

A U L A A B I E R T A

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

Depósito Legal 0-157/1973

AULA ABIERTA

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, reseñaciones de libros y referencias sobre material didáctico.

SUMARIO

ABRIL, 1.984, N° 40

Pág.

ESTUDIOS

LA FORMACION DEL PROFESORADO EN LA ESPAÑA CONTEMPORANEA. Olegario Negrin Fajardo	7
PLANIFICACION EDUCACIONAL Y EMPLEO. Jose M^a Quintana Cabanas	43
LA FORMACION PROFESIONAL Y EL BINOMIO EDUCACION-EMPLEO. Miguel Angel Caldevilla	71
FONETICA APLICADA Y ENSEÑANZA DE IDIOMA. Juan A. Alvarez Gonzalez	93
AMPLITUD DE VOCABULARIO EN SUJETOS OLIGOFRENICOS CON TRASTORNOS DEL LENGUAJE HABLADO. J. Perez Lerga y A. Polaino-Lorente	115
SITUACIONES SOCIALES DE LA FUNCION DOCENTE. Teófilo Rodríguez Neira	131

EXPERIENCIAS Y REALIZACIONES

LA ENSEÑANZA DEL INGLES EN LAS ESCUELAS UNIVERSITARIAS DEL PROFESORADO DE EGB. José Ramón Rodríguez Fernández	163
PROSPECCION EN EDUCACION PERMANENTE DE ADULTOS. José Moirón Reigosa	177
EL FRACASO ESCOLAR. Jose Antonio del Rio Villaverde ..	211
UNA DIDACTICA DEL VOCABULARIO BASADA EN UNA INVESTIGACION REALIZADA EN EL I.C.E. DE OVIEDO. Mariano Blázquez Fabián	227
PLAN EXPERIMENTAL PARA UNA REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS MEDIAS. Enrique Soler Vázquez	247

INFORMACION

ACTIVIDADES DEL I.C.E.....	265
OTRAS ACTIVIDADES.....	267

DOCUMENTACION

BIBLIOGRAFIA SOBRE FORMACION Y PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO. Teófilo Rodríguez Neira.....	273
RECENSIONES.....	295

AULA ABIERTA

Está editada por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, Quintana, 30, Oviedo, y aparece cuatrimestralmente.

CONSEJO DE REDACCION

Presidente: ROGELIO MEDINA RUBIO. Director del ICE; Vocales: TEOFILO RODRIGUEZ NEIRA, M^a ASUNCION PRIETO GARCIA-TUÑON, MANUELA MARTINEZ MUÑIZ, PILAR ZUÑIGA LAGARES, CONCEPCION DIAZ-RATO ALONSO, MARIA DE LA CRUZ RODRIGUEZ GONZALEZ, Director: TOMAS DE LA A. RECIO GARCIA.

ADVERTENCIA

"Aula Abierta" no asume necesariamente los puntos de vista de sus colaboradores.

ESTUDIOS

LA FORMACION DEL PROFESORADO EN LA ESPAÑA CONTEMPORANEA

OLEGARIO NEGRIN FAJARDO

Profesor Titular de Historia de la
Educación U.N.E.D. MADRID.

1. INTRODUCCION

El tema de la formación del profesorado en España, desde una perspectiva histórica, puede ser enfocado de maneras distintas y se revela pronto como un problema complejo y diverso, difícil de estudiar y mucho más difícil de exponer de una sola vez.

Para una exposición de este tipo bastaría con tratar uno de los niveles de la formación del profesorado y ello, especialmente si se trata del nivel primario, podría hacerse sólo muy por encima. ¿Y qué decir de las instituciones de formación del profesorado, cuyo estudio exigiría bastantes monografías extensas?

No obstante, es necesario que, en esta ocasión, procedamos a estudiar, exponiéndonos a una cierta superficialidad, el panorama general de la formación del profesorado en nuestro país en los últimos dos siglos (1). O dicho de otra manera, nuestro objetivo es trazar el esquema de las líneas básicas, institucionales, estructurales y de funcionamiento, seguidas en la formación de docentes en España.

De esta manera será posible interpretar en buena medida las líneas generales de evolución de la formación del profesorado entre nosotros, y, al mismo tiempo, estaremos en condiciones de obtener algunos criterios orientadores de la experiencia pasada, con

los que procurar transformar dicha modalidad de formación, adaptándola a las necesidades actuales.

2. LA FORMACION DEL MAGISTERIO PRIMARIO.

2.1 ANTECEDENTES DE LAS ESCUELAS NORMALES.

Antes de la creación de las Escuelas Normales, el acceso a la docencia en nuestras escuelas elementales se llevaba a cabo mediante mecanismos corporativos de control gremial y administrativo. Para la habilitación profesional sólo se exigía el aprendizaje directo al lado de un maestro, durante un período de tiempo como pasante, leccionista o ayudante, al igual que en otros ámbitos gremiales. Después, los candidatos a la docencia tenían que superar ciertas pruebas demostrativas de sus cualificaciones técnicas y morales ante las Juntas examinadoras.

No es necesario insistir aquí en la importancia que históricamente tuvo en la formación del profesorado la *Hermanidad de San Casiano* y, sobre todo, el *Colegio Académico del Noble Arte de las Primeras Letras* (1.780), la *Academia de Primera Educación* (1.791), la *Junta de Exámenes* (1.804), el *Real Instituto Militar Pestalozziano* (1.806) y la *Escuela Mutua de Madrid* (1.819) (2).

2.2 EL SEMINARIO CENTRAL DE MAESTROS DEL REINO.

Como es sabido, la primera Escuela Normal o el primer centro que hubo en España con la pretensión de formar a profesores o técnicos en cuestiones pedagógicas fue el *Seminario Central de Maestros del Reino* (3), inaugurado en Madrid el 8 de Marzo de 1.839, contando con la base legal que le proporcionaba el *Plan Provisional de Instrucción Primaria*, aprobado por la Ley de 21 de julio de 1.838 y la inmensa labor desarrollada por Montesinos, su primer director, y por Gil de Zárate, una de las personalidades políticas de la máxima influencia en el terreno de la educación española de aquellos momentos.

Según el profesor A. Escolano, "de su ordenación académico-institucional interesa destacar los siguientes aspectos:

- a) El establecimiento se configuraba como un "seminario" para pensionistas de provincias, aunque también podía admitir externos. El modelo de internado garantizaba la inculcación a los futuros maestros, a través de una configuración minuciosamente reglamentada, el espíritu moral, pedagógico y político que pretendían sus fundadores.
- b) Para el ingreso en el centro se fijaban ciertos requisitos físicos, morales y culturales: edad de 18-20 años; ausencia de indicios de enfermedad, malformación y otros defectos; acreditación de buena conducta moral, política y académica; superación de un examen de ingreso para valorar los conocimientos adquiridos en las escuelas elementales. Se preveía, además, un año de prueba.
- c) El plan de estudios comprendía dos cursos completos y las siguientes disciplinas: Religión y moral; Lengua castellana; Aritmética y Elementos de Geometría; Dibujo lineal; Elementos de Física; Elementos de Historia natural; Geografía e Historia; Principios generales de educación moral, intelectual y física; Métodos de enseñanza y Pedagogía; Lectura; Escritura. Se dejaba libertad para añadir otras materias, como la agrimensura y las lenguas francesas e inglesas. Un curriculum, como se ve, en el que los componentes culturales pesaban fuertemente, lo que era inevitable en función del bajo nivel con el que accedían los alumnos al centro.
- d) Las prácticas se realizarían en la escuela práctica aneja al Seminario" (4).

2.3 DESARROLLO DE LAS ESCUELAS NORMALES EN EL SIGLO XIX.

El rápido desarrollo de las Escuelas Normales que se produce en una primera etapa, fue ordenado por el Reglamento de 1.843. En éste se puede leer: "La prosperidad de la instrucción primaria estriba en la prosperidad de las Escuelas Normales; en ellas está encerrado el porvenir de la educación popular", y más adelante, "... por eso el Gobierno ha creído que la reforma de la instrucción primaria tiene que empezar por los mismos que han de darla..." (5).

En el mismo Reglamento de 1843, según la interpretación que realiza A. Escolano y que nosotros compartimos totalmente, se pueden encontrar los criterios y valoraciones siguientes, que expresan la mentalidad y los objetivos del nuevo orden liberal-burgués que tutelaba las Escuelas Normales:

"Ciertamente hay que educar al pueblo con conocimientos sólidos y prácticos, pero no tan variados y extensos que desvían a los que los reciben -gente sencilla y pobre- de las "funciones modestas a las que están destinados". Y, además, las escuelas normales han de procurar afianzar en los "futuros maestros de aldea" los saberes indispensables -lectura, escritura y aritmética-, aunque los de "adorno" sólo se aborden "ligera-mente". Pero, sobre todo, las nuevas escuelas han de atender con mayor cuidado a la enseñanza de la religión y de la moral. "Todas (las demás) podrían suprimirse, excepto ésta; sin saber leer y escribir puede un hombre ser un buen padre de familia, súbdito obediente, pacífico ciudadano; nada de esto será si le faltan los principios de la moral y si desconoce los deberes que la religión prescribe" (6).

Las cuarenta y dos Escuelas Normales de provincias de 1.845 fueron reducidas a treinta y dos en 1.849, diez de ellas superiores, en las capitales de los distritos universitarios.

La Ley Moyano de septiembre de 1.857 (7) vino a articular y a ordenar todo el proceso legislativo anterior y contempla a las Escuelas Normales como

escuelas profesionales; disponía la creación de Escuelas en todas las provincias y de una Normal Central en Madrid, a cargo del Estado. El plan de estudios comprendía dos cursos para el grado elemental, uno más para el superior y otro para el de maestro normal.

Sin embargo, con posterioridad a la citada Ley Moyano, se aceleran las críticas a las Escuelas Normales que llevarían a su supresión momentánea por la Ley de 2 de junio de 1.868. Las Escuelas Normales serían restablecidas de forma casi inmediata por Decreto de 14 de octubre de 1.868 (8).

De hecho, la estructura curricular del ordenamiento de la Ley Moyano se mantuvo vigente, con ligeras modificaciones, hasta finales de siglo:

En el nivel elemental se incluían las materias siguientes: Doctrina cristiana y nociones de Historia sagrada (2 cursos); Teoría y práctica de la Lectura (2 cursos); Teoría y práctica de la Escritura (2 cursos); Lengua castellana con ejercicios de análisis, composición y ortografía (2 cursos); Aritmética (un curso); Nociones de Geometría, Dibujo Lineal y Agrimensura (un curso); Elementos de Geografía y nociones de Historia de España (un curso); Nociones de Agricultura (un curso); Principios de Educación y métodos de enseñanza (un curso). Estas enseñanzas se complementaban con ejercicios en la escuela práctica, a partir del segundo semestre de los estudios.

Para el grado superior se añadían: Doctrina cristiana explicada e Historia sagrada; Teoría y práctica de la Lectura; Teoría y práctica de la Escritura; Complemento de Aritmética y nociones de Álgebra; Elementos de Geometría, Dibujo lineal y Agrimensura; Elementos de Geografía e Historia; Conocimientos comunes de Ciencias físicas y naturales; Práctica de la Agricultura; Nociones de Industria y Comercio; Pedagogía; Prácticas.

Para el grado de maestro normal se incluían las materias: Retórica y Poética; Pedagogía; Noticia de las disposiciones oficiales relativas a la primera

enseñanza; Religión y moral; Ejercicios prácticos (9).

De tal curriculum puede desprenderse que, a pesar de su inicial definición de enseñanza profesional, los estudios del Magisterio se estructuraban con una fuerte componente de carácter culturalista, inevitable, por otra parte, dado el nivel primario de los estudios con los que se accedía a las Normales.

Aunque la Ley Moyano sugiere la creación de Escuelas Normales femeninas su existencia real e institucional es anterior; de hecho, antes de la promulgación de la citada Ley existían ya alrededor de veinticinco Escuelas normales femeninas distribuidas por todo el país, creándose en 1.858 la Escuela central de Maestras, a la que se le agregó la Escuela práctica lancasteriana (10).

Durante la Restauración, las Escuelas normales estuvieron sometidas a un total abandono. Según Ruiz Berrio, "... desde la Ley Moyano las Normales en general, y la Normal Central en particular, no fueron objetos de reorganizaciones, necesarias con el paso del tiempo, hasta 1898. Es decir, se pasaron más de medio siglo en estado de claro abandono, agudizado porque incluyó también durante una larga temporada la ausencia de oposiciones, con lo que un profesorado interino, que dejaba bastante que desear, prolongó su letargo" (11).

El deterioro al que estaban sometidas las Normales fue denunciado desde diferentes tribunas progresistas, especialmente en los congresos pedagógicos nacionales de 1.882 y 1.888 y en el congreso hispano-portugués-americano de 1.892, y a través de las revistas especializadas de la época, como la *Escuela Moderna* o el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, entre otras.

En la Ley de Presupuestos de 28 de junio de 1.898 se introdujo la reorganización de las Escuelas normales, que permitía poco después establecer un plan de estudios nuevos (12). No obstante, la con frecuencia desenfrenada actividad de cambio normativo que se desarrollaba por entonces, hizo que se

sucedieran los planes de estudios que, se puede considerar, estaban a la base de la Escuela superior del Magisterio.

En la etapa de la Restauración, a pesar de los problemas apuntados, hay que señalar como avances positivos, entre otros, la reforma de la Escuela Normal Central de Maestras y la creación del Museo de Instrucción Primaria, en 1.882, y las leyes de 1.887 y 1.890, por las que los gastos de las Normales pasaban a depender del Estado (13).

2.4 EL PLAN DE 1.914.

El Plan de estudios para las Escuelas Normales conocido como "Plan de 1.914", estuvo vigente hasta 1.931, convirtiéndose así en uno de los planes de estudio de más larga duración. Dicho Plan ordenaba la formación del profesorado de primaria con innovaciones de notable importancia, entre las que se pueden destacar las siguientes:

- a) Unificación del título de maestro, suprimiendo la tradicional división de los grados elementales y superior y organizando la carrera en cuatro cursos.
- b) Supresión del "certificado de aptitud".
- c) Reducción del número de alumnos a 50 por clase.
- d) Dotación de becas y estímulos para la creación de internados o colegios.
- e) Acceso a la enseñanza pública por oposición (14).

Las asignaturas que formaban dicho Plan de estudios denotan una clara tendencia enciclopedista y culturalista, en detrimento de los contenidos y orientaciones profesionales. Así, las disciplinas pedagógicas y las prácticas no dejaban de ser sectores marginales en el conjunto del plan, que se montaba sobre el nivel previo de una precaria cultura elemental (15).

A pesar de que el Plan de 1.914 puede ser

considerado "el primer plan de categoría científica que han tenido los maestros en España" (16), el movimiento normalista propuso diversas reformas de corte pedagógico, solicitó la creación de una Facultad de Pedagogía autónoma e, influido por la renovación pedagógica europea en materia de formación de maestros, realizó diversos proyectos innovadores (17). Toda esta lucha reivindicativa profesional fue preparando el siguiente plan de formación de maestros ya en la etapa republicana.

2.5 EL PLAN PROFESIONAL DE 1.931.

La reforma de la escuela y la formación de su profesorado constituyó un tema prioritario para los encargados de la política educativa republicana, apoyados por los ideólogos y educadores de la Institución Libre de Enseñanza y por una buena parte de los profesionales de la enseñanza, reivindicadores de una educación moderna y progresista, que se sienten integrados en una nueva forma de Estado.

El Decreto de 9 de septiembre de 1.931 vino a significar que las Escuelas Normales, después de casi un siglo de existencia, se acercaban al ámbito universitario, aun dentro de su carácter de escuelas profesionales. La reforma estaba inspirada por Rodolfo Llopis que, además de profesor normalista, venía siendo director de la *Revista de Escuelas Normales*, desde 1.927.

El Plan de 1.931 organizaba la formación de los maestros en tres períodos: uno de cultura general, que se cubriría en los Institutos de segunda enseñanza; otro de formación profesional, a desarrollar en las Normales; y, un tercero de práctica docente, que se realizaría en las escuelas primarias centrales (18). Es de destacar que las materias del Plan tenían una marcada orientación pedagógico-profesional y se organizaban en torno a tres grupos de contenidos: a) conocimientos filosóficos, pedagógicos y sociales; b) metodologías especiales; c) materias artísticas y prácticas. En el tercer curso se preveían

también enseñanzas especiales de párvulos, retrasados, superdotados, etc. Estaba previsto que las prácticas se realizaran en las anejas y en otras escuelas unitarias y graduadas, siendo dirigidas por los profesores de las Normales en colaboración con la Inspección (19).

"En el régimen interno de los centros también se producían innovaciones: coeducación, pruebas de conjunto al finalizar la carrera y establecimiento del orden promocional a efectos de colocación profesional; residencias de estudiantes, promoción de alumnos mediante dictamen del claustro, etc. El ingreso en las Escuelas se llevaba a cabo mediante examen-oposición a un número limitado de plazas, en el que podían participar los bachilleres universitarios a partir de los 16 años. Una vez finalizados los estudios y realizadas las prácticas docentes, los titulados podrían ser propuestos como maestros en propiedad por los claustros de las Normales" (20).

De alguna manera, se puede decir que el Plan Profesional reunía todos los requisitos por los que habían venido luchando desde tiempo atrás las asociaciones profesionales de maestros. Entre aquéllos hay que resaltar la exigencia del Bachillerato universitario para entrar en las Normales, el insertar la formación de los maestros en instituciones de nivel superior y la profesionalización de los programas de su carrera académica.

2.6 LA FORMACION DEL MAGISTERIO DURANTE EL FRANQUISMO.

Para no hacer más extenso este apartado, baste decir que el último período de la historia de España podría ser caracterizado como el de la recuperación del nivel universitario, que abarca desde 1.940 a 1.970. A partir de la última fecha se inicia la etapa que A. Escolano ha caracterizado como la de la "búsqueda de su identidad académica, en medio de un clima dominado por la incertidumbre, la marginación, el olvido político-administrativo y la precariedad" (21).

O dicho de otra manera, "esta larga etapa se puede dividir históricamente en dos períodos:

- a) El comprendido entre el comienzo del nuevo régimen y el final de la década de los sesenta, caracterizado por la regresión a planteamientos muy anteriores y la lenta y precaria recuperación.
- b) El que se inicia con la reforma de 1.970 en el que aún estamos inmersos, que se significa por el retorno a la Universidad de los estudios para la formación de maestros" (22).

Antes de la Ley General de Educación de 1.970, se pueden mencionar, ante la imposibilidad de estudiarlos con detenimiento, los planes de estudio de 1.940, el plan resultante de la aplicación de la Ley de educación primaria de 1.945, el reglamento de Escuelas normales de 1.950, la Ley de Reforma de 1.967. En todas estas normativas se pueden apreciar los fundamentos y el lenguaje propio de un régimen autoritario y dogmático, y, al mismo tiempo, los profundos cambios que se iban operando en la sociedad española como consecuencia de la progresiva industrialización y el desarrollo económico del país.

En todo caso, es necesario poner de manifiesto que, en medio de la represión ideológica y política desatada desde el final de la guerra civil, se fue fraguando, progresivamente, una concepción renovadora de la educación y del papel del profesorado en la enseñanza y en el aprendizaje, bastante diferente de la oficial.

Con la reforma educativa iniciada en 1.970, precedida por el análisis crítico de todo el sistema escolar español en el llamado "Libro Blanco", la formación de los docentes primarios se inscribe plenamente en el nivel de la enseñanza superior, después de tres décadas de marginación y subestimación académica" (23). Más adelante, veremos que tal inclusión más nominal que real se ha visto envuelta en numerosos problemas, algunos de muy difícil

solución, y que seguimos arrastrando en estos momentos, a la espera de las reformas que se anuncian en el campo de la formación del profesorado.

3. LA FORMACION DEL PROFESORADO DE SEGUNDA ENSEÑANZA.

Sigue siendo en la actualidad una tendencia generalizada el pensar que la necesidad de la formación del profesorado nace en el campo de la enseñanza primaria y sólo en ella se desarrolla. De hecho, términos como "pedagogía", "pedagogo", etc. están unidos, para los no especialistas, a la primera enseñanza. Todos conocemos la resistencia tradicional de los profesionales de la segunda enseñanza y, especialmente, de la enseñanza universitaria a recibir una adecuada preparación didáctica. Si bien toda esta problemática queda bien avalada históricamente por la falta de consolidación de las pocas instituciones de formación del profesorado de enseñanza secundaria y superior que han existido en el tiempo, al contrario de lo que, como hemos analizado, ocurría en el nivel primario.

"El primer plan sistemático de formación del profesorado de segunda enseñanza en España fue decretado en 1.932, y la primera institución oficial para este fin, fue precisamente la Sección de Pedagogía, creada por decreto de 28 de enero de dicho año", (24) sin olvidar la creación en 1.901 de una cátedra de Pedagogía en los cursos de Doctorado en la Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad Central, que quedó fundada oficialmente en 1.904, como veremos más adelante.

Sin embargo, en la muy pobre historia de las instituciones de formación del profesorado de segunda enseñanza en España, hay que destacar tres intentos de institucionalización que no llegaron a consolidarse por razones diferentes: la *Escuela Normal de Filosofía*, el *Instituto Escuela de Segunda Enseñanza de Madrid* y la *Escuela del Profesorado de Enseñanza Media*.

Veamos algunos datos sobre cada una de ellas.

3.1 LA ESCUELA NORMAL DE FILOSOFIA.

A través de la documentación y bibliografía de la época, relacionada, o no, con el campo de la educación, se puede detectar perfectamente la creación de una serie de necesidades sociales, culturales y económicas de la burguesía española, que exigían una enseñanza secundaria que preparase para la educación superior y para la formación general de las clases acomodadas, en una concepción elitista de la enseñanza propia de aquellos tiempos.

Pero, al tiempo que se extiende la enseñanza secundaria por España y se crean nuevos institutos, surge el problema de la falta de profesores; problema que se agudizaría con el surgimiento de la Facultad de Filosofía, que comprendía estudios de ciencias y de letras, aunque con la misión de ampliar los contenidos de las materias que se cursaban en el Bachillerato (25).

Las necesidades de formación de profesores en tales áreas llevaron a la creación de una **Escuela Normal para la formación de profesores de Enseñanza media y de la Facultad de Filosofía**, que inició sus actividades, con carácter provisional, en 1.846, mediante la creación de veinte plazas en la Escuela Normal Central, de alumnos pensionados para el estudio de las ciencias exactas, físicas y naturales en régimen de internado, para poder ejercer posteriormente el profesorado (26).

Estaba previsto que las enseñanzas durasen tres años. Entre las obligaciones de los alumnos se encontraban:

1. Tener dentro de la Escuela las lecciones y repasos necesarios.
2. Asistir a las cátedras públicas de las ciencias respectivas en la forma en que se determinase.
3. Ejercitarse, bajo la dirección de los profesores, en

toda clase de experimentos y operaciones.

4. Tener frecuentes ejercicios para asegurar a los profesores de su aplicación e idoneidad.
5. Vivir dentro de la Escuela con sujeción al mismo director (Pablo Montesinos) y disciplina que los alumnos de la instrucción primaria, siendo asistidos y alimentados como éstos (27).

Al finalizar sus estudios, los alumnos con buenas calificaciones "en todo concepto", tendrían derecho a ser colocados sin previa oposición en las cátedras correspondientes.

Los aspirantes a estas plazas deberían reunir las siguientes condiciones:

- a) Tener más de dieciocho años y menos de treinta.
- b) Estar en posesión del Bachiller en Filosofía.
- c) Realizar un examen especial sobre las materias siguientes: Lengua francesa, Aritmética, Álgebra, Elementos de Física y algunas nociones de Química.

Los exámenes serían orales ante una Comisión especial nombrada al efecto y durarían una hora abarcando las asignaturas mencionadas.

Como el ensayo iniciado en 1.846 tuvo éxito, en agosto de 1.850 se decidió la creación definitiva de la **Escuela Normal de Filosofía**, con el fin de formar profesores para los institutos y para las escuelas especiales cuyos reglamentos así lo exigieran. El reglamento que determina todo lo relativo a la Escuela aparece publicado el 1 de mayo de 1.851 (28).

Según el reglamento mencionado, la Escuela se compondría de un director y del número de profesores que se considerase necesario, con las obligaciones de:

1. Dirigir los repases de la Escuela con arreglo a los programas que habrán de formar y presentar al director en los primeros días de septiembre.
2. Esmerarse en la enseñanza de los alumnos, cuidar de que conozcan las formas didácticas propias de

una cátedra.

3. Dar al director parte mensual de las faltas de asistencia, aplicación y comportamiento de los alumnos, así como formar una memoria en que emita cada uno su juicio acerca de la capacidad de los alumnos, de su aprovechamiento y conducta, etc. (29).

En este último reglamento se fija que los alumnos de la Escuela normal quedaban obligados a cursar durante cuatro años todos los estudios que habilitaban para el grado de licenciado en su respectiva sección, debiendo sacar en los exámenes de fin de curso al menos la nota de "bueno", dejando si no de pertenecer a la Escuela.

Según el resultado de los exámenes de ingreso, orales y con carácter teórico-práctico, los alumnos quedaban inscritos en una de las tres secciones de que constaba la Escuela: Literatura, Ciencias Físico-Matemáticas y Ciencias Naturales. Las materias de cada una de estas secciones se cursaban parte en la Universidad y parte en la propia Escuela (30).

Los alumnos que recibieran el grado de licenciado se clasificaban mediante un examen comparativo, a fin de fijar las asignaturas a las que serían destinados así como para decidir su número en el escalafón. Estaba previsto que los alumnos de la Escuela Normal percibirían cuatro mil reales de pensión durante los cuatro años de su enseñanza, quedando obligados a ejercer en el profesorado durante diez años después de salir de la Escuela.

Pero la experiencia de esta Escuela fue muy breve, ya que fue suprimida en 1.852, finalizando así la primera institución para la formación del profesorado de enseñanza secundaria en España (31).

3.2 EL INSTITUTO-ESCUELA DE SEGUNDA ENSEÑANZA DE MADRID.

Por decreto de 10 de mayo de 1.918, siendo ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes

Santiago Alba, se creó en Madrid un Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza- "con residencias anejas para todos o una parte de los alumnos, en el que se aplicarán nuevos métodos de educación y planes de estudio", según se puede leer en el decreto fundacional (32).

En el artículo primero del citado decreto se dice: "... se ensayarán al mismo tiempo sistemas prácticos para la formación del personal docente adaptables a nuestro país". Nació así una institución de tipo experiencial para la formación del profesorado de enseñanza secundaria, que duró desde el 1º de octubre de 1.918 hasta 1.936.

Ya en el período republicano surgieron otros institutos escuelas que se debían regir por las mismas normas que el establecido en Madrid; la Generalitat de Cataluña puso en marcha el de Barcelona en octubre de 1.931, y, a lo largo de 1.932 se crearon el de Valencia y el de Sevilla. Los cuatro ensayos se verían truncados con la guerra civil.

Nos referimos, a continuación, al Instituto-Escuela de Madrid, que también fue centro piloto de enseñanza básica, siguiendo el criterio de la Institución Libre de Enseñanza de alcanzar una enseñanza unificada de todos los niveles del sistema educativo. Obviamente, en esta ocasión, sólo nos ocuparemos de su dimensión de formación del profesorado de enseñanza secundaria.

Es muy posible que el Instituto-Escuela surgiera del interés manifestado por José Castillejo y Manuel B. Cossío acerca de la necesidad de establecer un modelo de formación del profesorado de segunda enseñanza (33). El Instituto-Escuela empezó a funcionar como tal en 1.918, en unos locales del **International Institute for Girl in Spain**, de Miguel Angel, 8. Más tarde tuvo edificio propio en la ya mítica "colina de los chopos".

El Instituto-Escuela "fue propuesto, inspeccionado y dirigido por la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, a través de su Patronato y su secretario, José Castillejo. La pedago-

gía que lo inspiraba era la de la Institución Libre de Enseñanza, aunque el profesorado oficial procedía de diversas doctrinas educativas y diferentes ideologías. En todo caso, el ideario educativo de acuerdo al cual se formó a los aspirantes al profesorado, era el propio de Giner, Ossío y Castillejo.

El grupo social que promueve el Instituto estaba compuesto fundamentalmente por la burguesía liberal progresista", (34) la misma que apoyará todos los intentos reformistas de la Institución Libre de Enseñanza.

"Para ingresar en el Instituto-Escuela como aspirante al magisterio secundario se requería ser español, mayor de diecisiete años y haber hecho o estar siguiendo estudios universitarios en las facultades de Ciencias o Filosofía y Letras. Una vez admitidos, debían someterse al siguiente plan de trabajo:

1. Prácticas en el Instituto-Escuela

Se hacían bien por las mañanas o bien por las tardes, a fin de que quedara libre la otra media jornada al aspirante para el resto de su preparación. Las prácticas debían comprender las enseñanzas relacionadas con la especialidad científica de cada uno y la colaboración en la obra general educativa de la Escuela, según las directrices de la ILE.

2. Preparación científica.

La preparación científica estaba pensada dentro de la especialidad a que cada aspirante se fuese a dedicar. Se podía realizar en los laboratorios y diversos centros científicos que tenía la Junta de Ampliación de Estudios.

3. Estudios pedagógicos y filosóficos.

Tales estudios se podrían hacer siguiendo las cátedras de Pedagogía y Filosofía de la Universidad, las enseñanzas de la Escuela Superior del Magisterio, asistiendo a enseñanzas de la sección preparatoria del Instituto, seguidas de discusiones sobre método y leyendo los libros que sobre educación, filosofía y

psicología ponía la Junta a su disposición.

4. Enseñanza de idiomas.

Se proporcionaba gratuitamente clases de inglés, francés y alemán.

5. Estancias científicas en el extranjero.

La Junta becaba todos los años a los aspirantes que hubieran cumplido con intensidad y categoría la preparación pedagógica descrita. Mediante tales becas, era posible realizar estudios y prácticas docentes en el extranjero" (35).

Entre 1.918 y 1.925 pasaron por el Instituto-Escuela de Madrid 87 aspirantes. Muchos de ellos consiguieron cátedras de Instituto a la salida de la Escuela, pero no por derecho adquirido, sino por la vía ordinaria de acceso a la carrera docente prevista en aquellos momentos (36).

En realidad, aunque fue una experiencia innovadora, progresiva y brillante en diversos aspectos, fue también una experiencia aislada, porque no se extendió a todo el país y porque las autoridades no quisieron utilizarla oficialmente como centro de formación de profesores, ya que no se exigió su certificado para aspirar a las cátedras.

La experiencia del Instituto-Escuela hay que enmarcarla dentro de las actividades pedagógicas institucionistas, teniendo en cuenta el modelo de enseñanza integrada que la ILE proponía. De la importancia de dicha Institución de formación del profesorado habla bien a las claras el hecho de que respondía a una necesidad sentida de extender la cultura y la educación, permitiendo el acceso a los estudios secundarios a capas de la burguesía cada vez más extensas.

3.3 LAS ESCUELAS DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA MEDIA.

Después de la guerra civil pareció desvanecerse la preocupación por la formación oficial y sistemática de la formación pedagógica del profesorado que no

tuviera que ver con la enseñanza primaria. De nuevo bastaba ser licenciado en una Facultad o tener el título adecuado en la Enseñanza técnica.

El Instituto de Pedagogía, a través de sus cursos de verano en la Universidad Menéndez y Pelayo, intentó reavivar la preocupación por la formación pedagógica del profesorado de Institutos y centros de Enseñanza media, llegándose a publicar algunos trabajos dedicados al mencionado nivel. Pero dicha actividad quedó suprimida al ser removido el Instituto de Pedagogía de la dirección de los cursos pedagógicos de la citada Universidad (37).

Poco después, con el ministerio de Lora y Tamayo, se crearon las Escuelas del Profesorado que, dependientes de la Dirección General de Enseñanza Media, se insertaron en las Universidades, siendo el profesorado universitario el que se encargó, principalmente, de llevar adelante las enseñanzas conducentes a la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica, que se podía presentar como mérito para acceder al profesorado de enseñanza secundaria y que se preveía fuera obligatorio en los años posteriores. Si bien, con la creación de los ICEs, tales instituciones desaparecieron (38).

4. ENSEÑANZA SUPERIOR DE LA PEDAGOGIA Y FORMACION DEL PROFESORADO.

4.1 LA ESCUELA SUPERIOR DEL MAGISTERIO.

Los profesores de Escuelas Normales se venían reclutando, al principio del siglo XX, de las facultades universitarias y de las propias Escuelas Normales que tuvieran capacidad para conceder el título de maestro normal o superior.

Esta situación cambió radicalmente al crearse la Escuela de Estudios del Magisterio, por decreto de 3 de junio de 1.909, firmado por el ministro Rodríguez de Sampedro (39).

En 1.911 se produjo una reorganización de la Escuela tendente a imprimirle un carácter pedagógico

más marcado y con el criterio siguiente: "Todo lo que sea puramente cultura general en Ciencias o Letras tiene sus organismos propios en otros centros de enseñanza pública y sería ocioso duplicarlos con daños a la especial formación profesional que corresponde a los alumnos de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio" (40).

Como consecuencia de tal criterio, se mostró una mayor preocupación por la metodología de las disciplinas de Letras y Ciencias. Al mismo tiempo, se introdujeron nuevas materias en el plan de estudios de la importancia de las siguientes: Trabajos manuales, Dibujo, Música y Educación física. La Escuela se organizó más solidamente a partir del decreto de 30 de agosto de 1.914, y al tiempo se reformaron los estudios del Magisterio mediante lo que se conoce como "Plan del 14", al que ya nos hemos referido con anterioridad.

La finalidad de la Escuela era la de formar Inspectores de Enseñanza primaria y Profesores de Enseñanza normal. A partir de la reorganización de 1.914, se establecieron dos secciones, una de alumnos y otra de alumnas. Para ingresar en ella había que tener aprobado los estudios de Magisterio o bien ser licenciado en Letras o Ciencias. Sólo eran admitidas cuarenta personas, entre varones y mujeres, después de pasar unas pruebas de ingreso bastante duras, de carácter cultural y pedagógico. Sin embargo, los alumnos que ingresaban recibían una beca en dinero, que les permitía mantenerse decorosamente, de cien pesetas al mes.

Los estudios duraban tres cursos, dedicándose el último a prácticas de enseñanza e inspección. Una vez aprobados, los alumnos oficiales de la Escuela tenían derecho a ocupar dos tercios de las vacantes de profesores numerarios de Escuelas normales, dos tercios de las vacantes de las plazas de nueva creación en las Inspecciones de Primera enseñanza, así como de regentes de escuelas prácticas graduadas anejas a las Escuelas normales en la proporción que

estableciera el ministerio cada curso.

Este ingreso directo fue el mayor estímulo que ofreció la Escuela. Cuando se suprimieron estos derechos, en 1.922, se puede decir que cambió bastante drásticamente su sentido y su futuro.

"Todos los años se concedían también un número variable de pensiones para ampliar estudios dentro o fuera de España, destinadas a los alumnos que hubieran obtenido el título. La duración de dichas pensiones era de nueve meses, pagándoseles 350 pesetas por mes, además de abonarles los viajes de ida y vuelta en segunda clase" (41).

Existía interés personal y profesional en adquirir una de tales pensiones, porque se hacía constar en el expediente como mérito; pero, sobre todo, dichas pensiones permitían el contacto con las diferentes escuelas de pensamiento existentes en aquellos momentos.

De los datos que hemos podido analizar se desprende que los frutos de la Escuela fueron muy importantes, teniendo en cuenta que fue no sólo un Centro de formación del personal directivo de la educación primaria, sino, además, un centro de cultura pedagógica cuya influencia fue decisiva para el desarrollo científico de los estudios sobre educación en nuestro país. Al crearse en enero de 1.932 la Sección de Pedagogía, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid, se suprimió la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio.

4.2 OTRAS INSTITUCIONES SUPERIORES DE PEDAGOGIA.

Sería imposible extenderse con el detenimiento necesario en el análisis de cada una de las instituciones, que pueden ser consideradas como antecedentes, junto a la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, de las actuales Secciones de Pedagogía. Por ello, nos limitaremos a mencionar las más significativas caracterizándolas brevemente.

4.2.1 El Museo Pedagógico Nacional.

Creado por decreto de 6 de mayo de 1.882, fue dirigido desde 1.883 por Manuel Bartolomé Cossío, y aunque no fue expresamente un centro de formación de profesores, puede ser considerado como el punto de apoyo para el desarrollo científico de la Pedagogía en España, de la mano de la Institución Libre de Enseñanza y siguiendo los modelos extranjeros de más entidad e interés del momento (42).

4.2.2 La cátedra de Pedagogía superior.

Se creó en abril de 1.904 en el Doctorado de la Sección de estudios filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad central. Para impartirla se nombró a Cossío y se decidió que su ubicación fuera el Museo Pedagógico Nacional, porque estaba concebida, cito textualmente, "no con carácter puramente discursivo, sino práctico, ya por lo que toca a la investigación mediante el trabajo personal sobre las fuentes de primera mano antiguas y modernas, ya por lo que se refiere a la información directa de las múltiples reformas que en el orden educativo se realizan a diario en los distintos países, así como de la organización comparada de su enseñanza..." (43).

Durante algunos años la cátedra de Pedagogía Superior y la Escuela Superior del Magisterio funcionaron paralelamente y cubrieron con bastante acierto sus objetivos. No obstante, sus actividades no podían cubrir otros ámbitos como la formación pedagógica de todo el profesorado de enseñanza media en España y el desarrollo científico de los mismos estudios pedagógicos.

4.2.3 El Seminario de Pedagogía de Barcelona.

El "Seminario de Pedagogía" de la Universidad de Barcelona, dirigido por Xirau, se puede considerar como uno de los antecedentes más inmediatos y brillantes de la Sección de Pedagogía de dicha Universidad. Fue puesto en marcha en 1.929, aunque

no recibió su denominación, oficialmente, hasta 1.930. Xirau y Serra Hunter, impulsores del Seminario, encontraron un apoyo decidido por parte de las autoridades civiles y universitarias y por todos los grupos culturales y educativos (44).

4.3 LAS SECCIONES DE PEDAGOGIA DE MADRID Y BARCELONA.

4.3.1 Sección de Pedagogía de Madrid.

Aunque decidido por Marcelino Domingo en 1.931, el decreto de 27 de enero de 1.932 creando la Sección de Pedagogía de Madrid, fue firmado por Fernando de los Ríos.

El artículo primero de dicho decreto dice así: "Para el cultivo de las ciencias de la educación y el desarrollo de los estudios superiores pedagógicos y para la formación del profesorado de la segunda enseñanza y Escuelas Normales, Inspección de Primera Enseñanza y Directores de grandes Escuelas graduadas, se crea en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid una Sección de Pedagogía".

Para alcanzar dichos fines, la Sección de Pedagogía concedía tres clases de títulos: el certificado de estudios pedagógicos, el de Licenciado en Pedagogía y el de Doctorado en Pedagogía (45).

Los primeros catedráticos de la Sección fueron los que figuraban como profesores numerarios de la Escuela Superior del Magisterio, y que no estaban jubilados: Domingo Barnés, Luis de Hoyos, Juan Zaragüeta y Luis Zulueta (46).

En el curso de 1.934 a 1.935, las materias que se impartían y los profesores que estaban a su cargo eran:

Pedagogía.	Dra. Maeztu
Historia de la Pedagogía.	Dra. Maeztu
Paidología.	Dra. Gayarre
Metodología de las Ciencias Sociales y Económicas.	Dr. Zaragüeta

Filosofía de la Educación.	Dr. Zaragüeta
Didáctica.	Dr. Gaos
Fisiología Humana y Biología aplicada a la Educación.	Dr. Hoyos
Higiene Escolar.	Dr. Hoyos
Psicopatología Infantil y Pedagogía de anormales mentales.	Dr. Lafora
Organización de la Enseñanza y política pedagógica.	Dr. Luzuriaga
Prácticas de Inspección.	Dr. G ^a Martínez

(47)

4.3.2 La Sección de Pedagogía de Barcelona.

La Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de Barcelona no se creó oficialmente hasta 1.933, por el artículo 29, del título 7º del Estatuto de Autonomía de la Universidad de Barcelona.

Básicamente, los títulos, características y condiciones académicas de la Sección de Pedagogía de Barcelona eran idénticos a los de la de Madrid. En el mismo curso escolar de 1.934 a 1.935, en la Sección de Pedagogía catalana se estudiaban las materias siguientes:

Pedagogía	Joaquín Xirau
Historia de la Pedagogía.	Joaquín Xirau
Psicología Infantil.	Emilio Mira y Lopez
Psicopatología Infantil	Emilio Mira y López
Psicotecnia Educativa	Emilio Mira y López
Fisiología Humana	Augusto Pi y Sunyer
Fisiología aplicada a la escuela e Higiene Escolar.	J.M. Bellido
Biología Infantil.	Margarita Comas
Metodología del lenguaje	P.Mtnez. de Salinas
Metodología Ciencias Históricas.	Miguel Santaló
Metodología Ciencias Naturaleza.	Margarita Comas
Metodología de las Matemáticas.	P.Mtnez. de Salinas

Didáctica.
Organización Escolar.
Organización Escolar compa-
rada.

Juan Roura
Herminio Almendros

Juan Roura

(48).

Al mismo tiempo que la Sección siguió funcionando el Seminario de Pedagogía, con carácter complementario y abierto a sectores más amplios que la Sección de Pedagogía.

Al terminar la guerra civil, la mayor parte del profesorado tuvo que exiliarse, algunos ya lo habían hecho desde los comienzos de la misma. El fruto de su trabajo y la preparación que habían adquirido en todos aquellos años de ensayo y reforma la llevaron a la práctica muy lejos de nuestro país, contribuyendo al desarrollo educativo y cultural de Latinoamérica.

4.4 LOS PLANES DE PEDAGOGIA DEL ULTIMO PERIODO HISTORICO.

Sería interesante realizar una amplia investigación que se ocupara de la gestación y desarrollo de la Pedagogía universitaria española en el franquismo, señalando los intereses ideológicos y los objetivos que perseguían las personas y grupos que han venido controlando la misma en el último período histórico, así como los apoyos reales recibidos desde la administración del Estado y de otros sectores socioeconómicos. En esta ocasión, sólo pretendemos señalar los principales planes de Pedagogía que han venido organizando la enseñanza superior de la Pedagogía en los últimos cuarenta y cinco años.

*El reconocimiento oficial de la sección de Pedagogía de Madrid, después de la guerra, se produjo en julio de 1.944 desarrollando la **Ley de Ordenación Universitaria de 1.943**. La Sección de Pedagogía de Barcelona se volvió a instaurar en 1.955.*

En el reglamento de ordenación de la Facultad

de Filosofía y Letras de Madrid, se fijaba en cuatro cátedras la dotación de plantillas para la Sección: Pedagogía general y racional, Principios de Metodología y Didáctica, Historia de la Pedagogía e Historia de la Pedagogía española y Pedagogía Experimental y Diferencial (49).

En febrero de 1.955 se aprobó un nuevo Plan de estudios que aportaba la novedad de la existencia de dos asignaturas optativas por curso, de las que había que elegir una.

En 1.968 entró en vigor el plan de las cuatro modalidades, que se mantendría en el conocido como "Plan Suárez", y que desaparecieron con la entrada en vigor de un nuevo Plan en octubre de 1.976, caracterizado por el carácter exclusivamente pedagógico de las materias de todos sus años de estudio. No obstante, como es sabido, en la actualidad existe un número elevado de Secciones de Pedagogía distribuidas por todo el país, en algunos casos sin existir jurídicamente como tales secciones, pero abarcando todo el curriculum de Pedagogía, con planes de estudio no siempre coincidentes, aunque conteniendo los núcleos básicos de las Ciencias de la Educación.

5. SITUACION ACTUAL DE LOS CENTROS DE FORMACION DEL PROFESORADO.

Teniendo en cuenta las actuales disposiciones legales, apoyadas todas ellas en la Ley General de Educación 1.970 y en la Ley de Reforma Universitaria de 1.983, la formación del profesorado en España se realiza en la Universidad.

Por lo que se refiere al profesorado de Educación General Básica, tiene sus centros de formación en las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B. En todas las provincias hay, al menos, una de estas Escuelas y existen también algunas de iniciativa no estatal.

En cuanto al profesorado de nivel secundario y superior hay que distinguir entre la formación científica, propia de la materia o área cultural que

ha de enseñar y la formación pedagógica específicamente profesional del docente. La primera se adquiere en las Facultades o Escuelas Técnicas. Para la formación propiamente pedagógica se fundaron los Institutos de Ciencias de la Educación, de los que existe uno en cada Universidad, tanto oficial como privada, y que vinieron a sustituir a las Escuelas de Profesorado de Enseñanza Media.

5.1 ESCUELAS DE PROFESORADO DE E.G.B.

Las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B. nacieron con la Ley General de Educación de 1.970. De acuerdo con ésta, las Escuelas Normales fueron transformadas en Escuelas Universitarias e incorporadas cada una a la Universidad en cuyo distrito radicaban.

Pero si la integración institucional se hizo con rapidez no ocurrió lo mismo con su profesorado. El profesorado numerario sólo se integró en 1.978, no sin problemas debido a la existencia de un número considerable de aquéllos que no tenían la titulación de doctor. A ello se le añade la inexistencia de oposiciones a cátedras de Escuelas Universitarias y al elevado número de profesores contratados, que son los encargados de impartir buena parte de la enseñanza, sin tener estabilidad en el desempeño de sus funciones docentes.

Por otra parte, a la expansión universitaria de Facultades e, incluso, a la creación de nuevas universidades, no le ha correspondido el necesario fortalecimiento y creación de nuevas Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B. El hecho puede considerarse de bastante gravedad, sobre todo si se piensa que el fortalecimiento de dichas Escuelas podría ser uno de los caminos que la Universidad tiene para empezar a resolver algunos de sus problemas organizativos y funcionales (50).

No obstante, la etapa de la búsqueda de la identidad universitaria de las Escuelas es muy posible que esté llegando a su fin, si, como ha sido

anunciado por la actual administración, en los próximos meses aparecen las bases de la reforma de los estudios de formación del profesorado, siguiendo los criterios expuestos por el ministro Maravall, de una mayor integración de los estudios de formación del profesorado en la Universidad, adaptándose a la nueva estructura universitaria, cuyo eje serán los departamentos (51).

Así, al parecer, los estudios de formación del profesorado de la primera etapa de E.G.B. corresponderán al primer ciclo de Universidad y serán impartidos en departamentos pedagógicos especialmente creados para esta función. Los profesores de la segunda etapa de E.G.B. recibirán una mayor formación especializada, que correrá a cargo de los departamentos especializados de la Universidad, con preparación complementaria de los departamentos de formación pedagógica.

5.2 INSTITUTOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACION.

Los Institutos de Ciencias de la Educación fueron creados en 1.969 en cada una de las universidades estatales españolas y asumieron desde el primer momento, como decíamos antes, las funciones atribuidas a las Escuelas de Formación del Profesorado de Grado Medio.

Un año más tarde se promulgaba la Ley General de Educación y, de acuerdo con su artículo 73, estos Institutos quedaban integrados directamente en cada Universidad.

Se puede decir, en términos generales, que los ICEs, creados con la intención de llenar la enorme laguna formativa que las secciones de Pedagogía y las Escuelas Universitarias de E.G.B. dejaban, se propusieron:

1. Proporcionar una preparación pedagógica inicial al profesorado de Enseñanza media, profesional y universitaria que, previamente, había adquirido la formación científica correspondiente en una Facultad.

2. Asegurar el perfeccionamiento pedagógico permanente del profesorado en servicio.
3. Impulsar y desarrollar la investigación pedagógica aplicada como base de la innovación educativa (52).

Tales objetivos exigían una dotación presupuestaria adecuada, para poder cubrir las expectativas creadas por las nuevas instituciones. Sin embargo, a medida que ha ido pasando el tiempo, una serie de impedimentos se han opuesto a la buena marcha del proyecto. Entre ellos, se pueden destacar los siguientes: la carencia de personal pedagógicamente cualificado y estable; el tener una estructura económico-administrativa deficiente; el haber sido vistos con recelos por los órganos tradicionales de la Universidad (53).

A todo ello ha contribuido la situación ambigua en que la misma Ley 1.970 dejó a los ICEs: eran institutos universitarios y, por consiguiente, dependían de la autoridad del rector, pero, al mismo tiempo, dependían de otro organismo distinto, extrauniversitario, primero el CENIDE, después el INCIE, hasta su reciente extinción (54).

¿Cuál será el futuro de los ICEs?. En estos momentos nadie parece saber con certeza cómo contestar a tal interrogante. Lo que parece cierto es que la actual administración tiene prevista otra vía para la realización de una de las misiones más importantes que tenían asignada los ICEs: la de proporcionar una preparación pedagógica al profesorado de enseñanza media.

La nueva vía es, al parecer, la de alcanzar el título de Licenciado en un área específica y, al mismo tiempo, cursar los correspondientes estudios en los departamentos pedagógicos de la Universidad. Lo que aún no se sabe es cuáles van a ser las materias objeto de dichos estudios.

6. CONCLUSION

Históricamente es posible detectar una oscilación en los planes de estudio de la formación del profesor primario entre el bagaje cultural y el pedagógico, aunque siempre el pedagógico se ha considerado fundamental.

El profesorado de las enseñanzas medias, salvo intentos esporádicos, ha venido adquiriendo una formación científica o cultural, seguido en algunos casos de estudios pedagógicos y prácticos como añadidos.

El profesorado universitario se ha venido caracterizando por recibir su formación científica y cultural, sin la necesaria cualificación pedagógica.

En general, la formación del Magisterio primario durante el siglo XX parece seguir el camino de su elevación profesional, llevando su formación desde las Escuelas Normales, dependiente de la Dirección General de Enseñanza Primaria, hasta ser incluida en la Universidad.

La vía seguida por la política de formación de profesores de niveles post-primarios se orienta hacia la progresiva formación pedagógica de este tipo de profesorado.

No obstante, aunque el desarrollo socio-económico ha traído aparejado el aumento significativo de instituciones dedicadas a la formación del profesorado, especialmente en el nivel primario, dicha expansión cuantitativa no ha ido acompañada del esfuerzo correlativo en la organización y sistematización de su formación, en orden a optimizar sus aprendizajes e incrementar la calidad profesional de los cuerpos docentes.

Es de destacar, finalmente, la creciente tendencia a la aceptación, profesional y social, de la necesidad y conveniencia de alcanzar una sólida formación pedagógica universitaria de todo el profesorado.

NOTAS

- (1) El contenido de este artículo fue expuesto como conferencia, el día 13 de diciembre de 1.983, dentro de la **II Semana de Pedagogía**, organizada por la Sección de Pedagogía y el I.C.E. de la Universidad de Oviedo. No obstante, el trabajo que ahora aparece publicado ha quedado enriquecido con las aportaciones y sugerencias hechas por los profesores y alumnos, presentes en la citada conferencia y en el coloquio final con el que se cerró el acto, y por la necesaria elaboración de un apartado de notas explicativas con el aparato crítico y de apoyo bibliográfico y documental imprescindible.

- (2) Sería interesante proceder a una revisión de la actual bibliografía existente, relativa a la perspectiva histórica de la formación del profesorado, para realizar, con posterioridad, otros posibles análisis interpretativos que confirmen o superen los escasos estudios que tenemos en estos momentos. Para el conocimiento de los antecedentes citados pueden consultarse entre otras, las obras siguientes: COSSIO, M.B.: **La enseñanza primaria en España**. Madrid, Museo Pedagógico Nacional, 1.915, 2ª edic.; DELGADO, B.: "La formación del profesorado de primeras letras antes de la creación de las Escuelas Normales en España", en **La investigación pedagógica y la formación de profesores**. Madrid, S.E. de Pedagogía del C.S.I.C., 1.980, pp. 75-99; ESCOLANO, A.: "Las Escuelas Normales. Siglo y medio de perspectiva histórica", en **Revista de Educación**. Madrid, 269 (1.982), enero-abril, pp.55-77; GIL DE ZARATE, A.: **De la instrucción pública en España**. Madrid, Impr. del Colegio de Sordomudos, 1.855, 3 tomos; LUZURIAGA, L.: **Documentos para la historia escolar de España**. Madrid, Junta de Ampliación de Estudios-Centro de Estudios Históricos, 1.916; RUIZ BERRIO, J.: "Estudio histórico de las instituciones para la formación de profesores", en **La investigación pedagógica y la formación profesores**, op. cit., t.1ª, pp. 99-120, y, "Antecedentes históricos de las actuales secciones de Pedagogía", en **Studia Paedagogica**. Salamanca, 3-4 (1979) enero-diciembre, pp. 187-207; NEGRIN, O.: "Formación, selección y supervisión del profesorado (1.940-1.970)", en **Historia de los Sistemas Educativos contemporáneos**. Madrid, UNED, 1.976, U.D. 5ª, pp. 101-125. Buena parte de las disposiciones

oficiales y los planes de estudios de formación del profesorado pueden encontrarse en GUZMAN, M.: **Cómo se han formado los maestros.1871-1971. Cien años de disposiciones oficiales.** Barcelona, Prima Luce, 1.973; UTANDE IGUALADA, M.: **Planes de estudios de Enseñanza Media.** Madrid, Dirección General de Enseñanza Media, 1.964.

- (3) Para el conocimiento del proceso de establecimiento de dicha Institución, véase ANTON MATAS, I.: "La primera Escuela Normal de Maestros del Estado español", en **Evolución histórica de la educación en los tiempos modernos.** Madrid, C.S.I.C., 1.950, II, pp. 7-29. Pueden consultarse, además, los artículos citados de RUIZ BERRIO, pp. 188 y ss. y ESCOLANO, pp. 60 y ss.
- (4) ESCOLANO, A.: art. cit., p. 61; RUIZ BERRIO, J., pp. 190 y ss.
- (5) "Reglamento orgánico para las Escuelas Normales de Instrucción primaria del Reino decretado por el Gobierno provisional de 15 de octubre de 1.843", en **Colección Legislativa de Instrucción Primaria.** Madrid, Impr. Nacional, 1.856, pp. 60-65. Véase además, VARIOS: **La reforma de la formación de profesores de E.G.B..** Madrid, M.E.C., 1.982.
- (6) ESCOLANO, A.: art. cit., p. 62
- (7) "Ley de Instrucción Pública, sancionada el 9 de septiembre de 1.857", en **Colección de leyes referentes a Instrucción pública y otras que con ésta se relacionan.** Madrid, Imprenta y Fundición de Manuel Tello, 1.890.
- (8) RUIZ BERRIO, J.: "Antecedentes históricos de las actuales Secciones de Pedagogía", art. cit., p. 191.
- (9) Ley de Instrucción pública de 9 de septiembre de 1.857 citada.
- (10) ESCOLANO, A.: art. cit., p. 63.
- (11) RUIZ BERRIO, J.: art. cit., p. 191.
- (12) Ibidem.

- (13) Más datos en COSSIO, M.B.: **La enseñanza primaria en España.** op. cit., pp. 168 y ss.
- (14) Véase ESCOLANO, A.: art. cit., p. 67.
- (15) Ibidem, p. 68 y VARIOS: **La reforma de la formación...**, op. cit.
- (16) Véase RUIZ BERRIO, J.: pp. 193 y ss.
- (17) ESCOLANO, A.: Art. cit., p. 69. El autor se basa en diversos trabajos aparecidos en distintos números de la **Revista de Escuelas Normales**, durante la etapa de la Dictadura de Primo de Rivera.
- (18) "Decreto de 29 de septiembre de 1.931", en **Gaceta de Madrid** de 30 de septiembre, art. 1º.
- (19) Decreto citado de 29 de septiembre de 1.931, arts. 1, 7 y 8. Véase ESCOLANO, A.: p. 70.
- (20) ESCOLANO, A.: pp. 70-71.
- (21) Ibidem, p. 71.
- (22) Ibidem, p. 72.
- (23) Ibidem, p. 74.
- (24) RUIZ BERRIO, J.: "Estudio histórico de las instituciones para la formación del profesorado", art. cit., p. 112.
- (25) Ibidem, p. 114.
- (26) "Real Decreto del Ministerio de Gobernación, de 24 de junio de 1.846", **Gaceta de Madrid** de 27 de junio de 1.846. A este respecto, véase el documentado trabajo de J.A. LORENZO VICENTE: "Una experiencia de formación de profesores de Segunda Enseñanza: La Escuela Normal de Filosofía (1.846-1.852)". en **Revista interuniversitaria Historia de la Educación**, Salamanca, 2 (1.983), pp. 97-104.

- (27) LORENZO VICENTE, art. cit., p. 100.
- (28) "Real Decreto de 28 de agosto de 1.850" y "Reglamento para la Escuela Normal de Filosofía de 26 de abril de 1.851", en **Gaceta de Madrid**, 1º de mayo de 1.851.
- (29) Reglamento de la Escuela Normal de Filosofía citado, art. 5º.
- (30) Más datos en el artículo citado de LORENZO, pp. 103 y ss.
- (31) "Real Decreto de 10 de septiembre de 1852" en **Gaceta de Madrid** de 17 de septiembre de 1.852. El director de dicha Escuela Normal, de 1.850 a 1.852, fue D. Fernando de Castro y Pajares. Otros profesores de la Escuela fueron: Pedro Felipe Monalu y Eduardo Rodríguez Aranguren.
- (32) RUIZ BERRIO, J.: "Estudio histórico...", art. cit., pp. 116-117. Para profundizar en el tema, véase especialmente, JUNTA PARA AMPLIACION DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES CIENTIFICAS: **Un ensayo pedagógico. El Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza de Madrid**. Madrid, 1.925. Además, TERAN, M. de: "El Instituto-Escuela y sus relaciones con la Junta para Ampliación de Estudios y la I.L.E.", en **El Centenario de la Institución Libre de Enseñanza**. Madrid, Tecnos, 1.977, pp. 189-198.
- (33) TERAN, M.: Op. cit., citado por RUIZ BERRIO, J., art. cit., p. 118, nota 34.
- (34) RUIZ BERRIO, J., p. 118.
- (35) Ibidem, pp. 118-119.
- (36) Ibidem, p. 119. Más datos en JUNTA PARA AMPLIACION..., op. cit.
- (37) GARCIA HOZ, V.: **La enseñanza en España en el siglo XX**. Madrid, Rialp, 1.981, p. 179.
- (38) Ibidem. Sobre las Escuelas del Profesorado de Enseñanza Media se ha publicado muy poco. El único estudio realizado, que nosotros

sepamos, ha sido la Memoria de Licenciatura de J.A. Lorenzo, presentada en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

- (39) Sobre las vicisitudes normativas de la Escuela, véase, RUIZ BERRIO, J.: "Antecedentes históricos...", art. cit., p. 193 y, especialmente, FERRER MAURA, S.: **La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio** (1.909-1.932). Madrid, CEDESA, 1.973.
- (40) Citado por RUIZ BERRIO, J.: art. cit., p. 193.
- (41) Ibidem, p. 194.
- (42) Existen varios estudios en curso de realización que se ocupan directamente de El Museo Pedagógico y de sus actividades. Recientemente, se ha leído en Salamanca la Tesis doctoral "El Museo Pedagógico Nacional. Desarrollo histórico y contribuciones a la educación española contemporánea. 1.882-1.941", de quien es autor A. GARCIA DEL DUJO.
- (43) Véase, COSSIO, M.B.: **De su jornada**. Madrid, Aguilar, 1.966 y, especialmente, MUSEO PEDAGOGICO NACIONAL: **Legislación** (1882-1905). Madrid, R. Rojas, 1.906.
- (44) RUIZ BERRIO, J.: "Antecedentes.....", art. cit., p. 200, y, XIRAU, J.: **Manuel B. Cossío y la educación en España**. México, El Colegio de México, 1.945.
- (45) GARCIA HOZ, V.: op. cit., p. 178: "Que yo sepa, el certificado de estudios pedagógicos quedó simplemente como un propósito. No sé de nadie que alcanzara tal certificado. En realidad, no hubo tiempo para ello. Establecida la Sección de Pedagogía en 1.932, la primera promoción de Licenciados, constituida por dos, salió en febrero de 1.936".
- (46) RUIZ BERRIO, J.: art. cit., p. 201.
- (47) ibidem, p. 202.
- (48) Ibidem, p. 203.

- (49) Según el artículo 41 del Reglamento, las materias a cursar en la especialidad eran las siguientes: Tercer curso: Filosofía de la Educación, Principios de Metodología, Pedagogía general, Psicología general, Técnicas de la investigación pedagógica; Cuarto curso: Psicología del niño y del adolescente, Historia de la Pedagogía, Pedagogía racional, Didáctica, Pedagogía experimental, Didáctica (metodología general), Prácticas pedagógicas; Quinto curso: Organización escolar, Prácticas Pedagógicas, Pedagogía diferencial, Didáctica (Metodología especial), Historia de la Pedagogía española, Orientación profesional, Higiene escolar, Prácticas de Inspección, Pedagogía diferencial (anormales), Didáctica (enseñanzas moral, política y religiosa).
- (50) GARCIA HOZ, V.: op. cit., pp. 181-182.
- (51) "Declaraciones de Maravall. La formación del profesorado será universitaria", en el periódico de Madrid *Ya*, de 25 de febrero de 1.984; también, "Maravall anunció el nuevo modelo de formación del profesorado", en *ABC*, 28 de febrero de 1.984.
- (52) ORDEN, A. de la: "Enseñanza superior de la Pedagogía y formación del profesorado. La experiencia española", en *Studia Paedagogica*. Salamanca, 3-4 (1.979), enero-diciembre, p. 213.
- (53) *Ibidem*, p. 213.
- (54) GARCIA HOZ, V.: op. cit., p. 183.

PLANIFICACION EDUCACIONAL Y EMPLEO

JOSE MARIA QUINTANA CABANAS

Catedrático de la Universidad
Autónoma de Barcelona

Entre las numerosas funciones que realiza la educación está la de capacitar a las personas para desempeñar un empleo dentro del sector laboral de la sociedad. Esta función es especialmente apreciada por economistas, planificadores y políticos de la educación. Pero tengamos presente que se trata no sólo de una función social de la educación, sino también de una de sus funciones individuales, por cuanto la adaptación al trabajo viene a ser un bien para el propio individuo y uno de los constitutivos de la educación personal. El interés del individuo y el interés de la sociedad basculan continuamente cuando se considera esta temática, como ocurre con las dos caras de una moneda; al hablar de lo uno se está tocando indirectamente lo otro. Con lo cual resulta que el tema de la planificación educacional en relación con el empleo es un tema básico no solamente para la Sociología y Economía de la Educación, sino incluso para la propia Pedagogía. Serán, pues, motivaciones tanto pedagógicas como socio-económicas las que nos moverán en el presente estudio, aun cuando van a prevalecer estas últimas.

RELACION ENTRE EDUCACION Y EMPLEO

El tema del empleo se ha convertido en actual problema y motivo de preocupación y discusión en nuestro ámbito nacional y también en la mayoría de los países. Desde muchos sectores se estudian las

medidas a tomar para resolver esa situación, pero pocas veces se piensa en el sistema educacional como una de las palancas que podrían ayudar en este asunto. Ello aparece más claro cuando, dentro del desempleo, nos fijamos en los individuos que no hallan un puesto de trabajo en el momento en que han terminado sus estudios o formación profesional. Para hacernos una idea del volumen que alcanza esta situación recordemos que sólo en Barcelona, y durante el mes de febrero del año 1.982, fueron 7.286 sujetos los que acudieron al Instituto Nacional del Empleo (INEM) en busca de "nuevo empleo", es decir, de su inicial puesto de trabajo (1). Es evidente que esas solicitudes de empleo dependen de lo que esos individuos son capaces de hacer, es decir, de la capacitación que han recibido, o sea, del tipo de educación que han cursado. El sistema educacional, con sus diferentes ramas, es la gran fábrica de profesionales de diverso tipo, y las demandas de empleo serán función parcial de los productos educacionales.

Esto vale para cualquier rama de Formación Profesional, pero aparece todavía más claro tratándose de las profesiones de cualificación media y superior. El desempleo de los titulados apareció primero en Estados como la India, Filipinas, la República Árabe Unida, diversas naciones latinoamericanas y las últimas naciones africanas que se independizaron, es decir, en regiones tercermundistas: la explicación es que, en un país de economía reducida y simple, al existir un escaso juego de posibilidades cualquier variación provoca cambios notables y desequilibrios en el mercado de empleos (2). El desempleo de los titulados es particularmente grave, pues a los consabidos inconvenientes sociales e individuales del paro añade otros dos específicos: el perjuicio social del dinero invertido en la consecución de los títulos, que al ser ahora improductivo representa una pérdida social, y la frustración personal de quienes los han obtenido con notable sacrificio y con la esperanza de

conseguir con ellos su promoción social.

Estamos considerando la educación, como se ve, como el medio de que dispone un país para la formación de sus recursos humanos, que son uno de los puntales básicos de su economía. Pero en esta relación fundamental, que nos señala la educación como una de las causas de lo que va a ocurrir con el empleo (y también, por consiguiente, como algo que habremos de cambiar para corregir los desajustes aparecidos en el mundo del empleo), no agota todo el abanico de relaciones que pueden percibirse entre esos dos ámbitos. Cabe señalar algunas de ellas que, al no interesarnos aquí directamente, nos limitaremos a mencionarlas, pero no queremos prescindir de recordarlas cuando menos, porque resultan curiosas. Una de ellas, por ejemplo, nos hace ver que no todas las consecuencias del desempleo son negativas, pues uno de sus efectos es la disminución de los costos de la educación; nos referimos, claro está, no a los costos directos sino a los indirectos, y entre éstos a los llamados "costos de oportunidad", es decir, el dinero que dejan de ganar los estudiantes mientras estudian: dichos costos, que según Th. W. Schultz (3) son superiores a los propios costos directos (aunque normalmente no solemos tenerlos en cuenta), por supuesto desaparecen en la circunstancia de que los estudiantes no se pierden la posibilidad de trabajar (porque en una situación de desempleo ocurre precisamente que dicha posibilidad no existe), con lo cual la educación viene a ser, para la sociedad, una carga menor que en la situación normal (recordemos, a este respecto, la propuesta que a veces se ha mencionado de prolongar nuestro sistema de educación obligatoria hasta los dieciocho años de edad, bajo la presión del hecho de que, antes de esa edad, es poco factible que los jóvenes encuentren trabajo). Así pues, la dificultad de empleo favorece el que la gente se dedique a estudiar, pues, al no poder trabajar, un modo que tiene el individuo de no perder el tiempo es invirtiéndolo en su propia formación.

Otra consecuencia positiva que para los sistemas educacionales tiene el desempleo es que éste favorece un aumento de sus efectivos docentes, tanto en cantidad como en calidad. Nos referimos al hecho bien conocido de que, al no ser el empleo docente el mejor retribuido, los individuos con mejores expedientes académicos suelen aspirar a otro tipo de actividades profesionales, con lo cual a veces el magisterio ha resultado ser un refugio para los fracasados en otros sectores académicos. Pero esta situación está cambiando hoy día por la dificultad de muchos titulados que, al no hallar el lugar profesional que deseaban, deciden dedicarse a la enseñanza, con lo cual ésta, al haberse también convertido en un campo competitivo, se verá provista por selección natural de profesores mejores que antaño: es decir, ha ocurrido el inusitado hecho de que los sistemas educacionales han pasado, de ser un mercado vendedor de potencial humano, a ser un mercado comprador de dicho potencial.

PLANIFICACION EDUCACIONAL Y EMPLEO.

Pero volvamos a considerar la educación como ente productor de la población activa. Y si es cierto que podemos modificar las situaciones de empleo desde el enfoque que demos a las circunstancias que para él preparan, hemos de ver si el sistema educacional forma a los profesionales de acuerdo con las necesidades de la sociedad. La pretensión de modificar la educación según la índole de dichas necesidades significa darle una dirección objetivamente requerida y conscientemente pensada: y eso es cabalmente lo que hacemos con la planificación educacional. Organizar la educación según previsiones determinadas por datos actuales y futuros es ocuparse en labor planificadora; y esa labor es la que se impone cuando queremos que la educación sirva bien a las exigencias laborales.

Según Ph. H. Coombs, la planificación educacional "es la aplicación del análisis racional y

sistemático al proceso de desarrollo educacional con el objeto de hacer que la instrucción sea más efectiva y eficiente para responder a los objetivos y a las necesidades de los estudiantes y de la sociedad" (4). Es así como la estábamos viendo, precisando además lo siguiente: que la planificación es uno de los actuales medios para combatir el problema del desempleo. Mejor dicho: es un medio fundamental, y es el primero que debe utilizarse, cuando se trata del desempleo concerniente a los títulos académicos. Entre los licenciados en Medicina inscritos en el Colegio Oficial de Médicos de Barcelona, son más los que se hallan en situación de paro que los que están en ejercicio. Creemos que la falta de planificación educacional es la principal causante de esta embarazosa situación, en este caso y en otros similares. Tal es la tesis en torno a la cual gira la presente ponencia y de la cual deducimos las conclusiones y consecuencias prácticas que propondremos.

La planificación educacional es algo que se impone. La hemos definido como una racionalización del sistema educacional, y todo lo que sea racionalizar la acción, en cualquier ámbito que sea, resulta efectivo y recomendable. Desde que comenzó a hablarse de planificación educacional hace unos treinta años, ésta se ha ido aceptando en todas partes: países como los Estados Unidos e Inglaterra, que en un comienzo la vieron con desinterés, acabaron luego por adoptarla. Ese desinterés provenía de la tradición de liberalismo tan arraigada en dichos países; porque -eso sí- la planificación es enemiga del liberalismo: donde se dictamina lo que debe hacerse para el bien general, se están recortando las pretensiones meramente individuales. Es ésta una realidad que convierte en antinómico ese sector de la organización educacional, y que es fuente de agudos e inquietantes problemas a los que más adelante aludiremos. Durante esos treinta años la planificación educacional ha pasado, en su desarrollo, por varias fases sucesivas; la última y actual es la llamada de la "innovación", porque tras

la crisis de la educación que se ha manifestado en todas partes desde los acontecimientos estudiantiles de 1.967, se están introduciendo cambios y ensayando nuevos modelos para tratar de dar a los sistemas educacionales el rumbo conveniente. A esa crisis interna de la educación se vienen sumando las dificultades socio-económicas, como la del problema del paro, que fuerzan a dicho cambio de orientaciones y estrategias.

Dentro de este movimiento, quisiéramos en el presente estudio indicar qué pueden y deben hacer los sistemas educacionales para contribuir a la erradicación del desempleo. Y creemos que esto puede formularse de un modo bastante sencillo y exacto: dado que un sistema educacional forma la población laboral cualificada, conviene 1º) que le dé la **cualificación profesional adecuada** (ni menor ni distinta de la que requiere la actividad ocupacional), y 2º) que forme **la suficiente** mano de obra cualificada (ni más ni menos de la que se precisa). La primera cuestión es el problema de la "formación" de los estudiantes, y la segunda es el problema de su "número".

Todo cuanto diremos corresponde a este sencillo esquema, que vamos a presentar todavía de otro modo. Creemos que la actual inadecuación entre los productos de los sistemas educacionales (profesionales titulados) y las necesidades sociales (mercado de trabajo) es fruto de unos factores **intrínsecos** y de otros **extrínsecos** a esos sistemas educacionales; y la solución consistirá, obviamente, en la corrección de unos y otros de tales factores. Por factores **intrínsecos** entendemos los que atañen a la organización de la propia educación en cuanto **formación profesional**; pues es verosímil que no todos los sistemas educacionales forman igualmente bien a los **profesionales**, y que en este sentido habrá detalles que se pueden mejorar o suprimir (en planes de estudio, duración de la carrera, métodos empleados, etc.). Los factores **extrínsecos**, en cambio, no son de orden académico

como los anteriores, sino más bien de orden social: número, jerarquía y atribuciones de las profesiones, cantidad de individuos que se destinan a las diferentes ocupaciones, motivaciones para los distintos tipos de empleo, etc. Este último grupo de factores, como puede verse, se hallan en notable relación con los primeros y contribuyen también a dar razón de la tasa de desempleo; pero la corrección de ellos supone una **modificación de la actitud de la sociedad** (de la política educacional, de las oportunidades de empleo, de las gratificaciones correspondientes a los distintos empleos, etc.), en contraste con la corrección de los primeros, que afecta al ámbito propiamente educacional.

Pasaremos ahora a proponer y discutir soluciones, es decir, los modos de corrección de esos factores etiológicos del problema del desempleo. Siguiendo ese esquema trazado, nos fijaremos en ciertas estrategias que podría adoptar una planificación educacional, viendo cómo contribuirían a dar un producto académico que estuviera en menor conflicto con la realidad ocupacional.

A. UNA PLANIFICACION ACADEMICA ADECUADA AL BUEN EJERCICIO PROFESIONAL.

Lo primero que debe procurar un sistema educacional que prepara para la actividad ocupacional es **formar auténticos y buenos profesionales**: que sean competentes, hábiles, especializados, útiles, etc. Nuestra sociedad actual, en la que han surgido numerosas exigencias profesionales de todo tipo, no puede contentarse con la formación profesional a la antigua usanza que se viene ofreciendo, por ejemplo, en buen número de Facultades universitarias, donde se da solamente una preparación general, intelectualista, alejada de los problemas reales y desconocedora de un sano pragmatismo. Esta realidad, que por desgracia vivimos demasiado de cerca en muchas carreras y de la cual se quejan amargamente los propios alumnos, constituye un desvarío de nuestra Universidad y de

nuestro sistema educacional que no debería tolerarse por más tiempo. Si nuestra sociedad no pone remedio a este mal, que no vaya luego lamentándose de que hay jóvenes que no encuentran empleo. La dificultad laboral se crea a menudo no porque haya falta de puestos de trabajo, sino porque no hay individuos capaces de cubrirlos "bien". No basta que un joven tenga un título para que le den una ocupación: es preciso, además, que pueda ofrecer un trabajo personal útil, es decir, que "sepa hacer" algo requerido por la sociedad. Suele creerse que el simple título es ya garantía de capacidad profesional; sin embargo, la experiencia nos dice que una cosa es tener un título y otra estar en disposición de desempeñar bien una actividad profesional. Hemos aludido antes al hecho de que en cierto distrito universitario español el número de médicos en paro excede al de aquéllos que están ejerciendo; en dicho distrito, sin embargo, se oye a veces la afirmación de que "faltan médicos"; ¿cómo puede esto entenderse?: simplemente porque -quiere decirse- faltan "buenos médicos", médicos eficientes con los cuales se pueda contar, que tengan algo más que el título.

Una buena formación de profesionales podría conseguirse de dos maneras: 1º Entrenándolos directa y sistemáticamente para el ejercicio profesional. 2º Dándoles un plan de estudios y formación adecuados.- Las comentaremos por separado.

1. El entreno práctico para la actividad laboral

En una cosa podríamos coincidir todos: en que la mayoría de las carreras no preparan directamente para el ejercicio profesional: el título no supone una competencia real si, después de obtenido, el titulado no procura por su cuenta el tomar contacto con las cuestiones que constituyen la actividad profesional. Pensemos por ejemplo en un psicólogo recién licenciado: si no consigue empezar como ayudante de un psicólogo ya establecido y con experiencia, o pagarse una serie de cursillos monográficos, o ir al extranjero-

ro, no se pondrá jamás a flote profesionalmente. Lo propio podría decirse de un economista, un abogado, un farmacéutico y tantos otros. Incluso en algunas carreras que por ser pragmáticas la necesidad de unas prácticas se halla ya prevista, resultan éstas del todo insuficientes en relación con la necesidad real. La carrera del magisterio, por ejemplo, nos ofrece un sistema de prácticas que queda muy lejos del amplio y bien controlado programa de **stages** para los estudiantes franceses que se preparan para la función de docentes.

Hace una docena de años se proyectó en Barcelona, con carácter privado, una institución dedicada a la formación de postgraduados y que debía hacer precisamente eso: enseñarles "su oficio". Dicha institución no se llevó adelante, pero no cabe duda de que era oportuniísima y de que su utilidad social se hubiera hecho palpable. La lástima, con todo, es el haber tenido que pensar en semejante institución, que constituía de por sí un reproche tremendo a la Universidad y Escuelas Técnicas o profesionales, que por ellas mismas debieran ya satisfacer esa necesidad. Entendemos, en efecto, que una carrera profesional ha de dar a los candidatos no sólo una formación profesional "básica", sino una formación profesional "íntegra", capacitándolos realmente para la actividad profesional.

Nuestra sociedad acusa esa falta de preparación, y en ella son muchos los que se sienten víctimas de profesionales inexpertos que hacen su "rodaje" a costa de unos clientes a quienes perjudican. Las empresas, por su parte, también se quejan de esa laguna; así, por ejemplo, entre 747 empresas establecidas en Barcelona (613 de ellas pertenecientes al sector industrial) los porcentajes de las que declaran necesidades no satisfechas de formación profesional son los siguientes, por sectores (5):

Sectores	% de empresas del sector
Industrias Extractivas.....	100,0
Producción y transformación Metales.....	13,3
Minerales no metálicos.....	17,6
Química, Caucho, Plásticos.....	32,5
Construcción de maquinaria.....	37,5
Fabricación productos metálicos.....	15,0
Maquinaria eléctrica.....	48,4
Automóvil.....	41,6
Otro material de transporte.....	50,0
Fabriles diversas.....	23,0
Alimentación, bebidas, tabaco.....	50,0
Industria textil.....	22,7
Industria del cuero.....	25,0
Confección y calzado.....	16,6
Madera y muebles.....	25,0
Papel y artes gráficas.....	28,5
TOTAL INDUSTRIA.....	29,7
Construcción.....	13,3
Comercio.....	47,0
Hostelería.....	50,0
Transporte.....	22,2

Quienes más se lamentan de la falta de pragmatismo de los estudios profesionales son los propios estudiantes, los cuales, en los últimos años de la carrera y recién titulados, viven el triste sentimiento de su incapacidad profesional y de que, como resultado de unos años de penoso esfuerzo en

prepararse, no tienen apenas nada que ofrecer a una sociedad en la cual necesitan realizar una tarea y lograr así una ocupación.

Eso constituye un fallo fundamental, que explica buena parte de las dificultades de empleo, y cuya solución no parece imposible ni difícil. ¿Cómo podría superarse dicho fallo?. Un camino sería el completar las carreras con un largo y plurifacético periodo de prácticas **en los propios lugares de trabajo**, es decir, en el terreno real donde se ejercen las distintas especialidades, observando de cerca la actuación del personal en ejercicio y entrenándose bajo la dirección de éste. De ese modo nuestros estudiantes, al terminar sus carreras, podrían ser declarados no sólo "licenciados" o "facultados" para el desempeño de una función social, sino también, además, "aptos para el servicio".

En nuestro país ha habido ya ensayos de este procedimiento: nos consta, por ejemplo, que algunas Universidades Laborales en los años 60 suscribían con importantes empresas industriales un contrato por el cual éstas se comprometían a recibir a sus alumnos y a iniciarlos en la aplicación concreta de sus conocimientos profesionales. La Fundación Universidad Empresa, por su parte, también cuenta con un programa que cubre este objetivo.

Pero el modelo que en este sentido podemos aducir, importante por su actualidad y su envergadura, es el de la nación venezolana con su régimen de "pasantías". Dicho país, consciente de la necesidad de ese periodo formativo que engarza los estudios con el ejercicio profesional, lo ha institucionalizado oficialmente y lo ha convertido en remate de las carreras técnicas y en factor importante en el juego de la oferta y la demanda de la fuerza laboral. La iniciativa ha partido del sector industrial, como expresión de sus necesidades inmediatas de personal cualificado (técnicos medios y superiores, y universitarios); cumplido el periodo de prácticas, normalmente la empresa intenta captar al estudiante como trabaja-

dor, satisfaciendo así su requerimientos de personal.

"Se definen las pasantías como aquellas actividades de formación complementaria que cumplen los educandos como parte integrante de su educación, en las áreas específicas de su futura profesión, bajo el control y supervisión de personal calificado tanto de los centros educacionales como de las empresas involucradas en el proceso, y mediante el cumplimiento de programas preestablecidos conjuntamente" (6). Este intento de completar la formación teórica adquirida en las aulas con la capacitación práctica mediante el trabajo en la industria se hizo de un modo algo improvisado hasta el presente año (a excepción de los cursos de capacitación del Instituto Nacional de Cooperación Educativa, o INCE), y de un modo uniforme y oficial a partir de un Decreto ministerial de 1.982 sobre la obligatoriedad de las pasantías en la industria. Se trata de que, en el último año de las carreras técnicas y por un periodo que oscila entre un mínimo de seis semanas y un máximo de un semestre académico, el estudiante realiza en la empresa una labor académicamente programada, sin sustituir a ningún trabajador ni ocupar cargos vacantes o de nueva creación, y sin hallarse en relación laboral con la empresa.

Las empresas venezolanas muestran mucho interés en la formación de recursos humanos en el país; desde 1.975 el Consejo Venezolano de Industria ha puesto en marcha la Fundación Educación Industria (FUNDEI), que es una institución sin fines de lucro y dedicada a vincular las actividades desarrolladas en el sector educacional con los sectores industria, comercio y servicios. El Decreto de 1.982 ha creado el Programa Nacional de Pasantías de la Industria (PNPI), al que pueden adherirse las empresas manufactureras que cuentan con más de 20 empleados, y ha designado a FUNDEI como responsable de la implementación del programa a nivel nacional. Esta Fundación, además, en su intento de integrar la formación académica con el ejercicio laboral, realiza todo un plan de activida-

des como las siguientes:

- conferencias y foros dirigidos a profesores y estudiantes.
- visitas programadas a plantas industriales.
- encuestas sobre problemas comunes.
- encuentros y seminarios entre investigadores e industriales.
- colaboración en el diseño del plan de estudios, adaptándolo a las necesidades industriales y laborales del país.

El Programa Nacional de Pasantías ha cumplido estos objetivos, entre otros:

- facilitar la incorporación de los individuos al mercado de trabajo.
- informar y actualizar al sector docente sobre adelantos técnicos.
- obtención de números índices que indican el mercado de trabajo actual y las posibles proyecciones en los próximos años, lo cual permitirá una reorientación de la política educacional.
- asignar a los empresarios un rol significativo en la formación profesional y, por ende, en la creación de recursos humanos del país.

2. Carreras con un curriculum que prepare para la vida profesional.

La reforma de la Universidad, pedida desde distintas exigencias, debería comenzar sobre todo por una reforma de curricula que los pusiera en verdadera consonancia con aquello que pretenden conseguir: la capacitación profesional. Hasta ahora han venido preparando a los individuos en abstracto; es ya momento de que empiecen a capacitarlos en concreto, de un modo real y efectivo (7).

La puesta al día de los curricula se funda

también en otras motivaciones, cuales son el descargarlo de un lastre de humanismo clásico, de teoría y de memorismo, y el superar su modelo de educación "lineal" (es decir, de simple transmisión de la ciencia tradicional) para que adopten un modelo de educación "en espiral" (o sea, que prepare para el cambio). Pero nosotros vamos a insistir sólo en que el curriculum no debe constituir una estafa a quienes se matriculan en una facultad -cosa que éstos tienen la sensación de ser así- (8), sino el medio de darles realmente lo que se les promete.

Decimos curriculum y no plan de estudios, en el bien entendido de que este último es tan sólo una parte del curriculum, si bien su parte fundamental. Pero el hecho de que los cambios de planes de estudio no hayan aportado transformaciones esenciales en las carreras revela que el plan de estudios no es el todo: hay que ver también cómo se aplica, qué tipo de trabajo impone a los alumnos, con qué métodos se desarrolla, a qué obliga al alumno, con qué medios cuenta. Todos esos aspectos de organización docente, y que también podríamos llamar de implementación del plan de estudios, son los que determinan la efectividad de éste; y son todos ellos juntos lo que propiamente llamamos curriculum. Por ser ésta una palabra tan comprensiva, nos basta con pedir un curriculum adecuado para pedir ya todo lo que requiere una buena formación de los estudiantes (9).

No será preciso describir con detalle los fallos de que adolecen los curricula de muchas carreras, dando lugar a unos químicos que han pisado pocos laboratorios, a unos arquitectos que desconocen los elementos reales de la construcción, o a unos licenciados en Ciencias de la Información que no han intervenido en ninguno de los medios de comunicación social. Pero no hace falta que, en semejante prospección, nos salgamos de nuestro propio ámbito de las Ciencias de la Educación: de nuestras Secciones universitarias de Pedagogía salen cada año muchos centenares de pedagogos, muy orondos por su título,

pero con una profesión indefinida que no saben a qué aplicarla ni sabrían cómo hacerlo. La culpa, claro está, no es suya, sino más bien de los que estamos encargados de formarlos, pues hay que ver qué les enseñamos y, sobre todo, para qué les enseñamos: tampoco nosotros lo sabemos a ciencia cierta. Sí, la carrera de pedagogo puede constituir un ejemplo típico de cuanto venimos diciendo, y vamos a analizarla un poco a fin de sacar provechosas lecciones.

Empezamos ya a formular unas funciones peculiares del pedagogo: técnico en educación especial, en orientación escolar o en organización escolar; creador y evaluador de procedimientos didácticos; asesor pedagógico de los mass-media; animador y coordinador de las entidades educacionales de diverso tipo que coexisten en el seno de las grandes comunidades humanas (municipios, comarcas, regiones); organizador de nuevas formas de educación, como podrían ser las concernientes a la tercera edad o al tiempo libre; componente de equipos interdisciplinarios de planificación educacional, educación sanitaria o cuidado de la juventud; etc. Todo eso -decimos a nuestros alumnos de Pedagogía- es lo que podrán hacer con su título de pedagogo. Pero, ¿para cuántas de esas tareas les preparamos efectivamente?. Para muy pocas, y aun en éstas de un modo incompleto.

¿Qué sucede, pues, en nuestro curriculum de estudios pedagógicos?. Sucede una cosa muy curiosa, y harto lamentable. En la anterior enumeración de funciones del pedagogo nos hemos dejado una, a saber, su posible función académica: el licenciado en Pedagogía puede también ser, efectivamente, profesor de Pedagogía, teorizador pedagógico o, si se quiere, investigador (historiador pedagógico, filósofo de la educación, cultivador de la Cibernética Pedagógica, etc.). Pues bien, es casi sólo para este último tipo de funciones para el que le prepara nuestro actual plan de estudios pedagógicos universitarios.

Dicho de otra manera, la profesión de pedagogo da lugar a dos modos de ejercerse: o como **profesional**

de la Pedagogía o como **científico** de la misma. "Profesional" lo decimos en el sentido de que puede realizar aquellas actividades profesionales poco ha mencionadas (son las que el Prof. Sanvisens llama "especialidades" de la Pedagogía como profesión): el "científico" es el que cultiva la Pedagogía como ciencia. Ahora bien, basta un superficial conocimiento de la índole de nuestras carreras de Pedagogía para percatarnos de que lo que forman son "científicos" de la Pedagogía (a menudo es éste el argumento empleado para defender su autonomía frente a los estudios del Magisterio, sin advertir que también por las demás especialidades se distinguen de éste). ¿Y la formación "profesional" de la Pedagogía?. Simplemente, no la damos; no se ha dado nunca de un modo cabal ni se piensa, aun hoy día, casi en ella. Y, no obstante, tengamos en cuenta que, de los licenciados en Pedagogía, sólo una ínfima proporción, del orden del 8 por 100, serán profesionales de la "ciencia" pedagógica; los demás pedagogos, al no tener clara su actividad ni su capacidad profesional, habrán de dedicarse a cualquier otra cosa.

Está claro que el actual curriculum de estudios pedagógicos adolece de un fallo enorme e incomprensible, tanto en la concepción de objetivos como en los medios para conseguirlos. Porque el día en que nuestras Secciones de Pedagogía se resuelvan a formar los posibles tipos de especialistas pedagógicos, se encontrarán con grandes dificultades administrativas por el nuevo y numeroso personal que deberán contratar (supuesto que lo haya preparado), la introducción de prácticas y el establecimiento de contactos con el ejercicio social de la Pedagogía; todo lo cual requerirá, seguramente, la erección de "Facultades" de Pedagogía y, sobre todo, el contar con una interdisciplinariedad muy flexible.

Como ejemplo y exponente máximo de lo que ocurre en otras carreras, los titulados en Pedagogía son de los que más acusan la dificultad del ejercicio de su profesión: su desempleo "profesional" debe de

alcanzar unas cotas elevadísimas. Creemos que la causa de ello estriba en la inadecuada preparación que se les ha dado, como se desprende del análisis que acabamos de realizar.

B) UNA POLITICA DE LA EDUCACION Y DEL EMPLEO QUE HAGA POSIBLE LA REALIZACION PROFESIONAL DE LOS INDIVIDUOS.

Mas para que haya en nuestra sociedad una vida profesional de pleno empleo, más aún, para erradicar el paro y el subempleo de los titulados no basta con prepararlos para una función laboral concreta y única, y no basta tampoco el prepararlos bien: urge asimismo que la cantidad de aspirantes a los puestos de trabajo no exceda el número de los mismos. Esto también habrá que tenerlo muy en cuenta. Pero el conseguirlo no depende ya de una planificación académica sino, más bien, de una planificación social.

Volviendo al caso mencionado de los pedagogos, el des-/subempleo que afecta a muchos de ellos se debe no sólo a que no están preparados para ejercer las funciones que podrían y deberían realizar en la sociedad, sino también a que son demasiados. Creemos que las estructuras ocupacionales han de tener una forma piramidal, de modo que en la de la enseñanza, si bien en la base son muchos los "maestros" que se necesitan, en el vértice son muchos menos los "pedagogos" requeridos (del mismo modo que en el ramo de la construcción, por ejemplo, se requiere un ejército de albañiles y peones, un número mucho menor de contratistas y arquitectos técnicos, y un contingente exiguo de arquitectos y proyectistas).

En bien de nuestros pedagogos, pues, se precisa una considerable reducción de los mismos. ¿Y cómo la conseguiremos? Negativamente impidiendo que ingresen en ese estamento un número de individuos superior al deseable, y positivamente orientando a los candidatos para que aspiren a esa profesión sólo los que tengan aptitud y vocación y puedan luego realmente ejercer-

la, aconsejando a los demás el tomar otro camino. Pero débese hacer también otra cosa: que la sociedad establezca los puestos de trabajo de pedagogo que ha de tener, y llame para los mismos a los pedagogos que de veras le hacen falta.

Y quien dice del pedagogo, dice asimismo de las demás profesiones y carreras. Vamos a comentar por partes esta temática.

1. La regulación del acceso a los estudios y a las profesiones.

Nos tropezamos aquí con el desagradable y decisivo problema de la selectividad. Pero es un problema ineludible y, además, resorte efectivo para solventar la cuestión del paro de los titulados. No por ser un problema impopular, y blanco de muchas presiones ideológicas, vamos aquí a silenciarlo: sería como pretender curar una herida tapándola y diciendo que no existe. Pero tampoco vamos a enfocarlo en toda su extensión; habremos de contentarnos con formular algunas consideraciones que nos ayuden a comprender una causa del desempleo y también una de sus soluciones (10).

La opción entre establecer una selectividad (en cualquier nivel que sea) o, por el contrario, respetar los deseos e iniciativas individuales no viene determinada por la tecnología educacional ni por las exigencias del sistema educacional, sino que, por el contrario, constituye una decisión política, extrínseca a las consideraciones educacionales: desde las Ciencias de la Educación no sabríamos si aconsejar la selectividad o condenarla. Todo depende del modo como una sociedad entiende las prerrogativas que quiere conceder al grupo general o, por el contrario, a los individuos que lo componen.

Por raro que ello sea, el bien del grupo general no concuerda exactamente con el de cada individuo en particular; y tratando de resolver esta antinomia, hay sociedades que se definen dando apoyo a los intereses colectivos (los pueblos socialistas, por ejemplo),

mientras que otros prefieren salvaguardar los derechos de los individuos (los pueblos liberales). Todos pretenden realizar el bien humano y, en realidad, todos lo hacen, pero por caminos bien distintos: procurando que vaya bien el conjunto los primeros, y tratando de que vaya bien cada individuo los últimos. Es difícil saber quiénes aciertan más, pues, tratándose de una antinomia, ninguna de ambas posturas lo deja todo resuelto y, por otro lado, lo que no resuelve una de estas posiciones lo resuelve cabalmente la otra: tal vez, por eso, el término medio -que también es posible- goza igualmente de las simpatías de un gran sector de opinión. La discusión de este tema es larga y desconcertante, pero desde luego una cosa es clara: que las ideologías colectivistas son planificadoras y selectivas, mientras que las individualistas son liberales y pretenden que cada persona se rija por sus preferencias subjetivas.

Ya se comprende que no vamos aquí a tomar partido en ese litigio, pero sí que podemos hacer algunas afirmaciones operativas y funcionales, como la de que si se desea reducir el desempleo de titulados habrá que comenzar por impedir que el sistema educacional produzca más de los necesarios, con lo cual se impondrá algún modo de selectividad. Para convencernos de que es éste un simple consejo de sentido común no tenemos más que mirar a nuestro alrededor, con el incómodo número de licenciados o técnicos españoles en paro: cada uno estudió lo que quiso (pues, de lo contrario, ¡cuánta oposición y crítica se hubiese granjeado el Gobierno de turno!), se condenaron todos los intentos de medidas selectivas, cada cual pudo elegir carrera con toda libertad, y, sin embargo, ahí tenemos ahora a esos estudiantes a la deriva en su actividad profesional. No quisieron aceptar la pequeña frustración de atenerse a las futuras necesidades del empleo y, como consecuencia, se ven ahora frustrados sin piedad por una sociedad que no puede dar más de lo que tiene y de lo que es.

Este hecho debiera abrirnos los ojos para hacernos comprender que el pequeño mal que representa la selectividad conviene soportarlo desde el momento en que se muestra como el medio para evitar males mayores.

Una sociedad con problemas y con limitaciones debe tener presente que el primer remedio que puede salvarla es una planificación racional de sus recursos. Sólo las sociedades ricas y sobrantes pueden darse el "lujo" de los individualismos, en el terreno que sea, que suponen un despilfarro de medios. El problema del empleo debe comenzar a resolverse por una planificación del empleo, que, en el caso de las profesiones cualificadas, quiere decir una planificación de los contingentes que deben matricularse en cada carrera. La actual libertad del estudiante español de estudiar lo que quiera es una falsa libertad, porque no se halla completada con la libertad efectiva de ejercicio profesional.

La antinomia de la selectividad podría expresarse diciendo que perjudica al individuo y favorece al grupo. Pero tengamos presente que si favorece al grupo acaba, en último término, ayudando al propio individuo. La selectividad supone para los estudiantes una frustración a corto plazo y una satisfacción a largo plazo, al revés de la libertad de matrícula, que halaga al estudiante durante sus años de carrera para amargarlo luego en el resto de su vida.

Al insinuar aquí que la política de empleo exige una planificación académica, no nos solidarizamos con las medidas selectivas tal como se vienen realizando en nuestro país, pues, además de insuficientes, son, sobre todo, inadecuadas, poco apropiadas. Los criterios y métodos de selección deberían inspirarse en principios aportados por las Ciencias de la Educación. Pero éstas habrían de aportar también a nuestro problema otros principios: los que ayudaran a los alumnos a orientarse profesionalmente en consonancia con sus aptitudes, intereses y posibilidades, y éstas no sólo subjetivas sino también objetivas.

Conviene aquí afirmar con insistencia que la función negativa de la selectividad puede y debe ser superada con otra función anterior y positiva: la **orientación** de los estudiantes hacia el sector profesional que más pueda convenirles. Si este servicio estuviera montado para todos y tuviera ya en cuenta el mercado de trabajo, substituiría con ventaja a la selectividad. Conviene que la sociedad mire por sus intereses, pero mejor que no lo haga con los "malos modos" que representa la selectividad, desconsiderada para con el individuo; la orientación, en cambio, respeta al individuo y le da apoyo y estímulo: es un modo más humano de canalizar los recursos humanos y sociales. Una orientación profesional omnicomprensiva podría ser la mejor expresión de lo que llamamos planificación educacional en relación con el empleo. En Barcelona, este próximo curso el INEM pondrá en marcha un Centro para la Orientación e Información del Empleo dedicado a universitarios (centros de este tipo para otros niveles profesionales los hay ya en la provincia de Barcelona en número de 35).

2. La adecuada creación de profesiones y de puestos de trabajo.

Todo lo dicho, que concierne al ámbito académico, debe completarse con ciertas medidas correspondientes al sector social y que son igualmente indispensables para armonizar el contingente de mano de obra con los puestos de trabajo. Nos referimos a la necesidad de que existan tales puestos, no sólo en número suficiente sino también con las especialidades y niveles profesionales requeridos.

Lo del número es lo que más salta a la vista, y aquí lo recordamos en el sentido de que hay bastantes funciones socialmente necesarias y que, sin embargo, nuestra sociedad no es todavía consciente de ellas ni procura que se ejerzan, dando trabajo a los profesionales que deberían realizarlas. Son muchos, por ejemplo, los asistentes sociales o los psicólogos que deberían actuar para que una buena cantidad de

problemas humanos hallaran solución y, a pesar de ello, no se piensa en poner en marcha todo ese ámbito profesional. Con un poco de imaginación, nuestra sociedad podría proyectar una serie de actividades que mejorarían muchísimo la cualidad de nuestra vida y que, respondiendo a necesidades sociales, pondrían en marcha todo un ejército de profesionales que hoy día se encuentran sin posibilidades de ejercicio profesional. Si vamos dejando, como hasta el presente, que esto se haga solo y sean esos profesionales en paro quienes vayan poniendo en marcha ese plan, según aquello de que "la función crea el órgano", ello va a ser enormemente largo y penoso, suponiendo el sacrificio de muchas posibilidades; por suerte hay algo mejor: que una buena planificación cree los órganos sociales que permitan el despliegue de las funciones profesionales.

Pero eso no es sólo cuestión de número sino también de diversificación cualitativa, de estratificación profesional. La tendencia actualmente recomendable, como se ve en las directivas dadas por la Unesco, es que cada campo profesional se divida en varios niveles, de modo que los que a él quieran dedicarse puedan escoger el grado de capacitación y de responsabilidad que concuerde con sus posibilidades personales: de este modo cada cual podrá actuar a la medida de sus disposiciones individuales. En nuestro país esta diversificación se halla bien establecida en varias actividades laborales, pero en modo alguno en otras: en Farmacia, por ejemplo, tiene que estudiar lo mismo un director de laboratorio o un investigador que un farmacopola que, detrás de un mostrador, no hace sino despachar medicamentos, como cualquier vendedor convencional; creemos que para este último menester no hace falta tanta preparación, y que la formación de farmacéuticos debería diversificarse según las funciones que se vayan a desempeñar. Lo propio podría decirse en todas las carreras, viéndose de un modo muy claro en la de Psicología: hoy día sólo se puede ser psicólogo por lo grande,

con una licenciatura universitaria, habiendo una serie de funciones psicológicas escalonadas (corrección de dislexias en niños, psicotecnia con la aplicación e interpretación de tests, prácticas de técnicas de educación especial, etc.) que bien podrían ser realizadas por profesionales con una preparación de grado medio o elemental. Nuestra Ley General de Educación, al prever la figura del "graduado universitario", interpretó magníficamente esa necesidad, pero eso ha permanecido letra muerta. Consideramos que son muchos los que, poseyendo vocación para una profesión que hoy día sólo puede ejercerse con un elevado título universitario que les resulta imposible de conseguir, se sentirían muy satisfechos si pudieran realizarla en un nivel menos exigente.

Y supuesto que la compensación económica correspondiente a cada profesión y a cada nivel profesional no es la misma, y que los aspirantes a las diversas profesiones toman a menudo este dato como la gran motivación que pesa en sus decisiones, se impone que completemos todo lo dicho con una consideración final, de política socio-económica en relación con la actividad profesional. Las grandes diferencias de gratificación económica inherente a cada profesión son una causa decisiva en los desequilibrios de empleo que sufrimos, pues todos los estudiantes que pueden se preparan sólo para las profesiones mejor retribuidas. Se acabaría con este desorden, y a la vez con una serie de abusos e injusticias sociales, si se uniformaran bastante más las ganancias obtenidas en cada profesión, adoptando el criterio de que la ganancia debe estar en proporción con la cantidad de trabajo hecho y de esfuerzo realizado, más que con el tipo de trabajo. Si esto se hiciera así, veríamos resolverse muchas dificultades de las que nos hemos estado ocupando.

CONCLUSIONES

Hablando de los enfoques de la planificación

educacional, Ph. H. Coombs menciona estos tres: el que atiende a satisfacer la "demanda de educación" suscitada en la población, el que se ocupa de la educación por considerarla como un factor de desarrollo económico, y el que planifica la educación porque la mira como un bien rentable (11). Por nuestra parte añadiríamos aun otro enfoque posible, que responde mejor que los anteriores a lo que hemos intentado ir explicando: la planificación educacional debe hacer que la educación ayude a un **desarrollo armónico de la sociedad**, atendiendo a diversos aspectos suyos (y en este sentido incluyendo también los tres mencionados enfoques a la vez) y aportando una acción compensadora a crisis sociales de diverso tipo (de inadecuaciones profesionales, de carencias profesionales, de excedentes profesionales y desempleo, etc.).

De acuerdo con esto, y recogiendo las principales afirmaciones hechas a lo largo del presente estudio, creemos poder llegar a las conclusiones siguientes:

- 1ª Como el sistema educacional es el que prepara a la población para el empleo, el problema del desempleo pone en cuestión la organización educacional.
- 2ª Cabría reducir el desempleo, sobre todo de titulados, controlando el número de los que se preparan y, a la vez, el tipo de formación que se les da.
- 3ª Esto supone una necesaria intervención en los dominios de la planificación educacional.
- 4ª Habría que proporcionar a nuestros estudiantes, al final de su carrera, un entrenamiento práctico que los capacitara para incorporarse con plena e inmediata aptitud productiva a la actividad laboral (12).
- 5ª Han de modificarse los currícula de las carreras para que de ellas salgan unos profesionales que sepan ejercer su profesión (dado que nuestra sociedad lo que necesita no son títulos, sino

profesionales hábiles).

- 6ª Se procurará que estudien diversas carreras sólo el número de individuos requerido para cubrir las necesidades profesionales de la sociedad; esto significa una selectividad funcional en las distintas escuelas profesionales.
- 7ª Al propio tiempo, se procurará a todos los alumnos un eficaz servicio de información y orientación profesionales.
- 8ª Conviene que podamos contar con una Formación Profesional (propiamente dicha) eficiente y suficiente, tanto por lo que se refiere a la calidad de la enseñanza como al número de establecimientos y especializaciones.
- 9ª En cuanto a las actividades profesionales existentes en nuestra sociedad, habría que introducir y promocionar algunas nuevas y necesarias, y estratificar otras creando grados intermedios en cuanto a técnicas o nivel profesionales, lo cual facilitará el empleo profesional de los diversos individuos.
- 10ª La realización de todo lo dicho quedará mucho más garantizada si se procede según una planificación racional que si se espera todo del acontecer espontáneo. Para el bien de nuestra sociedad nos declaramos partidarios de una amplia planificación.

NOTAS

- (1) Según estadísticas oficiales de la Delegación Provincial del INEM en Barcelona.
- (2) Cf. BLAUG, M.: **La educación y el problema del empleo**. Ginebra, OIT, 1.974.

- (3) Cf. SCHULTZ, T.W.: **Valor económico de la educación**. México, Uteha, 1.968.
- (4) COOMBS, Ph.H.; RUSCOE, G.C.: **El planeamiento educacional. Sus condiciones**. Buenos Aires, Paidós, 1.976, p. 17.
- (5) Estos datos corresponden al primer trimestre de 1.978. Cf. DEPARTAMENTO DE PLANIFICACION, DIVISION DE PLANIFICACION Y EVALUACION. **Mercado de trabajo en Barcelona. (Situación y perspectivas)**. Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Trabajo, 1.978, p. 17.
- (6) GOMEZ ESPINOSA, C.E.: **Educación, recursos humanos y pasantes en Venezuela**. Universidad Autónoma de Barcelona, 1.982, tesis doctoral inéd., p. 84.
- (7) COOMBS, Ph.H., al mencionar las características que debe tener la planificación educacional, dice en quinto lugar que "el planeamiento educacional debe interesarse en los aspectos **cualitativos** del desarrollo de la enseñanza, no solamente en su expansión cuantitativa. De esta manera puede ayudar a que la educación sea más apropiada, más eficiente y más efectiva". O. c., p. 47.
- (8) Ni siquiera las empresas piensan en la "buena formación" que deberían tener sus empleados, para ser más eficientes. Según la encuesta ya citada, realizada en 747 empresas de Barcelona, los sistemas utilizados por ellas para adaptarse a las necesidades impuestas por el ritmo del trabajo son los siguientes:

Indice de utilización

horas extraordinarias.....	100,0
personal eventual.....	27,0
subcontratación.....	100,0
trasvase de personal entre establecimientos.....	27,0

Como puede verse, para nada se menciona el reciclaje del personal o alguna forma de educación del mismo. Cf. DEPARTAMENTO DE PLANIFICACION D. DE P. Y E. Y E.: **Mercado de trabajo en Barcelona**, O. c., p. 10.

- (9) Y esto no sólo tratándose de estudios universitarios, sino también en los de EGB, pues aun cuando de ordinario estos últimos no se consideran una preparación para el trabajo, de hecho lo son: remotamente, si se quiere, pero fundamentalmente. Por eso no nos extraña la conclusión que a muchos ha sorprendido, patentizada en varios países en vías de desarrollo, y según la cual el rendimiento económico de la enseñanza primaria es mucho más elevado que el de la enseñanza universitaria. No es que esto deba tomarse ya como una ley de Economía de la Educación, pero en todo caso aporta lecciones para un buen planteamiento de la educación.
- (10) Para una más detallada exposición y discusión del tema de la selectividad académica, cf. QUINTANA CABANAS, J.Mª: **Sociología de la educación**, Barcelona, Hispano Europea, 1.980, pp. 213-234.
- (11) Cf. **Op. c.**, pp. 53 y ss.
- (12) BARKIN, S.: "Los dos programas, el de la empresa y el de los poderes públicos -es decir, el sistema educacional- deben ser el complemento y la prolongación entre los poderes públicos y las empresas en interés de sus políticas y objetivos respectivos". **L'evolution technologique et les programmes d'emploi**. París, OCDE, 1967, p. 17.

LA FORMACION PROFESIONAL Y EL BINOMIO EDUCACION-EMPLEO

MIGUEL ANGEL CALDEVILLA

Profesor del Instituto Politécnico. Oviedo

0. INTRODUCCION.

Parece lógico que en un seminario dedicado a la temática de las relaciones entre la educación y el empleo se dedique algún tiempo a hablar sobre Formación Profesional, pues en el sentir general estos estudios justifican en tanto que "preparan para un trabajo". Curiosa apreciación que parece sugerir que otra clase de estudios no preparan para un trabajo; lo que en el subconsciente colectivo de nuestro país podría ser tan absurdo como cierto.

Aun cuando el contenido de este trabajo pretende referirse a lo que se entiende por Formación Profesional reglada, dejando a un lado la Formación Profesional ocupacional y otro tipo de educaciones no formales, quizá sea preciso definir el concepto de Formación Profesional que vamos a preconizar.

Creemos que se ha venido utilizando la expresión "Formación Profesional" en un sentido en exceso restrictivo, relacionando estos saberes con un conjunto de destrezas manuales encaminadas al dominio de un oficio o de una técnica. En pocos lugares del mundo occidental se ha identificado esta expresión como un estadio o faceta del saber científico. No parece que hoy pueda sostenerse esta interpretación restrictiva y más bien se debe admitir que son crecientes las tentativas por acoplar en el plano filosófico lo que ha de entenderse por ciencia, técnica y formación. Baste

citar por próximos, los trabajos del profesor MARIO BUNGE, tan vinculado a la Fundación Príncipe de Asturias.

En otro plano, y en el sentido amplificador que propugnamos, llama la atención el reconocimiento que hacen los legisladores constitucionales de nuestro país, cuando en el artículo 40 del título I "de los derechos y libertades fundamentales" postulan el principio de que "los poderes públicos fomentarán una política que garantice la formación y readaptación profesionales". Resulta pues patente que nos encontramos ante un derecho general de significado algo más amplio que el sostenido hasta ahora.

Parece evidente que no cabe ya mantener la dicotomía maniquea entre oficio y profesión, trabajo manual y trabajo intelectual, entre -en definitiva- el ser y el obrar, como si perviviese entre nosotros la teoría platónica del caballo (materia) y el caballero (espíritu).

Es reprobable y acientífico, amén de socialmente peligroso, mantener separados estos dos caminos del conocimiento, y únicamente se justificaría esta ficticia división en el contexto de una permanente lucha de clases, de tal forma que unos hombres habrían de conformarse con la capacitación para las tareas manuales (clases bajas) y otros habrían de instruirse para el desempeño de los trabajos intelectuales (clases altas). Planteamiento este que no parece propio de nuestros días.

La actitud de la sociedad ante la Formación Profesional admite un análisis histórico y geográfico que corre parejo con distintos conceptos de educación. El maniqueísmo católico de raíz helenística tuvo por educación exclusivamente aquel conjunto de saberes que desarrollaban potencias espirituales, y así los países donde el predominio religioso era católico vieron el nacimiento de la Formación Profesional como una educación espúrea que la necesidad obligó a cobijar en las escuelas gremiales. Los países de influencia protestante, particularmente los calvinistas,

tuvieron siempre otro concepto del trabajo como vía de realización religiosa del hombre. No es extraño, pues, que junto con la revolución industrial prendiese en estos países un concepto muy distinto de este tipo de saberes.

Algunos estudiosos han relacionado el desarrollo de este tipo de enseñanzas con la adquisición de hábitos de convivencia democrática, pero penetrar en este cosmos de presuntas relaciones podría llevarnos demasiado lejos. Puede añadirse, no obstante, que la preocupación por la educación aplicada es una constante en las instituciones de crisis en nuestra historia moderna, haciendo bueno el dicho "primum vivere" que deja para mejores tiempos la educación como cultivo del espíritu, desarrollo del arte y otras inquietudes y aspiraciones del comportamiento humano.

Asistimos hoy a una preocupación creciente por la Formación Profesional en toda Europa, probablemente aguijoneada por un paro que crece día a día. Nada menos que una cartera ministerial ha llegado hasta el Elíseo con el exclusivo fin de potenciar la Formación Profesional y en el marco de la CEE son legión las recomendaciones e incluso las disposiciones de derecho positivo dedicadas a la materia. En nuestro país se reproduce un comportamiento similar.

De cualquier modo, debe advertirse que en este trabajo se tratará de enfatizar lo que puede suponer la Formación Profesional, no como alivio a la situación de dos millones de parados que padecemos, -aspecto que parece algo distante de los fines educativos-, sino como sistema educativo de singulares valores pedagógicos, subestimado e infrautilizado en nuestro país donde el contacto con lo real y práctico parece no hallar acomodo.

Quisiéramos que este surgir de la Formación Profesional no fuera un acordarse de Santa Bárbara cuando truena y de una vez estas enseñanzas ocupen el lugar que sin duda merecen en el entramado educativo general.

1.- LA FORMACION PROFESIONAL EN ESPAÑA.

EN LA LEY

Nos encontramos ante un tipo de enseñanzas cuya incorporación al sistema educativo formal es relativamente reciente. En 1.928 se reconoce el Estatuto del Maestro Industrial, más como una licencia administrativa para el ejercicio profesional que como el refrendo de unos saberes académicos. Hay que esperar hasta la Ley de 1.956 para que un heterogéneo proceso de experiencias e iniciativas cristalice en la articulación legal que da forma a estas enseñanzas como las conocemos hoy.

La Ley General de Educación de 1.970 ha consolidado este proceso, dividiendo los estudios en dos ciclos: Formación Profesional de primer grado, obligatoria y gratuita para todos los alumnos que al finalizar la EGB no se incorporan al BUP, y de dos años de duración; y la Formación Profesional de 2º grado, de tres años de duración, que se nutre de los alumnos que superan el primer ciclo y de los que, procedentes de BUP, deciden incorporarse a estas enseñanzas.

EN LOS CONTENIDOS

La evolución que hemos comentado ha tenido su reflejo en los objetivos y en los contenidos de estas enseñanzas. Desde una formación cuasi artesanal, para adultos, a tiempo parcial, empujada por la necesidad de instruir al naciente proletariado industrial que procedente del campo se incorporaba a las industrias fabriles de los años 20, se pasó a una formación técnica con discretos contenidos culturales que en los años 50/60 permitió acometer la industrialización del país y supuso un sensible apoyo a lo que en aquellos tiempos, -hoy llamados por algunos, los felices 60- se calificó de forma un tanto chauvinista como el milagro español. La ley del 70, junto a

defectos que no vamos a negar, tuvo el valor singular de dotar a la F.P. de contenidos tendentes a una formación integral. No se ha hecho justicia con esta norma en el aspecto de reconocerle el mérito de querer aproximar los saberes teóricos a los saberes concretos, idea tan estimada desde los padres de la Escuela Nueva hasta nuestros maestros de la Institución Libre de Enseñanza.

Bien es cierto que doce años de vigencia de la Ley no han conseguido que se aplicaran estas orientaciones metodológicas ni en la enseñanza de la Pretecnología en EGB, ni en las Enseñanzas Técnico-Profesionales EATP del BUP, ni la extensión de las prácticas en la Enseñanza Universitaria. Y por el contrario, es notoria la resistencia que ha tenido la corriente humanista que con las directrices de esta Ley se incorporaba a la Formación Profesional.

La conclusión de este panorama podría ser que entre nosotros sigue sin poder concebirse la fusión en la academia de teoría y práctica. Alguien puede pensar que esta penosa diferenciación es propia de nuestra idiosincrasia, pero bastaría con leer las actas de la última 38ª Conferencia de la UNESCO para darse cuenta de que este es un problema que afecta a los sistemas educativos de todo el mundo llamado civilizado. Por ello, el director general de este Organismo, AMADOU M. M'BOW, instaba de forma preocupada a "volver a analizar la formación que proporcionan las instituciones educativas para ajustarla mejor a las realidades y a las necesidades", de manera que se supere el enfrentamiento de humanismo y economicismo en la educación

Volviendo al análisis de los contenidos de la F.P. en España, se observa un ensanchamiento progresivo de las especialidades que se cursan. De las antiguas ramas del sector industrial se han abierto las puertas a especialidades del sector servicios, conformando actualmente unas catorce ramas de las que surgen más de sesenta actividades regladas y experimentales. Se advierte la concentra-

ción de matrícula en algunas de ellas, lo que lleva a una sobresaturación del mercado, y como veremos luego, posiblemente este sea uno de los puntos que merezca más atención en orden a una planificación racional de estas disciplinas.

EN LAS PERSONAS

Los alumnos de Formación Profesional merecerían un análisis más detallado del que permite la brevedad necesaria de este trabajo. No obstante es difícil sustraerse a la tentación de destacar unas notas características para una mejor valoración de estas enseñanzas.

Los 550.000 alumnos que cursan F.P. proceden en su gran mayoría (96 %) de las clases más desfavorecidas. Los que ingresan en el primer curso, raramente lo hacen por una opción vocacional, siendo en cambio fruto de una selección en base a los peores resultados de la enseñanza primaria, como consecuencia de un criticable precepto de la LGE.

Estas dos notas dan como fruto un cúmulo de dificultades psicológicas para el aprendizaje y un caudal importante de frustraciones para el educador. La motivación negativa que lleva al alumno típico a F.P. origina un grave deterioro a su autoestima que inhibe de forma notoria el proceso de aprendizaje. Unido esto a la necesidad de un pronto empleo, como demanda la situación familiar que se ha esbozado, dan lugar a una apreciable tasa de abandonos, a la que hemos de referirnos luego.

Una última precisión. Se nota ya en el ambiente sindicalista español la acusada tendencia a relacionar estas enseñanzas con un prematuro intento de clasificar a los hijos de los trabajadores en un sistema educativo que los acomode cuanto antes en la expectativa de los empleos menos deseados, de tal forma que el fracaso escolar en F.P. aparece como arma arrojadiza cada día más frecuentemente en la dialéctica social. Veremos después que, sin minimizar este aserto, el fracaso escolar en estas enseñanzas no

es mayor que el que se presenta en otros niveles y que, en todo caso, no debe olvidarse que el sistema educativo no crea las diferencias sociales aunque sí puede ayudar a perpetuarlas, pero esto probablemente depende más de la sociedad en general que del aparato educativo en particular.

Vamos a referirnos ahora a los profesores de F.P. 30.000 profesores, 13 mil en centros públicos y 17 mil en privados, se ocupan de este colectivo de alumnos. Hay algunas notas dominantes en ellos que deben destacarse. Como es propio a todos los que viven en comunidad, no asisten inmunes a esta sensación de ser personas de segunda fila que atenaza al alumnado. Como consecuencia el desencanto y la frustración prenden con demasiada facilidad en la tarea educativa, que, como se sabe, debe tener la ilusión y la creatividad como eje motor.

Se une a este panorama un conjunto de conflictos internos que entorpecen el trabajo ordinario: el enfrentamiento entre humanistas y técnicos hace premiosa y difícil la necesaria coordinación; hay resistencia al cambio entre los profesores de la antigua Formación Profesional y se manifiesta una hostilidad nada disimulada a perder privilegios adquiridos en otras épocas y, por si esto fuese poco, se conoce la dificultad objetiva que supone satisfacer con equidad los intereses de los distintos colectivos que trabajan en este sector, pues en un empeño común se encuentran juntos licenciados, técnicos medios y técnicos especialistas, con distintas retribuciones y escalafonados en un sistema estanco de cuerpos de funcionarios que trabajan en un permanente estado de recelo mutuo.

Hay esperanza de que, al menos entre los funcionarios públicos, se produzca la necesaria cohesión del cuerpo docente, pues las nuevas incorporaciones de profesorado han dado lugar a unos claustros de profesores con un promedio de edad más bajo y creemos que un adecuado programa de formación del profesorado podría mitigar estas diferen-

cias, que como suele suceder son más de intereses que de ideologías.

También un sistema flexible de integración en los nuevos cuerpos de funcionarios y las medidas tendentes a hacer posible una carrera docente suavizarían este complicado estado de cosas.

EL FRACASO ESCOLAR EN F.P.

Es cierto que el rendimiento escolar en F.P. no es satisfactorio. Aun así, vamos a dedicar las próximas líneas a evaluar en concreto esta situación, a compararla con otros niveles educativos y a comentar algunas interpretaciones algo interesadas del fracaso escolar en F.P.

Una primera aproximación al problema puede ser analizar cuántos alumnos terminan los dos ciclos completos. Los estudios más recientes arrojan el gráfico de resultados que se representan en la figura 1.

Con independencia del resultado final, ciertamente poco alentador, (12 % finalizan los estudios), debe de anotarse que el 60 % de los alumnos no finalizan el primer ciclo, es decir, son expulsados del sistema educativo antes de alcanzar la edad legal para incorporarse al trabajo.

Algunos estudios de seguimiento posterior nos indican que únicamente un 3,4 % del total inicial se ocupan en el puesto para el que han sido formados.

Para una correcta valoración del problema debe tenerse en cuenta que los abandonos tienen su mayor tasa durante el primer ciclo, y más en concreto durante el primer año, lo que reafirma la tesis de la dudosa orientación que tienen los alumnos que llegan a F.P. procedentes de E.G.B.

De otro lado, debe añadirse el contingente bastante numeroso de alumnos que erróneamente encaminados a BUP son "rebotados" a FP, siendo muy frecuente que en estos estudios vuelva a reiterarse el fracaso escolar de BUP.

Otros factores a tener en cuenta son el carácter obligatorio del primer ciclo y las limitaciones familiares del entorno del alumno, que ya han sido señaladas.

Hay que admitir, pues, que efectivamente la F.P. tiene un bajo rendimiento. Interesa ahora relativizar este primer hallazgo.

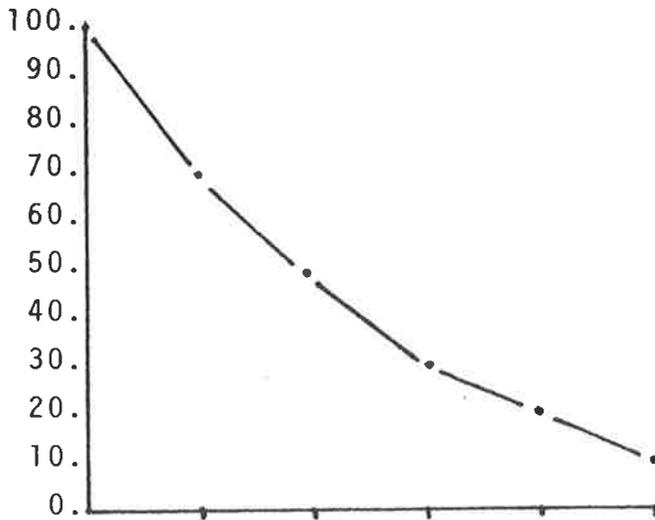
Cada año (ver figura 2) son expulsados del sistema educativo más de medio millón de niños con edad inferior a los 16 años. De ellos, casi 300.000 abandonan durante la EGB o en el paso EGB-Enseñanza media. Unos 150.000 abandonan durante el BUP y 130.000 abandonan durante el primer ciclo de Formación Profesional.

¿Qué sucede en la enseñanza universitaria? Datos referidos al curso 80-81 nos dicen que en las ETS se producen el 85 % de abandonos y en las Facultades del orden del 78 %, y el índice de retraso se sitúa en torno al 80 %.

Así pues, hay efectivamente un preocupante fracaso escolar en F.P., pero no tan diferente del que se produce en otros niveles educativos. Merece comentarse aquí el dato aparentemente desalentador de que únicamente un 3 - 4 % de alumnos de F.P. encuentran puesto de trabajo en la especialidad cursada. Algunos trabajos que han criticado ácidamente la oferta ministerial para la reforma de las EE.MM. tachándola de "excesivamente profesionalizante" airean este dato como prueba palmaria del fracaso de este modelo. En su gran mayoría citan la investigación de la profesora BEATRICE REUBENS que demostró cómo los alumnos americanos que siguen estudios profesionales no parecen tener por ello más facilidades a la hora de buscar empleo en la especialidad cursada.

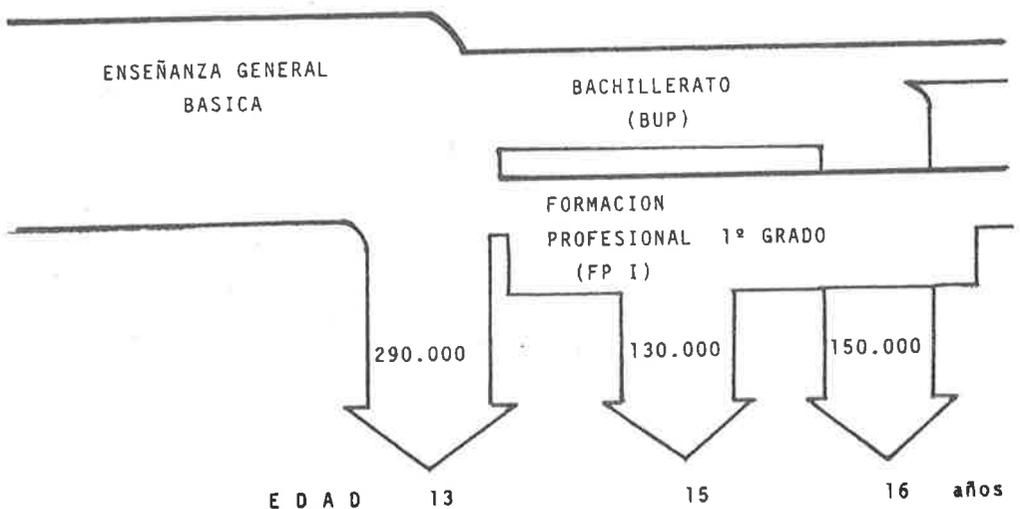
Tal forma de argumentar se nos antoja un tanto falaz. Únicamente el 3,6 % de la población activa española, -como vamos a ver- declara estar desempeñando un trabajo como titulado superior. Y aun así falta por averiguar cuántos de ellos se dedican a la concreta especialidad cursada. Sin embargo, el 75 %

Fig.1 RENDIMIENTO ESCOLAR EN FORMACION PROFESIONAL



CURSOS	1º	2º	1º	2º	3º
NIVELES	FP 1		FP 2		
Terminan	69 %	39 %	30 %	20 %	12 %
Abandonos	31 %	30 %	9 %	10 %	8 %
Edad	14	15	16	17	18 años

Fig. 2 ABANDONOS DEL SISTEMA ESCOLAR ANTES DE LOS 16 AÑOS.
(anualmente)



de la población escolar española entre los trece y los veintiún años se prepara para ser titulados superiores.

Quienes utilizan las razones expuestas para descalificar los resultados de la Formación Profesional, podrían hacerlo de igual forma para descalificar la enseñanza universitaria, y en ambos casos incurrirían en error; pues se olvida con frecuencia que la actividad académica supone un marco general que luego el ejercicio profesional se va encargando de aquilatar. De forma que una especialidad académica nunca es el encuadre rígido de una profesión y que, por otra parte, la dinámica del empleo no puede ser seguida desde el mundo educativo, ni en extensión ni en profundidad, dejando al ejercicio profesional concreto los matices del aprendizaje que dan sentido al concepto de "formación permanente".

Importa, pues, en este plano, no tanto el resultado inmediato de hallar un empleo en la especialidad cursada cuanto el poseer la capacidad de adaptarse a un abanico de actividades conexas con esta especialidad. Y para hacer una justa valoración en este terreno posiblemente sea necesario esperar algunos años después de que el alumno termina su vida académica formal.

ANTE LA REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS MEDIAS.

Es preciso hacer un comentario, aunque sea corto, sobre los efectos que la anunciada reforma pudiera tener sobre la Formación Profesional. Una mínima prudencia impide pronunciarse rotundamente sobre el tema. Esta reforma, como otras, dependen en gran manera no de la intención del legislador sino de la forma en que son llevadas a la práctica.

De cualquier forma, parece un avance la supresión de la doble vía en la enseñanza secundaria, y más que nada la superación de las diferencias entre estudios técnicos y humanísticos.

Desde el área del profesorado de Enseñanza Media, la reforma se espera con expectación no exenta

de recelo y se advierte una sutil "toma de posiciones" corporativistas que se van configurando, a nuestro entender, como el mayor obstáculo a superar.

ALGUNOS ERRORES QUE SE COMETEN EN LA ORIENTACION Y EN LAS EXPECTATIVAS DE LA FORMACION PROFESIONAL.

Quisiéramos abordar ahora el desconocimiento tan profundo que existe en general de la estructura y fines de estas enseñanzas, incluso dentro de los profesionales de la docencia.

Basten tres únicos ejemplos:

1) la creencia de que la F.P. proporciona exclusivamente un adiestramiento manual. Esta es una de las más importantes causas de desorientación en los alumnos que inician estos estudios, que se encuentran de manos a boca con unos programas que únicamente se diferencian de los de BUP en el incremento de las asignaturas del área tecnológica, para las que carecen de capacitación previa.

De otro lado, cualquiera que conozca el mundo del trabajo sabe que son escasas las profesiones que precisan exclusivamente de habilidad manual, y aquéllas que tienen estas características se pueden aprender con mejores rendimientos sobre el puesto de trabajo que en el mundo académico.

¿Cuál sería, entonces, el sentido de las Prácticas, que en estas enseñanzas ocupan 1/3 del horario lectivo?. Pues la necesaria apoyatura experimental que precisa todo sistema educativo elaborado con mínimos criterios pedagógicos.

2) También se halla muy arraigada la creencia de que estos estudios no requieren ninguna inteligencia especial y que cualquiera está en condiciones de superarlos. Bastaría ver la tasa de abandonos para poner en duda esta tesis, pero aquéllos que hayan profundizado en el análisis de la inteligencia saben de su estructura factorial y que, en

consecuencia, tener un alto nivel de factor "G" no significa ser más apto para todo tipo de actividades. Podría decirse que cada actividad requiere un tipo de inteligencia, y es presuntuoso descalificar a un alumno de 13 años sólo porque obtiene malas notas.

De otro lado, puede ser interesante traer a colación las investigaciones del profesor PIAGET, cuya solvencia no se pone en duda hoy. Cuando asegura que al campo de lo abstracto se llega desde la evolución de las actividades psicomotoras más elementales y el desarrollo de la inteligencia sensitiva, está reclamando para todo proceso cognitivo la necesidad de una experimentación, so pena de producir inteligencias en cierto modo esquizoides.

- 3) Como tercer ejemplo, se plantea con frecuencia desde el campo empresarial que estas enseñanzas deben "enseñar a trabajar exclusivamente". Es lógico que quienes se interesan únicamente por las potencias productivas de sus semejantes apadrinen esta tesis, pero tal modo de pensar no puede ser compartido por quienes desde el campo educativo buscamos un desarrollo integral de la persona, tanto en su obrar como en su ser.

Y esto nos da pie para empezar a tratar la conexión con el empleo, con el que los educadores tenemos un área de interés común que gráficamente podría representarse por dos círculos secantes que dividirían el espacio en tres sectores: los intereses de la educación, los intereses específicos de la empresa y los intereses concurrentes de ambos.

2. LA RELACION CON EL EMPLEO.

Aunque se admite que el empleo es un objetivo importante, fundamental de la educación, no podemos ignorar que los educadores están muy lejos de poder crear puestos de trabajo. Es más afín con la tarea docente el suscitar capacidades para ser empleado y a

este fin creemos que debe ceñirse su actividad.

Así, pues, en la confrontación educación-empleo que nos ocupa asistimos hoy a una profunda autocrítica de los estamentos educativos que están asumiendo una tasa quizá excesiva de responsabilidad ante la situación de paro que nos acosa.

Esta actitud, muy propia de intelectuales, de empezar por el propio cuerpo docente para hacer un análisis más global del fenómeno dice mucho en favor de la honestidad de estos profesionales, pero deja en la sombra el otro pilar sobre el que gravita el empleo: la empresa.

Por eso no parecerá atrevido que echemos una ojeada a este sustancial elemento de la relación educación-empleo, aun cuando el problema del empleo sea, sin duda, un asunto macrosocial.

RELACION EDUCACION-EMPLEO EN UN MARCO MAS GENERAL.

La industria nacional se encuentra en una situación de alarmante dependencia tecnológica. Se ha comentado que estamos sumidos en plena época del colonialismo tecnológico, y es bien cierto que en nuestro país prima un concepto de tecnología que podríamos llamar "de mantenimiento", en tanto que en otros países más poderosos se desarrolla una tecnología "de creación", lo que da como resultado unas relaciones de subordinación que no son sino nuevas formas de imperialismo.

Esta situación choca profundamente con el desarrollo de los factores creativos que se suponen consustanciales al proceso académico. Nuestros alumnos se encuentran en las empresas con un mundo gregario, donde no progresan con facilidad las innovaciones estimulantes. Y esta sensación de inutilidad, que ya es conocida durante el proceso formativo, hace que el alumno vea el trabajo académico como un sinsentido de trabas convencionales que no van a tener reflejo en la vida real.

Veamos algunos datos en esta dirección.

RASGOS DE LA EMPRESA Y DE LA POBLACION ACTIVA ESPAÑOLA.

¿Qué tipo de valores son los más apreciados por el empleador?.

En el extranjero, LEVITAN, MAGNUM, MARSHALL, PINCUS y otros: y entre nosotros BOSCH FONT, MUÑAGORRI, SANCHEZ... han llegado a similares conclusiones:

El empresario aprecia, por este orden, 1) salud física y mental 2) gusto por el puesto de trabajo 3) hábitos de trabajo y disciplina laboral 4) habilidades elementales para comunicarse y nocions de Ciencia y Tecnología que no necesariamente han de ser adquiridas en centros académicos.

Es más, podría decirse sin dudar que todas estas metas tienen más posibilidades de ser alcanzadas en el marco de la empresa, sin más que aplicar las pautas de socialización que le son propias. Piénsese a modo de ejemplo en la fuerza del sistema de premios (salario, incentivos) y castigos (sanciones diversas, hasta pérdida del empleo) que el empresario tiene en su mano.

¿Es que la empresa no necesita otro tipo de valores, por ejemplo académicos?. Veamos la cualificación académica del personal empleado.

Este tema ha sido estudiado desde distintos ángulos. Entre otros JAMIN y KOSTANIAN (1.968, varios países socialistas), Informe CEE (1.975), GOMIS DIAZ (1.977, España), Informe MATUT (1.971, España), JOAN EUGENI (1.977, Cataluña), GRUPO OVIEDO (1.981, Asturias), han encontrado resultados parecidos: utilizando promedios estadísticos, en la empresa tienen:

Título superior.....	2	% del personal
Grado medio.....	3	
Secundaria (Bachi. o F.P.....	20	
Primaria.....	70	
No precisan saber leer/escribir	5	

Puede ser interesante conocer también el quantum

del potencial humano de las empresas españolas. Se elaboran a veces planes de colaboración entre empresas y centros educativos, sin duda bien intencionados, pero se olvida la capacidad de respuesta de éstas. Un solo dato: el 94 % de las empresas tienen menos de 25 trabajadores en su plantilla.

Podría argüirse que la empresa española no es reflejo de la población activa y que no todo trabajador se desenvuelve en el marco de una empresa. Este podría ser el caso de las profesiones liberales.

Veamos hasta qué punto la empresa puede ser tomada como referencia y modelo social para conocer el "mercado" del producto docente.

La población activa española, tomada del Padrón Municipal publicado en 1.979, declara poseer los siguientes niveles académicos:

Título superior.....	3,6 %
Grado medio.....	3,1
Secundaria (Bach. o F.P.)....	56
Primaria.....	34
No sabe leer/escribir.....	3,2

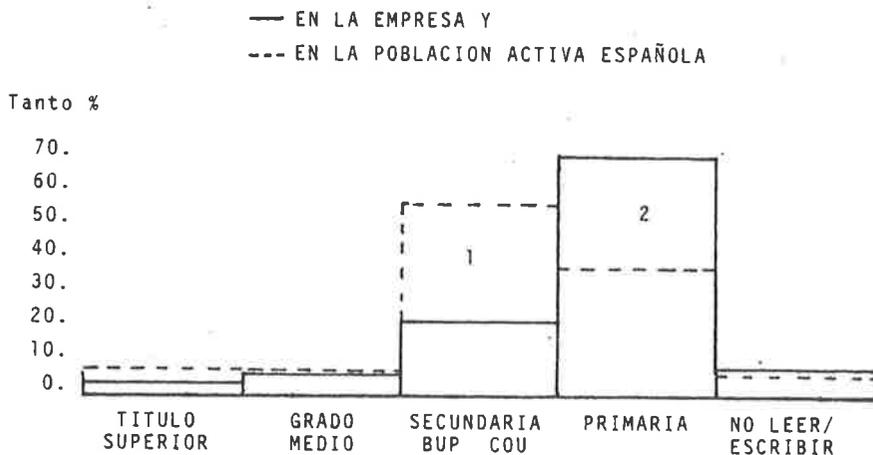
Con las matizaciones que se estimen, cabe concluir, pues, que efectivamente la empresa sí es una muestra representativa del entramado social en este aspecto que analizamos, y que efectivamente es patente la distorsión de nuestra pirámide educativa, que como se ha indicado prepara al 75 % de los jóvenes para ocupar el 3 % de los puestos de trabajo. Sin duda, en la errónea creencia de que quien aspira a lo "más" está capacitado para lo "menos".

Un último apunte. VÍCTOR PEREZ, sociólogo y profesor de la Complutense ha demostrado que un 15 % de los que se presentan como titulados superiores no lo son en realidad. Es decir, declaran un nivel que en realidad no poseen.

De este dato cabe extraer varias conclusiones: la primera, que el número de titulados superiores es porcentualmente más bajo del reseñado; la segunda

podría ser que, de confirmarse este rasgo de vanidad, constataríamos que para la buena marcha de nuestra producción no es tan importante ser titulado superior como aparentarlo... al menos para este 15 % de "titulados superiores".

Fig. 3: TITULACIONES ACADEMICAS



Zona 1: Representa el excedente de personal con titulación de enseñanza secundaria en la empresa española.

Zona 2: Representa la expansión de personal con titulación de enseñanza primaria, que suele utilizar la promoción interna.

RELACION EMPRESA-FORMACION PROFESIONAL.

Volvamos a la Formación Profesional. ¿Cómo se han desenvuelto las relaciones entre la empresa española y este nivel educativo?.

Es ya historia que la F.P. nace en las empresas, en escuelas dirigidas y financiadas por gente de la empresa al principio y por patronatos locales de empresarios después. Hay multitud de ejemplos de escuelas de aprendices que constatan la deuda moral que tiene el sistema educativo formal con la empresa española.

Actualmente no deben ser ignorados los esfuerzos

de la Fundación Universidad-Empresa en distintos campos de la relación educación-empleo, particularmente en lo que atañe a la orientación profesional.

En el mismo sentido de cooperación deben situarse los recientes acuerdos INEM-CEOE.

No obstante, la actitud general de la empresa ante la Formación Profesional se nos antoja contradictoria: por un lado, se aprecia un indisimulado recelo ante el sistema educativo, que se manifiesta entre otros aspectos en las características que se le exigen frecuentemente al trabajador, donde los valores académicos ocupan un último lugar y sirven como un rudimentario tamiz de clasificación a la hora de seleccionar un candidato a un puesto de trabajo.

También se advierte esta desconfianza cuando para ocupar puestos de responsabilidad se opta más frecuentemente por la promoción interna que por incorporar nuevos empleados del nivel académico superior.

Por otro lado, contrasta la generosa aportación económica de los empresarios y trabajadores al sostenimiento de la Formación Profesional.

A través de la tasa finalista que supone la cuota de F.P., que administra el Patronato de Formación Profesional, los empresarios contribuyen con el 0,6 % del salario base del trabajador, y los trabajadores, con el 0,2 % de la misma base.

Quizá sea ilustrativo saber cuánto ha supuesto tal aportación en la financiación de la F.P. en el año 1.981.

- a) Presupuestos generales del Estado. 13.850 millones.
- b) Patronato de F.P..... 7.774 "

lo que supone que el conjunto empresario-trabajador aporta aproximadamente un 40 % de los gastos totales.

Concluyendo, los empresarios y trabajadores cooperan a la financiación de la F.P. sin quedar por ello exonerados de los demás impuestos generales y resulta chocante que unos colectivos que contribuyen con 5.830 millones los empresarios, y 2.000 millones

los trabajadores, permanezcan tan distanciados de unas enseñanzas que les suponen un costo nada despreciable.

En este sentido, valga como dato anecdótico que durante 1.981 se recaudaron en Asturias por este concepto unos 425 millones de ptas. y que, durante el mismo periodo, el presupuesto total de funcionamiento del Ente Autonómico no alcanzó los 500 millones de ptas.

3. CONCLUSIONES

EN CUANTO A LA POLITICA DE EMPLEO.

- Parece importante la necesidad de una política global de producción que mitigue en lo posible la fuerte dependencia tecnológica que hoy padecemos, so pena de dejar sin salida el objetivo fundamental del sistema educativo, que es fomentar la creatividad.

Es precisa una tecnología "de creación", no una mera tecnología "de mantenimiento". Habría que replantearse probablemente un sistema económico que cada día ocupa más personas en el sector de los servicios.

- En cuanto a los empresarios, quizá no sea bueno esperar todo de la empresa, en lo que se refiere a la creación de puestos de trabajo. El sociólogo AMANDO DE MIGUEL se refirió recientemente a los empresarios como "descreadores de empleo", y esta observación es absolutamente coherente con la política económica de la empresa, sometida a la dialéctica contrapuesta de aumentar la rentabilidad, como resultado de disminuir los puestos de trabajo y aumentar la productividad.

JESUS SERRA SANTAMANS dice en "Acción empresarial": "Los que afirman que el primer objetivo de la empresa es crear puestos de trabajo, o lo creen de buena fe, pero hacen una afirmación utópica, o hacen pura demagogía"... "el primer objetivo de la

empresa es conseguir beneficios".

- Sólo cabe a los educadores un camino, capacitar a los alumnos no sólo para poder ser empleados, sino para generar empleo.

Este planteamiento precisaría que en el proceso formativo los alumnos fuesen instruidos no para obtener un puesto, superar una oposición o ganar un destino como hoy se estila, sino que fuesen capaces de generar su propio mercado de trabajo.

El subsiguiente apoyo económico sería también pilar fundamental. La potenciación de sistemas cooperativos, sociedades laborales anónimas o aquellas fórmulas que permitan la participación a los instruidos que no poseen capital, se nos presenta como el lógico camino a seguir. Pero es fácil de ver que para esta empresa se precisa una voluntad política algo más amplia que lo que puede hacerse en las aulas.

EN CUANTO A LA FORMACION PROFESIONAL.

- Será precisa una racionalización de las distintas especialidades que hoy se cursan, conectando éstas con el mercado de empleo real; renovación de métodos de trabajo y material de prácticas ya caduco.

- También se ve necesario un enfoque técnico-pedagógico de los valores de la F.P., no como una cuestión de coyuntura del mercado de empleo o como dispositivo nivelador entre las clases sociales, sino como reconocida técnica para el desarrollo del proceso intelectual.

Son innumerables los pedagogos que se han extendido en el valor formativo del trabajo, desde FERRIERE hasta DEWEY, MAKARENKO, KERCHENSTEINER o el citado PIAGET.

- Asimismo vemos necesario el fomento de iniciativas y experimentos en el proceso educativo, como podría ser la introducción del trabajo productivo en el

proceso de formación, ya sea mediante la formación en alternancia o cualquiera otras fórmulas cuyos buenos resultados se conocen hoy.

¿A quién asusta y porqué, la escuela-empresa? Los educadores haríamos muy bien en predicar con el ejemplo cuando pedimos un sistema educativo necesitado del refrendo de la experiencia y el contacto con lo real.

RELACION ESCUELA-VIDA ACTIVA.

- No creemos que la teoría del capital humano esté obsoleta. Más bien, al contrario, cada día se muestra más patente una visión gerencial de la tarea educativa donde se apliquen patrones económicos de rentabilidad, prospectiva y estudio de mercados.

No es razonable que casi el 20 % del erario público de algunos países se gaste en educación sin el correlato de un escrupuloso control contable de rendimientos.

- Parece interesante la coyuntura del nacimiento de una Administración Autónoma en nuestro país. El estudio comarcalizado de este tipo de problemas tiene muchas posibilidades de éxito al disminuir el campo de trabajo.

No se trata tanto de crear nuevas cosas cuanto de dar vida a mecanismos que de antaño han estado en la mente del legislador, llamando a un diálogo permanente entre educadores, patronales y sindicatos en el marco de la Administración Autónoma, institucionalizando estas relaciones de manera que la escuela y la vida activa no sigan siendo los mundos estanco que tanto criticaron los padres de la Escuela Nueva.

FONETICA APLICADA Y ENSEÑANZA DE IDIOMA

JUAN A. ALVAREZ GONZALEZ

Catedrático de Inglés. I.B. de Lugones

0.- LA PRONUNCIACION EN EL APRENDIZAJE DE UN IDIOMA.

En el aprendizaje de un idioma, y por lo tanto en su enseñanza, entran en juego diversas habilidades o destrezas que de modo armónico y conjuntamente constituyen el fundamento de ese aprendizaje. Nos estamos refiriendo, obviamente, al aprendizaje total de una segunda lengua, por lo que dejamos a un lado aprendizajes parciales como el del ingeniero o médico cuyo interés primordial es comprender un texto, un artículo o un libro, por lo que la comprensión escrita le es suficiente.

Las cuatro habilidades que se mencionan en todos los textos y que por lo tanto son de todas conocidas se refieren a 1) comprensión oral, 2) expresión oral, 3) comprensión escrita y 4) expresión escrita. Sólo cuando una persona es capaz de comprender lo que se dice en otra lengua, de hablar esa otra lengua, de comprender lo escrito en ella y también es capaz de comunicarse en ella por escrito podemos decir que esa persona ha aprendido esa lengua. Esto que acabamos de decir habría que matizarlo mucho, pues no hemos entrado, ni es nuestra intención hacerlo, en los múltiples grados de perfección que en cada una de estas habilidades se pueden obtener siendo el grado máximo alcanzable aquél en el que se considerase a la persona que ha aprendido esta segunda lengua como un nativo culto de ella.

En el aprendizaje de estas habilidades entran en

funcionamiento los distintos niveles lingüísticos, plano fonético-fonológico, plano gramatical englobando a los aspectos morfológicos y sintácticos, plano léxico, plano semántico y niveles no lingüísticos como es el contenido cultural, entre otros.

En estas páginas vamos a dedicar nuestra atención al lenguaje oral, su aprendizaje y enseñanza, restringiendo aún más nuestro objetivo a la pronunciación, producción y percepción de los sonidos de la segunda lengua, de sus unidades fonológicas.

1.- ELEMENTOS DE LA PRONUNCIACION DE UNA SEGUNDA LENGUA.

Una persona que pretende aprender un idioma se encuentra con que los hablantes de éste utilizan una serie de sonidos que su propia lengua no posee. Si tiene un profesor competente se llegará a dar cuenta también de que muchos de los sonidos que él o ella pensaban que eran como los de su propia lengua son diferentes, siendo más sutil esta diferencia, y por fin hay otros que más o menos se corresponden en las dos lenguas. Si su primer contacto con la lengua extraña que intenta aprender lo tiene al escuchar una conversación entre nativos o un programa de radio, es decir donde la lengua se ofrece en toda su naturalidad y espontaneidad, habrá aspectos como el ritmo o la entonación que será lo primero que capta y que le resultarán extraños aunque como es lógico no sabrá definir en qué consisten estos elementos extraños y nos darán una opinión impresionística diciéndonos que como que hablan a saltos o que hablan de manera entrecortada, etc.

Son todos éstos problemas que se refieren a la pronunciación. El objetivo final en cuanto a la pronunciación se refiere se pone en que quien aprende un idioma utilice de modo automático el complejo conjunto de elementos que entran en la pronunciación de ese idioma de la misma manera que hace en la pronunciación de su primera lengua, poniendo el tope

en cuanto a calidad en el modo como los hablantes nativos de ese idioma se expresan oralmente. Hockett (1.972) nos dice que no es suficiente obtener una vaga aproximación a la pronunciación de la nueva lengua, incluso en el caso de que se hiciera uno comprender de modo razonable. En cuanto a la pronunciación Hockett es categórico. No vale cualquier pronunciación. Nos dice que se debe conseguir una **buena** pronunciación (el subrayado es de él). Un poco más adelante nos define buena pronunciación de una lengua extranjera aquélla que al percibirla un hablante nativo éste no dirige la atención a la expresión oral sino al contenido, no a cómo se dice sino a lo que se dice. Continúa exponiendo en este artículo las razones por las que una buena pronunciación es importante.

El complejo conjunto de elementos que constituyen una buena pronunciación podemos dividirlos en segmentos y suprasegmentos. A su vez los segmentos los podemos subdividir en vocales y consonantes, teniendo muy en cuenta tanto las relaciones paradigmáticas como las sintagmáticas de los distintos fonemas vocálicos y consonánticos. Los elementos suprasegmentales de la pronunciación los constituyen la entonación, con los diversos grupos tonales, y el ritmo, y dentro de este último incluiríamos el acento y duraciones no segmentales. La división que hacemos es un tanto artificial pues en toda pronunciación estos elementos (segmentos y suprasegmentos) actúan conjuntamente. Es conveniente, no obstante, separarlos en su estudio pues la resolución que demos a los problemas que nos plantea cada uno de estos elementos nos será más fácil.

Es en el marco de la resolución de los problemas que la pronunciación de un idioma moderno nos plantea donde la lingüística aplicada en general y la fonética aplicada en particular tienen que entrar en acción.

2.- PRONUNCIACION: PERCEPCION AUDITIVA Y PRODUCCION ORAL.

La pronunciación de una lengua no nativa no es fácil. La pronunciación abarca dos aspectos íntimamente relacionados como son la percepción auditiva y la producción oral. En la pronunciación de una segunda lengua el hablante impone el sistema fonológico de su lengua nativa sobre el de aquélla. Este es un hecho que podemos constatar fácilmente. Y no es que existan impedimentos anatómico-fisiológicos tanto en los órganos articulatorios como en los auditivos, sino que la estructuración lingüística es una estructuración básicamente psicológica. El sistema fonológico de la lengua propia actúa a modo de corsé y sus unidades son como embudos a través de los que todo sonido ha de pasar necesariamente imponiendo los valores de la propia lengua sobre los de la foránea y estructurando los últimos en función de los primeros.

La lingüística contrastiva nos da conocer las diferencias que existen entre dos lenguas que comparemos y son estas diferencias las que se han de establecer en el hablante que intenta aprender la nueva lengua. En última instancia lo que se intenta conseguir es idealmente implantar el nuevo sistema en el aprendiz para lo que es necesario romper la estructuración psicológica antes mencionada.

Una buena pronunciación se conoce porque las realizaciones de los distintos fonemas son las requeridas en el contexto dado, es decir, que las cualidades son las pertinentes, las duraciones también son las pertinentes, las amplitudes o intensidades son también las pertinentes y los valores de la frecuencia fundamental son los requeridos. Para obtener esto hay que romper, como decíamos antes, el corsé que representa el sistema fonológico de la lengua primera o nativa. La fuerza de este sistema reside básicamente en que una serie de hábitos musculares y sobre todo neuronales se han estructurado de una manera determinada, estructuración configurada tras miles de

horas de percepción auditiva y otras tantas miles de producción oral, con muchísimos, sobre todo al principio, intentos fallidos o erróneos, y todo esto en un contexto social grandemente motivado donde el niño necesita comunicarse.

Así pues para conseguir una buena pronunciación en un idioma que no sea el propio es necesario cambiar ciertos hábitos articulatorios ordenados por el cerebro. Aquí es donde la fonética nos sirve de gran y necesaria ayuda.

3.- NIVELES DE ANALISIS EN FONETICA.

En fonética son tres los planos en los que se estudian los sonidos de lenguaje: fonética articulatória, fonética acústica y fonética auditiva. El primero de estos planos nos describe los movimientos y posiciones de los distintos órganos articulatorios que actúan en la producción de los sonidos. Estas posiciones y movimientos vienen activadas por las órdenes dadas desde el cerebro a través del complejo sistema neuronal. Las vibraciones de las cuerdas vocales, posiciones y movimientos de lengua, maxilar inferior, labios, paladar blando, son los órganos móviles que originan las diversas configuraciones que adopta el conducto bucofaríngeo.

Los sonidos de lenguaje, tanto vocales como consonantes, podemos describirlos con referencia a los diferentes órganos articulatorios. Así podemos decir que una vocal determinada se produce con los labios abocinados o extendidos, que el dorso de la lengua hace contacto con la superficie interior de los molares superiores, que la punta de la lengua toca la parte interior de los incisivos inferiores, que la abertura de las mandíbulas es de x distancia entre los incisivos. Se da por supuesto, claro está, que en una descripción de una vocal existe vibración de las cuerdas vocales. En caso contrario se especificará. Se hablará también de la tensión muscular, se entiende, aunque esto no está muy claro, que se refiere a la

tensión de los músculos que entran en la articulación, es decir, los supraglóticos y más específicamente los bucales. La descripción articulatoria de la producción de las consonantes sigue una línea semejante.

Experimentalmente se pueden y se hacen estudios articulatorios. Las radiografías y en especial la cineradiografía son las principales técnicas de obtención de datos articulatorios. También la palatografía, tanto la utilización de paladares artificiales a los que se han acoplado diversos electrodos, como otros sistemas palatográficos, nos dan una visión de los puntos o zonas que la lengua toca al producirse un determinado sonido.

El producto de esas articulaciones y movimientos es la señal acústica que el hablante envía al oyente o perceptor de la comunicación, y es la señal acústica el objeto de estudio de la fonética acústica.

En las últimas décadas la fonética acústica ha recibido un gran impulso. Los avances tecnológicos en el campo de la acústica han sido enormes y los fonetistas nos hemos aprovechado de ellos para estudiar con mayor perfección y mayor profundidad la producción y percepción de los sonidos de lenguaje. La invención del espectrógrafo marcó un hito en los estudios acústicos del lenguaje y más recientemente el uso de sintetizadores unido a la utilización de computadores, tanto en confección de análisis como de síntesis, nos está abriendo nuevos horizontes en la mayor comprensión del complejísimo fenómeno que es la producción y percepción del lenguaje. Si en un análisis espectrográfico se nos ofrecen representados gráficamente los distintos elementos acústicos, frecuencias, amplitudes y duración o tiempo, el resultado final es que lo que se nos ofrece ante nuestros ojos es algo muy complejo pues tanto los elementos acústicos esenciales para la comprensión lingüística como los superfluos o no relevantes lingüísticamente están ahí representados.

La utilización de lenguaje sintético vino a facilitar la labor de diferenciar lo lingüísticamente

importante de los superfluo, pues al producir la señal acústica tenemos bajo nuestro control todos y cada uno de los elementos que han entrado a formar parte de esa señal y además podemos cambiar cada uno de esos elementos a voluntad y en la cantidad que deseemos.

La señal física que analizamos en fonética acústica es la que llega al oído del receptor de la comunicación y el proceso que sigue dicha señal, sonidos que se corresponden a vocales, consonantes, secuencias de éstas, entonación, duraciones de estos sonidos, etc., desde la entrada en el oído externo hasta la interpretación lingüística (fonético-fonológica) de la misma es el objeto de estudio de la fonética auditiva.

Si la clasificación de las consonantes desde un punto de vista auditivo no ha sido desarrollada de modo autónomo, pues las referencias que hacemos al denominarlas son sobre todo del plano articulatorio, no nos ocurre así con las vocales. Curiosamente algunos de los términos utilizados en el plano articulatorio, por ejemplo cuando a una oclusiva también la denominamos explosiva, se refieren al plano auditivo pues en este plano se encuadra el último término.

Volviendo a las vocales la clasificación ideada por Daniel Jones de vocales cardinales, clasificación que es auditiva y esto hay que repetirlo hasta la saciedad, pues induce a error el que los puntos de partida de dicha clasificación sean articulatorios, ha sido de vital importancia en la precisión que se obtiene al clasificar cualquier sonido vocálico con referencia a tales vocales cardinales. Esta precisión ha sido demostrada por Ladefoged (1.967) quien también encontró otro dato de suma importancia y éste es que, para que esa precisión exista, es necesario que quienes analizan los datos pertenezcan a la misma escuela. Dicho con otras palabras, la labor de entrenamiento auditivo que se lleva a cabo por los continuadores de Daniel Jones da sus frutos cuando se ha recibido dicho entrenamiento auditivo, pues sólo la

transmisión oral y el contacto con los continuadores de esta escuela puede ofrecer cierta garantía de éxito. Haciendo mías las palabras de N. Scott (1.966), catedrático de fonética en la Universidad de Londres, decíamos que incluso con la ayuda de discos, o cualquier sistema de grabación, la fonética es prácticamente imposible estudiarla a través de libros exclusivamente. La naturaleza peculiar de su objeto de estudio hace que el contacto entre profesor y alumno sea directo y este contacto es esencial.

Los tres planos de estudio de la fonética están íntimamente relacionados, pues son las configuraciones articulatorias de la cavidad bucofaríngea las que al actuar sobre el aire, principalmente proveniente de los pulmones, dan origen a la señal acústica y ésta a su vez al llegar al conducto auditivo y poner en acción la serie de órganos auditivos, tanto mecánicos como neuronales, es la causa de la percepción auditiva en primer lugar y seguidamente de la interpretación lingüística. Aunque la interrelación de los tres planos, relación de causa-efecto, es cierta, ello no conlleva que los valores sean de idéntico orden en cada uno de los planos. Por ejemplo, una diferencia en Hz. del doble, plano acústico, no conlleva necesariamente una diferencia del doble en el plano auditivo.

4.- LA FONÉTICA Y EL ALUMNO DE IDIOMA.

La fonética tiene por objeto el estudio de los sonidos del lenguaje y la aplicación que esta ciencia tiene, a pesar de que originariamente y por la dimensión que alcanza la enseñanza de idiomas es una de las principales aplicaciones, si no la principal.

Como decíamos más arriba el alumno que intenta aprender un idioma moderno ha de modificar sus hábitos lingüísticos que en cuanto a la pronunciación se refiere se traduce a hábitos articulatorios motivados por hábitos de percepción auditiva y de la clasificación que hace de lo percibido. Decíamos que

es en la modificación de estos hábitos donde la fonética aplicada cumple su función.

De entrada debemos decir que a un alumno se le ha de enseñar pronunciación no fonética. Por otra parte también debemos decir que para enseñar pronunciación se ha de saber fonética, aspecto este último que trataremos más adelante. Como la experiencia nos demuestra, el contacto oral con el idioma extranjero objeto de aprendizaje no es garantía de conseguir una buena pronunciación, especialmente con estudiantes adultos. Más de un español hemos conocido en Inglaterra que, aun llevando tres o cuatro décadas en este país, con dificultad se hacían comprender y su pronunciación era francamente mala.

Así pues al enseñar pronunciación se ha de hacer uso de la fonética pero esencialmente de modo indirecto. Atiborrar a nuestros alumnos de terminología nueva y sobre todo extraña no conduce prácticamente a nada positivo a la hora de enseñarles a pronunciar. Por lo tanto presentarles un estudio detallado de las diferencias de los sistemas fonológicos de la lengua primera y de la extranjera equivale casi a perder el tiempo cuando nuestro objetivo es enseñar pronunciación. Lo mismo podemos decir de toda explicación profunda del proceso de comunicación oral, mecanismos que entran en la misma como los órganos articulatorios y su funcionamiento. Creemos que una introducción inicial muy somera, y desde luego intentando evitar todo tecnicismo, es lo que se debe hacer. A medida que se van introduciendo nuevos sonidos, nuevas unidades entonativas, sonidos conocidos en estructuras nuevas, etc. se harán ver al alumno con más detalle las nuevas dificultades y así poder superar los problemas que presentan. El principio de que se debe presentar cada problema o dificultad a su tiempo y por separado es básico pero es marginal en nuestro caso, pues no es cuándo debe presentarse cada dificultad sino cómo ayudar a resolver las dificultades que la pronunciación de un segundo idioma presenta, cómo intentar implantar los

nuevos hábitos.

También marginal a nuestro objetivo aquí, pero no por ello menos importante para lograr una buena pronunciación, es hacer llegar al alumno las razones por las que hacemos o utilizamos una técnica, un sistema de transcripción o pronunciación figurada, las dificultades que encierra el aprendizaje de un idioma moderno y otros aspectos que motivarán al alumno grandemente y le hará más receptivo. Si bien es cierto que esto lleva su tiempo, al final los resultados serán más positivos.

5.- FONETICA APLICADA Y ADQUISICION DE NUEVOS HABITOS DE PRONUNCIACION.

Tres pasos son necesarios para conseguir romper con los hábitos de la lengua primera y adquirir los nuevos hábitos. En primer lugar se ha de percibir la diferencia que exista entre el sonido de la lengua segunda y el sonido al que se ha asimilado en la lengua primera. En segundo producir la diferencia de modo consciente y en tercero afianzarla de modo que se realicen los sonidos de forma no consciente o automática, poniendo la atención no en el significante sino en el contenido o significado.

5.1 APLICACION DEL NIVEL ACUSTICO.

Más arriba dijimos que los avances tecnológicos en el estudio de la fonética acústica habían sido enormes en las últimas décadas, pero a la hora de aplicar esos medios a la enseñanza de la pronunciación hemos de decir que apenas nos sirven. Decir que una vocal tiene sus formantes a un número determinado de Hz. o que el espectro acústico de una fricativa o una nasal tiene tal o cual forma nos sirve para poco a la hora de aplicarlo a enseñar la pronunciación. Se podrían demostrar y enseñar a los alumnos análisis acústicos, por ejemplo espectrogramas, de las realizaciones que estos alumnos hacen y de las realizaciones modelo, pero esto, además de ser muy

costoso, tanto en material como en tiempo, no produciría los efectos deseados. De todos modos las enseñanzas que se han obtenido utilizando análisis acústicos sí deben ser aplicadas.

Lo que acabamos de decir del espectrógrafo también se puede decir de otros medios de análisis acústicos como el mingógrafo, etc.

Un medio de análisis acústico que sí podría sernos útil a la hora de enseñar entonación es el laringógrafo, aparato que nos hace visible la curva de la frecuencia fundamental. Se utiliza este aparato en Inglaterra en la enseñanza de la entonación a sordos y en su versión que podríamos llamar pedagógica está conectado a una pantalla de rayos catódicos que ofrece la posibilidad de estar dividida en dos mitades, de modo que la muestra de entonación modelo permanece fija en la parte superior de la pantalla y en la inferior se muestra la entonación efectuada por el alumno, de forma que éste percibe ambas visualmente. El utilizar este tipo de aparatos no sería tan engorroso como el anterior, pero tampoco dejaría de serlo y tendría su justificación desde el punto de vista práctico sólo en aquellos casos límite donde otros medios menos "aparatosos" hubieran fracasado.

5.2 APLICACION DEL NIVEL ARTICULATORIO.

Si la fonética acústica apenas nos puede ayudar con sus métodos a enseñar pronunciación nos quedan los otros dos niveles, el de la articulatoria y el de la auditiva, y recurrimos a los diagramas de ambos para una mejor explicación y comprensión de los problemas con que se enfrenta el aprendiz. Los diagramas articulatorios son de gran utilidad en la explicación de las consonantes, mientras que para las vocales su utilidad es casi nula, por lo que para éstas básicamente se utiliza el diagrama de vocales delimitado por las vocales cardinales, y la utilización de éste último es más la excepción que la regla.

Son útiles los diagramas pues se le ofrece al

aprendiz una nueva dimensión, la espacialvisual, que le ayudará grandemente a afianzar la dimensión perceptivo-auditiva y este hecho le ayudará a conseguir con más facilidad una buena pronunciación.

Los diagramas faciales en los que se presentan al aprendiz las posiciones que los órganos articulatorios adquieren al realizarse una determinada consonante son de gran utilidad para el alumno, pues le dan una visión de lo que ocurre en la producción del sonido determinado y le indican cómo él debe colocar dichos órganos al pronunciarlo. Aunque la colocación de unos órganos en una posición determinada no es garantía de una perfecta producción del sonido, la prueba definitiva está en que al percibirse el sonido éste tenga las características adecuadas; la gran mayoría de las veces lo segundo se consigue utilizando las posiciones articulatorias descritas, y para conseguir éstas los diagramas faciales son prácticamente de lo único de que disponemos para ayudar al alumno a conseguir una buena pronunciación. Es obvio que un alumno que disponga de un "oído" bueno la simple imitación le será suficiente, aunque este tipo de alumnos no abundan.

Naturalmente al tratar una vocal o una consonante se deberá circunscribir uno a lo que causa el problema, pues hacer una descripción amplia de los sonidos en cuestión no está justificada. Por ejemplo, al enseñar la */l/* velar inglesa se ha de destacar cómo el postdorso de la lengua se dirige hacia el paladar blando contrastando dicha posición con la obtenida para la */l/* no velar, que es como la española. Indicar que la */l/* es sonora no procede, pues el problema no es de sonoridad. Caso semejante nos ocurre con el francés, por ejemplo en "la gare", donde la oclusiva velar sonora en posición intervocálica tiene una realización oclusiva y no fricativa o constrictiva como es el caso en español, y es precisamente esta diferencia la que debe resaltarse. Como el caso de la */l/* velar inglesa indicar que es sonora no procede desde un punto de vista práctico.

Que se consiga pronunciar correctamente una consonante en una posición determinada no implica que esa misma consonante no vaya a presentar problemas en otras posiciones, por ejemplo formando parte de grupos consonánticos. En este caso la mayoría de las veces es más problema de percepción que de realización y la solución consiste en practicar ese sonido en ese contexto para reafirmar los nuevos hábitos articulatorios. Es el caso de /m/ en posición final de sílaba o palabra, por ejemplo en inglés en "some" /sam/ o en "sometimes" /samtaimz/ en que se ha de hacer notar que es /m/ y no /n/ el sonido a realizar.

Hay casos más complicados para españoles aprendiendo inglés, como en "crisps" o "tourists", y la secuencia de tres consonantes en posición final de palabra presenta problemas aun cuando se haya dominado la realización de los distintos sonidos individuales en otros contextos. Al decir sonidos individuales no nos referimos a que los distintos sonidos se hayan aprendido y practicado individualmente, sino que se habrán incluido dentro de una estructura sencilla. Si los sonidos individuales, en el sentido que acabamos de mencionar, se dominan es cuestión de práctica, es cuestión de coordinación muscular y neuronal, coordinación que se consigue con la práctica.

En "crisp" la secuencia consonántica final suele presentar problemas a hispanohablantes aun cuando la realización individual de /s/ y /p/ se haya dominado. Al unirse una tercera consonante a las anteriores la dificultad de realización se aumenta grandemente. Con "crisps" raro es el alumno que a la primera sale airoso. Un diagrama facial en estas circunstancias sirve de poco, el problema aquí es de coordinación neuro-muscular. Para ayudar a esta coordinación la experiencia me ha enseñado que debemos empezar por la secuencia de dos consonantes y pronunciar seguidamente, pero de forma aislada, la fricativa final, acortando cada vez más el tiempo entre la realización de la oclusiva y la fricativa final hasta llegar a

fundir ambas en una misma emisión.

5.3 APLICACION DEL NIVEL AUDITIVO.

A veces con las consonantes la explicación articulatoria es insuficiente y no nos queda más remedio que acudir al nivel auditivo, nivel en el que usamos como base de diferenciación el contraste. Este contraste viene dado al presentar al alumno pares mínimos, realizaciones en las que la única diferenciación presente se centra exclusivamente en los dos sonidos causa del problema. Esta suele ser la norma, aunque a veces los contrastes se refieren a más de dos sonidos. Es el caso de la diferenciación en inglés, por ejemplo, entre la fricativa apico-alveolar sorda y la palato-alveolar también sorda, o también entre cualquiera de éstas y su correspondiente sonora.

Decir y explicar que cuando se realiza la sonora las cuerdas vocales vibran no servirá a los alumnos de mucha ayuda, ya que su entrenamiento fonético no les faculta para hacer vibrar las cuerdas vocales a voluntad. Lo que sí se puede hacer es que el alumno sienta esas vibraciones al colocar sus dedos índice y pulgar sobre la cara exterior y externa de la glotis y pronunciar en su lengua nativa un sonido sonoro y que contrasten estas sensaciones con las correspondientes a las de un sonido sordo. Esto ayudará pero suele ser insuficiente, pues mientras en la lengua nativa la coordinación está presente por ser sonidos que se han realizado miles y miles de veces, al realizar el sonido de la segunda lengua esa coordinación neuro-muscular no existe. Una vez más se ha de recurrir al nivel auditivo y para ayudarnos en nuestro empeño a veces se utilizarán símiles como el del moscardón con su zumbido, esto acompañado, claro está, de la realización sonora del sonido que se quiere enseñar. Nuestros alumnos y todo aprendiz de idiomas funcionan en el aprendizaje de la pronunciación siguiendo el procedimiento de intento y error. Se formula una hipótesis, como consecuencia de esto da una configuración determinada al conducto buco-

faríngeo, al colocar los distintos órganos articulatorios en determinadas posiciones, y produce el sonido. Si ha acertado intentará repetir para por medio de los órganos propioceptores grabar y reafirmar la configuración establecida en la mente para que en futuras realizaciones se pueda repetir el sonido deseado. Si, al contrario, fracasa en su intento se inicia de nuevo el proceso descartando lo realizado antes y así sucesivamente hasta lograr el objetivo.

Este es el proceso básico de aprendizaje de nuevas habilidades motoras y neuronales y para facilitar dicho proceso se hace uso de la comparación por contraste de las unidades fónicas que ocasionan el problema.

Y si esto es aplicable a las consonantes para las que la utilización de diagramas faciales, diagramas articulatorios, es de gran ayuda, la fonética auditiva y sus métodos son prácticamente los únicos de que se dispone para la enseñanza de las vocales. Al enseñar éstas, los diagramas articulatorios o referencias a la posición que los distintos órganos adoptan prácticamente no sirven para nada, excepto en el caso de vocales labializadas o abocinadas y esto sólo en lo que se refiere a la posición de los labios. Así pues el contraste auditivo es casi exclusivamente el medio que se utiliza en la enseñanza de las vocales. Por ejemplo al enseñar la diferencia de pronunciación que los dos fonemas ingleses /i:/ e /i/ se utilizarán dos palabras que contrasten exclusivamente en estos dos fonemas, casos de "sheep" y "ship", "bead" y "bid", "seat" y "sit", etc.

Hay varios medios de presentar este contraste. Si presentamos una fotografía o imagen de un barco y les decimos que es "ship" y otra de una oveja y a su vez les decimos que es "sheep" y repetimos imagen y pronunciación algunas veces, para a continuación pedirles que identifiquen la imagen a la que se refiere lo que pronunciamos, estaremos comprobando si el alumno percibe la diferencia que se está haciendo.

Esta diferencia de pronunciación conlleva, como se hace obvio por las imágenes, una diferencia de significado. Que el alumno se dé cuenta que esa diferencia da lugar a significados distintos es importante, pero para resaltar en qué consiste la diferencia de pronunciación la grafía puede ser más contundente, pues se observará que las diferentes "letras", representación gráfica de los fonemas, son idénticas en las dos palabras con excepción de una, por lo que concentrará su atención en esa una. Una vez escritas, en transcripción fonética, las dos palabras, bien en el encerado o por cualquier otro medio, colocamos un número delante de cada una de ellas y se pronuncian repetidas veces ambas, especificando claramente si es la palabra 1 o la 2 a la que nos referimos para que a continuación sea el alumno quien nos diga si es una u otra palabra la que pronunciamos. Efectuaremos esta prueba también repetidas veces. Una vez la diferenciación auditiva se ha conseguido se pasará a que el alumno realice las diferencias percibidas y, una vez conseguido este último, se realizarán ejercicios de modo que paulatinamente se vaya desviando la atención del punto problemático para obtener que el alumno realice el sonido deseado de modo automático o no consciente.

La utilización del diagrama vocálico, diagrama auditivo, puede servir al alumno para que el refuerzo visual actúe conjuntamente con el auditivo. Si el alumno observa, ve con los ojos las dos posiciones distintas que ocupan dos vocales, le motiva a conseguir, y refuerza una vez conseguida, la diferenciación deseada.

La utilización de palabras sin sentido o vacías de significado también está justificada, pues el alumno pondrá la atención en el sonido exclusivamente, por lo que existirá un mayor grado de concentración.

En la enseñanza de la entonación se siguen métodos del mismo tipo. Si fuera necesario se utilizaría la melodía entonativa desprovista de toda

palabra, usando exclusivamente el mismo sonido vocálico o sílaba a lo largo de todo el grupo tonal. Se puede también comparar la entonación usada por el alumno y la entonación correcta y para mayor comprensión es conveniente utilizar medios gráficos para representarlas. La utilización de una línea continua con trazos a distinta altura que se correspondan con las diferencias de tono expresadas en la entonación puede ser adecuada, siendo esta representación lo que menos problemas ocasiona tanto por la facilidad de dibujarla como de impacto en el alumno.

6.- PRONUNCIACION Y TRANSCRIPCION FONETICA.

La asociación entre un sonido y una letra, un símbolo gráfico, es para algunos fundamental, convirtiéndolo en una necesidad, pues lo escrito les da una seguridad total, además de ser un medio de comunicación duradero; no así la expresión oral que desaparece una vez emitida. Ante las complejidades que en inglés, por poner un caso límite, presentan las correspondencias entre grafía normal, escritura, y pronunciación, la utilización de la primera para expresar la segunda es improcedente en un primer estado, pues nos causaría muchos problemas. Creemos más procedente, y repetimos que en un primer estado, ya que más tarde o más temprano se ha de topar con la lectura y la escritura, utilizar la llamada transcripción fonética, que es más una transcripción fonológica o fonémica que estrictamente fonética. A toda pronunciación figurada se le ha de pedir como mínimo que cada fonema esté representado por un sólo símbolo gráfico, bien simple o compuesto, y que cada símbolo gráfico represente exclusivamente a un solo fonema. Lo que nunca se puede aceptar es que una palabra como "beat" se transcriba con idéntica grafía que "bit" y hay diccionarios en el mercado que así lo hacen. A partir de este principio que acabamos de enunciar cualquier transcripción cumpliría con el mínimo básico, pero existirán unas transcripciones más

idóneas que otras. Por ejemplo, un sistema de transcripción que utilice masivamente signos diacríticos para representar las diferenciaciones fonológicas será menos idónea que otra en la que éstos sean mínimos. Lo importante es que se vea desde la primera impresión la diferencia y los signos diacríticos no es lo primero que llega a la vista. En esta línea expuesta creemos que el alfabeto de la AFI es muy adecuado por dos razones: la primera porque cumple con los requisitos que acabamos de mencionar y la segunda porque su utilización tiene un ámbito internacional, siendo su uso cada vez mas extendido. Esta segunda es una ventaja que con el tiempo pagará sus dividendos, pues no importa qué lengua o qué trabajo se estudie, si se ha utilizado este alfabeto dicho trabajo se sabrá interpretar correctamente.

Queremos repetir una vez más que la utilización de lo que acabamos de mencionar no es un fin en sí mismo sino un medio y se recurrirá a los elementos mínimos indispensables.

7.- LA FONETICA Y EL PROFESOR DE IDIOMAS.

Que al alumno no tengan que enseñársele las complejidades que la pronunciación de una lengua conlleva no justifica que el profesor las desconozca. Es más, el profesor de idiomas tiene que saber, no para enseñarlas sino para utilizarlas, tanto la teoría como la práctica de la pronunciación. Un profesor que conoce la pronunciación de la lengua, (qué menos se le puede pedir) no será un buen profesor si no tiene el bagage de conocimientos necesarios para saber en todo momento las dificultades que un alumno encuentra en la pronunciación en cada caso determinado, para así poder ayudarle a superarlas. No es suficiente que el profesor se dé cuenta de que la pronunciación de un alumno no es la correcta en un punto determinado, sonido, entonación, ritmo o acento, tiene que ser capaz de analizar por qué no es la correcta, en qué consiste el error, la diferencia entre la correcta y la

errónea, qué mecanismos articulatorios han entrado en acción indebidamente o no han entrado cuando tenían que hacerlo, por qué un alumno no ha percibido un contraste y qué hacer no sólo para que ese contraste se perciba sino para producirlo.

Quisiéramos antes de continuar decir algunas palabras de advertencia. El que un profesor conozca todos estos mecanismos a la perfección no da una garantía absoluta de que los problemas van a solucionarse de inmediato y que se va a conseguir una pronunciación exacta y perfecta. Esto sería lo ideal. La realidad es más compleja y nos demuestra que este ideal es muy difícil de conseguir, dependiendo esto de muchos factores, pero lo que sí se puede garantizar es que el profesor que posee los conocimientos de fonética necesarios ayudará a sus alumnos al menos a conseguir una buena pronunciación, siempre y cuando los alumnos colaboren.

Ida Ward (1.945) especifica que un profesor de idiomas ha de poseer tres requisitos en lo que se refiere a la enseñanza de la pronunciación. En primer lugar entrenamiento auditivo, en segundo entrenamiento articulatorio y en tercero conocimientos teóricos. Podríamos reducir éstos a dos aunando los dos primeros en lo que se podría denominar conocimiento práctico y ambas partes de este conocimiento práctico son esenciales. Repetiremos una vez más, que en fonética la teoría y la práctica han de ir unidas. La teoría se puede adquirir en libros o revistas especializadas, pero para adquirir el entrenamiento práctico el profesor de fonética competente es imprescindible, los libros son algo secundario. Los libros tratan los problemas de un modo general, y es que no se puede hacer de otro modo, pero el profesor de idiomas está enseñando a alumnos muy particulares y puede que la generalidad explicada en el libro, el problema determinado de pronunciación, concuerde plenamente con el problema que el alumno tiene en un determinado punto, pero también puede que no y es por esto por lo que el profesor de idiomas tiene que

estar capacitado para analizar la pronunciación de su alumno en cada momento y saber qué es lo que está mal. Para esto es esencial que el profesor haya sido entrenado auditivamente de modo que sea capaz de distinguir con precisión los distintos sonidos de lenguaje.

Uno de los medios que el profesor tiene de hacer evidente a sus alumnos los errores que comete es contrastar el sonido que el alumno ha hecho con el correcto. Para esto el dominio y control que debe tener el profesor de sus órganos articulatorios ha de ser grande. También da buenos resultados el utilizar los sonidos de la lengua extranjera al hablar la nativa.

Un requisito más añadiríamos, no a nivel esencial pero si a nivel de gran conveniencia, es la capacidad de comprensión de la información dada en análisis acústicos. Un profesor de idiomas debería estar familiarizado con la terminología e información que se encuentra en trabajos de fonética acústica, que cuando lea o escuche que una determinada vocal presenta unos formantes o unos determinados Hz., ciclos por segundo o frecuencia, no le sea algo totalmente extraño. A partir de la comprensión de las informaciones de un trabajo sus conclusiones pueden ser aplicables a otros niveles y es aquí donde reside la conveniencia o necesidad de comprender los trabajos de fonética acústica.

Podemos decir, pues, que un profesor de idiomas es un profesor competente en lo que se refiere a la enseñanza de la pronunciación cuando es capaz de reconocer un sonido erróneo y también es capaz de reproducirlo contrastándolo con el correcto y además posee los conocimientos teóricos de cómo se forman dichos sonidos.

Una palabras de advertencia antes de acabar, palabras tomadas de Ida Ward "the idea that to know a phonetic alphabet is either to know phonetics or to possess a "correct" pronunciation, or to be able to teach it -an idea common enough, though perhaps not

actually stated- should not be allowed currency, Knowledge of a phonetic alphabet is no guarantee whatever of the pronunciation of the user of it. Phonetic transcription is a useful adjunct to phonetics, but it does not **teach** sounds". Los ejercicios de transcripción fonética que se suelen hacer en nuestro país son ejercicios pero no de transcripción fonética; lo único que se hace es cambiar unos símbolos gráficos por otros y de aquí no se suele pasar. El conocimiento teórico de la fonética sin que conlleve un conocimiento práctico no sirve prácticamente de nada.

Para finalizar una cita de otro libro inglés "The Teaching of Modern Languages" donde se nos dice "whatever methods be adopted, teachers must themselves have a thorough knowledge of 'phonetics' and must keep their own spoken knowledge in trim. This is particularly true when it has been decided after all to rely on little formal training but substantially on imitation. It is fair to state that very many teachers of Modern Languages deplore the indifference shown in many (but not all) University Departments to both the spoken tongue and the proper teaching of phonetics". En nuestro país la situación es aún mucho más grave.

Si intentar que nuestros alumnos consigan una perfecta pronunciación es algo ideal -sólo los escogidos, que son pocos, llegarán a alcanzarla- el que consigan una buena pronunciación es un objetivo realista y viable. La solución, el remedio, ha sido apuntado. Quienes enseñan han de tener unos conocimientos y un entrenamiento fonético que hoy en nuestro país, al no existir las condiciones básicas, no será fácil conseguir. Esos conocimientos y ese entrenamiento fonético es necesario si queremos mejorar la pronunciación de nuestros alumnos al aprender idioma moderno. Este objetivo es una necesidad y por lo tanto hay que conseguirlo.

BIBLIOGRAFIA

- AFI :**The Principles of the International Phonetic Association.** Department of Phonetics, University College, London.
- HOCKETT, Ch.F.: "Learning Pronunciation" in **Readings on English as a Second Language**, edited by Kenneth Croft, Winthrop Publishers, Inc. Cambridge, Mass., U.S.A. (1.972)
- JONES D. (1.962): **An Outline of English Phonetics.** Heffer, Cambridge, Great Britain.
- LADEFOGED, P. (1.967): **Three Areas of Experimental Phonetics.** Oxford University Press.
- SCOTT, N.C. (1.966): **The Place of Phonetics in the University in Five Inaugural Lectures** edited by P.D. Stevens. Oxford University Press.
- THE TEACHING OF MODERN LANGUAGES. University of London Press Ltd. (1.967).
- WARD, I.C. (1.958): **The Phonetics of English.** Heffer, Cambridge.

AMPLITUD DE VOCABULARIO EN SUJETOS OLIGOFRENICOS CON TRASTORNOS DEL LENGUAJE HABLADO.

J. PEREZ LERGA

Doctor en Psicología

A. POLAINO-LORENTE

Catedrático de Psicopatología
Universidad Complutense. Madrid

1. INTRODUCCION

Una característica de los oligofrénicos afectados por trastornos del lenguaje hablado es su limitación en la comprensión y en la amplitud del lenguaje que usa. En efecto, la incapacidad receptiva, llamada también afasia de Wernicke, debida a una lesión o disfunción cerebral, condiciona el hecho de que estos sujetos dispongan de menor número de vocablos.

El acercamiento a este problema supone esclarecer previamente la distinción establecida entre el vocabulario del lenguaje receptivo y el vocabulario del lenguaje expresivo.

El oligofrénico dispone, por lo general, de una mayor capacidad comprensiva que expresiva.

Pero antes de seguir adelante, parece pertinente verificar hasta qué punto esto es correcto. Para ello resulta indispensable conocer el número de vocablos que estos sujetos utilizan. La utilidad de esta investigación se justifica porque estas condiciones son prerequisites irrenunciables para diseñar cualquier método que tenga la pretensión de ser eficaz en la rehabilitación del lenguaje de estos niños.

La amplitud y la comprensión se han entendido de formas muy diferentes. Así, Anne-Lise Christente

(1.978), comentando a Luria, estableció las siguientes modalidades, dentro de la amplitud-comprensión, considerando a ambas como un solo bloque en el que había un escalonamiento gradual, según el mayor o menor grado de dificultad. Christente distinguió estas modalidades:

- Audición fonemática.
- Comprensión de palabras.
- Comprensión de frases simples.
- Comprensión de estructuras gramaticales lógicas.

Por otra parte, la terminología usada para referirse a la amplitud y a la comprensión del lenguaje, así como a los trastornos del mismo, no coincide exactamente en todos los autores.

Las discrepancias entre las distintas nomenclaturas usadas varían en función del tipo de trastorno seleccionado, así como de la elección del sector funcional del lenguaje en que se sitúa dicho trastorno.

La revisión de algunos manuales recientes (Nicolosi y col., 1.978; Schow, 1.978; Piaboux y col., 1.978; Perelló y col., 1.978; Launay y Borel Massony, 1.979; Benson, 1.979 y Gaddes, 1.980) permite agrupar las diferentes nomenclaturas usadas según que se refieran al lenguaje receptivo, al lenguaje expresivo, a la articulación del lenguaje, a la dicción y al tipo de lesión o disfunción cerebral.

En las líneas que siguen nos ocuparemos de la amplitud-comprensión del vocabulario usado por los sujetos oligofrénicos, pero refiriéndonos al dominio de ese vocabulario únicamente en sus fases receptiva y expresiva.

Las investigaciones sobre la amplitud y comprensión del vocabulario se han centrado fundamentalmente en los aspectos sintácticos del problema. En cualquier caso, los estudios en este campo son poco numerosos si los comparamos, sobre todo, con los realizados en relación con la articulación o con la expresión. Una

investigación reciente sobre la disfunción receptiva es la realizada por Whitaker y Sellen (1.978), a través del análisis del **Token Test** (De Renzi y Vignolo, 1.962). El principal objetivo de este test es medir la disfunción receptiva, constituyendo un buen método para detectar estos trastornos específicos del lenguaje. La prueba consta de cinco partes, realizándose en forma de mandatos. Comparando los resultados obtenidos con esta prueba entre un grupo de niños normales y en otro de pacientes difásicos, se obtuvo una correlación de 0'60, lo que es indicativo de que entre ambos grupos existe una dificultad parecida. Sin embargo, en algunas de las subpruebas se aprecia un mayor número de errores en los sujetos afectados con trastornos del lenguaje que en los sujetos normales. Nieto Herrera (1.977) ha hecho una revisión bibliográfica de los resultados obtenidos por diferentes autores al comparar la amplitud-comprensión del lenguaje en oligofrénicos y normales.

Caramazza y Zurif (1.978) han realizado un experimento más complejo sobre la comprensión del lenguaje. Los autores trataron de probar la llamada "hipótesis de regresión", indicadora de la defectuosa realización del lenguaje en los afásicos. La prueba se llevó a cabo con frases subordinadas de tres tipos:

- Reversibles: "El niño a quien la niña sigue, es alto".
- No reversibles: "La manzana que come el niño es roja".
- Improbables: "El niño a quien el perro acaricia es gordo".

Los sujetos experimentales en los que se llevó a cabo estas investigaciones eran pacientes afásicos (afasia de Broca, de Wernicke o de conducción). Los resultados demostraron que las lesiones cerebrales pueden influir independientemente en los procesos sintácticos y en los semánticos.

Las investigaciones de Scholes (1.978) se dirigieron a la comprensión y a la producción del habla.

Se probó que en los sujetos normales se da un paralelismo entre estos dos aspectos. Sin embargo, en las poblaciones con trastornos del lenguaje, se aprecia una clara diferenciación: la comprensión de las frases supone entender los componentes que intervienen en su estructura: nombres, adjetivos, verbos, etc., lo que significa que al procesamiento de estas señales ha de seguir otro por cuya virtud aquéllas se transforman en sus representaciones lógicas.

Las pruebas empleadas en esta ocasión para el análisis de la comprensión fueron bloques de frases ambiguas y no ambiguas. La muestra estudiada estaba constituida por niños, jóvenes, adultos y ancianos normales (grupos de control) y por sujetos afectados con sordera y afásicos (grupo experimental). Los resultados demostraron que el porcentaje de respuestas correctas a las frases inequívocas era mucho menor en los sujetos afásicos estudiados.

Por otra parte, Lennenberg y col. (1.978) estudiaron la deficiente comprensión en la afasia adquirida, con la finalidad de ordenar las diferentes palabras según sus respectivos grados de dificultad. Al mismo tiempo, los autores pretendieron comprobar si el orden de dificultad era similar para todos los pacientes.

En este caso se trabajó con ocho sujetos, a los que se les presentaban frases que debían comprender, en las que se contraponían de alguna forma los siguientes significados:

Grande/pequeño;
cuadrado/redondo;
encima/en/sobre/debajo;
en/dentro/fuera;
cerca/junto a/al lado de;
entra;
derecha/izquierda;
antes/después;
juntos/a la vez;
primeramente/entonces;

más/menos/alguno/cada uno/todos;
y/o;
ambos/uno y otro;
algunos; grados comparativos; y
azul/rojo/verde/amarillo/blanco/negro.

Relacionando estos contenidos significativos con los resultados obtenidos, se verificó la importancia que tiene la comprensión en relación con la sintaxis. También se probó las relaciones existentes entre la comprensión del vocabulario y el lenguaje expresivo.

2. OBJETIVOS

En la presente investigación los autores se han propuesto el esclarecimiento de los siguientes:

Comprobar cuál es la amplitud del vocabulario empleado por los sujetos oligofrénicos que al mismo tiempo padecen algún trastorno del lenguaje hablado.

El planteamiento de dichos objetivos, como se indicó anteriormente, se justifica por la necesidad de hallar el número de vocablos para plantearse una programación en una rehabilitación posterior.

La amplitud y comprensión del vocabulario abarca lo mismo la fase receptiva que la expresiva. Aunque el número de vocablos bien expresados es muy reducido en este tipo de sujetos, sin embargo, en su comunicación, la fase receptivo-comprensiva es más amplia y, por lo tanto, forma parte de su vocabulario.

3. SUJETOS

El criterio empleado para la selección de los sujetos incluidos en la muestra debía satisfacer los dos requisitos siguientes:

- ser oligofrénicos (ligero, moderado o severo).
- manifestar algún trastorno en el lenguaje

hablado; inhabilidad receptiva, disartria, disrritmia, disfemia, etc.

Para la evolución de la capacidad intelectual de estos sujetos se aplicó el **Test de Matrices Progresivas de Raven** (1.977). Para la detección de los trastornos del lenguaje, se les pasó un conjunto de pruebas sobre la articulación (Pérez Lerga, 1.981), siguiendo las características fonéticas de Navarro Tomás (1971) y de Quilis (1.971).

En consecuencia, se prescindió de los sujetos oligofrénicos límites que no presentaran trastornos del lenguaje y de los afásicos puros, afectados con anomalías lingüísticas, pero que tuviesen intacta su capacidad intelectual, ya que inteligencia y lenguaje parecen estar complicados (Edward y col., 1.976).

La distribución de la muestra estudiada se agrupa según su C.I. como sigue:

- Ligeros medios.....	1	CI.....	52-67
- Ligeros inferiores.....	5		
- Moderados inferiores...	7		
- Moderados medios.....	3	CI.....	36-31
- Moderados inferiores...	7		
- Severos superiores.....	2		
- Severos medios.....	1	CI.....	20-35
	Total... 26	(\bar{X} de CI..	44)

La distribución por edades es como sigue:

- Niños (hasta 15 años).....	9
- Adolescentes-jóvenes (16-20).....	9
- Adultos (21 en adelante).....	8
	Total...26

La media de las edades fue 19 años.

La distribución de los sujetos por el sexo es como sigue:

- Sujetos del sexo masculino.....	16
- Sujetos del sexo femenino.....	10
Total...	26

4. METODO

El método que hemos utilizado en esta investigación ha sido la observación sistemática. La conveniencia o no de los métodos de observación y/o los experimentales viene dada por las circunstancias específicas de la propia investigación. La ausencia de literatura sobre la amplitud y la comprensión del vocabulario en poblaciones oligofrénicas, especialmente en castellano, justifica el sistema que hemos empleado. El procedimiento consistió fundamentalmente en la observación de la conducta verbal de los sujetos estudiados. Para ello se procedió según las dos etapas siguientes:

a) *Clasificación y registro de la conducta verbal (listado elemental de palabras usadas).*

Esta investigación se realizó en el Instituto Médico-Pedagógico Götze de Madrid (Fundación Götze), durante los cursos 1.979-1.980 y 1.980-1.981. El tiempo dedicado a cada sujeto fue de dos horas diarias, en sesiones de una hora de duración. Se emplearon en total ciento veinte sesiones para cada sujeto.

Se construyó una clasificación temática y gramatical de las palabras usadas en función de los dos criterios siguientes: (a) análisis de los instrumentos empleados por la enseñanza preescolar y (b) entorno social de la muestra utilizada.

De este modo, cualquier palabra que apareciese espontáneamente podría cuantificarse e inscribirse en la taxonomía previamente construida.

La clasificación resultante aparece a continuación:

1. Nombres:

Personas
Casa
Alimentos
Indumentaria
Cuerpo
Animales
Vehículos y transporte
Ciudad y sociedad
Colegio
Música
Juegos y deportes
Tiempo atmosférico
Tiempo de sucesión
Naturaleza y campo
Instrumentos, materias, pesos y medidas
Varios

2. Adjetivos calificativos
3. Adjetivos y pronombres demostrativos
4. Adjetivos numerales
5. Adjetivos y pronombres posesivos
6. Adjetivos y pronombres indefinidos
7. Partículas interrogativas
8. Verbos
9. Pronombres personales y relativos
10. Adverbios
11. Preposiciones
12. Conjunciones
13. Interjecciones y expresiones
14. Artículos

A continuación se procedió a la aplicación individual de esta lista elemental durante 42 sesiones. Se trataba de comprobar el número de vocablos de que disponía cada sujeto. La aplicación grupal fue desechada, pues en esa situación sólo se reflejaba el vocabulario de los sujetos más capacitados verbalmente, además de intervenir otras variables -la timidez, por ejemplo-, cuyo control no estaba diseñado. Después de aplicar el vocabulario elemental a cada uno

de los 42 sujetos, fueron eliminados de la muestra 16, por no mostrar ninguna señal, ni siquiera en la fase receptiva, de que conocían tales vocablos. Así pues, la muestra quedó reducida a 26 sujetos.

El experimentador elegía uno de los epígrafes e invitaba a cada sujeto a que hablara o dijera nombres relacionados con el tema-epígrafe.

El experimentador sugería también asociaciones de unas palabras con otras para evocar nuevos vocablos. Asimismo, se confeccionaron previamente alrededor de 4.000 dibujos, que representaban los vocablos en diferentes formas gráficas, según el criterio de uso en los manuales de texto de Preescolar. Dichos dibujos eran presentados a los sujetos para ser reconocidos y provocar la evocación de la palabra correspondiente. Cada uno de los vocablos que aprecián se registraron en su correspondiente epígrafe. Por este procedimiento surgió una lista de 964 palabras. Se consideraron válidas todas las palabras que de alguna manera fueran utilizadas por el sujeto con tal de que usase bien de ellas, tanto receptiva como expresivamente (el listado obtenido aparece de forma pormenorizada en Pérez Lerga, 1.981).

b) *Lista complementaria.*

Con los 26 sujetos finalmente seleccionados, se amplió esta investigación empírica, con el fin de abarcar un mayor número de vocablos. Para ello se procedió a la aplicación individual del **Vocabulario Común Fundido** de García Hoz (1.977). En esta aplicación se tuvo en cuenta el siguiente criterio de inclusión: para incorporar un nuevo vocablo al **Listado elemental**, había de ser utilizada correctamente, por lo menos, por el 75 % de los sujetos. De aquí surgieron 397 nuevas palabras (Muchas de las palabras así obtenidas se encuentran seleccionadas ya en un anterior estudio del autor citado -García Hoz, 1.953-). El registro y la cuantificación de los vocablos así hallados permitió dividir a los sujetos

experimentales en tres grandes bloques, en función del grado de amplitud-comprensión verbal que mostrasen. Los criterios para esta distribución aparecen a continuación. Los resultados así agrupados están relacionados con otras investigaciones de los autores sobre dificultades en la articulación y en la expresión de estos mismos sujetos experimentales (Cfr. Pérez Lerga y Polaino-Lorente, 1.982, a y b).

5. RESULTADOS.

Los resultados obtenidos sobre la amplitud del vocabulario que aparecen a continuación hay que entenderlos con ciertas matizaciones.

Algunos nombres han sido repetidos dos veces, dado su doble sentido. Sin embargo, otras veces se ha mantenido un solo vocablo para dos sentidos. Para las pruebas de la articulación solamente se ha utilizado una vez cada uno de ellos.

No se han tenido en cuenta los morfemas de género y número cuando éstos son de formación regular.

Los verbos que pueden ser al mismo tiempo de más de una modalidad (transitivos, intransitivos, reflexivos, etc.) han sido redactados en el vocabulario según el uso más común.

Las características distintivas de las preposiciones, adverbios y conjunciones, cuando un vocablo puede pertenecer a más de una de estas agrupaciones, no se han tenido en cuenta.

En el número de conjunciones y expresiones se han contado las unidades lingüísticas, aunque puedan constar de varias palabras. Este fenómeno también ocurre en algunos adverbios y conjunciones.

A continuación se detalla la amplitud de vocabulario obtenido en los sujetos subnormales estudiados. Las frecuencias de uso relativas aquí obtenidas pueden servir como un cierto predictor del grado de dificultad hallado para cada palabra y, en consecuencia, puede servir como un criterio a tener en

cuenta en el diseño de métodos y programas rehabilitadores. Por razones de brevedad se omite aquí la exposición de otros resultados. Para mayor información, confrontar Pérez Lerga (1.981), donde aparece el vocabulario general y la distribución del mismo por epígrafes. A continuación, sólo se exponen los datos estadísticos en número de palabras, según los epígrafes:

1. Nombres.....	741
Personas.....	38
Casa.....	122
Alimentos.....	78
Indumentaria.....	48
Cuerpo.....	63
Animales.....	51
Vehículos y transportes.....	30
Ciudad y sociedad.....	61
Colegio.....	53
Música.....	18
Juegos y deportes.....	22
Tiempo atmosférico.....	19
Tiempo de sucesión.....	38
Naturaleza y campo.....	51
Instrumentos, materias, pesos y medidas.....	24
Varios.....	25
2. Adjetivos calificativos.....	114
3. Adjetivos y pronombres demostrativos.....	3
4. Adjetivos numerales.....	41
5. Adjetivos y pronombres posesivos.....	8
6. Adjetivos y pronombres indefinidos.....	9
7. Partículas interrogativas.....	6
8. Verbos.....	312
9. Pronombres personales y relativos.....	19
10. Adverbios.....	51
11. Preposiciones.....	12
12. Conjunciones.....	10
13. Conjunciones y expresiones.....	30
14. Artículos.....	5
Total.....	1.361

6. CONCLUSIONES Y APLICACIONES PRACTICAS.

Entre las conclusiones obtenidas en esta investigación, que forma parte de un plan más extenso y complejo, pueden destacarse las que siguen:

1. El análisis del vocabulario general citado anteriormente, Pérez Lerga (1.982), nos demuestra una ausencia casi total de vocablos abstractos. Asimismo, las palabras aparecidas se encuentran en el entorno en que se desenvuelve el sujeto.
2. Ello da pie a concluir que el uso de las palabras abstractas conlleva más dificultad en la fase receptiva y expresiva que las palabras concretas.
3. De la misma forma, las palabras del vocabulario están íntimamente relacionadas con el entorno en el que el sujeto vive. Es decir, hay otros factores que condicionan igualmente la utilización de un determinado conjunto de palabras. Dichos factores se pueden agrupar bajo tres aspectos:
 - Entorno familiar.
 - Entorno escolar.
 - Televisión.
4. El proceso de amplitud y comprensión del vocabulario, según la muestra, se desarrolla en los sujetos oligofrénicos afectados con trastornos del lenguaje de una manera semejante a como sucede en los sujetos normales, aunque más imperfectamente. Es decir, las leyes de la adquisición del lenguaje son comunes a ambos tipos de sujetos; esa adquisición varía en ambos grupos en función del nivel intelectual, grado de abstracción de las palabras adquiridas y frecuencia del uso de las mismas.
5. La amplitud del vocabulario para esta clase de sujetos no supone la comprensión semántica de todas las palabras. Por ejemplo, la noción temporal y espacial son difícilmente asimiladas, aunque sean utilizadas. En las personas normales también se

advierte que estas nociones comportan una mayor dificultad. Por esta razón, en el Vocabulario General se observa la ausencia casi total de vocablos abstractos. Así, la mayor parte del vocabulario usado se refiere a nombres concretos, a acciones verbales sensoriales y a calificaciones demostrables.

6. El vocabulario resultante de la investigación se compone de 1.361 palabras, con las matizaciones que anteriormente se han precisado. Este vocabulario es considerado suficiente para la comunicación normal que desarrollan dichos sujetos.
7. Una de las aplicaciones prácticas en las que estamos trabajando es la utilidad de todo esto para la rehabilitación logoterapéutica de los subnormales. De la comparación de este listado de palabras entre el grupo de subnormales y de niños normales se deriva que la amplitud de vocabulario alcanzada en esta muestra de sujetos oligofrénicos corresponde a la amplitud de vocabulario usada por sujetos normales de 5-6 años de edad.
8. La planificación de una meta en la programación de un determinado vocabulario sugiere la necesidad de revisar el número de palabras que los sujetos son capaces de asimilar para su comunicación. Establecido un vocabulario-base, la rehabilitación ha de ir enfocada a la ejercitación articulatoria y sintáctica de las palabras.

BIBLIOGRAFIA:

- BINSON, D.: **Aphasia, Alexia, and Agraphia.** Churchill Livingstone, N. York, 1.979, págs. 57-133.
- CARAMAZZA, A. and ZURIF, B.: **Lenguaje Acquisition and language Breakdown.** The John Hopkins University Press, Baltimore, 1.978, pp. 145-161.

- CHRISTENTEN, A.: **El diagnóstico neuropsicológico de Luria**. Pablo del Rio Editor, Madrid, 1.978, pp. 76-103.
- DE RENZI, E. and VIGNOLO, L.A.: The TokenTest: a sensitive test to detect receptive disturbances in aphasics. **Brain**, 1.962, **85**, 665-678.
- EDWARDS, S.; ELLAM, J. and THOMPSON, J.: Language and Intelligence in Dysphasia: Are they related?. **British Journal of Disorders of Communication**. 1.976, 11, 2, pp. 83-94.
- GADDES, W.: **Learning Disabilities and Brain Function**. Springer-Verlag, New York, 1.980, pp. 205-254.
- GARCIA HOZ, V.: **Vocabulario Usual, Común y Fundamental**. Instituto de Pedagogía. C.S.I.C. Madrid, 1.953.
- GARCIA HOZ, V.: **Estudios experimentales sobre el vocabulario**. C.S.I.C., Madrid, 1.977, pp. 41-74.
- LAUNAY, C. y BOREL-MASSONY, S.: **Trastornos del lenguaje, la palabra y la voz en el niño**. Barcelona, Toray-Masson, 1.979, pp. 217-230
- NAVARRO TOMAS, T.: **Manual de pronunciación española**. C.S.I.C., madrid, 1.971.
- NICOLOSI, L. et al.: **Terminology of Communication Disorders**. The Wilkins Company, Baltimore, 1.978.
- NIETO HERRERA, M.: **Anomalías del lenguaje y su corrección**. Ed. Francisco Méndez Uteo, México, 1.977.
- PERELLO, J. et al.: **Perturbaciones del lenguaje**. Ed. Científico-Médica, Barcelona, 1978, pp. 59-395.
- PEREZ LERGA, J.: **Bases para la rehabilitación logoterapéutica del deficiente psíquico con trastornos del lenguaje hablado**. Univ. Complutense. Madrid, 1.981.
- PEREZ LERGA, J. y POLAINO LORENTE, A.: **Dificultades de la expresión**

verbal en un grupo de oligofrénicos. 1.982 a (en prensa).

PÉREZ LERGA, J. y POLAINO LORENTE, A.: **Dificultades en la articulación verbal en un grupo de oligofrénicos.** 1.982 b (en prensa).

PIALOUS, P. et al.: **Manual de Logopedia.** Tora y Nasson, Barcelona, 1.978, pp. 173-263.

QUILIS, A. y FERNÁNDEZ, J.: **Curso de Fonética y Fonología españolas.** C.S.I.C., Madrid, 1.971.

RAVEN, J.C.: **Test de Matrices Progresivas** (escala especial). Ed. Paidós, Buenos Aires, 1.977.

SCHOLES, R.: Syntactic and Lexical Components of Sentence Comprehension. En, Caramazza, A. y Zurif, E. (edited by): **Language Acquisition and Language Breakdown.** The John Hopkins University Press, Baltimore 1.978, pp. 163-193.

SCHOW, R. et al.: **Communication Disorders of the Aged.** University Park Press, Baltimore, 1.978, pp. 203-269.

WHITAKER, H. y SELNES, O: Token Test Measures of Language Comprehension in Normal Children and Aphasic Patients. En CARAMAZZA, A. y ZURIF, E. (edited by): **Language Acquisition and Language Breakdown.** The Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1.978, pp. 121-143.

SITUACIONES SOCIALES DE LA FUNCION DOCENTE

TEOFILO RODRIGUEZ NEIRA

Director Adjunto del I.C.E.
Universidad de Oviedo

AUTOPERCEPCION PROFESIONAL

En cualquier situación social, en todas las profesiones, y como no podía ser menos, en la profesión docente, se acumulan multitud de elementos, de circunstancias, que repercuten sobre los individuos y sobre sus comportamientos. Algunos son positivos. Actúan de lanzaderas. Son dinamizadores concretos del desarrollo personal y colectivo. Otros son negativos, entorpecedores. Dificultan la labor profesional. La confluencia aparatosa, desmedida, de factores negativos produce un estado caótico que es vivenciado por los propios profesionales con descontento, en forma de crisis, de deterioro. Conviene precisar, en la medida de lo posible, los resortes confluyentes para establecer claramente los condicionamientos específicos con que se van a encontrar las acciones que sobre los colectivos quieran emprenderse. Porque, de lo contrario, los intentos para colaborar, fomentar, potenciar la calidad profesional, la calidad de la enseñanza, corren serios peligros de obtener resultados opuestos a los pretendidos o, en el mejor de los casos, limitarse a dar simples palos de ciego sin orden ni concierto.

Lo primero que debemos señalar son las tensiones internas de los grupos profesionales. Las contra-interacciones pueden ser inevitables. Pero, camufladas, tergiversadas, disfrazadas, son siempre destructoras. Su potencial constructivo radica en la propia capacidad para asumirlas y superarlas.

La situación concreta de gran número de profesionales de la enseñanza es de un acusado escepticismo, de un desencanto profundo, de un grave sentimiento de frustración, de una agresividad casi permanente contra el sistema educativo, la administración y el contexto social inmediato, de una hipersensibilidad enfermiza referida a la dignidad personal y al desempeño de la propia función. También existen, claro está, profesionales "inasequibles al desaliento", permanentemente ilusionados y esperanzados. Tanto unos como otros expresan reacciones de distinto signo ante los hechos con los que se encuentran y en los que están inmersos.

Podría afirmarse que ocurre con los docentes, más o menos, lo mismo que acontece con todas las profesiones. Buscan un espacio de realización que, por la rapidez y sucesión de los cambios sociales y tecnológicos, les está siendo constantemente puesto en entredicho. Sin embargo con respuestas de esta índole sólo pueden ofrecerse generalidades y, con frecuencia, un cúmulo de imprecisiones.

En una encuesta de sondeo llevada a cabo por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo se obtuvieron unos resultados de autopercepción que destacan algunas actitudes y sentimientos específicos sobre la propia función y su significación social dignos de tenerse en cuenta. Hay que precisar que la encuesta se pasó a diversos Centros de Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza General Básica. Y conviene dejar constancia de que en algunos centros de Bachillerato el encuestador fue recibido con no pocas bufas y comentarios irónicos. En ocasiones el recibimiento fue de indiferencia. También se manifestaron gestos de claro menosprecio.

A la pregunta: ¿Considera que su profesión está socialmente bien valorada?, el 82 % del profesorado de Bachillerato contestó negativamente. El tanto por ciento mayor de respuestas negativas correspondió al profesorado de EGB, que llegó hasta el 94 %. Pero,

curiosamente, cuando en la encuesta se pedía a los docentes que indicasen si les agradaría cambiar temporalmente de profesión, de los profesores de Bachillerato dieron respuestas afirmativas un 35 %. Por tanto, un buen número de ellos desean dejar por algún tiempo la enseñanza y dedicarse a otras ocupaciones. En la encuesta no se indicaba, deliberadamente, el tipo de actividad con el fin de que las respuestas no estuviesen condicionadas por el rango, circunstancial o no, de un trabajo concreto. Los profesores de EGB, sin embargo, sólo manifestaron apetencias de cambio en un 16 %. Con respecto al grado de satisfacción en el ejercicio de la docencia, el 72 % de los profesores de EGB se mostraron muy satisfechos, mientras que los de Bachillerato sólo llegaron al 48 %. El 52 % restante se repartía entre "poco satisfechos" e "insatisfechos".

Hay un dato claro, la valoración social de la propia función no se corresponde ni con la satisfacción profesional, ni con los deseos de cambio ocupacional. La encuesta más bien nos señala una correlación negativa. A menor valoración social, mayor satisfacción profesional. Y esto parece una contradicción. No obstante, si analizamos los factores que repercuten en la función docente, la contradicción puede resolverse en focos de incidencia que no tiene por qué ser idénticos. Es decir, existe una trama compleja de elementos que repercuten sobre las situaciones concretas y sobre la autopercepción de esas situaciones. El profesorado de Bachillerato, por ejemplo, desde la promulgación de la Ley de Villar Palasí ha visto cómo se fomentaban a la par que, por distintas circunstancias, se bloqueaban insistentemente sus posibilidades de promoción profesional. Fenómeno que no se producía en otros niveles educativos. De hecho, su situación en la tabla cualitativa y remunerativa ha ido descendiendo sin interrupción desde 1.970. Parte de estos profesores se consideran injusta e indiscriminadamente postergados, con una preparación científica y técnica muy superior a la que

en la práctica tienen que desempeñar. Nada tiene de extraño que entre ellos se produzcan los síntomas más agudos de descontento y de crítica permanente. Baste citar, en confirmación de lo dicho, un solo caso de desconsideración legislativa: El "Real Decreto 2.709/-1.982, de 15 de Octubre, por el que se regula el sistema de ingreso en el Cuerpo de Catedráticos Numerarios de Escuelas Universitarias" (B.O.E. de 30 de Octubre de 1.982). En este Decreto los Profesores de Bachillerato tenían un camino reconocido de promoción. Pero hoy todos saben que este camino está definitivamente cerrado. Y se ha cerrado únicamente para ellos, no para el resto de los estamentos allí contemplados. De todas formas ningún docente está a salvo de cualquier capricho y de cualquier arbitrariedad reguladora. Además, siempre se harán recurriendo a razones de peso que las apoyan.

Naturalmente, existen otros aspectos que repercuten en la valoración de la encuesta que venimos comentando. La profesión docente se desarrolla, es obvio, en el marco de la sociedad. Las posiciones sociales, las actitudes colectivas generales frente a los enseñantes, serán vivenciadas por estos en forma de aprecio o desprecio, consideración o desconsideración, interés o desinterés. En el momento actual resulta evidente que los docentes consideran que su profesión está socialmente infravalorada. Y no son necesarios grandes estudios sociológicos, ni prospecciones antropológicas para constatar que no sólo se trata de una infravaloración, sino que a nivel social existe una crítica aguda bastante generalizada, un juicio negativo sobre los centros de enseñanza estatales y sobre los funcionarios dedicados a la educación. Los centros de enseñanza ofrecen en muchos casos un aspecto ruinoso. No pocos están desvencijados, sucios, en estado de abandono y deterioro total. Los presupuestos, regulados en partidas fijas, no alcanzan, en ocasiones, ni para reponer los cristales rotos. Esto es un hecho. Pero los mismos profesores, el sistema educativo, no quedan exentos de la

recriminación y de la condena. Con frecuencia son denostados con los peores calificativos: pandilla de engreídos, anárquicos, irresponsables, despreocupados y otras lindeces por el estilo. Las críticas han aparecido en la prensa, en las revistas especializadas, en los medios de comunicación. A veces se exacerban en las conversaciones informales. Sea suficiente traer a colación una nota publicada en la primera página de "La Voz de Asturias", el día 24 de Noviembre de 1.981. En esta nota periodística aparece un grupo de jóvenes, entre 15 y 16 años, que abandona un centro de enseñanza donde se imparte "cultura a raudales" -ésta es la precisión sancionatoria y crítica del autor-. Lo que portan, como buenos aprendices, resulta ser una conversación soez, llena de tacos, imprecaciones, insultos y denuestos. Estos jóvenes son unos rajatripas verbales. La jerga más inculta y baja está puesta en sus bocas, está presente en todas sus expresiones. La conclusión viene implícita en cada referencia. Si los adolescentes practican la obscenidad lingüística y el desparpajo más aparatoso es porque tal resulta ser la "cultura" que les enseñan en los centros de aprendizaje. Y como ocurre que los centros son edificios con paredes y ventanas, inmuebles, los que realmente están "pervirtiendo" a la juventud son los profesores que en esos centros ejercen. Y aquí está el lado más duro de la crítica. Una crítica ejercida en este caso por un periodista anónimo que, al serlo, practica el oficio de portavoz de la colectividad en general. Pocos profesores, opino, se llaman a engaño sobre esta situación. La sociedad es implacable, frecuentemente, con ellos. Ya sé que pueden aducirse ejemplos en contra. No faltaría más. Pero la recriminación y la condena y el rechazo están en la calle, en las conversaciones, en los padres que protegen a sus vástagos inculcando de sus errores, de sus incapacidades o deficiencias, a los docentes.

Los profesores, a su vez, no reparan en las contracríticas. Principalmente a través de las referen-

cias al desinterés y a la indisciplina de sus alumnos. Porque también, de hecho, un gran número de alumnos no sólo se desentienden de las enseñanzas, sino que, en no pocas ocasiones, alardean de un ostentoso menosprecio. Y esto nace, en gran medida, del ambiente social mismo. Para muchos padres lo que realmente interesa es el aprobado final a costa de lo que sea y como sea. El razonamiento con el que avalan su postura suele desarrollarse en estos términos: "Todo lo que aprenden y pueden aprender tiene sentido únicamente en función del título correspondiente, exigido hoy casi para cualquier actividad. Pero lo que en esa actividad harán es algo totalmente distinto de lo que hayan aprendido. Las enseñanzas no les servirán de nada. A lo sumo son un ligero barniz cultural. De ahí que infravaloren, inconscientemente a veces, la física, la química, las matemáticas, la literatura, el arte, etc. Los profesores han recibido visitas de padres que les dicen: "Mire usted, mi hijo (cuando se trata de alumnos de Bachillerato, por ejemplo) no va a hacer una carrera universitaria, o mi hijo se va a dedicar a tal o cual especialidad, y por tanto eso que le enseña no lo necesita. Apruébelo y déjese de zarandajas... Perdóne, yo no niego que lo que le enseña pueda ser interesante, pero mi hijo no lo va a usar..." Y el profesor monta en cólera.

Enseñantes y sociedad están en una contraposición total. Hay un hiato, una escisión profunda. Mutuamente se atacan y mutuamente se destrazan.

La situación, de todas maneras, se complica con contradicciones que inmediatamente se superponen. Porque, como he constatado en otro lugar, los padres no saben hacia dónde encaminar a sus hijos. Hace años que se destruyó la posibilidad de la transmisión parental del oficio. El cuadro de ocupaciones sufre y sufrirá modificaciones permanentes tanto en el aspecto remunerativo como en la consideración social. El legado patrimonial, que figuró a lo largo de generaciones como uno de los objetivos básicos de la

actividad familiar, ya no tiene el "valor" ni ofrece el resguardo seguro que hasta ahora significaba. Los padres encontraban una justificación para sus desvelos en el mantenimiento de bienes que servían de garantía y prestigio. Estas preocupaciones "funcionaban como estabilizadores emocionales". Disminuían las tensiones ocasionadas por un futuro imprevisto y eliminaban parte de las ansiedades que un porvenir incierto puede desencadenar. Incluso eran utilizadas como sistemas de control. Se exigía obediencia y participación porque el fin de todos los trabajos era asegurar el bienestar de los hijos, evitarles riesgos innecesarios. Pero el escenario de estas pretensiones se ha modificado radicalmente. Para la mayoría de las familias ya no tiene sentido aumentar palmo a palmo las propiedades heredadas, ni acumularlas para transmitir las a los descendientes inmediatos. Y en gran parte de los casos ni siquiera se puede pensar en la posibilidad de conseguirlo. No sólo ocurre así porque el paro laboral haya crecido desmesuradamente, ni porque el poder adquisitivo de las remuneraciones sea anualmente, diariamente, erosionado por la inflación continua, ni porque el ahorro se haya visto políticamente esquilado, ni por la parquedad retributiva -todo ello es cierto y tiene un gran peso sobre las nuevas situaciones-, sino porque las actitudes básicas, movidas o no por esas circunstancias, son distintas. Las perspectivas y el punto de mira de las disposiciones psíquicas se han desplazado de las antiguas posiciones. El consumo es artificialmente estimulado. Se realiza por encima y en contra de lo que podríamos llamar "necesidades naturales". El ritmo de vida está planteado de acuerdo con el nivel de ingresos, cuando no lo supera con creces. Un sentimiento de precariedad ha invadido capas muy amplias de la sociedad. Vivir al día es mucho más que un slogan. Es la pretensión impuesta de gran parte de las gentes que se agitan diariamente por los entresijos de nuestras grandes ciudades". Y con esta situación se entrecruzan otros varios aspectos. "En

una sociedad abierta, se ha escrito, las posibilidades de movilidad descendente de los hijos anima la actividad frenética de los padres de status elevado; y el atractivo de la consecución de un status elevado aviva el interés de los padres de status inferior por el progreso y potencial educativo de sus hijos. Una sociedad abierta, democrática, es casi con toda certeza una cura de la despreocupación de los padres. El peligro no estriba en que los padres descuiden a sus hijos, sino que éstos raras veces escapan de su escrutinio penetrante y estima continua".

Esta última hipótesis ha sido confirmada por una serie de prácticas que han sido difundidas a través de la prensa diaria. Todavía se mantiene el recuerdo de una noticia no hace mucho publicada (Agosto de 1.982): "Más de la tercera parte de los padres de Alemania Federal, preguntados en una encuesta celebrada recientemente por el Ministerio Federal de la Salud, administra a sus hijos "píldoras" para aumentar su concentración y, con ello, el rendimiento en el estudio.

Debido al sistema educativo alemán, los chicos no tienen muchas posibilidades de repetir curso cuando sus calificaciones son demasiado bajas y, si las notas no alcanzan un nivel determinado, la enseñanza universitaria les queda automáticamente cerrada cuando, años más tarde, abandonen la enseñanza media.

Especialmente para algunas carreras más "cotizadas", como medicina, es casi imposible el acceso sin unas notas muy altas en el bachillerato.

De esta forma, el futuro profesional se decide a veces a los 12 ó 14 años, lo cual preocupa mucho a los padres, quienes tratan de aumentar la capacidad intelectual de sus hijos. Por otra parte, los niños, conscientes de la preocupación de sus padres, caen con excesiva frecuencia en un estado de ansiedad que les ha llevado, en más de una ocasión, a intentos de suicidio..."

El caso alemán, se puede decir, no es equi-

actividad familiar, ya no tiene el "valor" ni ofrece el resguardo seguro que hasta ahora significaba. Los padres encontraban una justificación para sus desvelos en el mantenimiento de bienes que servían de garantía y prestigio. Estas preocupaciones "funcionaban como estabilizadores emocionales". Disminuían las tensiones ocasionadas por un futuro imprevisto y eliminaban parte de las ansiedades que un porvenir incierto puede desencadenar. Incluso eran utilizadas como sistemas de control. Se exigía obediencia y participación porque el fin de todos los trabajos era asegurar el bienestar de los hijos, evitarles riesgos innecesarios. Pero el escenario de estas pretensiones se ha modificado radicalmente. Para la mayoría de las familias ya no tiene sentido aumentar palmo a palmo las propiedades heredadas, ni acumularlas para transmitir las a los descendientes inmediatos. Y en gran parte de los casos ni siquiera se puede pensar en la posibilidad de conseguirlo. No sólo ocurre así porque el paro laboral haya crecido desmesuradamente, ni porque el poder adquisitivo de las remuneraciones sea anualmente, diariamente, erosionado por la inflación continua, ni porque el ahorro se haya visto políticamente esquilado, ni por la parquedad retributiva -todo ello es cierto y tiene un gran peso sobre las nuevas situaciones-, sino porque las actitudes básicas, movidas o no por esas circunstancias, son distintas. Las perspectivas y el punto de mira de las disposiciones psíquicas se han desplazado de las antiguas posiciones. El consumo es artificialmente estimulado. Se realiza por encima y en contra de lo que podríamos llamar "necesidades naturales". El ritmo de vida está planteado de acuerdo con el nivel de ingresos, cuando no lo supera con creces. Un sentimiento de precariedad ha invadido capas muy amplias de la sociedad. Vivir al día es mucho más que un slogan. Es la pretensión impuesta de gran parte de las gentes que se agitan diariamente por los entresijos de nuestras grandes ciudades". Y con esta situación se entrecruzan otros varios aspectos. "En

una sociedad abierta, se ha escrito, las posibilidades de movilidad descendente de los hijos anima la actividad frenética de los padres de status elevado; y el atractivo de la consecución de un status elevado aviva el interés de los padres de status inferior por el progreso y potencial educativo de sus hijos. Una sociedad abierta, democrática, es casi con toda certeza una cura de la despreocupación de los padres. El peligro no estriba en que los padres descuiden a sus hijos, sino que éstos raras veces escapan de su escrutinio penetrante y estima continua".

Esta última hipótesis ha sido confirmada por una serie de prácticas que han sido difundidas a través de la prensa diaria. Todavía se mantiene el recuerdo de una noticia no hace mucho publicada (Agosto de 1.982): "Más de la tercera parte de los padres de Alemania Federal, preguntados en una encuesta celebrada recientemente por el Ministerio Federal de la Salud, administra a sus hijos "píldoras" para aumentar su concentración y, con ello, el rendimiento en el estudio.

Debido al sistema educativo alemán, los chicos no tienen muchas posibilidades de repetir curso cuando sus calificaciones son demasiado bajas y, si las notas no alcanzan un nivel determinado, la enseñanza universitaria les queda automáticamente cerrada cuando, años más tarde, abandonen la enseñanza media.

Especialmente para algunas carreras más "cotizadas", como medicina, es casi imposible el acceso sin unas notas muy altas en el bachillerato.

De esta forma, el futuro profesional se decide a veces a los 12 ó 14 años, lo cual preocupa mucho a los padres, quienes tratan de aumentar la capacidad intelectual de sus hijos. Por otra parte, los niños, conscientes de la preocupación de sus padres, caen con excesiva frecuencia en un estado de ansiedad que les ha llevado, en más de una ocasión, a intentos de suicidio..."

El caso alemán, se puede decir, no es equi-

actividad familiar, ya no tiene el "valor" ni ofrece el resguardo seguro que hasta ahora significaba. Los padres encontraban una justificación para sus desvelos en el mantenimiento de bienes que servían de garantía y prestigio. Estas preocupaciones "funcionaban como estabilizadores emocionales". Disminuían las tensiones ocasionadas por un futuro imprevisto y eliminaban parte de las ansiedades que un porvenir incierto puede desencadenar. Incluso eran utilizadas como sistemas de control. Se exigía obediencia y participación porque el fin de todos los trabajos era asegurar el bienestar de los hijos, evitarles riesgos innecesarios. Pero el escenario de estas pretensiones se ha modificado radicalmente. Para la mayoría de las familias ya no tiene sentido aumentar palmo a palmo las propiedades heredadas, ni acumularlas para transmitir las a los descendientes inmediatos. Y en gran parte de los casos ni siquiera se puede pensar en la posibilidad de conseguirlo. No sólo ocurre así porque el paro laboral haya crecido desmesuradamente, ni porque el poder adquisitivo de las remuneraciones sea anualmente, diariamente, erosionado por la inflación continua, ni porque el ahorro se haya visto políticamente esquilado, ni por la parquedad retributiva -todo ello es cierto y tiene un gran peso sobre las nuevas situaciones-, sino porque las actitudes básicas, movidas o no por esas circunstancias, son distintas. Las perspectivas y el punto de mira de las disposiciones psíquicas se han desplazado de las antiguas posiciones. El consumo es artificialmente estimulado. Se realiza por encima y en contra de lo que podríamos llamar "necesidades naturales". El ritmo de vida está planteado de acuerdo con el nivel de ingresos, cuando no lo supera con creces. Un sentimiento de precariedad ha invadido capas muy amplias de la sociedad. Vivir al día es mucho más que un slogan. Es la pretensión impuesta de gran parte de las gentes que se agitan diariamente por los entresijos de nuestras grandes ciudades". Y con esta situación se entrecruzan otros varios aspectos. "En

una sociedad abierta, se ha escrito, las posibilidades de movilidad descendente de los hijos anima la actividad frenética de los padres de status elevado; y el atractivo de la consecución de un status elevado aviva el interés de los padres de status inferior por el progreso y potencial educativo de sus hijos. Una sociedad abierta, democrática, es casi con toda certeza una cura de la despreocupación de los padres. El peligro no estriba en que los padres descuiden a sus hijos, sino que éstos raras veces escapan de su escrutinio penetrante y estima continua".

Esta última hipótesis ha sido confirmada por una serie de prácticas que han sido difundidas a través de la prensa diaria. Todavía se mantiene el recuerdo de una noticia no hace mucho publicada (Agosto de 1.982): "Más de la tercera parte de los padres de Alemania Federal, preguntados en una encuesta celebrada recientemente por el Ministerio Federal de la Salud, administra a sus hijos "píldoras" para aumentar su concentración y, con ello, el rendimiento en el estudio.

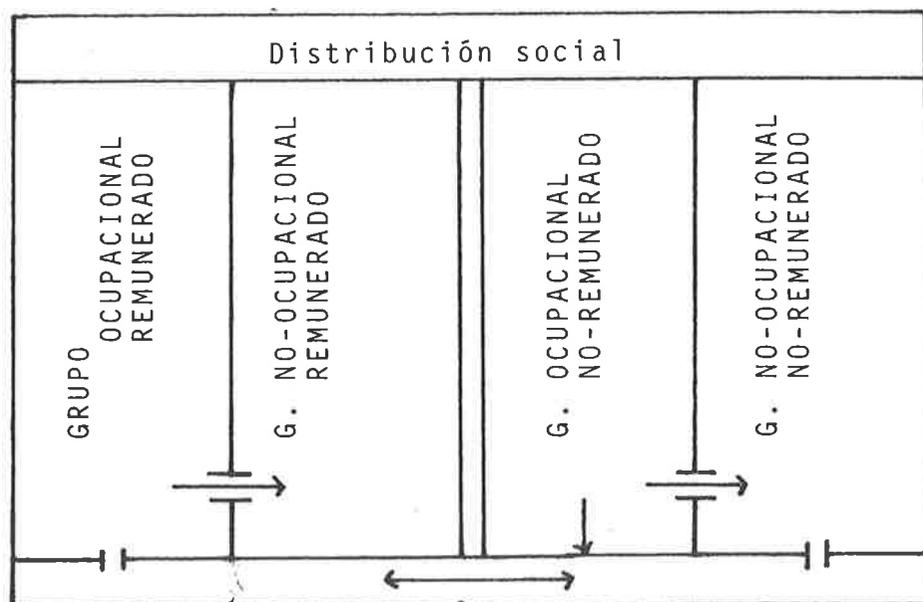
Debido al sistema educativo alemán, los chicos no tienen muchas posibilidades de repetir curso cuando sus calificaciones son demasiado bajas y, si las notas no alcanzan un nivel determinado, la enseñanza universitaria les queda automáticamente cerrada cuando, años más tarde, abandonen la enseñanza media.

Especialmente para algunas carreras más "cotizadas", como medicina, es casi imposible el acceso sin unas notas muy altas en el bachillerato.

De esta forma, el futuro profesional se decide a veces a los 12 ó 14 años, lo cual preocupa mucho a los padres, quienes tratan de aumentar la capacidad intelectual de sus hijos. Por otra parte, los niños, conscientes de la preocupación de sus padres, caen con excesiva frecuencia en un estado de ansiedad que les ha llevado, en más de una ocasión, a intentos de suicidio..."

El caso alemán, se puede decir, no es equi-

parable con la situación española. Pero, lo mismo en Alemania que en España, el sistema educativo se ha convertido en el único receptor posible de la población infantil y adolescente. Y sobre él recaen todas las ansiedades, tensiones, luchas y desequilibrios sociales. El inicial desinterés que habíamos mencionado puede ser el camuflaje y encubrimiento, cargado con las triquiñuelas de la idiosincrasia, tras el que se oculta una presión enorme y agobiante, insoportable. No se puede olvidar que, lo mismo en España que en Alemania, la ciencia y la información son poder, status, y el acceso a las profesiones más cualificadas pasa por un largo aprendizaje. Los padres no están seguros de poder transmitir a sus hijos algo que les garantice y facilite el futuro. Por eso vuelcan sobre la educación, institucionalizada o no, todo el caudal de presiones y contradicciones en las que ellos mismos se encuentran envueltos. Con terror descubren, y volvemos a las posiciones antes mencionadas, una distribución social que puede presentarse, a grandes rasgos, mediante el siguiente esquema:



El primer estamento lo constituye el conjunto de personas que disfrutan de alguna ocupación por la que reciben una retribución determinada. Están aquí agrupadas todas las profesiones y actividades valoradas económicamente y que disponen de asignaciones concretas. La pérdida de la función, del trabajo, de la actividad, lleva consigo la pérdida de la remuneración correspondiente. En momentos de inestabilidad este simple peligro desencadena distintas formas de ansiedad que introducen constantes desequilibrios individuales y colectivos.

El segundo grupo comprende el conjunto de los que reciben pensiones, ayudas, bolsas, gratificaciones independientes de la actividad o debidas a la incapacidad e imposibilidad de desarrollarla. Rentistas, ancianos, enfermos e inhabilitados, y todos los que disponen de subvenciones estatales o de organizaciones aseguradoras. Entre ellos se encuentran los que, en una situación de paro, perciben emolumentos del tipo que sea. "Cobrar el paro" se ha convertido en una expresión familiar que afecta a gran número de personas en plena posesión de sus facultades laborales. Esta "clase" social aumenta y se expande en la medida en que se anticipa la edad de jubilación y se utiliza para atenuar los efectos desestabilizadores del desempleo.

En tercer lugar, apartados del tráfico ruidoso e inevitable del mundo de la ocupación remunerada, nos encontramos con las distintas formas ocupacionales a las que no corresponde ningún tipo de sanción económica. Aquí están situados todos los estudiantes. Desde los tres años hasta el ingreso en la edad adulta, que puede retardarse o acelerarse según las diferentes culturas y según el momento social, una parte importante de la población vive ocupada, pero a expensas de las aportaciones familiares. Alimento, vestido, gastos ordinarios o extraordinarios son costeados por los progenitores. El sistema educativo es el depositario fundamental de este colectivo. Las sociedades avanzadas no saben qué hacer con estos

miembros, la reserva humana del futuro inmediato, fuera del campo de la enseñanza y de los centros de aprendizaje. No hay otro lugar para ellos. Alejados de estos recintos sólo restan los mil subterfugios de la marginación clara o encubierta.

Finalmente, ha ido surgiendo un último reducto, que en los países técnicamente desarrollados va adquiriendo dimensiones alarmantes, en el que se establecen los verdaderos desheredados, los "sin oficio ni beneficio", los desocupados y carentes de toda forma de ingresos. Mendigos, pobres, jóvenes y ancianos del ocio, errantes en medio de disparatadas abundancias, privados de todo, asoman y viven clamorosamente callados por entre las esquinas urbanas. Y el destino de muchos estudiantes, de los pertenecientes a las edades más tiernas, pasa hoy por esta amenaza tremenda. A nadie extraña que los padres se tornen compulsivos, al borde de la patología, que acudan angustiados a profesores y enseñantes, suplicantes, amenazadores, exigiéndoles que protejan a sus hijos, que los equipen con los medios científicos y técnicos necesarios para que no caigan en el trance de este desamparo. Y los profesores más conscientes, aunque los padres de sus alumnos no los asedien, sienten en la atmósfera esta exigencia. Y se sobrecogen ante tamaña responsabilidad. Y se deprimen. Y se abaten. Y algunos, ante la indiferencia de todos, incluso ante la incomprensión, no lo pueden soportar. Y desearían abandonar, huir.

Michael W. Apple declaraba recientemente (enero de 1.984): "Por una serie de razones, las escuelas nunca han sido perfectas máquinas para la reproducción. Una es que, al igual que nuestra sociedad y nuestra economía están llenas de contradicciones y son lugares de conflicto y de lucha, éstos se reproducen en la escuela. Cualquiera que sea la reproducción, lo es también de los conflictos y contradicciones que tienen lugar fuera de la escuela. Además, dado que estudiantes y profesores son seres humanos y autónomos que pertenecen a una clase social, a un sexo y a

una raza, debemos suponer que habrá intentos de actuar contra esas formas de dominación y en función de esas posiciones de clase, sexo y raza. Un ejemplo es el hecho de que en muchas escuelas -en Estados Unidos, en España y en todas partes- los profesores tengan ideologías y creencias contradictorias, de modo que no hay nunca garantía de que vayan a ser simples instrumentos de quienes desean controlarles".

Esto es así. El profesorado, como cualquier colectivo, no sólo sufre, soporta, las contradicciones de la sociedad, sino que genera también sus propias contradicciones. Los profesores, si cabe, están situados en una posición estratégica para desarrollar una mayor sensibilidad sobre estas cuestiones. Realizan su trabajo entre seres humanos que llevan en sus carnes, en lo corporal y en lo psíquico, los conflictos dentro de los que su existencia transcurre y se produce. No obstante, en determinados momentos, la sociedad puede transferirles responsabilidades que ella misma no está dispuesta a asumir, o que no se encuentra con capacidad para asumir. Naturalmente, en estas circunstancias, los conflictos se agrandan y agudizan.

LAS FUNCIONES DOCENTES

El problema, tal como lo venimos planteando, radica, entre otras causas, en la sobrecarga con que la sociedad, llena de escisiones internas, trata al sistema educativo, a los funcionarios públicos, a los docentes en general. Con frecuencia, todos los males presentes y futuros se achacan a las enseñanzas que se imparten y al modo de transmitir las, o a la inoperancia de los profesores que no extienden su labor más allá de un conjunto de nociones desconectadas del tiempo histórico que les ha tocado vivir. Una simple mirada a uno de los múltiples tratados sobre las funciones y cualidades del docente nos puede facilitar la objetivación de los cambios habidos en este proceso acumulativo e irreversible. G. de Landsheere, por ejemplo, ha hecho una descripción

detallada de varios aspectos que hoy son ya conocidos por todos los profesionales:

"La función enseñante, escribe, no se sitúa ya, evidentemente, en el campo cognitivo en exclusiva. Al término de una amplia investigación documental, con la colaboración de representantes de todas las partes interesadas en la educación de alumnos y formación de enseñantes, B. Gran, C. Fritzell y G. Löfqvist concluyen que las funciones del enseñante pueden clasificarse en cinco grandes categorías:

- funciones del enseñante relativas a la promoción del desarrollo social y emocional del alumno (factor socio-emocional);
- funciones del enseñante relativas a la promoción del desarrollo de los conocimientos del alumno (factor cognitivo);
- funciones y aptitudes concernientes a materiales y métodos pedagógicos (factor metódico-material);
- trabajo con otros adultos dentro y fuera de la escuela (factor de cooperación);
- funciones concernientes al desarrollo del enseñante mismo y al de la escuela (factor de desarrollo).

Todas las partes conceden la mayor importancia a la función socioemocional.

G. DE LANDSHERE.- *La formación de los enseñantes de mañana*, Ed. Narcea, Madrid, 1.977, pp. 19-20.

PASADO	FUTURO
"Yo, enseñante, soy":	
a) Propenso a sentirme inferior en la jerarquía pedagógica, es decir, en relación a los directores, jefes administrativos, ins-	a) Colega de los restantes miembros de la jerarquía y mi consejo es importante.

- pectores, profesores de universidad.
- b) Totalmente responsable de los progresos que hace la clase en la rama que enseña.
- c) Un dispensador de informaciones, explicaciones y estímulos a una clase; crítico las habilidades y juicios de cada alumno; dirige el grupo.
- d) Un hombre que hace respetar las costumbres y espíritu de la escuela, aunque no convenga a la sociedad y al aprendizaje.
- e) Aislado e independiente de mis colegas.
- f) Alguien que no es miembro de la misma sociedad que la de los alumnos y padres, y que no se preocupa de los padres o del medio familiar.
- g) Alguien respetado por el único hecho de ser enseñante.
- b) Miembro de un equipo de especialistas que comparten su experiencia y responsabilidades; como miembro de un equipo, soy responsable de cada niño que forma parte de los grupos que me son confiados.
- c) Quien individualiza la asignación de los diversos materiales de aprendizaje; crítico de habilidades y juicios; un hombre que explica a un individuo o a pequeños grupos, un animador de seminarios.
- d) Miembro de una comunidad escolar cuyos usos y ambientes derivan de la sociedad más amplia y de las funciones de la escuela como lugar de aprendizaje.
- e) Preocupado por educar en colaboración con los padres, con los que entro en contacto a un nivel de igualdad.
- f) Miembro de la misma sociedad que los alumnos y los padres.
- g) Alguien que tiene derecho (o no) al respeto en función de lo que es como ser humano.

h) Responsable de la decisión a través de mi ejemplo y enseñanza, de una moral característica de la clase media.

h) Alguien que busca sus propias reglas morales, reconociendo sus fracasos, y que comprende las reglas morales adoptadas en las familias, que deja construir a los niños su moral personal.

Una inicial lectura de las funciones docentes y de su evolución, tal como nos la presenta Landsheere, nos puede dar la impresión de que los profesores van a adquirir una situación más cómoda en el sistema educativo. En primer término, la jerarquía docente, directores, inspectores, jefes de seminario, administradores, dejan de asediarlo impositivamente para pasar a ser elementos de cooperación, integrados en un mismo compromiso. En segundo lugar, el resto de los componentes y partes, tanto sociales como institucionales, configuran un equipo que, justamente en cuanto equipo, ampara, protege y asume responsabilidades compartidas que afectan al conjunto. Cada uno de los miembros dispone de compromisos específicos, pero, en la medida en que todos participan en una meta común, todos reciben la colaboración de todos. El profesor no es un individuo ni de la sociedad, ni de la comunidad escolar, que carga sobre sus hombros exclusivos la misión de enseñar, educar y formar a sus alumnos. Al contrario, debe sentirse "miembro de la misma sociedad que los alumnos y los padres". Los alumnos son también partes activas y corresponsables del conjunto educativo. Así, adquirimos la visión de una idílica armonía en la que las nuevas funciones, al ser colectivamente soportadas, proporcionan un alivio a la dura tarea de enseñar. Sin embargo, las cosas se complican cuando los procesos sociales concretos sufren bruscas transformaciones, y cuando advienen situaciones, como es el caso de la hipótesis que aquí se plantea, en las que se producen "traslaciones" de responsabilidad. Porque los padres sufren una crispación inevitable al percatarse de los

peligros que corren sus hijos ahora y en un porvenir inmediato. La desazón de la "movilidad social", la pérdida de status, el paro, el hundimiento de normas, reglas y "papeles" que hasta este momento se tenían por inamovibles, la percepción de un futuro incierto, y otras muchas circunstancias parecidas, obligan a relaciones tensas en las que se desencadenan nuevos sentimientos de culpabilidad y constantes transferencias de los mismos.

El giro de las funciones, hoy reconocido por pedagogos, sociólogos, psicólogos y por todo el gremio docente, es otro factor importante de ansiedad. Presentar como labor básica "la promoción del desarrollo social y emocional del alumno" en vez del "desarrollo de los conocimientos", es ya, por sí, una revolución en el "sentido" de la propia actividad. Y, además, trabajar en esta dirección escapa, en muchas ocasiones, a cualquier intento de cuantificación puntual. Con ello las frustraciones se pueden hacer insoportables. Los avances se muestran como retrocesos comparativos. El desconcierto es una amenaza diaria. Por otra parte, se trata de una vía a la que no se pone límite. Siempre hay un "más lejos", un "más allá", un "mejor" al que nunca se da alcance.

Cuando, desde esta perspectiva, se mencionan las disposiciones exigidas a un profesor, la pregunta que rápidamente salta es: ¿Se puede pedir tanto a un ser humano?. La mera enumeración desencadena la alarma. Pues, por mencionar sólo al autor antes citado, al hablar de las actividades y "estructuras de comportamiento que debe adquirir el educador", considera como principales objetivos:

- "Tender a la construcción de una imagen de sí mismo realista, completa y estable.
- Tender a realizar las condiciones que permitan una evaluación positiva de sí y, en todo caso, la aceptación propia. Esta autoaceptación no tiene nada en común con el abandono inactivo y la falta de motivación. Tomar conciencia de los puntos

débiles no implica en absoluto la elaboración de una imagen negativa de sí; una característica evaluada negativamente puede ser aceptada en el marco de una personalidad que en su totalidad acaba evaluándose de forma positiva. De lo contrario, resultan inevitables represiones, proyecciones, etc.

- Conseguir un sentimiento distendido de igualdad con los demás sin sentimiento de superioridad ni de inferioridad emocionalmente cargado.
- Estar abierto a la crítica sin perder con todo la confianza en sí mismo, sin sentirse afectado en el fondo de la personalidad, pero también sin indiferencia.
- Mantenerse tolerante ante el fracaso y la frustración, pero sensible a la superación de las dificultades.
- Concederse satisfacciones y placeres sin sentimiento de culpabilidad.
- Aceptarse en la situación específica de sexo y edad, aceptarse como joven educador falto de experiencia y, eventualmente, de autoridad -o como educador más veterano que corre el riesgo, en ese momento, de verse menos apreciado-.
- Aceptar la profesión y situación social propias sin renunciar por ello a una posible promoción"...

Y una serie de items más como:

"Tendencia permanente al autodesarrollo y a la actualización de sí mismo y de todas las capacidades propias; actitud activa y dinámica en general...

Autodeterminación e independencia, combinadas en sentido social con la tolerancia, la empatía, el cuidado permanente del otro y la integración social...

- Orientación social y cuidado permanente de la felicidad y plena realización del otro.
- Facilidad de contacto social, de integración en el

grupo, de interacción social. Esto implica una imagen positiva de sí mismo y del otro.

- Sensibilidad social y percepción correcta de la realidad humana:
 - . Capacidad de percibir las ideas y sentimientos ajenos.
 - . Estar dispuesto a escuchar en función del otro y no solamente en función de la personalidad o ideas propias.
 - . Aptitud y tendencia permanente a la empatía, comprensión y tolerancia.
 - . Aptitud para prestar seguridad al otro, dándole el sentimiento de verse comprendido y ser objeto de solicitud.
 - . Aptitud para el fedd-back.
- Aptitud para el establecimiento de relaciones estables en el medio familiar y profesional.
- Poseer la convicción de pertenencia a una comunidad. Además de esto:
 - . Dar pruebas de amplitud de ideas.
 - . Vivir sin prejuicios.
 - . Aptitud y tendencia a la colaboración.
 - . Aptitud y tendencia a aceptar responsabilidades en el seno del grupo". Etc. etc. (O. C. pp. 105 y ss.).

Esta tabla reducida de cualidades -en los tratados se multiplica con otros muchos aspectos y con una relación más extensa y detallada de actitudes y características- implica, sólo por el hecho de mencionarla, un fuerte impacto. Tal vez la sociedad y los pedagogos y los psicólogos supongan que no se debe requerir menos de las personas a cuyo cuidado se deja el desarrollo y la evolución de la humanidad. Pero, la sociedad, los pedagogos y los psicólogos, la administración, tienen que percatarse, tener clara conciencia, de que están reclamando la perfección, al menos la tendencia constantemente promovida hacia ella. Y que esto supone, para no pocos profesionales

de la educación, sentimientos de deficit permanente, descontento personal, desasosiego e inquietud. Es fácil caer en agudas sensaciones de culpabilidad, en depresiones, autocondenas y recriminaciones, cuando los niveles de exigencia se sitúan tan altos. Y caen, precisamente, en aquello que deben evitar. El círculo se estrecha. Los conflictos individuales y grupales se exacerban. En ninguna otra profesión se le ocurre al empresario, al contratante, a la colectividad de la clase que sea, reclamar de sus trabajadores sentimientos empáticos, control de las actitudes, disposiciones acogedoras hacia el otro, "aptitud para prestar seguridad" a los demás, control de la propia personalidad, mantenimiento de una receptividad amplia. Se le contrata para colocar bien un grifo, para construir un tabique, y nada más. Al docente, sin embargo, se le solicitan comportamientos que afectan a la intimidad. No sólo una repugnancia, un desprecio hacia algún alumno, sino un simple rechazo sin expresar es ya un defecto profesional.

FUENTES DE TENSION

Las opiniones aventuradas en este campo son muy diversas y en ocasiones gratuitas. "Se ha afirmado (O.C. p. 177) a veces que los enseñantes optan por su profesión al no sentirse con fuerzas para afrontar el mundo adulto y encontrar una cierta seguridad al lado de jóvenes más fáciles de dominar. En este contexto, y refiriéndose a la psicología dinámica, se recurre a veces a motivaciones inconscientes. Ciertos enseñantes, con sus problemas de infancia mal resueltos, experimentarían una viva necesidad de autoridad y dominación". Afirmaciones de esta índole son pura especulación mientras no se apoyen en experiencias verificadas. Se ha supuesto también que "los educadores no manifiestan una tasa más alta de comportamientos inadaptados que los restantes grupos profesionales". Sin embargo, los porcentajes de alteraciones entre los profesores son

preocupantes y dignos de ser tenidos en cuenta:

- "de un 27 a un 43 por 100 de los educadores se consideran desgraciados, nerviosos, descontentos y en situación de tensión emocional;
- de un 17 a un 49 por 100 son clasificados como inadaptados, sin que se encuentren, sin embargo, seriamente perturbados;
- de un 9 a un 35 por 100 tienen necesidad de ayuda para preservar su higiene mental.

Existen, evidentemente, implicaciones entre los tres grupos. Pero, dado lo elevado de las cifras, puede verse que un alumno se encontrará casi con certeza, en el curso de sus estudios, sometido a la influencia de varios profesores inadaptados. R. Peck avanza una cifra también inquietante: más de la mitad de una muestra de alumnas de magisterio primario terminan sus estudios experimentando, según él, suficientes problemas de personalidad como para justificar una orientación o terapia" (id. id.).

Una serie de autores (R. Amiel, E. Breuse, M.F. Gosselin, A. Abraham, A. Martínez, todos ellos recogidos en la obra de J.M. Estevez: **Profesores en conflicto**, Ed. Narcea, Madrid, 1.984) han tratado directamente el problema de la identificación de las fuentes de tensión del profesorado.

Gosselin reconoce cinco grandes núcleos de tensión.

El primero lo establece en el conjunto de motivaciones que conducen al enseñante a ejercer esa profesión, principalmente cuando tales motivaciones son de carácter "negativo". Así ocurre al elegir este trabajo como única salida laboral. Las realmente apetecidas, la industria o la investigación, pongamos por caso, están sobreesaturadas o son demasiado difíciles. Lo mismo ocurre con las "motivaciones contingentes", o las provocadas por influencia de los modelos próximos. Las vacaciones o la "compatibilidad familiar" entrarían en este apartado. Todas ellas

terminan en desajustes que repercuten en la profesión.

La segunda fuente de tensión la sitúa Gosselin "en el nivel de la desigualdad entre lo soñado y la realidad. La profesión docente es aquella donde se halla más marcada la discordancia entre el nivel de los estudios (lo soñado) y la realidad.

El foso entre el ideal, el deseo y lo que el profesor va a encontrar en su clase, en el establecimiento escolar, es grande" (O.C. pp. 164). La prueba de fuego se realiza diariamente al comprobar la diferencia entre la clase preparada, pensada, organizada en torno a una cuestión concreta y los resultados obtenidos. Muchos aspectos conocidos como de máximo interés caen en el vacío, en la indiferencia total. "Ser profesor, escribe, ya no representa hoy una promoción, mientras que durante mucho tiempo, el profesor, el maestro, era el que sabía, aquél a quien se pedía consejo; y su saber, sus métodos, su enseñanza, no eran jamás puestos en tela de juicio..." La indiferencia del alumno se percibe, sobre todo la indiferencia ostensible y aparatosa, como una crítica.

La tercera fuente de tensión está situada en la relación directa con el alumno. Porque el alumno, desde esta perspectiva, no es nunca un individuo standard, sino una persona concreta con sus problemas específicos y sus características particulares. "Las nuevas técnicas pedagógicas, la acumulación de las fuentes de información externas a la escuela, la desvalorización de su status ponen en tela de juicio la imagen, el papel de los profesores. Se sienten frustrados respecto de su saber que ya no es patrimonio suyo". Roger Amiel matiza la relación enseñante-enseñado con estas precisiones: "Se concibe también al enseñante como una persona encargada de la tarea de transmitir a otros un saber y una cultura. Para triunfar en esa tarea de transmisión se dice que ha de saber convertir ese saber en algo digerible y asimilable. Esta relación enseñante-enseñado es, pues, de un tipo esencialmente psíquico, más

compleja en consecuencia que la simple percepción sensorial que se ejerce en contacto directo con el mundo ambiente. Para que se lleve a efecto la relación enseñante-enseñado necesita de unos mecanismos intermedios. La complejidad del mundo circundante sólo se incorpora y se integra mediante su reducción en categorías más simples, en símbolos, en representaciones, en imágenes que fácilmente harán posible la asimilación y así la comprensión. Enseñar es educar. Consiste, por utilizar una metáfora, en tornar al mundo comprensible y por eso mismo más accesible y más tranquilizador. Es forjar la personalidad del futuro adulto.

Pero esta empresa, esta misión de la que se dice muy bien que es una "tarea" y una "práctica profesional" significa que semejante trabajo no deja de suponer dificultades y esfuerzos, que es una "carga", que en el caso de la relación enseñante-enseñado constituye esencialmente una carga "mental". Y ésta, aun variando de un individuo a otro, amenaza con "desequilibrar" el funcionamiento armónico de la personalidad de quien precisamente "practica" este trabajo" (O.C. pp. 135-136).

El problema, sin embargo, desde el punto de vista que aquí se mantiene, reviste una complejidad, debida a la situación histórica y social concreta, que hace necesario volver sobre él.

La cuarta fuente de tensión está establecida en las relaciones con los padres. Sobre ello ha versado gran parte de lo comentado en todo lo que llevamos dicho. Gosselin entiende que el conflicto se establece a nivel de la crítica latente o expresa de los padres: "Se trata de una novedad con relación a otros tiempos en que el enseñante no era contestado por la familia.

En la actualidad existe una participación efectiva de los padres en la vida de la escuela. El enseñante se siente juzgado por los padres, puesto en tela de juicio por la familia.

No entiende muy bien que ya no se le escuche, que no se acepte todo lo que dice como si fuera el

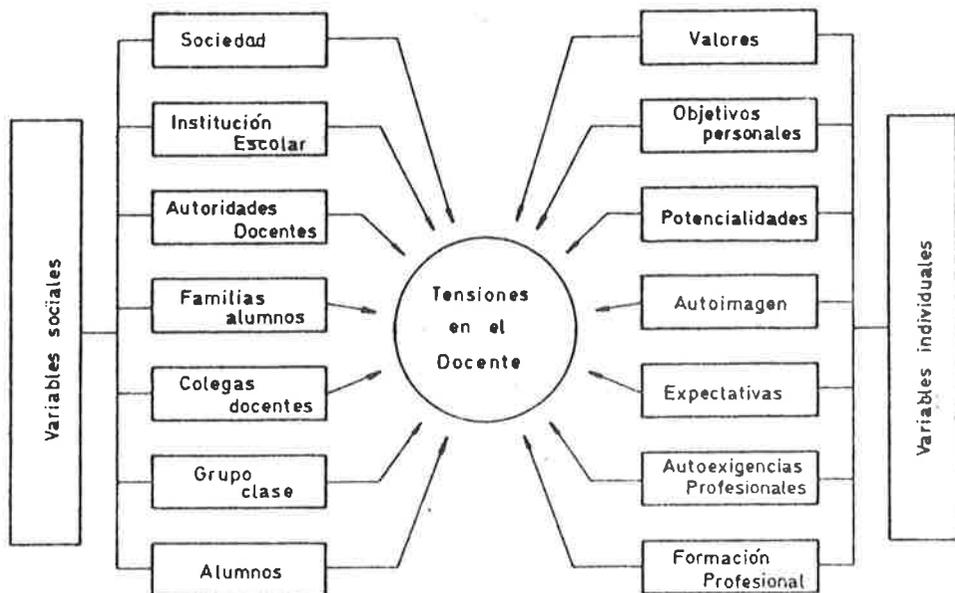
Evangelio..."

La cuestión, sin duda, es más amplia. No queda reducida, lo hemos visto ya, a un juicio más o menos favorable. Engloba incluso a la sociedad en general. Y se trata del traslado que se hace al enseñante de cometidos y responsabilidades cuyo solo enunciado puede desencadenar el pánico en las personas más equilibradas del mundo.

La quinta fuente de tensión está en las relaciones con la autoridad: "Los programas, señala, aparecen cada vez más cargados. Por su importancia crean de antemano una sensación de fracaso. El enseñante puede llegar a sentirse obsesionado por ellos, bien por miedo, bien por su nivel real de exigencia". Pero la mayor fuente de tensión con respecto a la autoridad se encuentra, por lo que respecta a España, en la inhibición administrativa frente a todo lo que no sean Ordenes Ministeriales, regulaciones administrativas y funcionamientos legales. No importa el trabajo o la holganza. De nada sirve el empeño, la ilusión, los afanes diarios, la búsqueda de experiencias. Sólo interesa estar dentro de la ley y no causar quebrantos. Los problemas humanos son problemas individuales. Que cada cual cargue con sus asuntos. La administración se ha convertido en la despersonalización absoluta. Los conflictos se entienden como añagazas subjetivas. Y la cuestión no parece que tenga remedio.

A. Martínez ha confeccionado un esquema que centraliza bien los focos de tensión.

El campo, de todas formas, -aunque la autora termine reduciéndolo a un factor único-, es inmenso. Comprende desde la sociedad a la autoimagen, desde la institución escolar a las autoexigencias profesionales. Y cada una de estas parcelas es susceptible de matices y aristas cambiantes que multiplican por mil la propia capacidad de incidencia.



FUENTES DE TENSION

(A. MARTINEZ SANCHEZ, O. C. p. 185)

No obstante, reduce excesivamente las tensiones y las vías de solución al decidirse, aun reconociendo la gran extensión de los conflictos, por la hipótesis de "la actuación didáctica y sus consecuencias". "La vía, concluye, de disminución de conflicto que ofrecemos se centra, pues, en la elaboración de un plan de perfeccionamiento de la función didáctica que, en línea de las estrategias de "Supervisión Clínica" en el sentido en que se utiliza el concepto en trabajos como los de Goldhammer, Cogan o Morsher y Purpel, tome como punto de partida la consideración de la situación real de la enseñanza y de la persona del profesor.

En síntesis, queremos poner el acento en la interdependencia de los aspectos personales y didácticos, nunca separables...

Este camino puede conducir a la realización de

la tarea docente de manera gozosa, liberadora, plenificante" (O.C. p. 201). En realidad, la solución no puede estar ahí únicamente.

ALUMNOS Y PROFESORES. LA BATALLA DIARIA.

La Organización Internacional del Trabajo (OIT), con sede en Ginebra, difundió no ha mucho un informe en el que comparaba a los profesores cuando terminaban el curso "con soldados que sobreviven exhaustos a un duro combate". "Los problemas de disciplina, concluye, de violencia, de largas horas de trabajo, junto con la precariedad de las remuneraciones, la falta de perspectivas de promoción y la inseguridad del empleo, ponen en peligro la salud física y mental de los profesores... La creciente violencia en los centros educativos, las aulas con excesivo número de alumnos y las presiones de los padres y de los políticos, quienes cada vez exigen más a los profesores, crean en estos una auténtica situación de tensión y agotamiento...

De ahí la frecuencia con que se dan en los profesores las frustraciones, las tensiones nerviosas, la hipertensión, las úlceras, las deficiencias corporales, los trastornos de riñón y otras varias enfermedades relacionadas con causas de tipo psicológico".

Verdaderamente cada curso es una tremenda batalla. Y en ésta, como en todas las batallas, hay víctimas inevitables. Y las víctimas se producen entre los protagonistas inmediatos, es decir, entre los profesores y entre los alumnos. Porque también hay alumnos que perecen en estos combates. Perecen de mil formas distintas. De cuando en cuando la prensa da noticia de estos descalabros. Lo que sucede es que los alumnos se suceden generación tras generación. El profesor, sin embargo, que consigue sobrevivir a una generación no está seguro de no ser arrollado por la siguiente.

El año 1.972, exactamente el 1 de junio, se

traducía y publicaba en España un artículo de Paul Guth. Había pasado el mayo francés con toda la conmoción social que supuso. Había pasado una revolución encabezada por los estudiantes. La calma parecía haber retornado a los centros. No obstante, unos años después, aparece este artículo de Guth. Comienza con un dato que, al releerlo, sobrecoge: "En Francia, en este momento, una epidemia de suicidios está causando estragos entre los profesores. En dos meses, siete de ellos han puesto fin a sus días. Siempre por la misma razón: no lograban dominar a sus alumnos.

Ignoro, continuaba, si en otros países la situación llega a extremos semejantes. No cabe duda, sin embargo, de que en diversas regiones del mundo, tanto en Europa como en América o en Asia, los jóvenes hacen cada día más imposible la vida a sus dómynes.

En todos los tiempos el oficio de profesor fue penoso. Exige una vocación, una entrega de todo el ser... Todo, en el oficio de profesor, sigue Guth, es sublime y aterrador... El porvenir entero de una nación se prepara en la escuela. Los rasgos del espíritu, de la sensibilidad, las ideas, las concepciones de la vida, todo lo modela el maestro en los bancos de las clases...

... El color de su corbata y de sus calcetines, las manchas de su chaqueta, las arrugas de su pantalón, la disposición de sus cabellos, su humor, sus "tics", el movimiento apenas perceptible de su nariz, así como sus repeticiones de vocabulario, sus manías, sus "slogans", sus ideas políticas, sus convicciones filosóficas o religiosas..., nada escapa al oído y al ojo de sus severos jueces. Porque se le juzga cada día. A lo largo de cuarenta años comparece cotidianamente ante un tribunal supremo que no le otorga siquiera circunstancias atenuantes. Entre los adultos, al acusado sólo se le juzga una vez. De ser declarado culpable, le queda además el recurso de apelar. Y puede asimismo, al cabo de cierto tiempo de

detención, obtener una remisión de la pena y una liberación anticipada. Entre los niños no ocurre nada semejante. Si el profesor es absuelto, no le evitará ello el seguir teniendo que comparecer ante el tribunal, cada mañana, hasta el final de su carrera"...

Pero, si esto ha ocurrido en todo tiempo, si siempre los alumnos han enjuiciado a sus profesores, ¿hay en nuestra época factores especiales que hagan la relación profesor-alumno particularmente difícil?

Todo profesor debe saber que definitivamente se acabaron los alumnos sumisos, respetuosos, obedientes, dóciles, que presten asenso a sus enseñanzas. Incluso, en algún sentido, los alumnos tienen conciencia de que hay aspectos en los que son superiores al profesor. M. Mead ha descrito esta situación de una manera rotunda: "En el curso de dos décadas, las comprendidas entre los años 1.940 y 1.960, sucedieron hechos que han alterado irrevocablemente las relaciones de los hombres con otros hombres y con el mundo natural. La invención de la computadora, la desintegración efectiva del átomo y la invención de las bombas de fisión y fusión, el descubrimiento de la bioquímica de la célula viva, la exploración de la superficie del planeta, la extraordinaria aceleración del crecimiento demográfico y la admisión de que si este proceso continuara se produciría una catástrofe segura, la quiebra de la organización urbana, la destrucción del entorno natural, la interconexión de todas las comarcas del globo mediante los vuelos de retropropulsión y las imágenes televisivas, los preparativos para la construcción de satélites y los primeros pasos que se han dado en el espacio, las posibilidades recién descubiertas de obtener energía ilimitada y materias primas sintéticas y, en los países más avanzados, la transformación de los ancestrales problemas de producción que padecía el hombre en problemas de distribución y consumo.. he aquí los factores que, sumados, han culminado en una división drástica e irreversible entre las generaciones.

Hasta hace muy poco tiempo, los mayores podían

decir: "¿Sabes una cosa? Yo he sido joven y tú nunca has sido viejo". Pero los jóvenes de hoy pueden responder: "Tú nunca has sido joven en el mundo en que yo lo soy, y jamás podrás serlo". Esta es la experiencia común de los pioneros y sus hijos. Desde este punto de vista, todos los que nacimos y nos educamos antes de la década de 1.940 somos inmigrantes. Al igual que a los miembros de la primera generación de pioneros, nos han inculcado habilidades y valores que sólo son parcialmente apropiados en esta nueva época, pero somos los adultos quienes todavía tenemos en nuestras manos las técnicas del gobierno y el poder. Y al igual que los pioneros inmigrantes llegados de países colonizadores, nos aferramos a la convicción de que, al fin y al cabo, nuestros hijos terminarán por ser muy parecidos a nosotros. Pero esta esperanza está contrapesada por el temor que nos inspira el hecho de que los jóvenes se estén transformando en desconocidos ante nuestros ojos, de que los adolescentes congregados en la esquina deban asustarnos como la vanguardia de un ejército invasor...

Actualmente en ningún lugar en el mundo hay mayores que sepan lo que saben los jóvenes, por muy remotas y sencillas que sean las sociedades donde viven estos últimos. Antaño siempre había algunos adultos que sabían más que cualquier joven en términos de la experiencia adquirida al desarrollarse dentro de un sistema cultural. Ahora no los hay. No se trata sólo de que los padres ya no son guías, sino de que no existen guías, los busque uno en su propio país o en el extranjero. No hay adultos que sepan lo que saben acerca del mundo en que nacieron quienes se han criado dentro de los últimos veinte años"... (M. Mead.- **Cultura y compromiso**, Barcelona, Granica ed., 1.977, pp. 92, 93, 108).

Este es el fenómeno. Todos somos inmigrantes en el tiempo. Los hábitos, las pautas, los valores culturales, las convicciones, las creencias, las disposiciones mentales, forman parte del utillaje que

cualquier emigrante tiene que dejar como ha tenido que abandonar un lugar de procedencia para instalarse en otro. Las nuevas generaciones ya han crecido en los nuevos países de llegada. NO les queda ni el recuerdo del rincón de donde partieron. A lo sumo forma parte de las leyendas en torno al origen. Disponen de una experiencia inédita, única. Viven la gran aventura de despertar en un mundo que era para los antepasados y para los adultos inmediatos absolutamente desconocido cuando tenían la edad que ellos tienen ahora. Un niño de preescolar con cuatro años puede decir a su profesor, todavía hoy y en más de un caso, que tiene experiencias de las que él carece. Su profesor no dispone de la vivencia directa de estar tres horas diarias ante la televisión desde casi el momento del nacimiento. La razón es sencilla, cuando el educador tenía dos, tres, cuatro años, no había televisión, o estaba al alcance de muy pocos.

La actividad docente se realiza, desde este punto de vista, en una tensión permanente, en un desajuste constante. La situación se torna acumulativa cuando volvemos la mirada al cuadro de distribución social que presentamos páginas atrás. La escisión entre los grupos se hace cada vez más profunda, no sólo por la rotura generacional, sino por la inercia misma de la dinámica ocupacional. De este modo, el profesor desempeña su función en un grupo que no es al que pertenece. Su vida pasa a ser un asirse y desasirse, poseer y despojarse de tipos de comportamiento que hacen su existencia especialmente difícil y conflictiva...

El tema queda abierto. Restan matices y aspectos que no han sido tocados. Pero creo que ha llegado el momento de que la sociedad, las administraciones en general, presten a los docentes una atención que está sobre las consideraciones remunerativas, las participaciones, los planes curriculares y la organización de los centros. De lo contrario, la sociedad y la administración, se encontrarán, entre la desconsideración y el desentendimiento absoluto, con un cuadro de

profesionales roto, destruido, irrecuperable para llevar a cabo sus verdaderas funciones. (Véase bibliografía en la sección de DOCUMENTACION).

EXPERIENCIAS Y REALIZACIONES

LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LAS ESCUELAS UNIVERSITARIAS DEL PROFESORADO DE E.G.B.

JOSE RAMON RODRIGUEZ FERNANDEZ
Profesor de la E.U. del Profesorado
de E.G.B. Oviedo.

Hace tiempo que siento el deseo de apuntar algunas ideas sobre la enseñanza de la lengua inglesa en las Escuelas Universitarias del profesorado de E.G.B., con el fin de que sirvan para una reflexión seria sobre el tema a cuantos en estos centros estamos dedicados a la tarea de enseñar o aprender uno de los idiomas más importantes del mundo contemporáneo. Este deseo de prestar al menos una mínima colaboración en el citado campo ha ido creciendo en mí a lo largo de los últimos años debido a dos factores principalmente: la lectura de algunos libros de didáctica inglesa, por una parte, y por otra la experiencia docente que he ido adquiriendo. Por adelantado tengo que decir ya y sin más preámbulos, aunque después abundemos en ello, que existe una gran disociación entre los objetivos normales a que deben apuntar estos estudios y la realidad socioeconómica, cultural, etc., que condiciona en gran manera su alcance y consecución.

Si hacemos un poco de historia diremos que las Escuelas Normales están ya a punto de cumplir sus ciento cincuenta años de saludable y fructífera existencia. Durante esta ya larga andadura, y merced principalmente a la clase política que le tocaba gobernar en cada momento, han sido muchos y de muy diversa consideración los planes de estudio por los que se han regido estos centros tanto desde el punto

de vista científico como didáctico. Las asignaturas que primero entraron a formar parte de estos planes y con notable tiempo de dedicación fueron entre otras la geografía, la historia, la gramática, el cálculo, las ciencias naturales, etc. El estudio de las lenguas en cambio ha tenido poca cabida en ellos. Es curioso: ni las lenguas clásicas que como el latín habrían podido prestar una valiosa ayuda para el estudio de la gramática castellana han tenido un lugar; ni las modernas, que si exceptuamos el francés, apenas lo han tenido hasta nuestros días. Las cosas han ido cambiando afortunadamente en este aspecto, de modo que hoy podemos decir que todo el mundo presta una atención especial a las lenguas hasta el punto de que éstas no sólo son objeto de estudio de los niveles medio y superior sino también en las enseñanzas básicas. El francés fue la lengua de moda durante muchos años no sólo en el bachillerato sino también en estas escuelas. En el plan de 1.967 los alumnos podían elegir entre el francés y el inglés. No obstante en cualquier caso la dedicación era poca y consiguientemente el grado de conocimiento a que se llegaba en ambas lenguas era sumamente escaso. Según el plan experimental de 1.971, aún vigente, los alumnos de la rama de filología tienen opción a elegir como idioma extranjero entre el francés y el inglés en calidad de asignatura principal, pudiendo también en todo caso ser estas materias elegidas con carácter optativo por quienes así lo deseen. La dedicación como puede suponerse es sensiblemente mayor, pero no lo suficientemente amplia como para que se colmen los objetivos a los que seguidamente vamos a referirnos.

OBJETIVOS

A mi entender los programas de cualquier disciplina que se haya de impartir en las escuelas universitarias del profesorado de E.G.B. y concretamente del inglés deberían estar confeccionados por el ministerio competente, dando así una cierta uniformi-

dad entre los distintos centros del país y evitando de este modo interpretaciones arbitrarias y dispares, en muchos casos, sobre los objetivos que se han de alcanzar. Pero esto no ocurre así, de modo que cada profesor en particular o, en el mejor de los casos, cada departamento han de ingeniarse para redactar el programa que ellos consideren más idóneo sin saber lo que en otras escuelas piensan al respecto. Comprobada pues la falta de normativa en este asunto, fue mi gran preocupación desde que comencé la tarea docente, averiguar la clase y nivel de inglés que los alumnos de estos centros deberían adquirir. Para lograr este cometido, consideré que lo mejor que hacía era enterarme por conducto oficial qué es lo que el futuro profesor de E.G.B. ha de enseñar a sus alumnos con respecto a esta materia. Así pues he procurado examinar con cuidado las normas que regulan la enseñanza del inglés en la E.G.B. a partir de 1.970, fecha en que aparece la Nueva Ley de Educación, hasta el momento actual:

- a) Orden Ministerial del 2 de Diciembre de 1970 por la que se aprueban las orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica. Entre otros puntos importantes merecen destacarse los siguientes: "En la E.G.B. deben sentarse las bases para una posterior adquisición del dominio de la lengua extranjera" y "El principio fundamental, al enseñar una lengua extranjera en su fase inicial, es promover la adquisición de las cuatro destrezas básicas lingüísticas bajo un enfoque oral utilizando métodos y técnicas activas". Después se detallan los objetivos propios de cada curso.
- b) Orden Ministerial del 6 de Agosto de 1.971 por la que se aprueban las nuevas orientaciones pedagógicas relativas al idioma moderno y contenidos del idioma inglés. La novedad de estas orientaciones consiste, a mi entender, en que la legislación es más explícita que la anterior y que los objetivos aparecen más concretos, de modo que resulta más

fácil colegir las pretensiones a las que la norma apunta.

- c) Orden Ministerial del 24 de Octubre de 1.977 por la que se completan las orientaciones pedagógicas del idioma inglés en la segunda etapa de la E.G.B.. Aquí se hace mención explícita de los objetivos, contenidos y metodología. Los objetivos vienen a ser los mismos de las dos órdenes ministeriales anteriores aunque se pueden apreciar ligeras variantes. Los contenidos, dice la norma, deben seleccionarse entre los tópicos o centros de interés del alumno, formas de cortesía, expresiones de uso frecuente en la clase y ciertas estructuras básicas que los alumnos deben manejar al terminar estos estudios. Las sugerencias metodológicas se refieren principalmente a las fases del aprendizaje, a la calidad de los textos, a las condiciones de los ejercicios y a la evaluación.

La normativa vigente, que atañe a la enseñanza del inglés en la E.G.B., aparece lógicamente después y de acuerdo con la nueva estructuración de las enseñanzas básicas, concebida no en dos, sino en tres ciclos. El estudio de los idiomas modernos comenzará sólo a partir del tercero. Así pues la reglamentación que a nuestro caso se aplica distingue cinco apartados o grupos temáticos que van a ser objeto de nuestra consideración.

1.- LA FONÉTICA.

A medida que pasa el tiempo me convenzo más y más de la importancia que se ha de dar a la enseñanza de la fonética de la lengua inglesa ya desde los primeros niveles. Para mí y para la generalidad el gran escollo en el aprendizaje de este idioma ha sido la captación de los sonidos y su diferenciación. Algunos alumnos han confesado que después de varios años dedicados al estudio de esta lengua, han sufrido una enorme decepción al sentirse incapaces de entender a los hablantes nativos.

Las dificultades fonéticas en nuestro caso tienen origen múltiple. Así debemos llamar la atención sobre el número de palabras monosilábicas existentes en el inglés y que hacen que el discurso sea más rápido que en español, por ejemplo. Esta rapidez en las emisiones fónicas por parte del hablante dificulta en extremo la captación de los sonidos y su adecuada diferenciación por parte del interlocutor. Ocurre además que estos monosílabos se diferencian unos de otros en la mayoría de los casos por rasgos distintivos mínimos, como se puede apreciar en los vocablos siguientes: "price-prize" cuya única diferencia está en que la consonante -c- es sorda mientras que la -z- es sonora, o en los términos "hat-heart" que contrastan tan sólo en virtud de la cantidad vocálica. Por si esto fuera poco, la obscuridad de la lengua, debido a la desproporción entre el número de consonantes y vocales de una misma palabra, viene a acrecentar las dificultades anteriores, ej.: "Wrong, Wrought, Wretch, etc..."

Por estas y otras razones no es extraño que la normativa a la que me vengo refiriendo haga gran hincapié en estos aspectos lingüísticos. Así el Ministerio de Educación y Ciencia ha hecho una selección de los sonidos de la lengua que más problemas pueden presentar a los hablantes hispanos y ha considerado que los fonemas que más interferencias producen con el sistema fonológico del castellano hay que enseñarlos o corregirlos cuanto antes. Seguidamente ofrece aquéllos cuyo aprendizaje ha de fortalecerse desde el principio y sin demora, pasando a continuación a sugerir una serie de actividades como el reconocimiento y distinción de fonemas, pronunciación de palabras y repetición de frases para practicar el acento, el ritmo y la entonación.

2.- EL LEXICO.

El léxico es, según el Ministerio, uno de los componentes de la lengua que debe ser objeto de cuidado riguroso en cuanto a su selección y enseñan-

za, pues será de suma importancia para establecer la comunicación propugnada en los otros componentes. Acto seguido distingue entre un vocabulario activo, el que se usa en la expresión, y otro pasivo, el de la comprensión, mucho más amplio que el primero, llamado a integrarse en aquél. En vez de señalar el número de palabras que se han de aprender, lo que sería tarea difícil y poco pedagógica, se establecen unas determinadas áreas de comunicación con temas de interés para la edad y el nivel de los alumnos. Entre las mencionadas áreas, como ejemplo ilustrativo, podemos citar aquéllas que se refieren a la identificación personal, casa y vida de hogar, educación, tiempo libre y entretenimiento, viajes y desplazamientos, etc... También se sugieren algunas cuestiones de cultura general relacionadas con el Reino Unido y los Estados Unidos de América. Para posibilitar la comprensión en los campos señalados aparece seguidamente un amplio inventario léxico que tiene la novedad de que no consiste en una traducción de palabras, lo que algunas veces resulta funesto, sino en la utilización de las mismas en contextos sencillos, pudiendo de este modo el alumno deducir el alcance semántico de los términos empleados. Así por ejemplo, si el alumno busca la función y el significado de la palabra "Before" no los obtendrá directamente como ocurre en la mayoría de los glosarios, sino que él mismo tendrá que deducirlos según los diferentes contextos en que aparezca: "John came **before** Peter. John came **before** 6 o'clock. I have never done it **before**. John came **before** I had left".

3.- LA GRAMATICA.

La enseñanza de la gramática como tradicionalmente se hacía ha sido a mi entender un método válido en el aprendizaje de las lenguas clásicas cuyo objetivo principal era llegar a traducir con la mayor precisión las grandes obras en ellas plasmadas. Si aquellos estudios morfológicosintácticos eran entonces un medio para conseguir una buena traducción, ahora,

y así parece que lo entiende el Ministerio, pueden ser también una ayuda válida que contribuya al objetivo principal en el estudio de las lenguas modernas, que es la comunicación. Así pues la gramática a nivel de la E.G.B. no se presenta como un fin en sí mismo sino como un medio que permite al alumno comunicarse correctamente con otras personas y ampliar su horizonte cultural. Es por todo ello por lo que en este apartado se pretende poner de manifiesto la necesidad de dominar un repertorio mínimo gramatical. Su orden de presentación no está basado en criterios de prioridad o dificultad sino en el deseo de exponerlos de una forma ordenada: artículo, nombre, adjetivo, pronombre, verbo, etc... Esto no debe condicionar en ningún caso el orden de presentación en la clase; así resultaría absurdo no utilizar, por ejemplo, ninguna forma verbal hasta haber estudiado todo lo referente al nombre.

4.- COMPRENSION Y EXPRESION ORAL.

La comunicación es un proceso doble entre el que habla y el que escucha. Este proceso está basado en las destrezas comunicativas de la comprensión y de la expresión oral, llamadas de otro modo receptiva y productiva respectivamente. Se considera por tanto como objetivo primordial preparar a los alumnos desde los primeros niveles del aprendizaje de la lengua extranjera para que sean capaces de usar con fluidez las estructuras presentadas en el bloque gramatical, comprender mensajes orales sencillos y responder a ellos. A estos dos aspectos de la comunicación se les concede la misma importancia, estableciendo el de la comprensión como prioritario y requisito imprescindible para poder adquirir posteriormente una adecuada expresión.

5.- COMPRENSION Y EXPRESION ESCRITA.

La comprensión y expresión escrita son como las anteriores dos destrezas comunicativas que aparecen

juntas por existir entre ellas una especie de integración o interdependencia. A través de la lectura, que puede ser silenciosa o en voz alta, se pretende, entre otras cosas, reforzar y consolidar el vocabulario en el trabajo oral y al mismo tiempo asimilar nuevas formas no aprendidas previamente. Por otra parte se considera un objetivo correlativo al anterior el uso de la lengua escrita con corrección ortográfica y sintáctica.

Ya hemos visto en líneas generales los objetivos que el M.E.C. se propone respecto al aprendizaje del inglés en la enseñanza básica. Pues bien, estos objetivos vienen a ser como pautas inconfundibles que permiten deducir el nivel y grado de preparación que al menos ha de alcanzar el futuro profesor de E.G.B. para poder impartir con solvencia y fruto las citadas enseñanzas y colmar debidamente los objetivos señalados. Bajando pues al terreno de lo concreto y a la vista de lo anteriormente expuesto hemos de concluir que el maestro, al comenzar su tarea docente, ha de poseer un conocimiento de la lengua en cuestión lo suficientemente serio no sólo para no inducir a error a sus alumnos sino para poder dar cabal cumplimiento a las metas arriba mencionadas.

Así en el campo de la fonética el futuro profesor de E.G.B. que haya elegido la rama de inglés debe conocer con cierta profundidad, teórica y prácticamente, los sistemas vocálico y consonántico de la lengua, distinguiendo con precisión los diversos fonemas de la misma, incluidos aquéllos que más dificultades presentan por su novedad o en sí mismos. El conocimiento del alfabeto fonético internacional y la práctica de la transcripción al mismo será de gran utilidad para el estudiante no sólo para evitar o corregir errores, que podrían ser desastrosos para él y sus alumnos, sino también para adquirir una pronunciación lo más aceptable posible, sobre todo si no ha podido tener demasiado contacto con los medios audiovisuales o hablantes nativos. Quienes han aprendido la lengua de viva voz podrían con este sistema verificar de un

modo más racional y científico los conocimientos ya adquiridos. La teoría del acento, ritmo y entonación, es decir, de los fonemas llamados suprasegmentales, es cada día más importante en el aprendizaje de las lenguas modernas y especialmente en el caso del inglés. Debe por tanto esta teoría ser objeto de estudio esmerado, pues de estos fonemas depende no sólo la correcta pronunciación de las palabras sino también en muchos casos la función y el significado de las mismas.

Todo estudiante de una lengua extranjera debe progresar en el conocimiento y acrecentamiento del vocabulario, pues éste es el medio a través del cual podemos comunicar a nuestros semejantes nuestros pensamientos y deseos. El profesor de E.G.B., para estar a la altura de las exigencias marcadas por el Ministerio para este caso, debe poseer un léxico lo suficientemente abundante para poder establecer y dirigir diálogos entre sus alumnos sobre los temas o tópicos oficialmente establecidos o similares, por ejemplo, sobre objetos del aula, rutina de cada día, la calle, los transportes, etc... Pero no es suficiente que el léxico adquirido sea abundante, es necesario que éste tenga la cualidad de la exactitud, de modo que cada término empleado se corresponda exactamente con lo que queremos expresar. Es por tanto un grave error aprender el vocabulario sólo a través de diccionarios o por listas de palabras como tradicionalmente se hacía, sin considerar que hoy el contexto en que se encuentran los términos juega un papel de gran consideración en el campo semántico. De ahí que debe enseñarse siempre de una forma integrada aconsejando y exigiendo incluso la lectura de obras literarias previamente preparadas para este fin.

Al alumno de E.G.B. se le exige el dominio de un repertorio mínimo gramatical. Esto implica que el profesor encargado al respecto ha de estar preparado para enseñarlo. Por eso pienso que estos futuros profesores han de aprovechar el tiempo disponible para revisar los aspectos gramaticales ya estudiados

en los años de bachillerato, relleno alguna laguna importante que siempre queda y adquiriendo el dominio de estructuras nuevas y más difíciles, afianzándose en ellas por medio de la práctica diaria. No propugno aquí unos estudios sistemáticos de gramática inglesa que a este nivel debieran existir y que no serán posibles por distintas razones, entre ellas por la penuria del tiempo, pero sí pienso que, dado el momento oportuno, todo punto gramatical debe ser tratado con la dedicación necesaria y ninguno debe quedar en la penumbra a estas alturas. Hoy todo el mundo sabe que los estudios de gramática no son un fin en sí mismos, pero la mayoría de los gramáticos entienden que sí son una base importante para una ulterior adquisición de las destrezas lingüísticas.

No cabe duda alguna de que el objetivo principal al que apuntan hoy los estudios de las lenguas modernas y al que de algún modo están supeditados los demás es la comprensión y expresión tanto oral como escrita. Aquella incluso antes que ésta.

Hace algunos años, y quizás por la influencia que ejercían los estudios clásicos, los objetivos que se buscaban al estudiar los idiomas modernos eran varios y de muy distinta significación: un buen conocimiento de la gramática, el logro de una traducción perfecta, entrenamiento de la mente, etc... Todos estos objetivos no deben en modo alguno ser preteridos, pero sin olvidarnos nunca de que la meta principal y última es conseguir que nuestros alumnos sean capaces de comunicarse de la manera más perfecta posible en el idioma que nos ocupa. Pienso por tanto que los encargados de preparar a los futuros maestros en esta materia no debemos olvidar los múltiples objetivos, varias veces apuntados y que se pretenden alcanzar al estudiar la lengua, pero al mismo tiempo hemos de hacer especial hincapié en el trabajo oral dentro del aula a través de diálogos, comentarios, mesas redondas, etc... sobre temas de interés y de actualidad. Esta labor siempre costosa y difícil está

paliada en nuestra escuela por la existencia de abundantes medios audiovisuales. Contamos además todos los años con los valiosos auxilios para profesores y alumnos de un lector de lengua inglesa que tiene sus clases de conversación con pequeños grupos distribuidos al comienzo de cada curso.

Por último no debemos olvidar que la comprensión y expresión escritas son una meta importante en estos estudios; por cuanto a los alumnos de E.G.B. se les exige ya un cierto nivel en estas destrezas. Como consecuencia de todo ello debe existir un tiempo en cada clase destinado a la lectura y a la traducción así como para ejercicios de redacción y dictado, de modo que los alumnos sean capaces de leer comprensivamente un periódico, una revista o un libro de mediana dificultad, extrayendo de ellos la información deseada y puedan al mismo tiempo escribir con corrección una historieta, un cuento o una carta, etc...

Hasta aquí y a través de la normativa ministerial que orienta el curso por donde ha de encaminarse la enseñanza del inglés en la escuela primaria hemos llegado a deducir cuál ha de ser la preparación que el futuro maestro debe obtener en esta materia. Los objetivos que la norma se propone alcanzar son sin duda alguna los ideales, de modo que en la mayoría de los casos nunca llegan a ser colmados, lo que es cosa normal no sólo en este asunto sino también en otros de tanta o mayor importancia. Lo que sí debe preocuparnos a todos es que el diplomado medio en muchos casos no ha podido recorrer ni la mitad del camino hacia el ideal establecido y esto, creo yo, no por culpa suya, sino por los factores que voy a enumerar:

1. Nivel inicial.

Uno de los factores más importantes al establecer una clase de alumnos de lengua, sea ésta cual sea, es sin duda alguna el nivel de conocimientos que previamente han alcanzado en ella y esto por razones obvias que no merece la

pena explicar. Pues bien, los estudiantes que desean ingresar en estos centros superiores, procedentes del curso de orientación universitaria, sufren un examen de selectividad de tipo general; lo que da lugar a que franqueen las aulas alumnos de muy distinto nivel en relación con el idioma extranjero. Este es, a mi juicio, un problema serio, pues el profesor se encuentra normalmente con alumnos que apenas tienen conocimientos del idioma junto con otros que han superado con creces las metas establecidas en las enseñanzas medias para estos casos. Pienso por tanto, que la autoridad académica debería establecer algún control para corregir este fenómeno negativo y así poder establecer unos grupos más homogéneos con los que se pudiera trabajar con mayor seriedad y aprovechamiento. Yo no sé en este momento cómo se podría llevar a cabo una prueba tal, pero lo que sí propugno es que de algún modo se debe evitar este escollo para bien de todos a los que el asunto atañe.

2. Número de alumnos.

Un segundo factor que quiero mencionar aquí, de consecuencias pedagógicas negativas, es el excesivo número de alumnos en cada clase. Pienso en general que las clases deberían tener un tope máximo de asistentes, incluso aquéllas destinadas a impartir materias teóricas. Si nos referimos a disciplinas que como las lenguas modernas exigen un tiempo de práctica diaria con posibilidad para una notable participación individual, hemos de suponer que el número de estudiantes habría de rebajarse a la mitad por lo menos, para poder impartir la materia con resultados más positivos que los de ahora. La solución de este problema no está en nuestras manos sino más bien en la política económica que puede según sus intereses o necesidades aumentar o restringir el cuerpo docente. No obstante quiero a través de estas líneas señalar que una vez corregida esta anomalía

los resultados serían más satisfactorios.

3. **Tiempo de dedicación.**

Parece que ya es un tópico muy socorrido hablar de falta de tiempo en nuestros días. No obstante no me queda más remedio que referirme a él, porque en nuestro caso es un condicionante muy digno de tenerse en cuenta. Los cursos académicos quedan demasiado recortados no sólo en nuestras escuelas sino en general en todos los demás centros universitarios. Como consecuencia de todo esto no se pueden ver adecuadamente los programas previamente establecidos y así son bastantes las lagunas con que muchos alumnos van a terminar los estudios. Aunque la culpa de esto no es quizás de nadie en concreto, pienso que el problema se resolvería en parte si cumpliéramos con el calendario escolar, limitando la excesiva burocracia que en ocasiones entorpece la marcha normal de cada curso y finalmente atendiendo a las aspiraciones de profesores y alumnos, causa tantas veces de respiros en la época lectiva, de otro modo no justificados.

Para terminar quiero hacer una breve alusión al nuevo plan de estudios que para estas escuelas creo que se está gestando. Parece ser, a juzgar por los cuestionarios que hemos recibido, que el citado plan pretende hacer excesivo hincapié en la didáctica, esto es en el modo cómo se han de enseñar las materias, con menoscabo para los contenidos científicos que se suponen suficientemente aprendidos en la enseñanza media.

Pienso, y en esto están de acuerdo gran número de profesores, que en el momento actual y teniendo en cuenta el nivel de conocimientos con el que llegan los alumnos procedentes del bachillerato a las aulas de las escuelas de magisterio, el ideal didáctico que el futuro plan propugna es o, mejor dicho, va a ser ilusorio y perjudicial. Nunca tan al caso como ahora el adagio: "Nadie da lo que no tiene". Nosotros los

profesores hemos constatado, al menos los de lengua extranjera, que es necesario abundar más y más en los contenidos científicos sin olvidar por supuesto la didáctica y el alto grado de profesionalización que debe existir en estas escuelas.

PROSPECCION EN EDUCACION PERMANENTE DE ADULTOS

JOSE MOIRON REIGOSA
Profesor E.P.A. Oviedo

PRESENTACION

Henos ante una interesante y preocupante problemática que, no sólo afecta al individuo, como tal, sino que también a la sociedad, ya que su dimensión es de tanta magnitud, que abarca todas las manifestaciones y áreas de expresión vivencial del hombre.

Todos sabemos que es el **medio ambiente** quien condiciona y determina, en gran medida, el comportamiento humano y que junto con la **educación** son los instrumentales que actúan más directamente sobre el individuo, inculcándole determinadas pautas conductuales.

Precisamente, porque el hombre, **vive, aprende, se desarrolla** a partir de su ambiente, de su entorno, cualquier "planteamiento" referente a su proyección humana, a su promoción social, a su formación cultural e intelectual, que emane al margen de su mundo, de su inserción en el medio socio-económico-cultural, será irreal, pura abstracción y, tanto metodológica como didácticamente, falso e ineficaz.

La toma de conciencia de este "hecho" -como es la **educación de adultos**-, ha dado lugar a que los gobiernos a través de sus Decretos y O.O.M.M. pusieran a disposición de la sociedad una serie de ordenanzas que, confluyendo positivamente, están potenciando que el "hombre adulto" a través de la cultura viva y pueda vivir cada vez en mejores condiciones sociales y humanas.

Pero...¿cómo alcanzar esta casi utópica meta?
JHONSON Decía: "si queremos tener un pueblo grande y feliz, démosle y procurémosle cultura y educación".

¿Qué es, propiamente, la Educación Permanente de Adultos?, tal es el cúmulo de respuestas y definiciones, tales los puntos de vista a través de los que se contempla, que estamos abocados a caer en una retórica vana y a perdernos en una jungla semántica. A esta interrogante, ¡que tantas y tantas veces se nos plantea! creemos, daremos cumplida definición con nuestra profesionalidad, llevada día a día con alegría y optimismo en aras del bien común y siguiendo las directrices de las Orientaciones Pedagógicas; sólo así iremos ganando terreno a esta lacra del analfabetismo. Por tanto, queda más que justificada nuestra labor con tal de contribuir con el estudio y acción al tendido de **ESTE PUENTE INTEGRADOR POR EL QUE PUEDA PASAR NUESTRA JUVENTUD DEL "NO SER AL SER DE LA VIDA CULTURAL"**, como es La Educación Permanente de Adultos.

Trato este tema bajo parámetros económicos, políticos y sociales, factores que tanto influyen en la vida del adulto -del obrero- de nuestros alumnos; para ello intento abordar el tema bajo unos epígrafes concretos y sencillos pero, creo, capaces de enmarcar la problemática existente y acuciante en muchos de los adultos, aumentada por la presencia de circunstancias económicas, sociales y hasta coyunturales que inciden, (hay que decirlo), de un modo negativo, en la mayoría de nuestra juventud y adultos.

Intento de alguna manera, a través de este trabajo, dar una visión global y generalizada de E.P.A. sin tener en cuenta variables de tiempo -lugar, espacio- y otras connotaciones que, efectivamente, tanto condicionan el diario desenvolvimiento de los adultos.

PLANTEAMIENTO SITUACIONAL DEL TEMA.

La expansión demográfica comporta varios y

serios problemas, el aumento de la población natural crea mayores necesidades de educación. Históricamente está probado que la religión, las razas, los diferentes modos de vida, contribuían a distanciar o separar al hombre; hoy, el hecho de ser de tal o cual color, de tal o cual creencia, partidario de una economía capitalista, socialista o neutralista no es tan importante como pertenecer a una "sociedad analfabeta", opulenta o deshumanizada, ya por la técnica ya por la automatización.

Aquellas **constantes históricas** que otrora calificaron al siglo XIV, (por ejemplo: como "siglo de las pestes, del hambre"), jugando cual pequeños condra-tief a un aumento de población entre dos crisis, para volver al punto de partida: dígalos si no la historiografía precedente al siglo XX, iban a experimentar las consabidas mutaciones, efecto de circunstancias positivamente convergentes, para ofrecernos ahora "un aumento de esperanza de vida".

La mayor exigencia de formación está en función de una mayor pervivencia en el mundo, y, como quiera que los cambios se suceden con rapidez, es menester que en el transcurso de una vida nos veamos obligados a "VOLVER A APRENDER".

Tarea es de la humanidad, en general, y de los gobiernos, en particular, afrontar no sólo la "remisión" del analfabetismo-lacra tan palpable en los países subdesarrollados, sino también proporcionar a sus ciudadanos la educación que abarque "todo el individuo" en un proceso continuo y coherente a la vez que integrador de la propia naturaleza humana.

Finalizada la II guerra mundial, alborea una nueva etapa a la que Bernal (1) bautizó "revolución científico-técnica" y en la que el plazo de caducidad de los elementos científicos es cada vez más corto, por cuanto que se está operando un macro y acelerado proceso tecnológico, que exige una puesta a punto de los conocimientos interpretativos de cuantos elementos integren esta técnica, y, consecuentemente, la eliminación de reiteraciones y rutinas. La informática, la

comprensión, la capacitación, la aculturación, son realidades irrefutables e ineludibles, y son el instrumento de que dispone el hombre de hoy para contrarrestar las dificultades en su operatividad ante la expansión tecnológica.

Todo cambio, independiente del ambiente en que se produzca, lleva consigo la necesidad de "aprender", pues sabido es que el cambio no es unilateral, aun cuando se manifieste con intensidad bajo un aspecto más que en otro; sí, afecta a la persona como profesional y como compositum de una formación integral.

La tecnología, las máquinas, se engloban, cada vez más, en un proceso de dirección centralizada, y, frecuentemente, con mando a distancia; lo que presupone una evolutiva cualificación profesional de los trabajadores, a quienes se debe aportar y preparar con una "base de conocimientos" mínima, con la que sean capaces de aceptar y superar, al menos con moderada suficiencia, los cambios tecnológicos que se vayan sucediendo. Necesita, pues, el hombre una educación, una formación, una comprensión, no en función de la "producción" solamente sino que también en cuanto a una mayor formación integral, ya que, con harta frecuencia, la recibida en la época de escolaridad resulta insuficiente y puede que "hasta elemento obstaculizador" para comprender el progreso.

La sociedad para no correr este riesgo debe ofrecer y procurar una formación integral al individuo; en este sentido me parece más que oportuno recordar aquí las palabras del Francés JEAN GUHENNO (2) pronunciadas en la III Conferencia Internacional de Educación de Adultos, a la que me cupo el honor de asistir: "no es posible contemplar sin pena estas generaciones de jóvenes que en el mes de Julio de cada año salen de la escuela, cumplidos los 14 ó 15 años, y quedan en manos de toda clase de azares. Ciertamente que saben leer, pero... estos jóvenes agricultores u obreros son presa cándida y desarmada de las pérfidas propagandas partidistas; nuestra tarea

debería ser mantener en ellos la ilusión del perfeccionamiento cultural".

En la mayoría de los países existen planes de enseñanza adecuados a etapas del actual desarrollo, sin tener en cuenta que a los **actuales educandos** les tocará vivir tal vez otra etapa de vida con caracteres distintos a los de "hoy", que es su etapa de formación. GASTON BERGER apuntilla estos conceptos cuando dice: "el saber envejece más aprisa que las máquinas". Efectivamente, yo pienso que la formación del individuo debiera de orientarse a perspectivas probables con una duración no inferior a 4 ó 5 décadas, esto nos lleva a introducir correctores en la tarea educativa para procurar al individuo elementos científicos actualizados.

La educación permanente de adultos, y su capacitación en los distintos campos de actuación, es una efectiva solución para hacer frente a todo campo tecnológico. Se impone, pues, una educación permanente que busque prioritariamente el desarrollo integral del individuo; nunca en función a la producción o de la profesión, y sí en razón de dotarle de una mayor responsabilidad en el ejercicio de su trabajo y de sus relaciones sociales.

La acción pedagógico-didáctica, los mecanismos de instrucción han de estar correlacionados con el concepto del hombre sobre el que se van a aplicar, con el ideal del hombre que queremos formar y del mundo en el que el hombre ha de vivir; por eso el educador es preciso tenga conciencia del mundo en que se encuentra inmerso conjuntamente con su educando, y que valore las fuerzas que se disputan el "dominio" y "cuáles" constituyen las promesas de un porvenir mejor y más feliz para cada individuo.

Cuando la comprensión sea clara, la expresión será posible, incluso en diferentes lenguajes. El alumno actual, el trabajador de nuestros días, se ve obligado (debido a esta tecnología y sociedad cambiante) a ir adaptándose, durante toda su vida de trabajo, a modificaciones y variables nuevas; en el

trabajo, en el medio y en todo el contenido de su entorno vivencial.

El técnico, el obrero, el alumno de hoy, en contraste con la instrucción recibida y de su esfuerzo simplemente tradicional, se ven obligados a actualizarse en las síntesis científicas nacientes, ante proporciones globales nuevas -manifestadas en las nuevas máquinas de trabajo- en los nuevos métodos de producción; si efectivamente quiere que le garanticen su puesto de trabajo, ha de garantizar su efectividad en él.

La lógica consecuencia de todas estas transformaciones es la clara oposición existente entre la esencia del hombre y su vida; entre el ser y su posibilidad de ser; el fuerte vacío entre las enseñanzas que recibe y los conocimientos que exige el trabajo que desempeña. En definitiva, entre objetivos y efectos debe haber proporcionalidad y concordancia.

La educación permanente de adultos pretende paliar estas antinomias. La sociedad no puede ni debe permitir que el hombre camine en una dirección y el mundo lo haga en otra, pero... tampoco ha de pretender adaptar el hombre a las exigencias del mundo moderno. El hombre no puede ser un "juguete" de la civilización; sí debe ser el protagonista directo y agente de la misma. La Educación Permanente exige y representa un esfuerzo para reconciliar y armonizar "momentos" de la formación a fin de que el hombre no esté en oposición consigo mismo. Entendemos que "**la educación permanente**", por el acento que pone en la "unidad y globalización del desarrollo", **se obliga** a poner en "acción" programas e instrumentos de educación que establezcan comunicaciones ininterrumpidas entre las necesidades y las enseñanzas, entre las vivencias personales y la realidad de la vida que le toque vivir.

Para conseguir una sociedad humanizada, el hombre tiene que sincronizar consigo mismo y con el hábitat del mundo en que vive; no ha de quedar al margen de estas transformaciones; como conocedor de

sus posibilidades debe participar formal y consustancialmente en la construcción de esa sociedad.

DELIMITACION DEL CONCEPTO DE E.P.

Cuantas veces habremos oído "educación de adultos", educación continua, educación de base, educación profesional, educación de ocio, educación socio-cultural, formación de adultos, formación cultural, promoción obrera, promoción profesional, universidad popular y hasta andragogía, y ahora "educación compensatoria", otras tantas nos vemos inmersos en un caos conceptual, pues, si bien es verdad que alguno de estos conceptos podrían delimitarse de forma inequívoca, no es menos cierto que otros son muy difíciles de definir debido a las intersecciones que existen entre sí; este confusionismo es fruto de la misma evolución histórica que ha experimentado el término "educación de adultos" hasta llegar a la idea de hoy "**educación permanente de adultos**".

Sentamos como principio general (ya axiomático) que "**Educación Permanente**" NO ES LO MISMO que "**Educación de Adultos**". La esencia diferenciadora está en que **Educación Permanente** implica todo un sistema educacional; cuando **Educación de Adultos** es un apartado de aquélla.

Antes de ir en post de una definición clarificadora de tantas expresiones analizaré los elementos integrantes:

En cuanto al "adulto" aportamos su concepto etimológico, del verbo latino "**adolescere**" crecer, del cual se deriva la palabra "adolescente", en su participio de presente "adolescens", el que está creciendo o desarrollándose; mientras que "adulto" procede del participio pasivo "**ADULTUS**", el crecido, el que ha terminado de crecer. Si observamos, el significado etimológico coincide con la acepción vulgar; ya que se entiende por adulto al individuo situado entre la adolescencia y la vejez, es decir, al que ha dejado de crecer. Fácil es advertir que esta

calificación se da en cuanto a su aspecto físico o biológico. TEISSIER afirma que "el estado adulto representa un estado de equilibrio... ..asegura un funcionamiento óptimo del organismo".

Nos gustaría señalar el momento "de paso" de **adolescente a adulto** y de **adulto a la vejez**: efectivamente tenemos documentación probatoria a nuestro alcance, pero tampoco es cosa del tema; no obstante y a título de ejemplo incluimos la opinión de FOLLIET, al respecto: "el adulto ideal tiene que haber concluido su crecimiento al mismo tiempo en todas sus dimensiones; físicas, biológicas, sensitivas y racionales.

De buena gana incluiríamos la opinión de GOGUELIN, la clasificación de NICOLAS PENDE, los períodos de la vida según SULLIVAN, las etapas de desarrollo según ARIKSON y el concepto del adulto según ROUSSEAU, pero prescindiré, en aras de la brevedad, de esta información, por otra parte muy interesante y concluyente.

En cuanto a la "educación", diremos que procede del verbo "edúcere", llevar hacia fuera y traer hacia dentro, o sea el doble movimiento de flujo y reflujo, o la doble acción simultánea, proyectar conocimientos al propio tiempo que se adquieren, concepto que se completa con el tan conocido dicho: "qui docet se ipsum docendum docet".

En cuanto ya al *compositum* "educación de adultos" y antes de ofrecer la definición o definiciones, quiero presentar, en primer lugar, el proceso y criterios que han seguido los estudiosos del tema para llegar a una definición, pues, al fin eso sería para ellos, si no haber agotado el tema sí haber llegado a los umbrales para establecer su tesis.

- Hay autores que consideran la E. Permanente como **criterio sustitutivo**, es decir, que el sujeto realice el aprendizaje de las materias instrumentales básicas, al no poder hacerlo en la época de escolaridad.

- Otros, como JACQUES CHARPENTREU, consideran a la E.P. "no más que una prolongación de la enseñanza en la edad adulta". Responde a una necesidad social. Es la promovida por los sindicatos, por organismos privados dedicados a la formación y perfeccionamiento de profesionales, etc. (3).
- Otros, circunscriben la E.P. al campo laboral, como formación, reconversión, promoción profesional, reciclaje. Los que así opinan, pienso que ponen sus objetivos en la mejor "producción".
- Otros, como Dumazedier, reducen la E.P. al sistema de canalizar el tiempo libre, cultivo de "hobbies", educación del ocio; o sea, entrega voluntaria que el individuo realiza ya para informarse, ya para formarse, o para participar en la vida social.
- Otros, consideran que E.P. responde más a una filosofía de la Educación que a un nivel educativo. Quienes así opinan, creo, intentan capacitar al hombre para que viva con plenitud en cada "estadio evolutivo", o lo que sería igual, a vivir la vida en sus distintas etapas móviles por así llamarlas; tales aspiraciones parecen coincidir con las actuales directrices de la educación.

Es evidente que los diversos **criterios** que nos ofrecen los autores y que intento interpretar fielmente, señalan "aspectos" de la Educación Permanente de Adultos; pero humilde y sencillamente creo (dada la larga experiencia profesional, enriquecida con las múltiples asistencias a Congresos de E.P.; reuniones, en Madrid; Jornadas sobre E.P., como las celebradas en Salamanca, patrocinadas, en el año 80, por el ente preautonómico de Castilla y León, y otras en Granada el año 81, etc.) creo, digo, que **EDUCACION PERMANENTE, no es ni cada uno de ellos, ni su suma, es algo más.**

El concepto (la concepción) de la Educación Permanente, como principio integrador que **afecta a toda la Educación** (recuérdese la esencia diferenciado-

ra que hemos apuntado) lo estableció el Consejo de Europa en su comunicación, en mayo del 68, quien la concibe "como un principio organizador de toda la educación, implica un sistema complejo, coherente e integrador, que ofrece medios propios para responder a las aspiraciones de orden educativo y cultural de cada individuo y conforme a sus facultades tiene resortes y está destinado a permitir a cada uno desarrollar su personalidad".

A título personal diríamos que la E.P. parte de la dualidad "hombre-mundo tecnológico"; en un intento de salvar al hombre de la posibilidad de verse arrollado por características económico-sociales, intenta proporcionarle una ayuda cultural que sea capaz de sobreponerle a las dificultades y en este sentido vemos la E.P. como "conjunto de medios puestos a disposición del hombre, cualquiera que sea su edad, sexo, condición social o profesional, para que no deje de formarse e informarse con el fin de conseguir el desarrollo de sus facultades, al mismo tiempo que su participación, la más eficaz, en el progreso de la sociedad".

Incluimos aquí la definición de JUVENAL DE LA VEGA Y RELEA, como colofón a todas las anteriores expuestas y que dice: "Educación Permanente es el perfeccionamiento integral mediante una racionalización científica y cultural (en un proceso de aprendizaje) de las facultades inherentes e ideosincrásias del hombre sin que ello excluya el desarrollo de otras actividades tendentes a una mayor capacitación personal y social" (4).

Creemos que una vez determinados, (en lo que cabe, pues siempre es perfeccionable la definición de "EDUCACION PERMANENTE"), los límites de la definición preciso es conocer, por parte del educador, la personalidad y los rasgos definitorios de cada adulto; y como quiera que por otra parte esto nos llevaría a un imposible numérico y real; sí, al menos, debe poseer el educador una visión global de las características más concurrentes y generalizadas de sus

alumnos; y el Profesor de la Universidad de Harward, W. Allpaort, se ha atrevido a diseñar y sintetizar la personalidad adulta en seis rasgos principales, teniendo en cuenta las aportaciones de otros psicólogos confrontadas con las suyas:

- a) amplia extensión del sentido de sí mismo.
- b) capacidad para establecer relaciones emocionales con otras personas en las esferas íntima y social.
- c) seguridad emocional y aceptación de sí mismo.
- d) percibir, pensar y actuar con penetración y de acuerdo con la realidad exterior.
- e) vivir en armonía con una filosofía unificadora de la vida.
- f) ser capaz de verse objetivamente a sí mismo.

Dejando aparte, de un modo intencional, las características "físicas" del adulto, que sin relegarlas a segundo plano, no son objeto preocupante ni presentan obstáculos en el momento de la educación (salvo excepciones) a los educadores, sí intentamos dar una síntesis globalizadora de cuanto constituye la personalidad del adulto.

PERSONALIDAD DEL ADULTO.

Empleando mis notas recogidas en conferencias, reuniones y jornadas de trabajo sobre Educación de Adultos, y, en cierta medida, alguna experiencia profesional intento apuntar algunas características que coadyuvan a clasificar a los adultos y que el profesor, pienso, debe, no sólo conocer, sino, de alguna manera, tener en cuenta en su tarea educadora; por tratarse de aportaciones sin contrastar con personas más cualificadas en esta materia, deseo se interpreten a modo indicativo, pero que en mi ejercicio docente me ayudan a una mayor comprensión del adulto:

- Sólo el individuo que posea una personalidad **adulta**

será capaz de interesarse por lo que está más allá de sus propios intereses.

- Una cualidad propia del adulto es el **desinterés**, lo que le hace sacrificarse a sí mismo por el bien de los demás. Sólo esto le lleva a actos de solidaridad, responsabilidad, conciencia de obligación, sentimiento del deber, a actos de amistad y amor hacia los seres humanos.
- El adulto sabe que el **intercambio** es una condición de la vida, por eso no se desentiende del prójimo.
- La persona adulta posee y demuestra **tolerancia** en estructuras democráticas, de ahí que su carácter sea constante y acepte las decisiones de los demás.
- El adulto presupone una **orientación afectiva**, positiva respecto a los demás; en concreto, es capaz de amar, aportando a los demás algo sin esperar nada, y no como el niño que ama en función de lo que recibe.
- El adulto, pienso, posee **valores integrativos** que rigen y encauzan sus impulsos emocionales.
- El adulto debe poder **aceptar la frustración** sin contrariarse excesivamente; lo que no le impide tener responsabilidades y valorar en su justo punto todo lo que sea positivo.
- El adulto suele presentar **tolerancia** en el cambio, a la contradicción ante la desilusión y ante la inseguridad.
- El adulto también suele ser **realista**, en sentido de que trata de aceptar a los demás tal cual son, admitiendo que sean distintos a él.
- Suele el adulto **afrontar** la realidad por cruda que sea, y no intenta tergiversarla, su organización psíquica no es rígida ni impaciente.
- La personalidad del adulto es tal, o, suele ser tal, que posee como norma "ética-moral" su **propia**

conciencia, más que las normas exteriores, que en todo caso respeta; (me refiero a los adultos -de nuestras clases-) puede que tanto más cuanto mayor sea la "categoría profesional del profesor" pero... esto será eficacia para la educación de adultos.

CAPACIDAD INTELECTUAL DEL ADULTO.

Lógico que el educador y la "educación en sí" deban contar con una visión global del grado de capacidad que tienen los individuos sobre los que han de actuar como elementos transmisores y que su éxito está secundado a la receptividad que se muestre ante la formación cultural.

Los primeros tests fueron aplicados en 1.917 a reclutas del ejército americano, posteriormente se aplicaron para orientación de las empresas en la selección de personal.

Los psicólogos no coinciden en la baremación ni en el modo de hallar la capacidad intelectual; aunque todos sostienen que con la edad sobreviene una "disminución intelectual", al igual que física. Wechsler va más allá, pienso, al establecer un paralelismo entre capacidad intelectual y el ritmo de crecimiento del metabolismo cerebral, cuyo máximum está entre los 20-25 años. A partir de estos años la edad va provocando una disminución de la densidad de neuronas, del flujo sanguíneo y del consumo de oxígeno. La fórmula los autores la denominan "índice de deterioro mental".

$$\text{Deterioro mental} = \frac{A - B}{A} \times 100$$

A= capacidad del adulto a los 20-25 años.

B= capacidad del adulto en un momento dado.

De aquí se deduce el cociente de "eficiencia". También se observa, como denominador común, en todos los psicólogos, que "el adulto piensa, percibe y actúa con menor rapidez, pero hay que tener en cuenta que

pensar más rápido no es pensar mejor"; apoyados en esto, algunos autores no creen en los datos obtenidos a través de los tests y a posteriori aducen que estos instrumentos taxonómicos no reúnen las garantías oportunas y no están adaptados a la temporalización, a las motivaciones, a factores socioculturales, etc.

A mi entender un tests aplicado a un adulto ha de ser cuidadosamente elaborado, puesto que son muchas las variables a contemplar y muchos los factores que pueden influir negativamente.

Tampoco acepto que el cénit de la capacidad esté entre los 20 y 25 años, puesto que los testimonios existentes nos avalan este aserto con creces, al ver que de 30 ó 40 años en adelante se lograron realizaciones superiores; Cervantes, p.e., empezó la segunda parte del QUIJOTE, cumplidos los 60 años. Wagner, creo recordar (de un programa musical), tenía 72 años cuando compuso "PARSIFAL", y, ¿qué decir de Goethe?, cuando terminó su "FAUSTO", cumplía casi 72 años; y... ¿no fué Platón quien a los 82 en la Academia pronunció la más brillante de sus conferencias?; y... Voltaire, cuando con sus 65 años presenta con la ilusión más juvenil y con primorosa vitalidad su obra "CANDIDE"; y... Pablo Casal, casi centenario ¡cómo tocaba el VIOLONCHELO!, y tantos otros que no figuran en esta lista, pero que cuentan con méritos suficientes.

Efectivamente, hay un "lógico deterioro", pero también sabemos que existen mecanismos "compensatorios" que hacen prolongar la capacidad intelectual y sobre todo la CREATIVIDAD, principalmente en el campo literario y/e ingeniería; a fuerza de ser sinceros ¡como admiramos, con harta frecuencia, los progresos culturales que se dan en alumnos de nuestras clases!.

CAPACIDAD DE APRENDER, DEL ADULTO.

Pienso que quedaría incompleta la semblanza del Adulto, al tocar sólo los dos puntos, (por otra parte

más importantes, como son LA PERSONALIDAD y LA CAPACIDAD INTELECTUAL) por eso hago referencia a este tercer factor, como es el que encabeza este punto, "la capacidad de aprender" que presenta el adulto.

Si aprender conlleva cambio, memorizado de hechos, adquisición de habilidades, desarrollo de actitudes, "no aumentar tanto el número de conocimientos" como organizarlos logrando así una modificación de la estructura mental; la capacidad de **aprender** de los **adultos** varía de unos a otros, ya que cuanto mayor es su experiencia de aprendizaje de diversas materias mayores serán sus posibilidades de "aprender otras nuevas", y cuanto más elevado sea su nivel cultural y sus dotes intelectuales, menos pronunciada es su **pérdida** de capacidad de **aprendizaje**. A este propósito recuerdo lo dicho por NICOLAS DE CUSA, ya en el 1.440, en su obra "De docta ignorantia": "las posibilidades del conocimiento y aprendizaje humano son tanto más seguras y fáciles y numerosas, cuanto más cerca estén las cosas desconocidas de aquéllas que efectivamente ya conocemos".

En el proceso de aprendizaje del adulto no es tanto la adquisición de conocimientos, como la "integración de los conocimientos adquiridos" a los que ya posee y "la confrontación de los mismos con su experiencia" y lo que es más, **la aplicación práctica de lo aprendido**, por eso el proceso de aprendizaje es más largo puesto que la asimilación es más lenta.

Una nota distintiva en el aprendizaje es que el adulto, acostumbrado a asumir en mayor o menor grado responsabilidades, nunca será un elemento "pasivo" en una clase; necesita participar de forma activa en su propia formación, de ahí que esta participación esté en función de las motivaciones tanto intrínsecas como extrínsecas que impulsan al adulto al cambio de situación cultural.

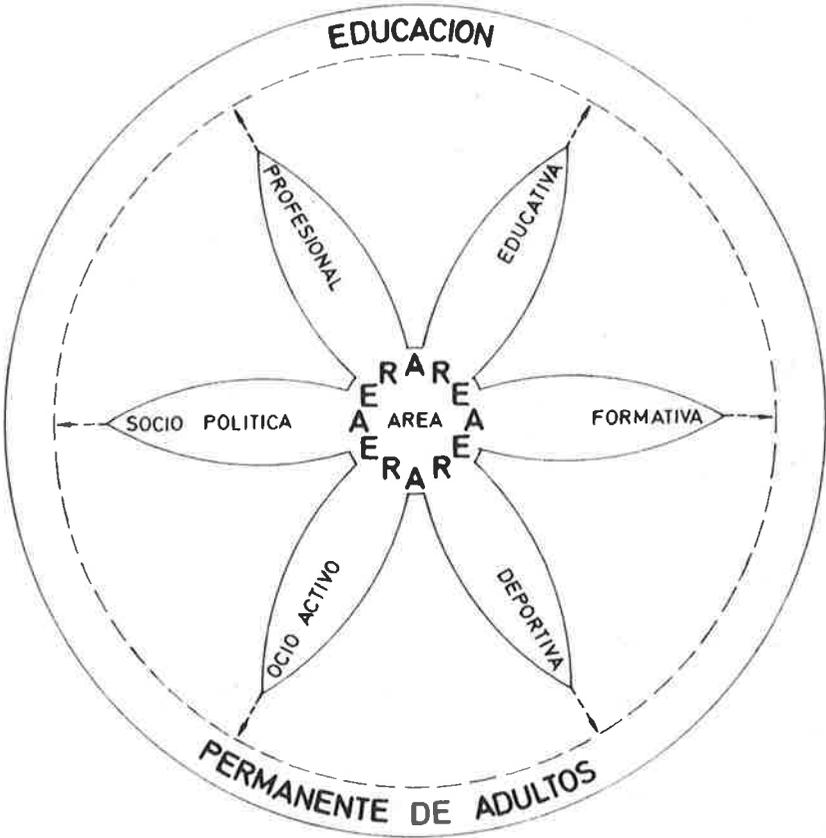
Así, mientras unos aprenden para mejorar su situación profesional, otros lo hacen para resolver problemas familiares, otros para ayudar a sus hijos,

otros por el mejor perfeccionamiento, otros por mejorar su prestigio en el barrio, o en la familia, y, las mujeres, madres, sobre todo, para estar más cerca de los estudios de sus hijos; todos, como resumen, sea cual fuere su edad, sexo, situación social y profesional, personal o familiar, acuden a nuestras clases voluntariamente, lo cual es muy positivo para el aprendizaje; pero presenta la contrapartida de que es frecuente que estos mismos adultos abandonen las clases cuando creen que sus deseos y necesidades no se encuentran satisfechos en las medidas de sus esfuerzos y aspiraciones.

Ello obliga al profesor, al educador, al animador cultural, al maestro a una "continua" motivación de los alumnos, a la "vigilante" comprobación de que esos conocimientos que aprende son útiles, efectivos y eficaces y que están **siendo y ejerciendo una influencia operativa** en su propia vida y profesión; precisamente y a este respecto, por considerarlo de primera práctica pedagógico-didáctica, presenté en el Seminario o reunión de trabajo sobre Educación Permanente de Adultos, celebrado en Granada el año 81, un DIAGRAMA DE "TEMATICAS" a tratar, con prelación en la programación de Enseñanzas de E.P.A. en un Centro a ello destinado; siempre en función de los intereses, de las necesidades a cubrir y otras variables que los alumnos adultos presentan y que a modo de anécdota adjunto en la página siguiente, del modo más sencillo y por áreas de aprendizaje. La Educación Permanente de Adultos debe ser planteada como "principio integrador y coordinador" a la par que organizador de toda la educación abarcando al hombre desde la "cuna hasta la muerte".

Para mayor facilidad y comprensión distinguimos en las continuas vivencias y manifestaciones del hombre varias "áreas en las que ellas se mueven" y en las que debemos incidir prioritariamente en cuanto a su formación y perfeccionamiento:

DIAGRAMA



- Educativa.
- Formativa.
- Profesional.
- Socio-política.
- Asociación
- Ocio; no se excluyen, se interrelacionan, así se complementan.

En mi diagrama, no exhaustivo, intento demostrar la gran complejidad de la vida de relación que el hombre desarrolla. El diagrama aclara la confusión "terminológica" a que aludía en las primeras líneas de este trabajo; asimismo pongo de relieve las dimensiones subjetiva y objetiva según estén en función del hombre como individuo o como sociedad; diagrama que contó con la alusión expresa y cualificada valoración del entonces creo que Jefe del Gabinete de E.P.A., en su discurso de clausura, incluyendo su contenido entre las conclusiones del Seminario-; gráfico que no puedo acompañar, aunque sí incluyo otro más sencillo que sirve de orientación.

A título provincial y concretamente sobre los adultos que asisten a nuestras clases, C. Público de E.P.A. -Oviedo- hemos aplicado una infinidad de ITEMS, bajo diversos aspectos y de diversos signos; a continuación incluyo un cuadro sinóptico de las MOTIVACIONES que inducen a nuestros alumnos para asistir a nuestras clases y que de algún modo estimulan SU CAPACIDAD DE APRENDIZAJE.

Son pues, datos de archivo, del año 1.979, que nos sirvieron de base al diagrama presentado en Granada. El número de alumnos encuestados fue de 288, en hora, de 11 $\frac{1}{2}$ y 9 $\frac{1}{2}$, del mismo día. Número de alumnos que ofrecen respuestas un tanto extrapoladas, 21.

MOTIVACIONES	E D A D								STATUS SOCIAL		
	20	25	30	35	40	45	50	55	Bajo	Medio	Alto
Trabajo	18	20	20	18	12	11	2	2	30	27	22
Conocimiento	10	9	8	21	23	23	23	18	10	14	26
Desarrollo Profesional	5	11	24	40	12	11	8	3	40	22	9
Familia	8	10	30	42	8	6	3	4	30	12	3
Diversión	10	9	23	14	11	9	8	7	12	10	6
Relación social	12	13	9	8	7	5	9	9	23	25	4

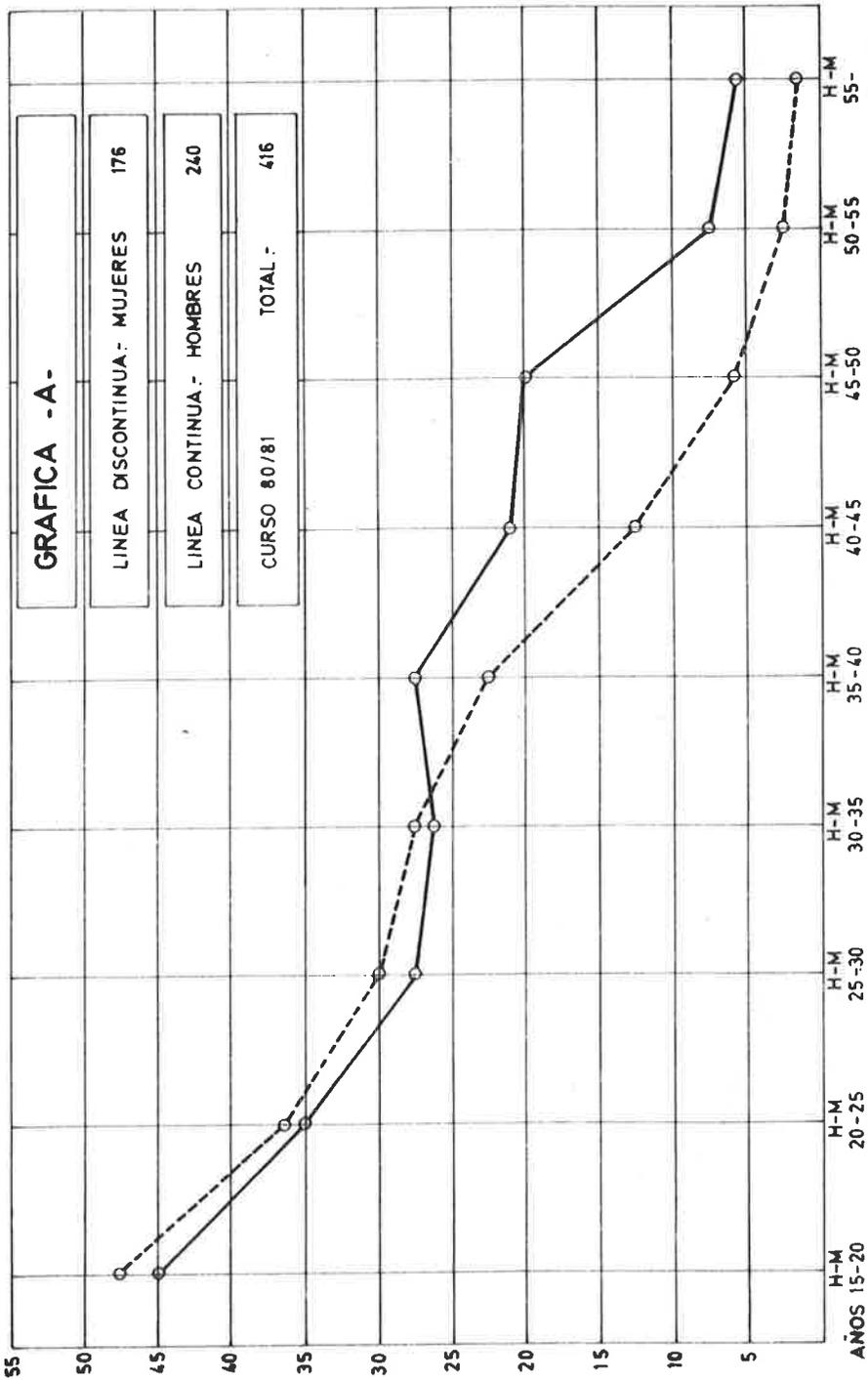
Como puede observarse, se encuentra una incidencia mayor en cuanto a las preocupaciones de trabajo y profesionales, en edades inferiores a los 45 años.

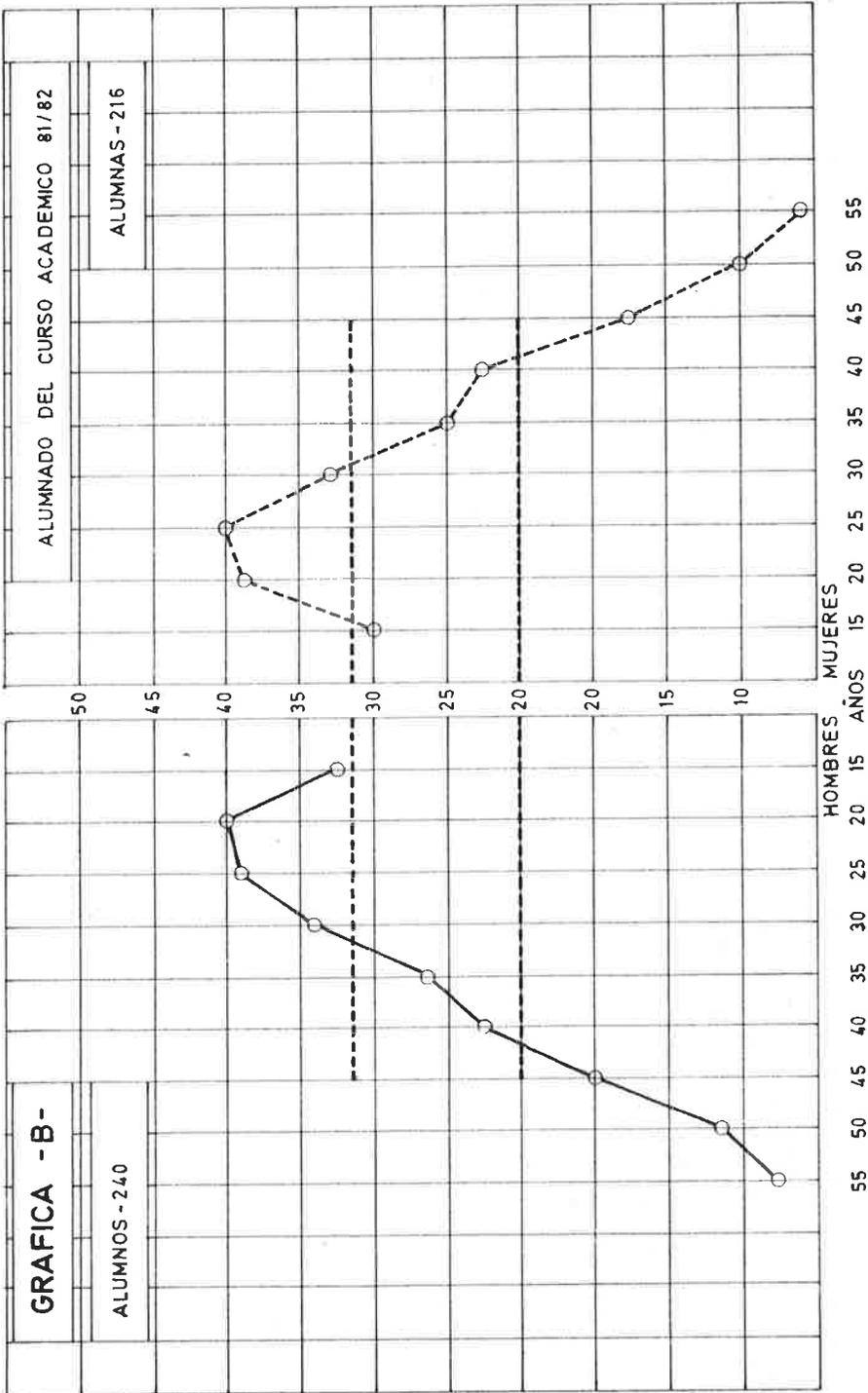
También se observa que esta incidencia afecta más a los alumnos de un nivel bajo o medio que al superior o bueno.

Por contra, las motivaciones culturales parecen incidir y preocupar a los status Medio y Bueno y en las edades medidas de 35 a 50 inclusive.

También se observa una mayor preocupación por la familia, en cierta medida es lógica, entre los 25 y 40 y en los niveles Bajo Medio, también es lógico.

También queda claro que los alumnos de nuestras clases se concentran entre los años 16 y 50, ambos inclusive; claro que la causa se centra en la necesidad de que estos profesionales (la mayor parte) tengan necesidad de adquirir el Título de Graduado Escolar para poder ascender en el caso de las fuerzas armadas o promocionar en caso de auxiliares y administrativos.





La gráfica -A- corresponde a alumnos-as del curso 80/81. Arroja una masiva asistencia de alumnado comprendido entre los años 15 a 35, siendo suavemente superior el nº de mujeres hasta los 35 años.

A partir de esta edad se observa un descenso casi vertical de la matrícula de mujeres.

Igual fenómeno se detecta en la gráfica representativa de los hombres, con la particularidad de que su asistencia se prolonga casi con la misma frecuencia hasta los 45 años, decayendo sensiblemente en los años 50 y 55.

La gráfica -B- corresponde al alumnado del curso 81/82, casi de idénticas frecuencias entre os y as, existiendo más paridad entre ambos sexos, siendo algo superior el número de hombres en todas las edades; pero lo que se estima es un mayor número de asistencias en los últimos años, o sea de 45 hasta 55, en contraposición a la del curso pasado, que en estas edades había poca matrícula.

El paro, el que para la selección de puestos de trabajo se exija el Título de Graduado Escolar, hacen repercutir sensiblemente en una mayor asistencia, incluso en los últimos años, o sea de 40 en adelante. Asimismo, el reciclaje que algunas empresas exigen a sus productores influye en que la gráfica registre mayor número de alumnos en edades superiores a 45 años.

EL EDUCADOR DE ADULTOS.

Es la pieza fundamental sobre la que se asienta la **formación de adultos**, pues, por muy bien organizada que esté, por bien pensados programas que presente, por excelentes instalaciones (Centros) que posea, el éxito estará condicionado casi totalmente a él, al educador de adultos por la categoría humana, la preparación, junto con el entusiasmo de los Profesores que han de dar vida y acción a todos estos mecanismos materiales y formales de que dispone, cuales son los medios y métodos.

Hasta hace pocos años tenían la idea (incluso personas relacionadas con esta parcela de la enseñanza y que ostentaban puestos de gobierno) de que si un "profesor" está preparado para enseñar a los niños, podía utilizar los mismos conocimientos y métodos para enseñar a los "adultos". Quienes así creían se basaban en que la vida se dividía en dos partes: la infancia -tiempo de preparación y aprendizaje; y el resto de la vida como tiempo de acción y ejercicio profesional. Creían que el alumno adulto era aquella persona de baja cultura, que debía adquirir de mayor los conocimientos que por una u otra causa no había adquirido de niño. La segunda razón que les movía a opinar en tal sentido era: QUE EL CENTRO DE LA EDUCACION NO ERAN LOS ALUMNOS, sino la **materia** que debían **aprender**, y siendo la **misma** para **ambos**, pues lógicamente serviría como educador, formador, profesor de ambos el mismo que ya la dominaba.

La psicología afortunadamente hizo cambiar esta opinión tan generalizada, y ver claros los planteamientos diferenciadores, si bien, a veces, el adulto tiene que aprender las mismas cosas que el niño, no es menos cierto de que el adulto es distinto que el niño. El adulto no es un niño con más edad y talla; no, son distintos física y psicológicamente, con personalidades distintas, con intereses distintos, con motivaciones distintas; puede decirse que todos estos factores diferenciados condicionan su forma de aprender y el profesor debe emplear métodos para cada caso. No es conveniente, pues, que el Educador de adultos sea al propio tiempo de niños; corre el riesgo de ser poco efectiva y eficaz su labor, e incluso pudieran surgir problemas pedagógico-didácticos o de entendimiento, al identificar el trato y los recursos para ambos casos.

Quiero señalar, porque así lo entiendo, que NO SERA MEJOR EDUCADOR DE ADULTOS EL QUE ESTE ESPECIALIZADO EN LA MATERIA QUE EL ALUMNO QUIERA O NECESITE APRENDER; no, el educador de adultos no es un docto conferenciante que desarrolla ante un

público, dócil y atento, como pudiera parecer -que son los adultos-, este o aquel tema. El educador de adultos debe ser ante todo un animador experto, alguien que sepa crear una atmósfera de trabajo acogedora, alguien que sugiera algo, que oriente, que presente nuevas motivaciones. Será en definitiva el educador de adultos cual "catalizador" cuya sola presencia estimule las posibilidades y capacidades intelectuales y de aprendizaje de los adultos.

No intento singularizar al profesor de adultos, pero... debiera conocer y poseer:

a) Conocimientos:

Además de los profesionales, una amplia visión de la panorámica del adulto, de su entorno y contexto socioeconómico y ese dominio teórico-práctico indispensable de la metodología del aprendizaje y proceso educativo.

b) Actitudes:

Identificarse con las personas adultas y sus problemas considerarlos como propios, escucharles y comprenderles; poseer seguridad emocional, poseer iniciativas, genio y creatividad, saber elegir métodos nuevos para situaciones nuevas, conocer los distintos ambientes sociales y ser enérgico dentro de la delicadeza y respetar al máximo a los adultos.

Saber decir "no lo sé, pero lo averiguaré".

Saber que cada alumno es **más importante** que TODO LO QUE SABE O PUEDA LLEGAR A SABER.

c) Actuación:

Crear ambientes flexibles, acogedores y amistosos. Aprovechar, en las máximas ocasiones posibles, la experiencia de los adultos y sus conocimientos anteriores y habilidades para la adquisición de otros nuevos.

Proporcionarles medios o técnicas adecuadas a los trabajos y establecer la mayor colaboración posible entre ellos.

Valorar y estimular la iniciativa de los adultos.

EL PROFESOR HA DE APRENDER A CALLARSE Y A ESCUCHAR, cuanto más calle el Profesor, más permitirá a los alumnos expresarse y resolver sus problemas.

METODOLOGIA PARA LA FORMACION DE ADULTOS.

No caeré en la apasionante tentación del más o menos sofisticado y supuesto plagio de algún extraordinario estadista, en esta materia, por cuanto que sólo me llevaría a rellenar uno y mil folios con nombres extranjeros, que frecuentemente juegan de modo ambigüo y algunos con visos iluministas **haciendo** del psicodrama, unas veces y del pressey drum tutot (máquina), del scrambled book (libro), del ruleg (reglas), del sheffield (máquina), del diezzeide (micro-graduado), y hasta del ruso Landa, basado en la lógica matemática, otras; **haciendo**, digo, un confuso malabarismo que llenan el campo de la enseñanza y a los profesionales de cierta angustia y que raras veces proporcionan el éxito apetecido. Tampoco haré especial referencia a los métodos educativos "que llaman renovadores", como no sea enumerarlos, y ello porque todos tienen características comunes y porque son "más prácticos que teóricos, nacidos más o menos de conocimientos experimentados que de puras teorías y normas".

Decroly-Claparede, Montessori, Dewey, Piaget, Kilpatrick, Cousine, etc., todos ellos, (profesionales de otras carreras y no PROFESORES) aportan al proceso pedagógico-didáctico sus experiencias, enriqueciendo, pues, así, las directrices posibles a emplear en el campo de la enseñanza.

Como principio general, pienso, puede establecerse que "NO HAY METODO ESPECIFICO Y CIENTIFICAMENTE ACEPTADO" -COMO TAL METODO APLICABLE EN ESPECIAL PARA ADULTOS-, al menos que yo sepa. Sí hay una serie de principios básicos a los que debe ajustarse y responder cualquier método que intentemos aplicarlo con eficacia.

El Educador de Adultos no debe de olvidar, por otra parte, que "la forma de enseñar es, al menos, tan importante como lo que se enseña; por eso debe poner una especial atención en el método o métodos que va a emplear en su "quehacer educativo". También, creo, debe de tener claro la diferencia entre "métodos educativos y técnicas educativas o de trabajo". No quisiera intentar definir, por mi parte, el concepto de método; pero en este caso, porque creo tener clara la diferencia y por otra parte fue, es y pienso que será objeto de discusiones profesionales, me permito apuntar esa diferencia: Método, entiendo es, sea, el modo cómo se realiza una/la enseñanza, una/la tarea específica, en un caso o situación concreta; en tanto que Técnica es el medio empleado para poner en práctica el método que hayamos elegido.

Los cursos de "formación de adultos" se caracterizan por una gran diversidad de objetivos y una heterogeneidad de individuos; puesto que engloban conocimientos de "alfabetización", "de promoción" y "de perfeccionamiento": refiriéndonos concretamente al campo INSTRUCTIVO, incluir otros conocimientos referidos a profesiones y actividades concretas. Así, esa heterogeneidad existe en cuanto a la edad, ambiente, cultura, etc. etc.

Por esto mismo, evidente a todas luces, no puede emplearse un método generalizado; no, en cada caso, e incluso para cada grupo de alumnos, se deben emplear distintos y en conjunto. Claro, que como ya hemos dicho antes, el Profesor, Animador, Maestro, de Educación Permanente de Adultos debe poseer un conocimiento exhaustivo de la metodología.

La máxima del educador de adultos yo la establecería en instruir y educar al adulto en libertad, de acción, manifestación, proyección, así obtendré libertad de enseñanza; (queremos decir, en libertad de acción del adulto, libertad de sus manifestaciones, etc., para que el profesor pueda así mismo tener libertad de enseñanza).

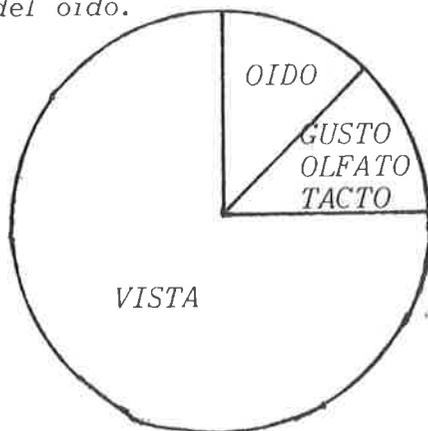
El profesor, téngalo bien en cuenta, se debe considerar como instrumento -un medium, un puente- esto es muy importante en los adultos.

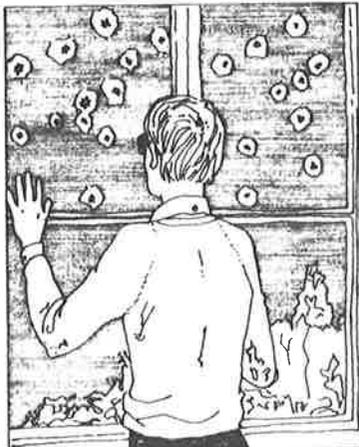
Intentaré señalar, sin orden de prelación, algunas ideas que pudieran ser útiles y prácticas en esta parcela de Enseñanza.

- El alumno, sus necesidades, sus aspiraciones, sus intereses, deben ser (perdóneseme la expresión del "deben ser", pero la digo intencionadamente) el CENTRO de todo el proceso educativo, (de nuestra labor, de nuestra razón de ser y actuar y hasta de estar como Educadores) y a ellos, a su entorno, deben subordinarse los "programas, los métodos, las programaciones, los profesores y hasta la organización del Centro en donde reciben las enseñanzas".
- Estando el adulto acostumbrado a ejercer la autoridad, al menos en algunas parcelas en las que se desarrolla su vida, le es difícil aceptar al EDUCADOR como autoridad indiscutible; por eso, el método más adecuado será aquel en el que el profesor actúe más como amigo y compañero que como maestro infalible, y que conceda la máxima libertad y participación de los adultos en su propia formación.
- El Educador debe, no obstante, controlar el grupo y no permitirá que ningún alumno se erija en líder, pues sería una humillación continua para los demás. Esto tampoco excluye que unos sobresalgan a otros. La armonización debe imperar.
- En las enseñanzas de Adultos no se deben establecer, o mejor preestablecer, los objetivos absolutos, sí pueden marcarse los profesores ciertas pautas, pero es conveniente que al propio tiempo que se desarrolla el curso se puedan ir perfilando con la colaboración de los propios alumnos, así se sentirán agentes artífices y ejecutores de su propia formación.
- En otro momento lo he dicho, pero insisto, la

"motivación" es fundamental para el aprendizaje del adulto; pues estos ya poseen unas ideas fijas, actitudes y costumbres, que sólo cambiarían si ve en lo que aprende más ventajas personales, familiares, sociales y profesionales. Sólo esa "fuerte motivación" que sea capaz de presentar el Educador, será la que contrarreste la falta de tiempo que ellos tienen y el esfuerzo que tienen que hacer en su aprendizaje. El método ha de despertar la curiosidad por algo nuevo y la complacencia por lo ya conquistado.

- El profesor procurará hacer los grupos pequeños, homogéneos en edad, intereses, nivel cultural, etc., así aplicará con más eficacia el método, los alumnos se confraternizarán más y mejor y todo ello redundará en beneficio de un positivo aprendizaje.
- Aquello de que "nihil est in intellectu quod prius non fuerit in sensu" (nada hay -penetra- en el entendimiento que primero no haya sido captado, entendido, percibido por los sentidos, tiene suma validez en estas enseñanzas. El Profesor ha de valerse de técnicas audiovisuales, ya que de esta forma facilita a los alumnos la recepción de los conocimientos; en un pequeño gráfico indicamos la opinión generalizada de los entendidos: por la vista entran los conocimientos seis veces más que por el oído, y los sentidos del gusto, tacto y olfato juntos igualan al del oído.





OIDO 20%. RETENIDO
SI LO OIGO, LO OLVIDO

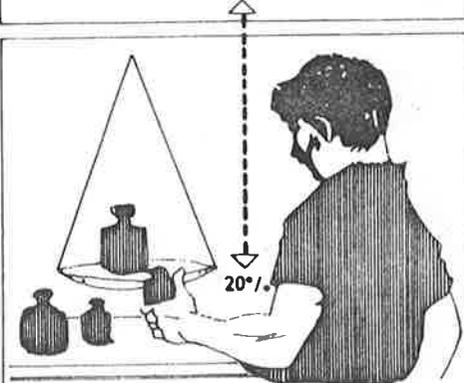
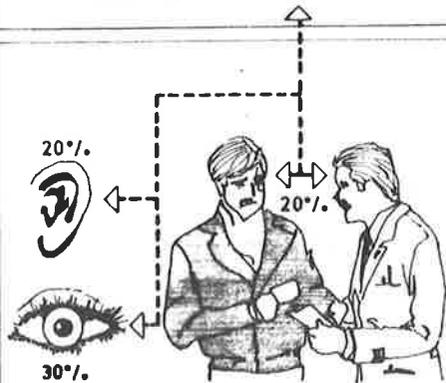
VISTA 30%. RETENIDO
SI LO VEO, LO RECUERDO

ESTA PARTE SUPERIOR REPRESENTA LA METODOLOGIA PASIVA
 INCLUIDOS LOS SENTIDOS ESTATICOS: OIDO Y VISTA

LA PARTE INFERIOR CORRESPONDE A LA METODOLOGIA ACTIVA

SI LO OIGO, LO VEO,
LO DISCUTO, LO COMPRENDO

Y ADEMAS
SI LO HAGO, LO SE



OIDO + VISTA + DISCUSION + REALIZACION = 90%. RETENIDO

- El profesor cuidará el ritmo en el proceso del aprendizaje.
- El método debe proporcionar recursos al adulto de cómo ha de aprender sin profesor; el adulto, por tanto, necesita "aprender a aprender".
- Pongo a continuación, una copia de lo que tengo colocado en la sala de recursos de mi pobre Centro de E.P.A., si es que se le puede llamar así.

CARACTERIZACION DE UN CENTRO DE E.P.A.

Puede que el tema de la parcela de la educación de "adultos" sea como el que más suministre amplio material de investigación, pero no es menos verdad que encarna grandes dificultades para enmarcarla en un "centro" de tantas o cuantas Unidades; de estas o aquellas características e ideosincracia geo-locales en donde esté ubicado; de la variable predominante, según la procedencia e intereses de los adultos; pues el que los adultos sean **mineros, agricultores, hombres de la mar, fuerzas armadas, servicios varios**, etc., son otros tantos condicionantes que hacen variar la estructura y hasta la organización pedagógico-didáctica de un Centro; todo esto hace, a mi juicio, que no se trata de un YA NUEMERUS CLAUSUS cuando se toca este tema, (pues, por experiencia, en casi todos los seminarios o reuniones a que asistí -recuerdo la última en París-) suscita apasionadas polémicas a falta de un "estudio" -criterio- superior histórica y rigurosamente científico y profundo capaz de aunar iluminando y ofreciendo una auténtica planificación.

Pienso que el centro de E.P.A. aún no está diseñado, triste y calamitosa realidad. La mentalidad, o criterio de la "administración", hasta ahora empleado no fué equitativo en sus medidas por cuanto que ¡cuántas veces! se oye decir: para adultos vale cualquier profesor, para aula de adultos cualquier "bajo" de un Ayuntamiento o un exparvulario o cualquier otro edificio en deshecho -esta es la

verdad-; pues **no**, el centro de E.P.A. hay que construirlo nuevo !qué menos que en cada capital de provincia existiese uno! y de dimensiones y modalidades acordes con la localidad y características de los posibles adultos alumnos; de ahí que, antes, se imponga un exhaustivo estudio prospectivo de todo el contexto socioeconómico e industrial de las zonas para luego construir el edificio adecuado.

Dejando ya a un lado las típicas distribuciones (de tipo material) ya tan socorridas y superadas como son, por citar alguna -la Dirección, el Consejo, los Departamentos, las Tutorías, etc. etc., que no dejarán nunca de tener mucha importancia, quisiera hacer hincapié en la tarea pedagógico-didáctica a desarrollar, si queremos obtener, no ya frutos milagrosos, pero sí los necesarios y adecuados a las aspiraciones de los adultos y, sobre todo, proporcionados a sus esfuerzos, que realmente los hacen (a este propósito recuerdo lo que me dijo hace unos días un "INVIDENTE" que asiste a nuestras clases: "mire, yo pierdo de vender muchas **tires** y de ganar muchas **pesetes** -es asturiano-); pues bien, nos estamos refiriendo A LA DINAMICA DEL PROCESO PROGRAMADOR Y LA REALIZACION DE ESTA PROGRAMACION, esto es muy importante y creo que en un Centro los Profesores de E.P.A., más que los otros, debemos vigilar primorosamente ya la formulación operativa de los objetivos, ya la estructuración de los contenidos y ordenación y empleo de técnicas y recursos didácticos, ya el diseño de actividades y experiencias a realizar (muy importante esto último) ya la evaluación y análisis de los resultados con su correspondiente recuperación si hubiere necesidad de ella y la oportuna proacción del trabajo.

Esto, creo, sea una de las exigencias que el Centro -el equipo docente de E.P.A.- se debe plantear y debe cuidar sobre manera para que el CENTRO DE E.P.A. sea TAL CENTRO DE E.P.A.

BREVE SINTESIS.

No sé ni creo oportuno hacer juicio de valoración sobre E.P.A., ni de las leyes ni de las actitudes de los gobiernos; ni referirme a su oportunidad o conveniencia, fijándome sólo en las propias leyes y contenidos de las mismas; debemos, en mi opinión, considerar las circunstancias de la propia vida y su entorno, en la cobertura de su marco geográfico político y cronológico y nos llevará a concluir que la E.P.A. fue una parcela de la "enseñanza" que tuvo presencia vivencial en todo el mundo, desde Manila hasta Lima siguiendo la coordenada de Sicilia y en nuestro caso fijémonos en la piel de toro, excluyendo a Portugal e incluyendo las Baleares y Canarias; igualmente hay constancia de que los postulados fueron permanentes en tiempo y lugar; pero... no es menos cierto que dentro de esta norma general hubo necesidad de la adaptación a las características y circunstancias de cada tiempo; pues la España de Felipe II no fue la de la República ni la "democrática" de hoy, por eso que los distintos gobiernos hayan reorientado su acción, readaptando sus medios y técnicas en función de las directrices de los grupos de poder, de los grupos de presión y de las corrientes de pensamiento, es más que obvio.

Me gustaría que la E.P.A. recibiese el mismo trato administrativo y se fuese, valga la expresión, a la "auténtica, formal y adecuada escolarización de los Adultos" en Centros adecuados a nuestros tiempos y con profesorado idóneo, todo en función de la humanidad muchas veces angustiada de nuestros alumnos "adultos".

NOTAS

- (1) BERNAL, J.D.: Un mundo sin guerra.

- (2) GUHENNO, J.: Discurso, como delegado de Francia en la III Conferencia Internacional; frase entresacada de mis notas.
- (3) VEUGLE, J.: **Iniciación a la E.P..** Bilbao, Colc. Amor y Vida, 1.970.
- (4) VEGA Y RELEA, J.: "El hombre y su educación permanente". **Escuela Española.** 1.971, p. 43.

NOTA: Las gráficas que aparecen en este artículo son obra del autor.

EL FRACASO ESCOLAR

JOSE ANTONIO DEL RIO VILLAVERDE

Prof. Agregado de Latín del I.B.
de Reinosa (Cantabria).

El FRACASO ESCOLAR es una honda preocupación en la familia educativa y por tanto en la sociedad, por lo que se habla -a veces de una forma superficial; otras, demagógica-, de un tiempo a esta parte, insistentemente del fracaso escolar con viva polémica, tanto en los niveles educativos, como en los sociales.

Antes de hacer un pequeño estudio de las causas de este fracaso escolar, quisiera hacer una consideración previa, que me parece de máximo interés.

Creo que no siempre se debe identificar -o confundir- fracaso escolar con suspenso escolar. Algunas veces, más de un aprobado supone igualmente fracaso, ya sea por ser injusto, facilón, copiado o gratuitamente concedido. Otras veces, alumnos suspensos, incluso muchos suspensos, no padecen fracaso alguno. (Sobre todo, claro, los que adquirieron un nivel cultural adecuado, aun cuando no hayan alcanzado la calificación de "aprobados"). Si el aprobado nace, igualmente, de una programación inadecuada, basada en paradigmas, en traducciones mecánicas, en ejercicios estandarizados, en memorismo estéril, ..., etc. carentes de todo valor educativo y cultural -de cultivado- estaremos en el más grave de los fracasos escolares.

Con frecuencia el fracaso escolar no está en los suspensos, con ser este tema preocupante. A veces lo que hay que recuperar no es el latín o las matemáticas sino al alumno, esté aprobado o suspendi-

do, precisamente para que no llegue el fracaso escolar. Otras veces lo que hay que recuperar es la didáctica e incluso el sistema educativo, que son los que están llevando al FRACASO ESCOLAR, haya o no suspensos.

Al tratar de encontrar las causas del fracaso escolar, creo que lo primero es saber excluir la CAUSA UNICA de ese fracaso, así como rechazar las sentencias maximalistas: "La culpa la tiene el Profesor, que no explica". "La culpa la tienen los alumnos de hoy, que ni saben ni quieren estudiar". Otros prefieren echarle la culpa a la Sociedad, al Ambiente, las "Mallas" compañías, las Estructuras,...

Más que culpables vamos a señalar FACTORES (de "facio") que intervienen como CAUSAS de ese FRACASO ESCOLAR -sin ser muchas veces CULPABLES-, de una forma conjunta, todas ellas, y casi nunca aisladas: no se fracasa por una sola causa.

Creo que podríamos establecer el siguiente esquema, sin pretender, por tanto, agotar el paradigma de las causas exhaustivas del fracaso escolar, sin pretender igualmente que todas estas causas se den todas ellas en todos y cada uno de los alumnos con fracaso escolar.

Pero antes, quisiera que quedara bien claro, desde el principio, que no pretendo DEMOSTRAR nada sino tan sólo MOSTRAR algo de lo que mi labor docente de casi veinte años me dicta. Por lo tanto puede que lo que MUESTRO no valga más que para los alumnos concretos en los que la experiencia docente me lo mostró. Será suficiente.

Este sería ese posible esquema de las CAUSAS del FRACASO ESCOLAR:

1. CAUSAS GENERALES:

1.1 Remotas:

1.1.1 Ambiente familiar.

1.1.2 Ambiente social.

1.2 Próximas:

1.2.1 Sistema educativo.

1.2.2 Planificación escolar.

2. CAUSAS ESPECIFICAS:

2.1 Remotas:

2.1.1 Inutilidad de la asignatura.

2.1.2 Inadecuación didáctica en la enseñanza de la asignatura.

2.1.3 Inadecuada programación para la enseñanza de la asignatura.

2.2 Próximas:

2.2.1 Falta de sincronización en la didáctica concreta de la clase de la asignatura.

2.2.2 Falta de rendimiento adecuado del alumno.

No pretendemos hacer un tratado de estas causas -que, insisto, podrían ser muchas más-. Con hacer un apunte nos conformamos.

1.1.1 Ambiente familiar.

La tan traída y llevada crisis de la familia en la que se da, quizá, la más profunda de las transformaciones por la que pasó esta institución, no puede dejar de influir, y mucho, en el rendimiento académico de los alumnos que tengan esta problemática en sus casas. Precisamente esas familias son las que más buscan una "etiqueta" del fracaso escolar de sus hijos para "colgarle el sambenito" al Instituto, al Profesor, al Sistema o a las Estructuras.

Muchos alumnos de estas familias no pueden menos que tener fracaso escolar porque éste no es más, insistimos, que una pequeña muestra del fracaso general en el que vive toda la familia.

Pretender que los alumnos de estas familias se entusiasmen por las estructuras morfosintácticas del Latín, por ejemplo, es, cuando menos, sarcástico, y, por supuesto, una de tantas "abstracciones" en las que solemos caer los docentes.

Intentar remediar el fracaso escolar haciendo abstracción del fracaso familiar, es querer evitar suspensos y no fracasos, como dijimos antes.

Muchos estamentos sociales, también el familiar,

se olvidan de esta problemática si el alumno no está en las "listas" de los suspensos, aunque su rendimiento, y sobre todo su formación, esté muy por debajo de sus posibilidades y su persona esté sumida en el más grave de los fracasos. Creo sinceramente que estos alumnos están metidos dentro del auténtico FRACASO ESCOLAR.

1.1.2 Ambiente social.

Siguiendo con la línea apuntada en el apartado anterior, señalaremos que la Sociedad en general -algunos estamentos, claro- no está, hoy en día, lo que se dice entusiasmada por la Cultura y la Educación. Sí, en cambio, por la "titulitis".

Puede que cuente más el sobresaliente, aunque venga del estudio de paradigmas, que la formación cultural y humana. Sin embargo, y a pesar de todo, creo que el fracaso aparecerá -quizá en última instancia, pero aparecerá- en los alumnos con aprobados sin formación.

En otro orden de cosas hoy en día el alumno no tiene un ambiente de estudio; el ambiente social del consumismo, del materialismo utilitario, no ayudan en nada a fomentar entre nuestros jóvenes el espíritu de sacrificio que supone el estudiar. Pero no quisiera divagar. Por eso me centraré en el ambiente social estudiantil.

Hoy el alumno estudioso tiene problemas de convivencia e incluso de valoración entre los compañeros de clase. Como si fuera un molesto ejemplo para los no estudiosos. Debemos reconocer que el alumno estudioso no está bien visto en el ambiente social estudiantil, a no ser que a esa cualidad una otras más "sociales". No quisiera caer, repito una vez más, en maximalismos, pero creo que debemos hacer ver que el esfuerzo, sacrificio, ansias, inquietud, ganas,... no son precisamente las cualidades más destacadas y estimadas en el ambiente social estudiantil. La etimología de *STUDEO* no está lo que se dice de moda.

No podemos dejar de apuntar, en este apartado,

que el "ambiente social" hoy no es el más favorable para las "letras" en general, ni para el humanismo clásico, en particular. Y esto nos parece grave. Que las autoridades educativas se dejen "influenciar" por tal "valoración" es, cuando menos, preocupante. Diría que irresponsable.

1.2.1 Sistema educativo.

Al pretender analizar el fracaso escolar, no puede dejar de analizarse el propio sistema educativo en sí, pues puede que lo que esté fracasando sea precisamente la estructura educativa del mismo sistema, en el que el fracaso escolar no sea más que un simple "iceberg".

Hoy en día existe una auténtica crisis en el propio establecimiento programático-estructural de las Enseñanzas Medias. En este momento están en práctica dos clases de bachillerato, el "oficial" y el "experimental".

Creo que en ninguno de los dos se sabe a ciencia cierta ni a dónde se quiere ir ni cómo alcanzar lo que se está buscando.

Se pretende una Enseñanza Media que "valga" para el "hombre moderno", para el "hombre de hoy". ¿Qué es el "hombre moderno"? En los valores de siempre, este hombre ¿es distinto del "hombre clásico"? En el vértigo cambiante del mundo actual, ¿lo que "sirve" hoy, será "útil" mañana?. ¿Estamos ante el peligro de siempre?. ¿Se establece en España un nuevo plan de estudios y tenemos que esperar a que fracase para corregir todos sus defectos?. Con el plan "experimental" de las Enseñanzas Medias se quiere, en principio, evitar todo esto. Sin embargo, creo que no está nada claro que se vaya a lograr una auténtica EDUCACION media de los españoles con este "nuevo" bachillerato si no se corrigen ciertos planteamientos básicos de principio. Trataremos de hacer un breve análisis que apunte lo que, a nuestro juicio, se debe evitar en todo "nuevo" bachillerato o mejor, se debe buscar; que, por otra parte, -dicho sea de paso- hace

falta **URGENTEMENTE** un bachillerato, o una Enseñanza, que corrijan los muchos y graves defectos que tienen los actuales planes de estudio, y que están llevando a ese alarmante fracaso escolar.

La Educación General Básica necesita de una profunda y, a la vez, creo, elemental reforma. Un análisis en profundidad y detalle desborda los límites de este trabajo. Nos limitaremos, pues, a señalar tan sólo un aspecto, que creemos fundamental.

El más elemental fallo -y gordo- de la Básica es que no es -en la práctica- educación **básica**.

Se ha hecho General, pero se masificó: 40 alumnos, o más, en algunos casos, son muchos para lograr esa enseñanza individualizada por la que todos estamos. Sin embargo, quizá por la llamada coyuntura económica no sea posible una enseñanza de grupos más reducidos. Pero lograr que la E.G.B. sea enseñanza **básica** debe ser, a mi juicio, el gran esfuerzo y la elemental "reforma", porque es el más grave problema y la raíz del inevitable y alarmante fracaso escolar en que nos encontramos.

En la Primera etapa de la EGB hay excesivos contenidos y muchos de ellos de un nivel desproporcionado para la edad de nuestros chavales, cuyas explicaciones limitan, y mucho, el tiempo que los Profesores deberían dedicar a la labor paciente, sin prisas de ninguna clase y sin los agobios de esos contenidos; una labor que lograra el aprendizaje firme, básico, de la lengua: expresión adecuada, ortografía segura, lectura comprensiva, operación aritmética suelta, ágil raciocinio, análisis y síntesis... En lugar de todo esto los alumnos están "atiborrados" de contenidos y más contenidos.

La segunda etapa dejó de ser educación **BÁSICA** desde sus mismos comienzos para convertirse en un camuflado bachillerato, el anterior bachillerato elemental, pero bachillerato y no **BÁSICA**. Los alumnos de esta Etapa siguen "almacenando" contenidos, muchas veces sin entender nada, pero, lo que es alarmante, ni saben las más elementales técnicas de estudio,

tomar apuntes, subrayar un texto, hacer un esquema, ni TAMPOCO, los conocimientos más elementales, repetimos **básicos**, y no porque no se los hayan explicado, claro está, sino porque los han adquirido (?) sin el ritmo pausado, adecuado a la edad de los alumnos de EGB, y ello por el apabullante vértigo de ver, sólo VER, toda esa caterva de contenidos. No tienen tiempo. El sistema de ESCUELA ha dejado tristemente de existir para convertirse en CENTRO. No hay APRENDIZAJE. Y sin embargo, jamás, curiosamente, los Maestros -ni siquiera, ¡qué triste!, se llaman así- han estado mejor preparados y han trabajado más. Ellos son los primeros en poner de manifiesto todos estos fallos de la EGB. Les falta tiempo y tienen OCHO CURSOS, para hacerlo, nada menos.

Si no logramos una Educación General Básica que alcance unos conocimientos **básicos** y unas técnicas de estudio, está fallando en los cimientos el edificio educativo. El fracaso escolar será inevitable y el esfuerzo de superarlo, inútil.

Por otra parte, las Enseñanzas Medias se desvirtúan de su propia finalidad cuando tratan de formar "técnicos" para la "vida". Puede que consigan -lo dudo mucho- "aprendices" "especializados" (!alar-
mante!), pues estos alumnos seguirán careciendo de raciocinio sólido, de técnica de análisis y síntesis adecuada, de expresión madura y rica, de comprensión lectora elemental, y de un bagaje histórico, literario, filosófico, estético..., elemental, MEDIO. Puede que tengamos una juventud "especializada" (insisto que lo dudamos y muy mucho), pero inculta -no cultivada-, manipulable, vacía...

Está en crisis no sólo el fracaso escolar o el propio sistema educativo, sino algo mucho más vital, el HOMBRE que queremos educar para este mundo "MODERNO", el hombre de "HOY".

Si las Enseñanzas Medias no preparan HOMBRES, tendremos "técnicos", PEONES, en un fracaso no sólo escolar, no sólo profesional, sino más grave, el FRACASO SOCIAL.

Estamos convencidos de que el HUMANISMO CLASICO tiene mucho que decir para evitar este FRACASO.

1.2.2 Planificación escolar.

Nuestros Institutos carecen de una Planificación académica que organice la recuperación de los alumnos con fracaso escolar, y los Centros de E.G.B., más todavía.

La legislación sobre las recuperaciones es totalmente pobre, yo diría que casi inexistente, y, sobre todo, ineficaz. Reconocemos que la eficacia no viene de la legislación, sino, fundamentalmente, de los docentes, de toda la gran familia educativa. Pero una legislación adecuada y exigente tiene que ser el medio para poner en práctica esa recuperación, que pueda evitar el preocupante y alarmante fracaso escolar.

La legislación existente deja a los alumnos "perdidos" en esa "presuntuosa" evaluación continuada. (!Qué palabra más llena de contenido, pero tan vacía de eficacia práctica en nuestros Centros Básicos y Medios!). Repetimos que carecemos de planificación que organice las recuperaciones. De ahí que no EVALUAMOS, EXAMINAMOS. Creemos que con dar dos o tres convocatorias está resuelto el problema. Y naturalmente, recuperar (hacer las recuperaciones) no es volver a hacer un nuevo examen. Y "sentenciamos" a nuestros alumnos: "Es que no estudian nada" (aunque, por desgracia, muchas veces así es). Pero si no entendieron la materia, ni supieron estudiarla, si no supimos explicarla, si no gozaron del "clima" favorable" para poder "dominarla", si..., ahora, para RECUPERAR, ¿quién IMPARTE esa enseñanza que necesitan, la metodología adecuada para que la aprendan, el seguimiento para que no se "pierdan", la individualización para hacerla eficaz,...?

¿Quién ayuda, guía, a ese alumno que está a las puertas del fracaso escolar, o sumido en él?, ¿Dónde está el PEDAGOGO? (el que "lleva al niño de la

mano", como indica esa bella etimología de esta maravillosa palabra). Entonces, sólo entonces, el suspender no sería fracasar.

!Qué reveladora es la palabra IMPARTIR: Partir - IN = HACIA hacia los alumnos. Partiendo del Profesor: Con una sincronización en la didáctica de la asignatura, podremos evitar, al menos, en parte -ya sería mucho-, el FRACASO ESCOLAR.

Por eso desarrollaremos este aspecto en el último apartado de este pequeño estudio.

Los Institutos, algunos, claro, más parecen "reinos de Taifas". Cada Profesor es una "isla" en su clase y en su asignatura. Cada uno cree que "cumple" -y no es poco- con dar su clase con profesionalidad. Muchos creen que no es de su competencia formar sino tan sólo informar.

En otro orden de cosas: Las actividades extraescolares. Hay Institutos que carecen de ellas. En los demás, y aquí está lo sintomático, dependen de la buena disponibilidad de algunos Profesores.

2.1.1 Inutilidad de la Asignatura.

Normalmente los alumnos no están INTERESADOS por la asignatura que suspenden. Esta falta de interés, entre otras causas, puede deberse a la valoración de utilidad o inutilidad de la asignatura. Creo, pues, que lo primero que debe exponer con claridad y entusiasmo el Profesor es la utilidad de su asignatura.

Naturalmente, es elemental aclarar el término "utilidad".

En la sociedad actual, creo que más que nunca, hay que hacer ver que la utilidad de una asignatura no está en una utilidad PRAGMATICA sino en su utilidad EDUCATIVA.

En general, una asignatura, sea la que sea, es útil si ayuda a cultivar, formar, educar al hombre. La forma y manera depende ya del valor de cada Profesor en concreto. Pero nunca creamos que esto es tiempo perdido, pues, insisto, muchos fracasos escola-

res se pueden evitar si logramos interesar a los alumnos por nuestra asignatura. Y ello se logrará si logramos hacerles comprender su UTILIDAD, así con mayúsculas. Y no sólo esto al principio de curso, como introducción al estudio de la asignatura, sino en cada Unidad didáctica.

2.1.2 Inadecuada didáctica en la enseñanza de la Asignatura.

Otra de las posibles causas del fracaso escolar estará en la didáctica concreta de la asignatura.

No basta que el Profesor esté suficiente o, si se quiere, altamente cualificado con una preparación específica de su asignatura, que también esto influye, y mucho, sino que ADEMÁS debe impartirla con la adecuada metodología.

Antes de insistir en esto último, una breves consideraciones sobre la cualificación y especialización del Profesor, que acabamos de señalar.

Todos sabemos que no basta una titulación universitaria exigida por la ley para impartir adecuadamente una asignatura concreta. Ni siquiera, como en el caso del Profesorado numerario estatal, haber aprobado la correspondiente oposición a esa asignatura que debe impartir. No es raro que se haya opositado a asignatura distinta a la que se cursó como especialidad, o que se domine sólo una parte de la especialidad, geografía, pero no arte; física, pero no química, ..., etc. Qué duda cabe que nada de todo esto supone que carezca de la más alta cualificación para impartir esa asignatura. Pero, insisto, tampoco la presupone, necesariamente. Por lo tanto todo Profesor tiene que estar muy "al día". Y sobre todo con una alta preparación pedagógica, que casi nunca la da la Universidad con el título, ni la oposición. Por eso es necesaria una formación pedagógica constante del Profesorado, que el M.E.C. debe organizar. Los ICEs tienen aquí un campo que sólo el de algunas Universidades promueven, aunque con más entusiasmo, algunos, que medios. Y los Profesores

tener esa inquietud y asistir a ellos, claro.

En la didáctica de la asignatura se debe evitar la posible tentación de "inclinarse" en la insistencia excesiva de esa parte, precisamente, que el Profesor "domina", dada la especialidad que cursó, de la que hablábamos antes.

Así pues, es totalmente imprescindible preocuparse, y mucho, por la didáctica y pedagogía, en la enseñanza de la asignatura, de lo contrario el Profesor tendrá mucho que ver con el fracaso escolar de sus alumnos.

El Profesor debe estudiar con profundidad, y explicar con claridad, los objetivos generales y concretos que cada Unidad didáctica ha de alcanzar, además de los contenidos.

Así, deben evaluarse los resultados y las actividades y medios empleados para lograrlo. Y no limitar la evaluación a los alumnos, y reducirla al dictado de las calificaciones. De ahí que sea imprescindible que los seminarios didácticos funcionen. Así la labor del Profesor empezará a llevar a cabo su maravillosa labor de ENSEÑAR y EDUCAR y no sólo EXPONER.

2.1.3 Inadecuada programación para la enseñanza de la Asignatura.

El Fracaso escolar por una inadecuada programación puede ser alarmante. Avanzado el curso, ya desde la segunda evaluación, empiezan a quedar rezagados los alumnos con "problemas" en esa asignatura por múltiples y variadas causas. Si la programación no tiene en cuenta este factor, las dificultades de estos alumnos se hacen casi insuperables y el fracaso, que no sólo el suspenso, inevitable.

La programación debe abarcar, además de los objetivos, una presentación de cada Unidad didáctica, que establezca las conexiones de los tópicos del tema con otros que también incluya el programa del curso, para evitar la visión parcelaria de la asignatura,

que llevará inevitablemente a ese quedarse rezagado y por ende al fracaso escolar.

La programación de los contenidos debe igualmente abarcar: los conocimientos, la comprensión, la aplicación, el análisis, la síntesis y la valoración. Así como las correspondientes actividades y el material didáctico necesario para el desarrollo de cada una de las Unidades didácticas.

Por eso hablamos en las causas próximas del fracaso de la asignatura, de la posible falta de sincronización entre el Profesor y el Alumno para que aquél siga el "ritmo" adecuado de éste.

2.2.1 Falta de sincronización en la didáctica concreta de la clase de latín.

No obstante quisiéramos concretar, en breve apunte, algo más sobre la didáctica concreta de la clase de latín y destacar que a veces el fracaso escolar puede llegar por una falta de "reciclaje" en la propia dinámica de la clase.

Pudiera parecer normal empezar este análisis por los actores de la clase: Profesor y Alumno. Del Profesor creo que ya hemos hablado. Del alumno haremos unas consideraciones en el último apartado. Por lo que me limitaré a analizar el "reciclaje" en sí, pues, a veces, no "falla" ninguno de los dos, Profesor o Alumno, sino la conexión entre ambos, lo que pudiéramos decir que Profesor y Alumno no están sincronizados. (Circunstancia que puede pasarse por alto y llevar a un fracaso escolar. Por considerarla frecuente me ocuparé de ella).

Es frecuente comprobar que en una clase hay alumnos que destacan en una disciplina y fracasan en otras. Suele recurrirse con frecuencia a las "descalificaciones" o a las "afinidades". Naturalmente que puede haber muchos factores. Queremos, por nuestra parte, insistir en esta posible falta de "reciclado", o sincronización.

Suelo poner en mis clases el siguiente ejemplo con el propósito de evitar esa posible falta de

sincronización y no caer en el fracaso:

"Puede que un cassette no haya efectuado una grabación. Ni buena ni mala, simplemente que no la ha grabado. Por tanto, no se debe a fallo del emisor ni del receptor. Simplemente que no estaba sincronizada la grabación. Por tanto será inútil pedir que reproduzca".

Algo parecido, sólo es un símil, claro, puede ocurrir en clase, un día y otro día. De ahí puede venir el fracaso. El Profesor está en una "onda" y el alumno, en otra. Los factores que intervienen en tal "desajuste" pueden ser varios y distintos. Señalamos tan sólo tres que nos parecen frecuentes y significativos: Inadecuada "velocidad". Inadecuada terminología. Falta de nivel básico previo.

INADECUADA VELOCIDAD.

Algunos Profesores tienen un "ritmo" en sus explicaciones que no es el "ritmo" de los alumnos. Hay alumnos lentos, lo que no es sinónimo de "torpe", ni mucho menos, (si la velocidad, las revoluciones, del cassette no son las adecuadas, la cinta no "suena bien"). Lo que le hace quedarse "descolgado" del grupo. Si no se corrige esto a tiempo, vendrá el fracaso inevitablemente. Por eso

- . Es necesario que el Profesor conozca el "ritmo" mental de cada alumno.
- . Establecer grupos. La dinámica de grupos tiene que llevar a la enseñanza individualizada.
- . Frecuentes repasos. Muchas de las explicaciones no las entienden algunos alumnos no por falta de claridad, sino por falta de insistencia.
- . Preguntar. Diálogo. Controles...

INADECUADA TERMINOLOGIA.

Algunos alumnos carecen totalmente, o al menos básicamente, del lenguaje técnico de la asignatura. De ahí que el Profesor para ellos HABLA en "chino".

A veces no es que los alumnos carezcan de una nomenclatura adecuada, sino, simplemente, distinta.

No podemos crear ese confusionismo. Será necesario unificar terminologías baratas, así como, naturalmente, ponerse al día. Por eso, será necesario:

- . Hacer al principio de curso, o de cada Unidad didáctica, si así lo requiere, una puesta en común, sobre este aspecto, para saber las posibles diferencias y unificarlas en un mismo código.
- . Explicar, previamente, la terminología nueva necesaria y no dar por supuesto nada sin antes comprobarlo.

Esto nos enlaza con el aspecto siguiente:

NIVEL BASICO PREVIO.

A veces esa falta de sincronización que puede llevar al fracaso escolar no está en otra cosa que en la falta de nivel básico previo del que los alumnos carecen. Pedirle al Profesor de Latín, por ejemplo, que logre un adecuado rendimiento con unos alumnos que no saben realmente leer, carecen de las más elementales estructuras morfosintácticas, y de las técnicas de estudio de las que hablábamos, es pedirle una labor de titanes, prácticamente imposible. Y lo mismo pasa, naturalmente, en las demás asignaturas. Por lo que estaremos de raíz en el fracaso escolar consiguiente.

Por eso, al hablar de la programación, insistíamos en el NIVEL BASICO.

2.2.2 Falta de rendimiento adecuado del alumno.

Una breve reflexión sobre este aspecto. No quisiera terminar el trabajo sin destacarlo, porque debemos evitar esa tendencia, frecuente, lamentablemente, de considerar demagógicamente al alumno como víctima de su propio fracaso escolar. Es cierto que intervienen todas o cada una de las causas analizadas y otras muchas más, pero no es menos cierto que algunos, o muchos, alumnos fracasan por su propia falta de esfuerzo, trabajo, interés, entusiasmo, sacrificio, por su espíritu negativo, falta de espíritu de

superación,... etc.

Por el contrario, muchos de sus compañeros, que los hay, naturalmente, superan todas, o algunas, de las causas apuntadas y TRIUNFAN. También debemos hablar del triunfo escolar.

No hagamos víctimas GRATUITAS a todos los alumnos que fracasan y sí hablémosles de RESPONSABILIDADES. Quizá, para algunos, ésta sea una de las mejores formas de evitar no sólo su suspenso sino, sobre todo, su FRACASO ESCOLAR.

UNA DIDACTICA DEL VOCABULARIO BASADA EN UNA INVESTIGACION REALIZADA EN EL I.C.E. DE OVIEDO

MARIANO BLAZQUEZ FABIAN

Lcdo. en Filología Románica y
Director Escolar.

1. UN FUNDAMENTAL ASPECTO DEL LENGUAJE MARGINADO EN LA ENSEÑANZA.

1.1 IMPORTANCIA PEDAGOGICA DEL VOCABULARIO

1.1.1 El léxico, elemento constitutivo y fundamental del lenguaje, participa de las importantes **funciones formativas** de éste. Su influjo en el desarrollo y estructuración del pensamiento es indudable, como lo demuestra la importante correlación positiva (0,81, según Terman) existente entre los niveles de dominio léxico y de desarrollo mental. El hecho de que los tests de inteligencia general más conocidos incluyan numerosas pruebas de vocabulario y de que existan algunos (como el "Test de Vocabulario" de V. García Hoz) compuestos exclusivamente de cuestiones léxicas confirma dicho influjo y nos induce a pensar que un acertado cultivo de este sector lingüístico ha de tener un efecto positivo en la formación de los escolares (1).

1.1.2 Los **valores culturales** del vocabulario saltan a la vista. Todos los docentes sabemos que, cuando el escolar ignora el significado de un cierto número de términos de un texto oral o escrito, falla la comunicación y se dificulta o imposibilita la lectura, la escritura y el estudio. Es indudable que la pobreza cuantitativa y cualitativa del vocabulario

está en la base de muchos casos de falta de interés por la lectura e incluso de fracasos escolares (2).

1.2 LA ESCASA ATENCION QUE SE VIENE CONCEDIENDO AL VOCABULARIO DENTRO DE LA ENSEÑANZA.

Como todos sabemos, el vocabulario sólo viene siendo objeto de una **enseñanza meramente incidental, ocasional y no programada**. Entre las causas de esta **marginación**, suelen citarse las siguientes: la **enorme amplitud y complejidad del sistema léxico**, que se resiste a ser estructurado (como la fonología o la gramática), y la creencia de que es un simple complemento de la gramática (3). Nosotros precisaríamos más, añadiendo que existe la **dificultad de establecer los límites**, no sólo del contenido didáctico total de esta materia, sino también de los sectores que corresponden a cada nivel educativo. También **falta una conciencia clara de los valores que encierra**, mencionados mas arriba.

2. PROBLEMATICA QUE PLANTEA LA ENSEÑANZA DEL VOCABULARIO.

Acabamos de referirnos a algunos de los problemas con que se enfrenta esta enseñanza. Completando y sistematizando lo expuesto, nos encontramos con tres series de problemas:

2.1 PROBLEMATICA AXIOLOGICA O DE VALORES QUE OFRECE Y TELEOLOGICA O DE OBJETIVOS FINALES.

Ya nos hemos referido a los importantes **valores** o virtualidades que presenta el vocabulario. Los **finés** a alcanzar, mediante su enseñanza, consisten precisamente en que nuestros alumnos se beneficien, de la forma más plena posible, de esos valores.

2.2 PROBLEMATICA ONTÓLOGICA O RELATIVA AL CONTENIDO.

El sistema léxico de una lengua natural presenta, como hemos dicho antes, una gran amplitud (más de 100.000 vocablos en nuestro idioma) y complejidad, hasta el punto de que **no resulta abarcable totalmente**, ni siquiera por los hablantes más cultos. De aquí deriva el problema de difícil solución a que nos venimos refiriendo: la **determinación del contenido didáctico** de esta materia.

Ante la imposibilidad de enseñar el léxico completo, se impone la **necesidad de realizar una selección** de los vocablos más utilizados. Después será preciso **establecer una gradación**, determinando qué vocablos hemos de enseñar en primer lugar y cuáles en etapas sucesivas. Pero, **¿qué criterios** o procedimientos debemos aplicar para efectuar esos insoslayables trabajos, previos a la enseñanza del vocabulario?

Desechado el procedimiento tradicional, basado exclusivamente en la intuición del profesor o del autor de libros escolares, se ha llegado (a través de los estudios de las "lenguas de base") a la conclusión de que **es preciso recurrir a los vocabularios básicos o diccionarios de frecuencia**, que nos permiten determinar, de forma objetiva, cuáles son los vocablos más usados, más necesarios y, por tanto, merecedores de una especial atención didáctica (4).

2.3. PROBLEMATICA METODOLOGICA.

Entre otros problemas, será preciso determinar: cuál es el **enfoque** didáctico adecuado, cuáles son las **directrices** didácticas pertinentes, qué **actividades** resultan más eficaces, **recursos técnicos** que conviene utilizar, duración de la "clase" de vocabulario, etc.

3. LA INVESTIGACION Y EXPERIMENTACION, REALIZADAS EN ASTURIAS, SOBRE EL VOCABULARIO.

3.1 LA INVESTIGACION "VOCABULARIO BASICO DEL

ESPAÑOL Y SUS APLICACIONES A LA ENSEÑANZA, I y II".

El **I.C.E de la Universidad de Oviedo** inició en 1.975 una ambiciosa investigación en la que se proponía, entre otros objetivos, elaborar **un vocabulario básico del español con unas características nuevas.**

Un **numeroso equipo de docentes asturianos** (5), entre los que se encontraba el que suscribe, trabajó intensamente durante varios años en esta empresa. He aquí algunos datos, para que el lector se haga una ligera idea de las **características de esta investigación** y de la amplia y compleja **labor desarrollada:**

3.1.1 **La Muestra.**

Número de alumnos (de E.G.B. y Bachillerato) encuestados: 3.150 (pertenecientes a 75 unidades escolares del centro, oriente y occidente de Asturias). Número de páginas de obras de autores contemporáneos, cuyos textos han sido desmenuzados: 254. Pertenecen a obras de narrativa, teatro, ensayo y periodismo.

3.1.2 **El "corpus".**

Materiales léxicos obtenidos: 850.000 palabras procedentes de las encuestas realizadas entre los alumnos y 32.017 palabras resultantes del desmenuzamiento de los textos de autores contemporáneos. Se trata de "un corpus" de extensión media, si lo comparamos con otras investigaciones sobre el léxico castellano.

3.1.3 **Proceso de elaboración.**

Se utilizó el método estadístico, en cuya descripción no podemos entrar por razones de espacio (6).

3.1.4 **Resultados obtenidos.**

Se recogen en cuatro gruesos volúmenes (7). A nosotros nos interesa destacar los datos referentes a los vocablos básicos obtenidos: 2.773 términos extrai-

dos de las encuestas realizadas entre los alumnos y 2.201 procedentes de los textos de autores contemporáneos. Después de refundidos estos dos inventarios parciales, se obtuvo un **vocabulario básico total de 4.344 términos** distintos (8).

Entre las **características de este vocabulario que consideramos especialmente valiosas, con vistas a su explotación con finalidad didáctica**, debemos citar las siguientes:

- Se trata de un vocabulario vivo, actual, con plena vigencia (al menos dentro del medio humano en que se realizó la investigación).
- El sector más amplio de este inventario ("vocabulario de alumnos") se ha obtenido aplicando un criterio paidológico-psicológico, lo que favorece la motivación de los alumnos.
- Los datos de frecuencia y repartición (9), referidos a cinco variantes de edad de los hablantes (es el único vocabulario básico, que nosotros sepamos, que presenta esta característica), facilitan la realización de una enseñanza más ajustada a las necesidades y posibilidades de los escolares de los distintos niveles.
- El sector correspondiente al "vocabulario de autores" permite una proyección amplia hacia el mundo del adulto y del lenguaje en su nivel superior (literario y científico).
- Dentro de este vocabulario básico resulta posible distinguir varios estratos con distinto grado de interés didáctico y, por tanto, merecedores de una mayor o menor atención pedagógica.

3.2 LA EXPERIENCIA "APLICACIONES DIDACTICAS, EN E.G.B., DE LA INVESTIGACION 'VOCABULARIO BASICO DEL ESPAÑOL Y SUS APLICACIONES A LA ENSEÑANZA'".

Conscientes de la gran importancia pedagógica

del vocabulario, que ahora empieza a ser reconocida en los cuestionarios oficiales (10), ante la carencia de tratados e instrumentos didácticos adecuados y partiendo del conocimiento de la investigación citada, un grupo de docentes asturianos nos propusimos realizar esta Experiencia, cuyo **objetivo final** era llegar a la formulación de una **didáctica del vocabulario bien fundamentada, coherente, ajustada a las necesidades concretas del nivel de E.G.B. y de fácil e inmediata aplicación en clase.**

Para conseguir este objetivo final, hubimos de realizar una larga serie de trabajos, divididos en dos partes.

3.2.1 En la 1ª parte nos propusimos **resolver** (dentro de nuestras limitaciones) **las principales dificultades** que plantea esta enseñanza.

Aunque no es posible dar cuenta aquí de los **múltiples y largos trabajos** realizados, sí queremos dejar constancia de que ocupan un lugar muy importante los efectuados **en las aulas** (13 unidades escolares, pertenecientes a 4 centros docentes). Los **resultados obtenidos** se reflejan más adelante.

3.2.2 En la 2ª parte de esta Experiencia, hemos pretendido llegar a las **últimas especificaciones prácticas** que puedan ayudar a los profesores de E.G.B. a realizar, con mayor eficacia, la labor de clase relativa al vocabulario. Se trataba principalmente de la elaboración de unos **instrumentos o medios didácticos de fácil aplicación en el aula.**

También aquí renunciamos a dar cuenta de la **prolongada serie de trabajos** que fue preciso realizar dentro y fuera de las aulas. En todo momento, se fueron contrastando las labores teóricas y prácticas.

En el apartado siguiente, dejaremos constancia de los **resultados logrados** (11).

4. BREVE ESBOZO DE UNA DIDACTICA DEL VOCABULARIO EN LA QUE SE INCORPORAN LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LOS TRABAJOS DE INVESTIGACION Y

EXPERIMENTACION RESEÑADOS.

De forma muy breve y esquemática, iremos presentando las soluciones que, a los diversos problemas que plantea esta enseñanza, ofrecen los trabajos citados.

4.1 INFLUJO DE LA ENSEÑANZA SISTEMÁTICA DEL VOCABULARIO EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR.

Según se desprende de los trabajos experimentales que hemos realizado y de las observaciones recogidas por los profesores (que han intervenido en la Experiencia), la **enseñanza sistemática del vocabulario**, con unos contenidos y un tratamiento didáctico adecuados, **ejerce un sensible efecto positivo sobre el rendimiento escolar en el área de lenguaje** (12). Así era de esperar, atendiendo a lo expuesto acerca de la importancia pedagógica de este sector lingüístico.

En consecuencia, estimamos procedente se conceda a la **enseñanza del vocabulario**, dentro del área de lenguaje, **un lugar propio y claramente diferenciado**, siendo objeto de una atención similar a la otorgada a las materias lingüísticas tradicionales.

4.2 SOLUCIONES A LOS PROBLEMAS DE TIPO ONTOLOGICO.

Es aquí, en las cuestiones relativas al contenido de esta materia, donde se vienen encontrando las mayores dificultades.

4.2.1 **Determinación del contenido didáctico total de esta materia.**

Para resolver este problema es preciso recurrir, como hemos indicado anteriormente, a los vocabularios básicos y diccionarios de frecuencia (13).

El **Vocabulario Básico del Español**, obtenido en la investigación reseñada, del I.C.E. de Oviedo, atendiendo a sus especiales características, **el instrumento más adecuado para resolver satisfactoriamente**

los difíciles problemas relativos a la determinación del contenido didáctico de esta materia y a su distribución entre los diversos niveles educativos.

Según nuestras indagaciones, este vocabulario básico cubre casi totalmente (en más del 90 %) las necesidades expresivas, en cuanto al léxico, de nuestros escolares de E.G.B. (14).

De acuerdo con los sondeos que hemos realizado, dicho vocabulario puede enseñarse desahogadamente, en toda su extensión, en E.G.B.

Este es, pues, para nosotros, el contenido didáctico obligado de esta materia (15), que debe ser objeto de una enseñanza preferente, sistemática y completa, lo que no quiere decir, como veremos más adelante, que debemos limitarnos sólo a dicho contenido.

4.2.2 La programación del contenido total.

La programación de ese contenido global plantea una serie de cuestiones que indicamos a continuación, junto con las soluciones que proponemos.

A) Distribución del contenido total entre los diversos ciclos y cursos.

Hemos resuelto este problema partiendo de los datos estadísticos que ofrece la investigación del I.C.E. y de los resultados que hemos obtenido en la Experiencia (16). Esta distribución resulta adecuada, a nuestro juicio, para centros con alumnos procedentes de familias de nivel socio-cultural medio y medio-bajo, como los que intervinieron en la Experiencia. Para otro tipo de centros, puede tener un valor meramente orientativo (17).

B) Organización del contenido desde el punto de vista temático o en campos nocionales.

Con vistas a un mejor desarrollo de ciertos ejercicios de gran interés didáctico (redacciones, ejercicios "concéntricos"...) y para relacionar estrechamente esta enseñanza con la de otros aspectos del lenguaje y otras áreas, hemos distribuido todos los vocablos en 19 temas (los

animales; el campo, el mar y el espacio exterior; la casa y los muebles; la ciudad;...).

C) Clasificación de los vocablos que presentan dificultades ortográficas según el tipo de éstas.

Atendiendo al hecho de que estos vocablos son de uso muy frecuente, el número absoluto de faltas de ortografía, que se deriva de un insuficiente dominio de su escritura, es muy elevado. De aquí que resulte muy interesante, desde el punto de vista ortográfico, su enseñanza de forma completa y sistemática (18), lo que aconseja se realice previamente una clasificación detallada de estos vocablos.

Los 2.336 términos que ofrecen dificultades ortográficas han sido distribuidos por nosotros en dos grandes grupos: los 825 que deben enseñarse exclusivamente mediante el uso y los 1.511 que pueden enseñarse mediante reglas adecuadas (aunque nunca se prescindirá totalmente de los ejercicios relativos al uso). Dentro de ese último grupo, hemos realizado 24 subgrupos (correspondientes a las reglas adoptadas).

D) Distribución del contenido total en varios sectores, según el grado de interés didáctico que presenta cada vocablo.

Atendiendo a la circunstancia de que el vocabulario adoptado presenta varios estratos de diverso valor (por su mayor o menor presencia en la expresión) y a los resultados obtenidos en la Experiencia, hemos asignado a cada vocablo un interés didáctico relativo de 1^{er} grado (19), de 2^o ó de 3^o. Esta clasificación nos servirá de orientación para otorgar un trato privilegiado a los términos más funcionales (20).

Por razones de espacio, no nos detenemos en otras cuestiones de interés (con vistas a la programación). Sólo diremos que los sondeos que hemos realizado nos permiten disponer de una **orientación acerca del grado de conocimiento de los vocablos que**

los alumnos poseen ya, antes de iniciar la enseñanza intencional y sistemática de los mismos. Partiendo de los datos obtenidos, sabemos que el aspecto semántico requerirá mayor atención que el ortográfico, ya que el número de vocablos cuyo significado conocen perfectamente, de antemano, es relativamente bajo.

A la vista de las listas de vocablos (presentamos una muestra en la siguiente página) que hemos elaborado en la segunda parte de nuestra Experiencia, en las que (referidos a cada término) figuran todos los datos expuestos, cada departamento o profesor puede realizar fácilmente (sin perder de vista las circunstancias concretas de su alumnado) una adecuada y precisa programación de este importante sector lingüístico.

4.3 SOLUCIONES A LA PROBLEMATICA METODOLOGICA.

4.3.1 Enfoque didáctico.

Consideramos la enseñanza del vocabulario como un importante medio (hasta ahora muy poco aprovechado) para mejorar la capacidad de comunicación, es decir, aumentar el dominio del lenguaje.

La adopción del mencionado conjunto de vocablos básicos significa que vamos a realizar su enseñanza de forma sistemática, completa y preferente, pero no exclusiva (lo que sería un grave error). Esos vocablos, por ser los más necesarios, deben llegar a ser totalmente conocidos en todos los aspectos (significación semántica y gramatical y ortografía). Tomándolos como punto de partida y en torno a ellos, intentaremos extender el conocimiento al mayor número posible de términos.

Esta enseñanza se articulará, en el mayor grado posible, con la de las demás materias lingüísticas y otras áreas (como hemos indicado antes), merced a lo cual actuará como importante y valioso factor integrador de los conocimientos, actualmente excesivamente segmentados (21).

4.3.2 Directrices metodológicas.

LISTA GENERAL (DE VOCABLOS SELECCIONADOS)

Folio: 1º

VOCABLOS	Interés didáct.			Curso	Temas	Ortografía.		Observaciones
	1º	2º	3º			Regla.	Uso.	
-A-								
a		X		2º..	D.			
abajo	X			3º	D.	D.	X	V. bajo
abandonado		X		6º..	Adj.-Ca.-S.	D.		
abandonar		X		6º..	H.		X	V. dejar
abanico			X	4º..	V.		X	
abdomen		X		4º..	Cu.		X	V. vientre
abecedario			X	2º..	E.		X	V. alfabeto
abedul			X	7º..	Ca.		X	
abeja		X		P.	A.		X	
abejorro		X		7º	A.	D.		
abeto		X		4º	Ca.		X	
abierto		X		1º..	Adj.	D.		V. abrir
ablución			X	8º	R.-Cu.	bl		V.lavar,lavabo..
abogado		X		5º..	O.		X	
abonar		X		3º..	Ca.-S.	D.		V.pagar y pago

OBSERVACIONES: Para la mejor comprensión de las diversas columnas de esta lista, hacemos las siguientes aclaraciones:

- VOCABLOS: Figuran, por orden alfabético, los que encabezan la lista.
- INTERES DIDÁCTICO: 1º (muy alto), 2º (alto), 3º (normal).
- CURSO: Aquel en que debe iniciarse su enseñanza intencional. En algunos casos, se indica con puntos suspensivos que debe continuarse su aprendizaje en cursos posteriores.
- TEMAS: Se indican con abreviaturas: A.= Los animales; Ca.= El campo, el mar y el espacio exterior;...
- ORTOGRAFIA: Las reglas se expresan también en abreviaturas: D.= palabras derivas y compuestas; bl= b cuando sigue consonante;...
- OBSERVACIONES: Aquí figuran, precedidos de V(éase), una serie de vocablos básicos relacionados con los que encabezan la línea (y que pueden ayudar a la enseñanza de éstos).

Siendo el vocabulario un aspecto fundamental del lenguaje, su enseñanza debe ajustarse a las mismas directrices que se señalan para aquél en su conjunto. Sólo caben algunas **matizaciones** o precisiones propias de esta materia. Citamos muy brevemente algunas.

- **Utilizar**, ante los escolares, **un léxico adecuado**, ya que el aprendizaje tiene un carácter mimético.
- **Partir del habla del niño** y favorecer el **proceso analítico** mediante el cual realiza espontáneamente el aprendizaje del idioma (22).
- Respetar la marcha de ese **proceso natural** de adquisición, consistente, en un primer momento, en la **mera comprensión de los términos nuevos** (vocabulario pasivo), para pasar posteriormente a su **utilización en la comunicación** (vocabulario activo).
- El **método de enseñanza** debe ser (como en todas las demás materias lingüísticas) **muy activo**. En torno a cada vocablo nuevo o mal conocido, realizaremos muchos y variados ejercicios: pronunciar, escuchar, leer, escribir, relacionar, analizar, definir, comparar... (23). Y todo ello vinculado, en la mayor medida posible, al **mundo del niño** y a **sus intereses**, en diversos momentos y situaciones.
- A través de ejercicios adecuados, crear en los escolares el **hábito de reflexión** sobre el propio vocabulario y el ajeno y dotarles de **técnicas y habilidades** que les permitan un progreso ininterrumpido en este inabarcable sector lingüístico.
- Sacar el mayor partido posible de las fecundas **relaciones sintagmáticas y asociativas** (24).
- Atender, en la medida necesaria, **las dos caras del signo lingüístico**, prestando especial atención a la **dimensión cualitativa del significado**, sin olvidar que, en lo que se refiere al significante, la correcta **pronunciación** es fundamental para lograr una buena **ortografía**.

4.3.3 Actividades: Ejercicios de vocabulario (tipos y

características).

Existe una **gran variedad de ejercicios**, a través de los cuales podemos realizar una enseñanza eficaz del vocabulario, mejorando al mismo tiempo el dominio del lenguaje en sus diversos aspectos, formas y manifestaciones. Cada uno de esos ejercicios puede adoptar **diversas modalidades** y es susceptible de **combinarse con otros**. Por razones de espacio debemos limitarnos, una vez más, a una **exposición muy esquemática de los que consideramos de mayor interés** (25).

- **Observación de objetos reales, grabados, láminas, diapositivas...** Dan lugar a ejercicios de enumeración, descripción, conversación, aplicación de adjetivos y verbos,...
- **Ejercicios de dibujo y vocabulario.**
- **Juegos de lenguaje:** adivinanzas, trabalenguas, pregones, ...; crucigramas...; juegos del tipo "De la Habana ha venido un barco cargado de ...; etc.
- **Ejercicios en torno a la oración gramatical.**

La presentación de los vocablos debe realizarse casi siempre dentro de la oración gramatical o de un sintagma más amplio (única forma de precisar bien el significado semántico y gramatical de un término), de donde los extraeremos para su observación individualizada.

Estos ejercicios pueden adoptar muy diversas formas: completar de oraciones con lagunas; sustituir de un término por otro (sinónimo, contrario o perífrasis); formar oraciones (ordenando vocablos dados; partiendo de un vocablo o de varios; o en torno a un tema); ampliar (añadiendo elementos o modificadores); simplificar (suprimiendo elementos no esenciales...); etc.

- **Ejercicios de derivación y composición.**
- **Ejercicios "concéntricos" en torno a un tema.** De gran valor formativo, resultan muy adecuados para utilizar los vocablos básicos como punto de arranque

(a través de las relaciones asociativas, a las que nos hemos referido antes) para el enriquecimiento léxico. La mencionada clasificación temática de todos los vocablos básicos facilita grandemente la realización de estos ejercicios en sus diversas modalidades.

- Ejercicios de **parónimos, sinónimos y antónimos** (estos últimos resultan más adecuados para los alumnos de cursos más bajos). Pueden realizarse con adjetivos, sustantivos, verbos, adverbios y oraciones.
- Ejercicios sobre **polisemia**. Revisten gran interés, atendiendo al hecho, ya mencionado, de que nuestros alumnos conocen bien pocos vocablos.
- Ejercicios de **adjetivación** (es notoria la pobreza de adjetivos que muestran los escolares) (26).
- Ejercicios **con verbos**: decir lo que hacen las personas, animales,...; partir del nombre de un oficio y que digan las distintas operaciones que en él se realizan; sustituir perífrasis por verbos; etc. etc.
- Ejercicios con el **diccionario**. El uso acertado de los diccionarios (alfabéticos, ideológicos, de sinónimos,...) constituye una técnica del mayor interés para el enriquecimiento léxico, durante la vida académica y posteriormente (27). Aspecto importante de este aprendizaje es la realización de ejercicios para llegar a dominar adecuadamente los "términos definidores", de difícil comprensión para los escolares (28). La confección, por los alumnos, de pequeños diccionarios, glosarios, "cuadernos de vocabulario" y ficheros reviste una gran utilidad.
- Ejercicios de vocabulario **con finalidad ortográfica**.
A lo largo de todos los ejercicios y enseñanzas relativos al vocabulario, consideramos el signo lingüístico completo, es decir, nos ocupamos siempre tanto del significado (en sus aspectos semántico y

gramatical) como del significante (pronunciación y, cuando se trata de expresión escrita, ortografía). Sin embargo, en cada caso, nuestro objetivo preferente puede ser una u otra faceta del vocablo.

Teniendo en cuenta que el dominio de la escritura de estos vocablos supone la supresión de la inmensa mayoría de las faltas ortográficas, procede realicemos muchas y variadas actividades cuyo objetivo principal sea ése.

Dentro de un método de carácter preventivo, realizaremos ejercicios del tipo siguiente: lectura, copia, completar textos mutilados, asociar vocablos de la misma familia, inducir reglas, etc. La clasificación ortográfica antes reseñada facilita mucho la realización de esos y otros ejercicios.

- **Ejercicios con base en la lectura.**
- **Ejercicios de vocabulario y redacción.** La preparación de un ejercicio de redacción no debe prescindir (especialmente en los cursos inferiores) de la presentación de los vocablos más relacionados con el tema y de la formación de oraciones (oralmente o por escrito) en torno a ellos.
- **Ejercicios de vocabulario en relación con el comentario de textos.**

4.3.4 La "clase" de vocabulario.

A) **Duración.** Teniendo en cuenta que, cuando realizamos actividades de vocabulario, estamos perfeccionando el dominio del lenguaje en sus diversas manifestaciones y muy especialmente la ortografía, estimamos que debe asignarse a esta "clase" una cuarta parte, al menos, del tiempo otorgado a la enseñanza del castellano.

Además, de forma incidental u ocasional, es necesario que prestemos alguna atención al léxico a lo largo de las demás enseñanzas.

B) **Motivación.** Se logra mediante una enseñanza muy activa y participativa, con aire de juego frecuentemente, en torno al mundo e intereses de los

escolares (siempre que sea posible) y muy relacionada con otras actividades lingüísticas.

4.3.5 Recursos técnicos.

Citaremos sólo los que consideramos más interesantes y asequibles.

A) Libros de ejercicios:

- MAILLO, A.: *Libro del maestro para la enseñanza activa del idioma*. Tomos I y II. Teide, Barcelona, 1.972.
- PEREZ RIOJA, J.A.: *Estilística, comentario de textos y redacción*. Tomos I y II. Edit. Liber, 1.967.
- PICARD, M.: *La elocución y el vocabulario en los primeros grados*. Kapelusz, Buenos Aires, 1.965.
- VIÑOLY, A. y J.: *Diccionario-guía de redacción*. Teide, Barcelona, 1.974.

B) *Diccionarios*. Como es sabido, existen pocos de tipo escolar, bien concebidos y realizados. Entre los que consideramos mejor logrados, figuran los siguientes:

- *Diccionario Inicial de la Lengua Española*. Vox, Biblograf, Barcelona, 1.975.
- *Mi primer Sopena. Diccionario Infantil Ilustrado*. Sopena, Barcelona, 1.978.
- *Mundo infantil*. Ed. Manuel Marín y Cía, Barcelona, 1.958.
- *Diccionario Anaya de la Lengua*. Anaya, Salamanca, 1.978.
- *Diccionario Santillana*. Santillana, Madrid, 1.975.
- *Diccionario Temático de la Lengua Española*. Biblograf, Barcelona, 1.975.
- *Pequeño diccionario de sinónimos*. Teide, Barcelo-

na, 1.967.

- **Diccionario Escolar Etimológico**. V. GARCIA HOZ, Edit. Magisterio Español. Madrid, 1.981.
- **Brocal**. Edit. La Galera, Barcelona, 1.981.

NOTA: En el CEIRE de Oviedo, con sede en el C.P. "La Luna", funciona un **Seminario Permanente de didáctica del lenguaje**, cuyo objetivo principal, durante el presente curso, es desarrollar la enseñanza del vocabulario de la forma más perfecta posible, tomando como base los resultados de la Experiencia reseñada anteriormente.

NOTAS

- (1) RIVAS NAVARRO, M.: "Didáctica del vocabulario" (pág. 74), art. incluido en **Didáctica de las materias instrumentales**. Paraninfo, Madrid, 1.967.
GARCIA HOZ, V.: **Manual de Tests para la Escuela**. Edit. Escuela Española, Madrid, 1.962 (págs. 27 y ss.).
- (2) MERLO, J.C.: **La literatura infantil y su problemática**. (págs. 53 y ss.). Edit. El Ateneo, Buenos Aires, 1.976.
- (3) GALISSON, R.: **Inventaire thématique et syntagmatique du Français fondamental** (p. 7). Hachette/Larousse. París, 1.971.
- (4) GOUGENHEIM, G. y OTROS: **L'Elaboration du Français Fondamental, 1^{er} Degré**. (Págs. 11-12). Didier. París, 1.964.
- (5) Esta investigación comprende dos partes:
 - a) La primera parte se realizó dentro del "V Plan Nacional de Investigaciones Educativas" de la Red INCIE-ICEs. Equipo investigador: Directora: Dra. DIAZ CASTAÑON, C. Colaboradores: Dra. DOMINGO GARCIA, E. (coordinadora general); BLAZQUEZ FABIAN, M. (coordinador del equipo de E.G.B.); DIEZ YENDE, B.; QUIJADA PRIETO,

- J.; BOBES NAVES, J. (técnicos colaboradores); 12 profesores (como auxiliares de investigación) y una secretaria.
- b) La segunda parte se realizó dentro del "VI Plan...(del mismo nombre). Equipo investigador: Directora: Dra. DIAZ CASTAÑON, C. Colaboradores: Dra. DOMINGO GARCIA, E. y NICIEZA FERNANDEZ, J. (secretario).
- (6) Sobre estas cuestiones puede verse nuestro trabajo "Los vocabularios básicos y su aprovechamiento didáctico", en **Aula Abierta**, nº 17 (Págs. 22 a 29). ICE de Oviedo, 1.977.
- (7) La **Memoria** de la 1ª parte fue publicada por el ICE de Oviedo, en 1.977, en 3 volúmenes (1.355 págs.).
La **Memoria** de la 2ª parte fué publicada por la misma entidad en 1.978, en un volumen (413 págs.)
- (8) El número total de vocablos básicos no coincide con la suma de los inventarios parciales citados porque 630 términos aparecen repetidos en ambos.
- (9) Frecuencia: número de veces que se presenta cada vocablo.
Repartición: número de unidades escolares que han usado cada vocablo o de obras literarias en que aparece.
- (10) DIRECCION GENERAL DE EDUCACION BASICA: "Programas renovados", en **Vida Escolar**, núm. 208 y 216-217. Madrid, 1.980 y 1.982.
- (11) A) La primera parte se realizó en los cursos 78-79 y 79-80, dentro del "I Plan Nacional de Desarrollo de la Investigación Educativa en E.G.B.". Fue supervisada por el ICE de Oviedo. EQUIPO INVESTIGADOR: Director: BLAZQUEZ FABIAN, M. Colaboradores: ALVAREZ FERNANDEZ, M.; ARIAS DE LA TORRE, L.; GONZALEZ ALVAREZ, P.; IBARLUCEA GUTIERREZ, A.; PRIDA FERNANDEZ, M. y RODRIGUEZ FERNANDEZ, S. LA MEMORIA (160 págs.) fue publicada por el ICE de Oviedo, en 1.980.
B) La segunda parte se realizó en el curso 81-82, dentro del "III Plan de Desarrollo de la Innovación en Educación (Programa EDINTE)". EQUIPO INVESTIGADOR: Director: BLAZQUEZ FABIAN, M. Colaboradores: ALVAREZ ARIAS; GONZALEZ; IBARLUCEA; (que intervinieron en la 1ª parte); LABRA FONDON, S.; ESCUDERO FERNANDEZ, F.; GONZALEZ ALVAREZ, I; GALLEGOS SANZ, R.; ALVAREZ PEREZ, M.L.; FERNANDEZ NOVAL, G.;

SERRANO BLAZQUEZ, M-C.; y GONZALEZ CACHON, B.. LA MEMORIA, inédita, comprende 270 págs.

- (12) Vid. la **Memoria** de la 1ª parte de la Experiencia, págs. 56 a 90 (contiene gráficos).
- (13) En el trabajo citado en la nota nº 5, figura una reseña de los más importantes (pp. 28 y 29).
- (14) Vid. **Memoria** de la 1ª parte (págs. 91 a 95). Contiene gráficos.
- (15) Además de los 4.344 vocablos propiamente básicos, añadiremos un cierto número de términos, extraídos de los materiales léxicos que ofrece dicha investigación, que presentan gran interés didáctico. En total, el número de vocablos es de 5.529.
- (16) **Memoria** de la 1ª parte (págs. 43 a 55).
- (17) En todo caso, debe existir una cierta movilidad de los vocablos, especialmente dentro del ciclo.
- (18) GARCIA HOZ, Mª N.: **La enseñanza sistemática de la ortografía**. Rialp, Madrid, 1.973.
- (19) Existen, según los datos de que partimos, 630 vocablos con el más alto grado de interés didáctico, ya que este pequeño grupo cubre más del 50 % de todos los términos que emplean los escolares en su expresión escrita corriente, (**Memoria** de la 1ª parte de la Experiencia, págs. 91 a 94).
- (20) El grado de interés didáctico puede resultar modificado por diversos factores, por lo que le concederemos un valor orientativo.
- (21) GARCIA HOZ, V.: **Estudios experimentales sobre el vocabulario** (págs. 37 y ss.). C.S.I.C. Madrid, 1.977.
- (22) ALARCOS LLORACH, E.: "La adquisición del lenguaje por el niño", incluido en **Tratado de lenguaje**, dirigido por MARTINET, A. Edit. Nueva Visión, Buenos Aires, 1.976.

- (23) DOTTRENS, R. y COLAB.: **Didáctica para la escuela primaria** (Pág. 163).EUDEBA/UNESCO, 1.973.
- (24) SAUSSURE, F.: **Curso de lingüística general** (págs. 207 y ss.) Edit. Losada, Buenos Aires, 1.965.
- (25) Todos los ejercicios que vamos a indicar han sido realizados, en sus clases, por los profesores que intervinieron en la Experiencia.
- (26) GILI GAYA, S.: **Estudios de lenguaje infantil** (p. 48) Edit. Biblograf. Barcelona, 1.972.
- (27) MEDINA ALONSO, E.A.: "Apuntes para la didáctica del uso del diccionario en la E.G.B.", revista **Vida Escolar**, nº 175-176 (enero-febrero, 1.976). Dirección General de E.G.B., Madrid.
- (28) GOUGENHEIM, G.: **Dictionnaire Fondamental** (págs. 7 a 15). Didier, París, 1.975.

PLAN EXPERIMENTAL PARA UNA REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS MEDIAS

ENRIQUE SOLER VAZQUEZ

Centro de Enseñanzas Integradas. Gijón

INTRODUCCION

El proceso de Reforma de las Enseñanzas Medias está en marcha desde principios del curso 83-84. El Ministerio de Educación publica un Libro Verde sobre la Reforma en Julio de 1.983. De entre los centros que lo solicitan, se eligen treinta que comienzan el plan experimental en Octubre de 1.983. En cursos sucesivos se irá ampliando a nuevos centros hasta que el plan se generalice en un plazo no fijado de varios años.

El soporte legal mínimo para realizar la Reforma se publica en el B.O.E. del 4 de Octubre de 1.983; en él aparecen los presupuestos teóricos de la Reforma, los objetivos comunes del ciclo, las posibles convalidaciones, así como los centros que quedan autorizados a ponerla en práctica bajo la tutela inmediata de la Dirección General de Enseñanzas Medias; en Asturias, el C.E.I. de Gijón.

Durante este período de experimentación se pretende mantener un proceso de concienciación y debate que permita llevar a buen término esta iniciativa innovadora y reformadora del sistema educativo.

ANALISIS DE LA SITUACION ACTUAL DE LAS ENSEÑANZAS MEDIAS.

Ha transcurrido tiempo suficiente para hacer una

valoración de los principios y consecuencias de la aplicación de la Ley General de Educación de 1.970.

Son excesivas las deficiencias que presenta el panorama educativo español actual; estas deficiencias, citadas en la declaración de intenciones del Libro Verde, podríamos clasificarlas en los siguientes cuatro apartados, las que afectan a los Alumnos, al Profesorado, a la Planificación y a la Programación de las Enseñanzas Medias.

Alumnos:

- Incremento alarmante de alumnos que rechazan el sistema educativo normal.
- Porcentaje de fracaso escolar en aumento, y que las estadísticas oficiales ponen entre el 60 y el 77 % para el FPI y el 50 % para el BUP.
- Clasificación prematura, y casi impuesta, de los alumnos en las dos vías de FP y BUP.

Profesores:

- Sistema de selección que ignora prácticamente su preparación pedagógica.
- Una clasificación administrativa difícilmente justificable en la actualidad.
- Falta de estructuración de una verdadera carrera docente.
- Falta de autonomía pedagógica.

Planificación:

- Planes de estudio que no responden a la demanda social de personas polivalentes con capacidad de adaptación.
- Sistemas de acceso incoherente desde la Enseñanza General Básica al BUP y FP.
- Planteamiento de un nivel universitario masivo y un

nivel profesional minoritario.

- Sistemas de acceso de unas vías a otras meramente legales, sin incidencia real.
- Planes de estudio y horarios excesivamente rígidos.

Programación:

- Cuestionarios excesivamente rígidos que reflejan la situación científica y tecnológica de un momento sin contemplar la rápida evolución de las ciencias y la tecnología, y que impiden su adaptación.
- Se reducen a enumerar un catálogo de conocimientos.
- No han conseguido provocar una didáctica activa.
- No han desarrollado un sistema de evaluación más abierto y continuo.

Son más de doce años sometiendo a los escolares a un sistema docente falto de eficacia, y parece que es hora de insistir sobre la necesidad de una Reforma, corroborada por la experiencia, nacida de la opinión de los más diversos sectores profesionales de la enseñanza, de los padres y de los propios alumnos.

NECESIDAD DE LA REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS MEDIAS

Los objetivos a conseguir en la Enseñanza Primaria y en la Enseñanza Profesional propiamente dicha y Universitaria están relativamente claros y coinciden prácticamente en la mayoría de los países de nuestra cultura occidental; son otros los problemas de estas enseñanzas.

El problema de las enseñanzas medias en cambio se centra fundamentalmente en sus propios objetivos; una vez que el alumno sale de su primera etapa educativa con una serie de capacidades básicas que le permiten enfrentarse con su entorno cultural y tecnológico, ¿qué necesita adquirir durante una segunda etapa educativa antes de concentrar su esfuerzo en la tercera etapa de especialización

profesional o universitaria?

Durante la segunda etapa escolar, por un lado, habrá de consolidar las capacidades básicas, adquirir otras más complejas, y por otro lado habrá que proporcionarle los conocimientos técnicos y aptitudes previas y necesarias para emprender con garantías su preparación profesional.

Teóricamente la solución del problema estaría en la formulación de unos objetivos diferenciales de esta etapa. Pero hasta ahora ninguna escuela pedagógica ha sido capaz de hacerlo, aunque hay muchas tentativas muy aprovechables.

Parece claro que los objetivos de la enseñanza secundaria deben participar de los de EGB y los de la especialización profesional y universitaria. Pero ¿en qué medida?, ¿qué criterio podemos aplicar para que el grado de tránsito sea el adecuado, sin repeticiones tediosas, sin saltos y cortes que aboquen al fracaso?

Cuando los planes de estudio se inclinan más hacia la consolidación de las capacidades básicas y adquisición de otras más complejas e integradas, los responsables de la etapa siguiente los critican por abandonar a los alumnos no preparados e indefensos para sobrevivir en medio del mar desconocido de los datos, fechas, autores, principios de la profesión que hayan elegido.

Si en los planes de estudio se intenta proporcionar ya aquel marco profesional para que cada estudiante pueda elegir su especialidad con más conocimiento de causa, y para que al iniciar sus estudios profesionales y universitarios esté familiarizado con ello, el enciclopedismo memorístico es la nota predominante de las acusaciones. No es fácil acertar con la solución.

Creemos que en una Reforma de Enseñanzas Medias se deben plantear cambios que tiendan fundamentalmente a:

- Poner el sistema educativo al servicio de los alumnos para conseguir una formación integral que los prepare para la vida, dotándolos de unos

instrumentos de trabajo intelectual y manual, y unas actitudes como persona y como ciudadano.

- Establecer un sistema educativo caracterizado por su unidad y flexibilidad. Que una variedad de caminos educativos y salidas estén abiertos y comunicados entre sí con objeto de que los errores vocacionales y los cambios tecnológicos no inutilicen las capacidades de los alumnos.
- Poner el sistema educativo al servicio del conjunto de la sociedad, mediante el que todos tengan acceso a la educación en igualdad de oportunidades.
- Lograr una mejora de las actuales enseñanzas que se imparten en BUP y FP; no se trata de ofrecer más enseñanzas, sino otra enseñanza, centrada preferentemente en desarrollar las capacidades de los alumnos.

LA REFORMA DEL CURSO 1.983-84.

Como citamos ya en la introducción, la Reforma que está en marcha propone como un modelo modificable en cursos sucesivos con decisiones a partir de los datos que se vayan recogiendo en la experimentación; y este modelo de Sistema Educativo para las Enseñanzas Medias está configurado por una serie de hipótesis de trabajo con distinto peso específico.

A nuestro juicio, las hipótesis que se presentan con más fuerza, más innovadoras, como principios básicos de la Reforma, y cuya modificación supondría una variación sustancial en el modelo que se propone, son las siguientes:

a) La Reforma como proceso:

El Libro Verde no propone un plan de estudios acabado, sino una hipótesis de trabajo. La idea es corregirla y mejorarla a base de los datos que se vayan recogiendo en su puesta en práctica, y así establecer un proceso gradual de reforma siguiendo un planteamiento de investigación-experimentación, segui-

miento y control hasta llegar a su posible generalización. Esto supone por un lado la coexistencia de las enseñanzas actuales con las reformadas, y por otro la posibilidad de experimentaciones distintas siempre que se atengan a las hipótesis, que hemos llamado fuertes, o principios de la Reforma.

b) Escolarización obligatoria:

Se pretende ampliar la escolarización obligatoria hasta los 16 años, unificando la FPI y BUP en un tronco común de dos años como primer ciclo de las Enseñanzas Medias. Al término de este período, o sea a los 16 años, los alumnos deben optar entre la continuación de estudios que les lleven, o bien a un Bachillerato previo al ingreso en la Universidad, o a una Formación Profesional por un lado, y la incorporación al trabajo por otro. La organización de este tronco común de los 14 a los 16 años pretende tener una flexibilidad suficiente para responder a estas tres posibles salidas.

c) Protagonismo del profesorado:

La Reforma se concibe como un proceso participativo en el que el profesorado ha de ser el agente de cambio; sin su participación convencida y decidida, la Reforma no llegará a buen término. Es el profesor el que debe orientar y catalizar el proceso educativo, hacer su crítica e ir introduciendo los factores correctores oportunos en contacto permanente con el Equipo de Apoyo y la Administración.

Se ha iniciado ya un plan de reciclaje del profesorado que contempla tanto la renovación didáctica como la actualización científica.

d) Programación por capacidades:

Se opta claramente por una programación basada en las capacidades a conseguir por los alumnos, pasando a segundo plano los contenidos de las distintas asignaturas; la selección de contenidos se hará en función de su viabilidad para instrumentar la adquisición de unas capacidades.

Estas capacidades se concretan en los 10

objetivos comunes enumerados en el Libro Verde. Y a partir de un análisis de ellos, aparecen los objetivos de área y materia. Estos últimos objetivos son también capacidades, o mejor aspectos parciales de aquellas 10 capacidades generales.

El alumno irá adquiriendo los objetivos comunes a través de los distintos aspectos de la realidad que le irán presentando los diversos objetivos de área y materia. Esto supone una estructuración del tronco común con enfoque interdisciplinar, en el que toda la actividad docente desarrollada en las distintas asignaturas tienden en alguna medida a la adquisición de alguno de los 10 objetivos comunes. Y se propone como hipótesis, que en la medida que se alcancen las capacidades parciales u objetivos de asignatura, se alcanzarán las capacidades generales u objetivos comunes; y no se propondrá como objetivo de asignatura aquél que de alguna manera no contribuya a alcanzar los objetivos comunes.

e) **Metodología activa:**

El "aprender haciendo" de Dewey, el contacto directo del alumno con la realidad física y social es también uno de los fundamentos básicos de la Reforma, y se presenta como un camino racional para ir consiguiendo los objetivos operativos que llevan a la consecución de los objetivos de asignatura, y en definitiva, a los objetivos comunes.

Hasta aquí hemos enumerado lo que a nuestro juicio son los principios fundamentales de la Reforma. Se proponen también como principios de la Reforma los siguientes:

f) **Potenciación de la tutoría:**

Todo el equipo de profesores deberá cumplir las tareas tutoriales a través de una buena dosis de relaciones interpersonales, personalizándose el equipo en la persona del tutor. Sus funciones deberán recoger aspectos como la evaluación global del grupo de alumnos, su orientación escolar y vocacional.

g) **Evaluación:**

Se pretende rescatar para la evaluación todas sus funciones: diagnóstico, fuente de datos, pronóstico, motivación, comprobación, orientación, etc., y no sólo utilizarla como calificación-juicio de la adquisición de unos contenidos. En relación con la recuperación, el sistema deberá ofrecer caminos alternativos para facilitar la introducción de factores correctores cuando los resultados de la evaluación sean insatisfactorios.

En cuanto a los aspectos legales, la Dirección General de Enseñanzas Medias publica una Resolución con fecha 3 de Abril de 1.984 (BOE de 7 de Abril) en la que fija 2 sesiones para evaluar los objetivos comunes, y otras 2 para los de materia; en la sesión final se evaluarán ambos tipos de objetivos. Al final del primer curso el equipo educativo emitirá un consejo de promoción o no al curso siguiente, sin carácter vinculante, y serán los padres los que adopten la decisión; en caso de pasar al segundo curso contra el consejo del equipo educativo, y no superarlo, deberá repetir el ciclo en su totalidad.

La evaluación final del ciclo se dará en función de haber superado al menos los objetivos comunes 1, 2, 3, 5, 7 y 9, y todas menos dos materias, con la condición de alcanzar una nota media calculada de acuerdo con un baremo que se señala en la Resolución.

La superación del ciclo permitirá la incorporación al tercer curso de BUP o al primer curso de FP II.

h) Plan de Estudios y horario:

Las materias se agrupan en tres áreas: Instrumental, Ciencias de la materia y el hombre, y Tecnológica y Artística.

El área Instrumental reúne las siguientes materias: Lengua y Matemáticas con 3 horas/sem. cada curso, Idioma Moderno y Cultura Física 2 horas/sem. el primer curso, y Religión como optativa con 2 horas/sem. el segundo curso. El área de Ciencias comprende las Experimentales con 4 y 3 horas/sem. y

las Sociales con 3 y 2 horas/sem. Por fin el área Tecnológica y Artística, por ser la que se reservan 8 y 7 horas/sem., debe ofrecer tres especialidades.

Además de estas horas lectivas, quedan a disposición del Centro un tiempo de 4, 2 y 3 horas/sem. para las tres áreas mencionadas, con objeto de organizar actividades paraescolares y de recuperación o refuerzo para las materias que lo precisen.

i) Equipo de apoyo y valoración de la Reforma:

Se organiza un equipo de apoyo con cuatro coordinadores generales, y uno o dos más por asignatura para asistir el trabajo experimental en cada uno de los 30 centros. Este equipo está encargado también de la valoración de la Reforma a través de una evaluación externa que se pasará a todos los grupos experimentales y de contraste, prevista para el principio, al final del primer cuatrimestre y a final de cada curso.

VALORACION PROVISIONAL.

La valoración que podamos hacer ahora hay que presentarla con toda la provisionalidad a que obliga el poco tiempo transcurrido, 7 meses, y la parcialidad de la perspectiva desde un solo centro. Tiene que ser cualitativa; la cuantificación corresponde al Equipo de Apoyo. Pero tiene el valor de salir de la experiencia de primera línea con más de 800 horas de contacto directo con dos grupos de 40 alumnos en el CEI de Gijón.

En principio tenemos que dar a la experiencia un balance muy positivo. Los principios de la Reforma que hemos calificado de fuertes están dando sus frutos. El hecho de presentarlo como un proceso abierto protagonizado por los mismos profesores que la ponen en práctica ha atraído a grupos de enseñantes interesados en poner en juego toda su creatividad, dinamizando así a grupos educativos. Y desde el punto de vista de los alumnos, la programación por

capacidades y la metodología activa, los ha rescatado para un quehacer escolar estimulante y casi desconocido para ellos; ni una ni otra son nuevas en la panorámica de los sistemas educativos a nivel mundial. La programación por capacidades es un reto, pero, si se consigue superarlo, eliminará definitivamente lo efímero de la adquisición de conocimientos de los sistemas más tradicionales. En cuanto a la metodología activa sintoniza perfectamente con la evolución psicológica en que se concentran los alumnos de estas edades.

Los primeros cinco principios de la Reforma nos parecen tan positivos e importantes para mantener el modelo en experimentación, que nuestras críticas se dirigirán precisamente contra aquellos aspectos que contradicen, o al menos no fluyen de alguno de estos principios básicos.

a) Escolaridad obligatoria:

Para mantener el principio de proceso abierto, la obligatoriedad debe ser flexible.

Hasta este momento son ya seis los alumnos del curso experimental de este Centro que por una razón o por otra han abandonado los estudios. Esta realidad nos lleva a matizar la escolaridad obligatoria como una oferta obligada por parte de la Administración para todos cuantos deseen cursarlo, pero nunca como una imposición a los alumnos.

La segunda conclusión es que una planificación coherente exige una preparación por parte de los alumnos también coherente; el ignorarlo es perjudicial para los mismos alumnos con preparación insuficiente y para el resto de sus compañeros. Para solucionarlo sólo se intuyen dos opciones: o se clasifica a los alumnos en grupos de distinto ritmo de aprendizaje, con lo que incidimos y aun agravamos la situación actual de las dos vías, o no se permite pasar a un curso superior sin que se hayan alcanzado los objetivos del curso anterior, ofreciendo a los que lo necesiten, y en el mismo momento que lo necesiten, todas las actividades y tratamientos remediales

oportunos, poniendo a disposición del alumno y profesores las condiciones necesarias para ofrecer unas técnicas de recuperación grupales, individualizadas o socializadas, posponiendo la segregación de los grupos normales para casos extremos. Nosotros nos inclinamos por esta segunda opción.

Una tercera conclusión nos lleva a tener que reconocer que el planteamiento de la Reforma no es la panacea que solucione todos los problemas del rechazo y el fracaso escolar. La escolaridad obligatoria hasta los 16 años implica la oferta de vías paralelas de cursos opcionales para aquellos alumnos que por razones personales o históricas, y mientras no se puedan suprimir estas razones en origen, deciden abandonar los estudios formales.

b) Capacidades:

Aunque estamos plenamente de acuerdo con la programación por capacidades, más adecuada para este nivel educativo, lo que nos parece inadecuado es su temporalización. Creemos que un buen tanto por ciento de las capacidades programadas para este ciclo llegan demasiado tarde; podríamos citar varias como observar, medir, clasificar que en otros currícula figuran en la programación correspondiente a los 12 años y aun antes. Un alumno debe llegar a los 14 años con muchas de estas capacidades adquiridas ya para poder enfrentarse en este nivel con capacidades más complejas. En este sentido nos parecen muy positivos los pasos que se están dando para estructurar el ciclo de 11-16 años.

c) Metodología activa:

En muchos casos la enseñanza activa queda en puro nombre ante la realidad de un aula con 40 alumnos. Somos conscientes de que el imperativo del número de alumnos no es una variable pedagógica sino económica; pero quizás haya que plantearse este problema al menos en algunas áreas eminentemente prácticas, si la enseñanza activa ha de ir más allá de una declaración de principios.

A esto se añade el problema de las instalaciones. Todas las clases del área experimental y muchas del área tecnológica se imparten en laboratorios y talleres; en la actualidad, con uno o dos grupos no existen problemas insalvables, pero se deben prever soluciones para cuando el plan se generalice a todas las aulas del centro. Es verdad que en este nivel de enseñanzas no exige laboratorios y talleres muy sofisticados, pero sí un mínimo de estructura y material.

En todo caso nos parece poco razonable, y por tanto irrealizable, el defender un tipo único de metodología activa a ultranza; nos parece más adecuado el intentar desequilibrar las técnicas didácticas, al uso, disminuyendo la transmisión y potenciando el aprendizaje activo en su más amplia gama que va desde una comprobación personal de resultados hasta un aprender descubriendo independiente, pasado por las diversas modalidades de las enseñanzas por sistemas, programada, individualizada, etc. en las que el protagonismo se lo reparten profesores y alumnos en un tanto por ciento variable.

d) Profesorado:

Si la afirmación de que la mentalización del profesorado es pieza clave en el proceso de la Reforma, se debe evitar el dirigismo excesivo en la organización del reciclaje que lleve a encerrarse y contar exclusivamente con los ya "convencidos".

Es imprescindible también contar con un tiempo suficiente de preparación de las actividades docentes contabilizadas dentro de la jornada laboral del profesorado que se dedique a la Reforma, si se quiere evitar un fraude a los alumnos; son muchas las horas reales semanales de trabajo personal y de quipo necesarias para intervenir eficazmente en un plan experimental.

Por último conviene aclarar las situaciones del personal que va impartir este ciclo para responder a las reticencias que ya se apuntan desde algunos grupos y cuerpos.

e) **Evaluación:**

Las normas legales de evaluación aparecidas en la Resolución del 3 de Abril se nos antojan excesivamente de "gabinete", contradiciendo así principios fundamentales como la "Reforma como proceso" y el "protagonismo de profesorado".

En una primera lectura, y sin datos experimentales aun por la fecha de la publicación, surgen dos comentarios:

- Si los objetivos de área son aspectos de los objetivos comunes, no entendemos cómo se pueden hacer evaluaciones separadas de ellos. Más bien habría que concebir una programación coherente en que el control de la adquisición de los objetivos operativos nos diese una respuesta de la adquisición de los objetivos de materia, y de los objetivos comunes. El mantener esta dicotomía nos hace sospechar que no se ha hecho un estudio analítico de la programación. A esto se añade la dificultad, por no decir imposibilidad, de controlar y evaluar los objetivos comunes directamente; la evaluación de capacidades es difícil, y cuanto la capacidad sea más compleja, como las de los objetivos comunes, más difícil aún. Y esto se confirma a la vista de la evaluación externa propuesta por el Equipo de Apoyo al final del primer cuatrimestre; la validez de estas pruebas es muy cuestionable: dan la impresión de que la "experiencia natural" era suficiente para adquirir algunas de las capacidades que se controlaban, y no era necesario un sistema escolar formal. Insistimos en que un sistema educativo debe tender a controlar y evaluar objetivos más sencillos, más concretos, más parciales, con la convicción de que la suma de todos ellos nos dará garantías, sobre la adquisición de las capacidades.
- Un segundo comentario: no es precisamente pedagógica la razón para pasar la decisión de promoción de curso a los padres; con todos los riesgos, es el equipo educativo el que tiene la responsabilidad de

decidir si un alumno ha adquirido unos determinados objetivos en un determinado momento y nadie, ni profesores, ni padres puede predecir la evolución futura del alumno.

f) Equipo de Apoyo:

Dos comentarios al funcionamiento del Equipo de Apoyo. En el aspecto económico no es explicable que a estas alturas algunos centros no hayamos recibido subvención alguna para financiar la Reforma. Tampoco es defendible que los profesores tengan que financiarse total o parcialmente la asistencia a los cursos de reciclaje y perfeccionamiento.

En cuanto al aspecto pedagógico, la ayuda recibida en los Centros por parte del equipo de apoyo, aunque ha ido mejorando sensiblemente, en algunas ocasiones se ha reducido a unos envíos de material inconexo y sin sistematizar. Sería deseable el formar bancos de actividades, bancos de controles, diseño de instrumentos reales y AV, referencias de lecturas complementarias, etc., todo y cada uno clasificado en función de cada objetivo de asignatura, de área y común.

g) Plan de Estudios:

Creemos que se debe evitar tanto la diversificación anárquica de planes de estudio sin posible convalidación de unos a otros, como una concepción demasiado rígida y monocolor. El decretar la necesidad de impartir unos determinados contenidos: Metal, Electricidad, Electrónica, Administrativo en una determinada área, contradice la programación por capacidades; la anarquía se debe corregir con otras soluciones, para mantener el principio de que las capacidades son las importantes, que los contenidos pasan a segundo plano, y que es suficiente una parcela de la tecnología, por ejemplo, enfocada con los principios de esta Reforma para ayudar a conseguir las capacidades propuestas. Por otro lado el reto está más en que un profesor especialista abstraiga los aspectos formativos de su especialidad,

que un profesor se vea obligado a recitar una gama más o menos amplia de contenidos, seleccionados previamente "a prueba de maestro". Dentro de un marco común, se debe mantener una diversificación de los Centros que puedan proporcionar una variedad de oferta a los alumnos. Cada Centro ofrecería un cuadro de enseñanza variada y así cada alumno podría elegir el Centro que mejor convenga a sus perspectivas de futuro.

Educando al hombre
del futuro.

E, G, B,

B, U, P,

FORMACION PROFESIONAL

C, O, U,

El futuro ya está aquí. Nuestros jóvenes serán los protagonistas de un nuevo milenio y de una nueva época en la historia de la humanidad.

Conscientes de este hecho, EDICIONES S. M. tiene 50 años de experiencia acumulada para enfrentarse a este desafío.

Con nuevos planteamientos. Donde lo primero es crear interés por aprender. Con una base científica y rigurosa, pero con un estilo cómodo y ameno para el profesor y el alumno. Persiguiendo la comprensión y motivando para lograr un aprendizaje más creativo.

Con nuevas soluciones a nuevos problemas.

Para educar al hombre del futuro.

Abiertos al futuro.



INFORMACION

ACTIVIDADES DEL I.C.E.

RELACION DE CURSOS PREVISTOS REALIZAR (MAYO-JULIO)

- *Apoyo a lo niños con dificultades de aprendizaje. Mayo.*
- *Orientación y tutoría. Mayo*
- *Aprender y crecer desde el entorno. Mayo.*
- *El movimiento, la música, la expresividad: una esperanza al futuro de la educación. Mayo*
- *La comunicación audiovisual en la enseñanza. Mayo.*
- *Organización de centros de E.G.B.. Mayo.*
- *Lectoescritura en E.G.B. Mayo.*
- *Geología ambiental. Mayo.*
- *Interdisciplinareidad. Mayo.*
- *Programación Basic para profesores de BUP. Mayo. Avilés.*
- *Introducción a la Informática. Mayo. Oviedo.*
- *Introducción a la Informática aplicada a la enseñanza. Mayo. Mieres.*
- *Lenguaje y pensamiento infantil. Junio.*
- *Introducción a los aspectos psicopatológicos del niño. Junio.*
- *Percepción y expresión de la forma y la imagen en*

las Enseñanzas Medias. Junio.

- *Teatro en el aula de Preescolar y Ciclo Inicial. Julio.*
- *Educación musical para profesores de Preescolar y Ciclo Inicial. Julio.*
- *Los trastornos del lenguaje y habla en el deficiente mental: programación logopédica y tratamiento. Julio.*
- *Organización de centros de E.G.B.. Julio.*
- *La creatividad en el curriculum de Preescolar y Ciclo Inicial. Julio.*
- *Introducción a la Informática:Lenguaje Basic. Julio.*
- *Literatura Infantil. Julio.*
- *Didáctica de las Ciencias Naturales. Utilización del entorno. Aula laboratorio. Actividades y experiencias. Julio.*
- *Didáctica de las C. Sociales a través del entorno y medio ambiente. Julio.*
- *Didáctica de las Matemáticas en los Ciclos Inicial y Medio. Julio.*
- *Procedimientos educativos en el aprendizaje de la lengua del Ciclo superior. Julio.*
- *Educación Física. Julio.*
- *Organización, puesta en marcha y prácticas de laboratorio de Física y Química. Julio.*
- *Cerámica. Julio.*
- *Metodología del Inglés. Julio.*
- *Metodología del Francés. Julio.*

OTRAS ACTIVIDADES

SE FUNDA UN CLUB INTERNACIONAL DE PRODUCTOS DE VIDEODISCO.

Nueve empresas editoriales de otros tantos países europeos y de Estados Unidos acaban de crear la Asociación Internacional de Editores Educativos de Videodisco (EVP). Ediciones Anaya es la única empresa española que se incorpora a la creación de EVP, importante acontecimiento que ha tenido lugar por iniciativa de la casa editorial alemana Klett, después de intensas negociaciones durante la mayor parte del año 1.983.

El objetivo de esta Asociación es promover la difusión del videodisco interactivo en centros educativos y formación de personal en las empresas. A fin de lograr este objetivo, los miembros de la Asociación desarrollarán actividades conjuntas tales como la recogida y transmisión de información y experiencias prácticas; negociaciones con fabricantes de "hardware" relativas a la tecnología y a la producción de los nuevos equipos; desarrollo conjunto de las posibilidades que para la educación y el adiestramiento de personal ofrecen estos nuevos medios y desarrollo de un programa de "software" coordinado para los centros educativos y la formación empresarial.

Entre los miembros de EVP se encuentran destacadas editoriales: Encyclopaedia Britannica (EE.-UU.), Heinemann (Gran Bretaña), Klett (Alemania Federal), Nathan (Francia), Anaya (España), Asche-

hourg (Noruega), Esselte (Suecia), Gyldendal (Dinamarca) y Otava (Finlandia).

Ediciones Anaya, que ya había anunciado recientemente su incorporación a la sociedad VIFI INTERNACIONAL junto con otras editoriales europeas -algunas de las cuales vuelven a encontrarse en esta nueva sociedad- se pone así en la vanguardia de la investigación, diseño y producción de los nuevos medios electrónicos puestos al servicio de la educación.

La sociedad VIFI se dedica muy especialmente al desarrollo de productos informáticos en tanto que esta nueva sociedad internacional se centra especialmente en el videodisco.

El videodisco de Laservisión, con su amplia gama de posibles aplicaciones y simple manejo, es especialmente adecuado como medio para la enseñanza y el entrenamiento en la interacción de "descubrimiento" o "pregunta-respuesta".

El Videodisco permite el uso de diferentes elementos: imágenes en movimiento, imagen fija, textos y explicaciones verbales. La posibilidad de avance o retroceso acelerados y el acceso inmediato a imágenes concretas, etc., libera al usuario de la mera contemplación o consumo pasivo hasta un punto imposible de alcanzar hasta ahora. El Videodisco permite al usuario intervenir activamente y constituye así un medio audiovisual que más que ninguno de sus antecesores se convierte en un útil instrumento de enseñanza en los centros educativos y en las empresas.

MUSEO DEL PRADO

El Director del Museo del Prado nos envía esta carta que gustosamente publicamos para información de nuestros lectores:

El Museo Nacional del Prado, empeñado en la

mayor divulgación de su conocimiento entre los estudiantes de todos los niveles, pasa sin embargo, dada la afluencia de visitantes y las limitadas condiciones de espacio, por la dificultad de tener que regular de algún modo la visita de los grupos escolares, concediéndoles, a petición, día y hora de visita determinados.

Este sistema forma parte hace mucho tiempo del mecanismo de funcionamiento de este Museo, pero se nos siguen planteando problemas cuando los centros escolares de otras comunidades y provincias, en viaje de estudios a Madrid, acuden a nuestro Museo sin haber cursado la correspondiente petición.

Confiamos en que Uds., utilizando sus canales habituales, puedan hacer llegar esta información a los centros de enseñanza de todos los niveles, potenciales visitantes de este Museo en sus desplazamientos de viaje de estudios.

La dirección y teléfono al que deben solicitar la correspondiente autorización son:

Grupos de Visita
Museo del Prado
Paseo del Prado s/n
Madrid 14 - Tlf.: 230-34-39.

FUNDACION SANTA MARIA

La "Fundación Santa María" ha convocado los siguientes Concursos:

"Libro Infantil 1.984"
7º Premio "El Barco de vapor"
"Libro Juvenil 1.984"
7º Premio "Gran Angular"

Para solicitar mayor información dirigirse a "Fundación Santa María", Doctor Esquerdo, 125, 3º. MADRID - 30.

REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS MEDIAS

Para conocimiento de nuestros lectores publicamos a continuación el anuncio que la Sociedad Española de Estudios Clásicos ha insertado en su Boletín Informativo nº 10, correspondiente a Febrero-Marzo 1.984, y que dice así:

"En la última Asamblea General de la SEEC se nombró una Comisión para estudiar los informes y noticias sobre el proyecto de Reforma de las Enseñanzas Medias, que prolonga de hecho dos años más la E.G.B. y limita el Bachillerato a dos años en contra de la situación existente en todos los países europeos. Esta Comisión se ha reunido ya en dos ocasiones y está elaborando un informe al que se dará la oportuna publicidad, aparte de realizar otro tipo de actuaciones en defensa del nivel cultural del país".

DOCUMENTACION

BIBLIOGRAFIA SOBRE FORMACION Y PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO

Corresponde al artículo: Situaciones sociales de la Formación docente. No se pretende dar una relación exhaustiva, sino una serie bastante amplia de documentos válidos para el desarrollo y estudio de la situación, formación y perfeccionamiento del profesorado).

- ABRAHAM, A.: **El mundo interior del docente**, Barcelona, Ed. Promoción Cultural, 1.974.
- ADAMS, SAM y GARRET, J.L.: **Cómo ser buen maestro**. Buenos Aires, Kapelusz, 1.970.
- AGOSTON, G. y NAGY, J.: "Nueva Orientación en la formación del profesorado con vistas a la educación permanente", en **Boletín Centro de Documentación**, nº 56, Abril-Mayo 1.976, pp. 45-50.
- ALCALA, M.: "El perfeccionamiento del profesorado en los países de Europa Occidental", en **Rev. de Educación**, nº 241, Nov.-Dic. 1.975, pp. 5-23.
- ALFIERI, F.: **Profesión maestro**, Barcelona, Ed. Pellisa Ferrán, 1.979.
- **El Oficio de maestro. Historia de diez años en la escuela y en el Movimiento de Cooperación Educativa de Italia**. Barcelona, Ed. Avance, 1.975.

- ALVAREZ, J.L.: **Investigación psicosocial sobre los profesores.** Madrid, Ed. Marova, 1.977.
- ALVAREZ MENDEZ, J.M.: "La formación docente, entre la especialidad científica y la didáctica aplicada", en **Aula Abierta**, nº 38, Octubre 1.983, pp. 55-64.
- ALVAREZ VILLAR, A.: "Ordenadores electrónicos y humanización del maestro, en **Didascalía**, nº 7, Noviembre 1.970, pp. 35-36.
- ALVIRA, T.: "Educación permanente del profesorado", en **La Escuela en Acción**, vol. VIII, nº 10.085, Abril 1.972, pp. 9-11.
- ALLEN, D. y RYAN, K.: **Le micro-enseignement. Une méthode rationnelle de formation des enseignants.** París, Ed. Dunod, 1.972.
- ANDERSON, D.S.: **Tendances nouvelles de la formation et des tâches des enseignants. Acquisition d'une identité professionnelle chez les élèves-professeurs. Etude comparée.** París, O.C.D.E., 1.974.
- ANDRAGA, A.Mª de: "Análisis de algunos resultados de una reforma curricular: el caso de Chile, en **Revista del Centro de Estudios Educativos**, México, Vol. 8, nº 2, 1.978, pp. 109-132.
- ANDREWS: **Formación práctica del docente**, Buenos Aires, Ed. Troquel, 1.971.
- ANTOINE, G.: "Una formación continua para los profesores de Universidad", en **Perspectivas de la Unesco**, vol. IV, nº 2, Madrid, 1.974, pp. 187-195.
- APARICIO IZQUIERDO, F.; SARAS BESCOS, L.: **El pedagogo en la enseñanza universitaria.** Madrid, Edutec, nº 12-13, 1.977, pp. 3-6.
- ARROYO GARRIDO, S.: **El profesor, la programación y la redacción de fichas.** Madrid, Ed. Cincel, 1.975.
- ARTIGOT RAMOS, M.: "La televisión y la formación del profesorado en España", en **Bordón** nº 173, Mayo 1.970, pp. 225-248.

- AVELLA, M.V. y OTROS: **Educación personalizada. Modelo de entrenamiento para profesores de ciclo primario**, Bogotá, Facultad de Estudios Interdisciplinarios, 1.978.
- AZUMA, H.: **Innovation in In-Service Education and Training of Teachers: Japan**. París, O.c.D.E., 1.976.
- BALLANTI, G.: **El comportamiento docente**, Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1.979.
- BARLOW, M.: **Diario de un profesor novato**. Salamanca, Ed. Sígueme, 1.977.
- BATOFF, M.: "Presentación y descripción del método UNIT BOX: Una nueva faceta en la preparación de los profesores de ciencias para la escuela primaria", en **Perspectivas Pedagógicas**, año VIII, vol. IX, nº 35-36, Barcelona, 1.975, pp. 511-520.
- BEGGS, W.K.: **La formación del maestro**. Buenos Aires, Ed. Troquel, 1.969.
- BELANGER, M.: **Innovation in In-Service Education and Training of Teachers: Canadá**, París, O.C.D.e., 1.976.
- BELBENOIT, G.: **Innovations dans la formation en cours de service des enseignants: France**, París, O.C.D.E., 1.976.
- BENEDITO ANTOLI, V.: **Grupos de formación y profesorado**, Madrid, C.E.U., 1.977.
- "Cualidades y evaluación del profesorado, en **Perspectivas Pedagógicas**", año VIII, vol. IX, nº 35-36, Barcelona, 1.975, pp. 587-610.
- "La formación pedagógica del profesorado de enseñanza secundaria en España", en **Perspectivas Pedagógicas**, año XI, vol. XXI, nº 41-42, Barcelona, 1.978, pp. 133-141.
- y PIQUER, J.J.: **La formación pedagógica del profesorado de Bachillerato**, Universidad de Barcelona, I.C.E., 1.973.
- BENNET, N.: **Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos**. Madrid, Ed.

- Morata, 1.979.
- BENNET, N. y Mc NAMARA, D.: **Focus on Teaching**. London, Ed. Longman, 1.979.
- BENSO CALVO, C.: "La corporatividad en el sector público docente", en **Revista Española de Pedagogía**, nº 143, Enero-Abril 1.979, pp. 157-174.
- BERNARD, J.A.: "El rol del profesor y sus conflictos actuales", en **Educadores**, año XVII, nº 83, Mayo-Junio 1.975, pp. 323-334.
- BERNARDINI, A.: **Diario de un maestro**. Barcelona, Fontanella, 1.974.
- BERNAT MONTESINOS, A.: "Bases para un curriculum de formación de profesores de EGB", en **Revista de Educación**", año XXX, nº 269, Enero-Abril 1.982, pp. 17-41.
- BEST, J.W.: **Cómo investigar en educación**. Madrid, Ed. Morata, 1.978.
- BIDDLE, B.J., y ELLENA, W.: **Contemporary Research on Teacher Effectiveness**, New York, Holt, Rinebart and Wiston, 1.964.
- BLACKBURM, K.: **La función tutorial**. Madrid, Ed. Narcea, 1.978.
- BLAT GIMENO, J. y MARIN IBAÑEZ, R.: **La formación del profesorado de educación primaria y secundaria. Estudio comparativo internacional**. Barcelona/París, Ed. Teide/UNESCO, 1.980.
- BOUSQUET, J.: "¿Pueden fabricarse profesores?", en **Revista de Educación**, año XX, nº 221222, Mayo-Agosto 1.972, pp. 3-8.
- BOY, A.: **El consejero escolar**, Madrid, Narcea, 1.976.
- BREMBECK, C.S.: **El maestro y la escuela. Roles sociales y profesionales del educador**. Buenos Aires, Ed. Paidós, 1.976.
- BUJ GIMENO, A.: "Bibliografía sobre Formación y Perfeccionamiento del personal docente", en **Bordón**, vol. XVI, nº 185-186, Enero-Febrero, 1.972, pp. 73-75.

- BUJ GIMENO, A. "Formación y perfeccionamiento del personal docente", en **Bordon**, vol. XVI, nº 193, Enero 1.973, pp. 11-24.
- CALZADA, T.E., y OTROS: "La formación del enseñante", en **Cuadernos de Pedagogía**, año II, nº 14, Febrero 1.976, pp. 3-11.
- CARBONELL SEBARROJA, J.: **L'Escola Normal de la Generalitat**. Barcelona, Ediciones 62, 1.977.
- CARMEN, L.M.: "Formación del profesorado de ciencias", en **Cuadernos de Pedagogía**, nº 12, 1.975, pp. 12-13.
- CASTILLEJO BRULL, J.L.: "Los ICEs y la formación del profesorado", en **Revista de Educación**, año XXX, nº 269, Enero-Abril 1.982, pp. 43-54.
- CLIFTON, J.: **El perfeccionamiento docente**. Buenos Aires, Ed. Troquel, 1.971
- COMBS, A. y OTROS: **Claves para la formación de los profesores**. Madrid, Ed. Magisterio Español, 1.979.
- COMS, A.W.: "Algunos conceptos básicos para la formación de profesores", en **La educación hoy**, vol. 2, nº 1, Enero 1.974, pp. 7-10.
- CORDOVA PINILLA, P.: "Identificación profesional del educador de hoy" en **Revista de Ciencias de la Educación**, nº 71, Julio-Septiembre, 1.972, pp. 461-472.
- COUSINET, R.: **Formación del educador**. Barcelona, Ed. Planeta, 1.976.
- CHADWICK, C.: **Tecnología educacional para el docente**. Barcelona, Ed. Paidós, 1.977.
- DEBESSE, M.: **Traité des sciences pedagogiques**. Tomo VII: **Fonction et formation des enseignants**, por F. AMIEL-LEBIGRE, París, P.U.F., 1.978.
- DEI, M.: "Los profesores de Enseñanza media en Italia: 1.960-1.980, en

- Perspectivas Actuales en Sociología de la Educación**, Madrid, Universidad Autónoma, Ed. Cantoblanco, 1.983, pp. 225-240.
- DICKSON, G.E.: "La formación del profesorado basada en la competencia", en **Revista de Educación**, nº 241, Noviembre-Diciembre, 1.975, pp. 5-23.
- DUNKIN, M. y BIDDLE, B.: **The Study of Teaching**, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1.974
- DUSSAULT, G.: **L'analyse de l'enseignement**. Montreal, Les Presses de l'Université du Québec, 1.973.
- EDELFEIT, R.A.: "la reforma de la educación y la preparación profesional de los profesores", en **La educación hoy**, vol. 3, nº 5, Abril 1.975, Barcelona, pp. 165-172.
- EGGLESTON, S.J.: **El docente, su formación inicial y permanente**. Buenos Aires, Ed. Marymar, 1.978.
- ELEJABEIDIA, C. de: "El maestro", en **Rev. Educación y Sociedad**. Akal editor, nº 1, 1.983, pp. 147-166.
- ESCOLANO, A.: **Los estudios de ciencias de la educación: problemática curricular y profesional**, Salamanca, I.C.E., 1.979.
- y OTROS: **Los estudios de ciencias de la educación: curriculum y profesiones**, Salamanca, Ed. Sígueme, 1.979.
- "Diversificación de profesiones y actividades educativas", en **Revista Española de Pedagogía**, año XXXVIII, nº 147, Enero-Marzo 1.980, pp. 83-97.
- "Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica", en **Revista de Educación**, año XXX, nº 269, Enero-Abril, 1.982, pp. 53-76.
- ESCUDERO ESCORZA, T. y FERNANDEZ URÍA, E.: "El perfeccionamiento del profesorado en ejercicio", en **Revista de Educación**, nº 241, Nov.-Dic. 1.975, pp. 78-91.

- ESCUADERO ESCORZA, T. y FERNANDEZ URIA, E.: "Enfoques conductistas y humanistas en la formación del profesorado", en **Educadores**, nº 90, 1.976, pp. 441-456.
- "La formación del profesorado de ciencia. Un análisis de la problemática", en **Bordón**, tomo XXVIII, nº 214, Nov.-Dic. 1.976, pp. 301-316.
- "La formación inicial del profesorado en los Institutos de Ciencias de la Educación", en **Revista de Educación**, nº 241, Nov.-Dic. 1.975, pp. 119-129.
- "La integración en los centros de formación del profesorado de Educación General Básica en la Universidad", en **Revista de Educación**, nº 241, Nov.-Dic. 1.975, pp. 109-118.
- ESTEVE, J.M.: **Profesores en conflicto**. Madrid, Ed. Narcea, 1.984.
- ESTMER, B.: "Experimento español: el diálogo entre alumnos y computadoras de una preparación a los maestros", en **Perspectivas Pedagógicas**, vol. VII, nº 28, 1.971, pp. 578-582.
- FAUQUET, M.M. y STRASFOGEL, S.: **L'audio-visuel au service de la formation des enseignants (le circuit fermé de télévision)**. París, Ed. Delagrave, 1.972.
- FELDMAN, E.: "El profesor de enseñanza media y su preparación profesional", en **Revista Española de Pedagogía**, nº 42, Abril-Junio 1.953, pp. 175-188.
- FELDMAN, K.: "Modelos para la formación universitaria de los profesores de Educación General Básica en el área de ciencias sociales", en **La Educación hoy**, vol. 3, nº 1, Enero 1.975, Barcelona, pp. 3-10.
- FERNANDEZ DE CASTRO, I.: "Reflexiones sobre el proceso de apropiación de las enseñanzas por el sistema educativo", en **Perspectivas actuales en Sociología de la Educación**. Madrid, Universidad Autónoma, Ed. Cantoblanco, 1.983, pp. 335-343.

- FERNANDEZ HUERTA, J.: "El profesorado universitario como aventura y conquista", en **Revista Española de Pedagogía**, nº 53, Enero-Marzo 1.956, pp. 63-75.
- FLANDERS, N.A.: **Análisis de la interacción didáctica**. Madrid, Ed. Anaya, 1.977.
- FOURCADE, R.: **Hacia una renovación pedagógica. La dinámica profesores, alumnos, instituciones**. Madrid, Ed. Cincel-Kapelusz.
- FRANCH BATLLE, J.: **El mestre en el grup classe**. Barcelona, Ed. Nova Terra, 1.974.
- FRANGE, K.: "El lugar del perfeccionamiento docente: administración económica y ciencias de la educación", en **La educación hoy**, vol 3, nº 6, Junio 1.975, Barcelona, pp. 203-210.
- FREINET, T.: **¿Cuál es el papel del maestro?. ¿Cual es el papel del niño?**. Barcelona, Ed. Laia, 1.978.
- **El paper del mestre i el de l'infant**. Barcelona, Ed. Laia, 1.976.
- FREY, K.: **Innovation in In-Service Education Training of Teachers: Federal Republic of Germany. Switzerland**. París, OCDE, 1.976
- GAGE, N.L.: **Teacher Effectiveness and Teacher Education**. Palo Alto, Pacific Books Publishers, 1.972.
- **The Scientific Basis Of the Art of Teaching** New York, Teachers College Press, 1.979.
- GAGE, N.L. (Ed.): **Handbook of Research on Teaching**, Chicago, Rand McNally, 1.963.
- **The Psychology of Teaching Methods**. Chicago, University of Chicago, 1.976.
- GAMMAGE, Ph.: **El profesor y el alumno. Aspectos socio-psicológicos**. Barcelona, Ed. Marova, 1.975.

- GARCIA ALVAREZ, J.: "Nueva concepción del perfeccionamiento del profesorado", en **Aula Abierta**, nº 25, Marzo 1.979, pp. 12-17.
- GARCIA Y GARCIA, M.: "Finalidad, carácter y organización de las prácticas de los alumnos del Magisterio", en **Rev. Bordón**, nº 101, Mayo 1.961, pp. 265-270.
- GARCIA GARRIDO, J.L.: "Estrategias para la formación de profesores", en **Revista Española de Pedagogía**, año XXXVIII, nº 147, Enero-Marzo 1.980, pp. 99-111.
- "La formación del profesorado en los países comunistas", en **Perspectivas Pedagógicas**, nº 29-30, Barcelona, 1.972, pp. 73-97.
- GARCIA HOZ, V.: **La tarea profunda de educar**. Madrid, Ed. Rialp, 1.962.
- "Estudio experimental de la función docente", en **Revista Española de Pedagogía**, nº 21, Enero-Marzo 1.948, pp. 7-29.
- "Investigación Pedagógica y formación de profesores", en **Revista Española de Pedagogía**, año XXXVIII, nº 147, Enero-Marzo 1980, pp. 13-18.
- "Maestros y profesores", en **Nuestro Tiempo**, nº 42, 1.957, pp. 481-494.
- GARCIA YAGUE, J.: "El problema de la reforma de las escuelas normales", en **Revista de Escuelas Normales**, nº experimental, Julio 1.970.
- GAVILAN, A.Mª y OTRAS: "El profesor de nivel de educación preescolar", **Vida Escolar**, nº 135-137, Enero-Marzo 1.972, pp. 105-111.
- GEORGES, G.; HANNOUN, H.; LEON, A. y TORAILLE, R.: **La formation des maîtres**. París, Ed. Sociales Française, 1.974.
- GIL RODRIGUEZ, Mª P.: **La relación maestro-alumno**. Madrid, Ed. Católica, 1.977.
- GIMENO SACRISTAN, J.: "Hacia un análisis del rol del profesor", en **Bordón**, tomo XXVII, nº 208, Mayo-Junio 1.975, pp. 183-210.

- GIMENO SACRISTAN, J.: "La Formación del Profesorado en la Universidad. Las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B.", en **Revista de Educación**, año XXX, nº 269, Enero-Abril 1.982, pp. 77-99.
- "El Profesor como Investigador en el aula: Un paradigma de Formación de Profesores", en **Rev. Educación y Sociedad**, Akal editor, nº 2, 1.983, pp. 51-73.
- GINNOTT, H.G.: **Maestro-alumno. El ambiente emocional para el aprendizaje.** México, Ed. Pax-México, 1.977.
- GLOTON, R.: **Comunicación y diálogo entre educadores.** Madrid, Ed. Narcea, 1.971.
- GOBLE, M.M. y PORTER, J.F.: **L'evolution du rôle du maître. Perspectivas internacionales.** París, UNESCO, 1.977.
- **La cambiante función del profesor. Perspectivas internacionales.** Madrid, Ed. Narcea, 1.980.
- GOMEZ BARNUSEL, A.: **El magisterio como profesión.** Barcelona, Ed. Ariel, 1.972.
- GOMEZ FIGUEROA, C.: "El mejoramiento de la educación de profesores", en **Revista de Educación Superior**, vol. II, nº 1, Enero-Marzo, México, 1.974, pp. 3-9.
- GONZALEZ GARCIA, E.: "Necesidades y limitaciones del perfeccionamiento docente en las instituciones privadas. Descripción de una experiencia". **Revista Española de Pedagogía**, nº 137, 1.977, pp. 319-334.
- GORDON, T.: **Maestros eficaz y técnicamente preparados.** México, Ed. Diana, 1.979.
- GRANADOS, I.: **El mestre e les escolars estatals.** Barcelona, E. Nova Terra, 1.975.
- GRANT, D.: **El dominio de la comunicación educativa.** Salamanca, Ed.

Anaya, 1.978.

GUSDORF, G.: **¿Para que los profesores?**. Ed. Cuadernos para el Diálogo, Madrid, 1.977.

GUZMAN, M. de: **Cómo se han formado los maestros 1.871-1.971: Cien años de disposiciones legales**. Barcelona, Ed. Prima Luce, 1.973.

HIGHET, G.: **El arte de enseñar**. Buenos Aires, Ed. Paidós, 1.972.

HOLMES, B.: "Política de la educación del profesor", en **Perspectivas Pedagógicas**, vol. VII, nº 28, Barcelona, 1.971, pp. 573-578.

HUGHES, M. y OTROS: **A Research Report-Assessment of the Quality of Teaching in the Elementary Schools**. University of Teaching in the Elementary Schools, University of Utah, 1.959.

HYER, A.L. y McCLURE, R.M.: **La función docente. Sus modificaciones y consecuencias**. Buenos Aires, Ed. Marymar, 1.978.

IBÁÑEZ MARTIN, J.A.: "Aportaciones de la investigación fisiológica a la formación de profesores", en **Rev. Española de Pedagogía**, año XXXVIII, nº 147, Enero-Marzo 1980, pp. 19-29.

JUSTE PEREZ, J.J.: "Las funciones del docente", en **Revista de Documentación**, nº 2, Junio 1.979, pp. 7-16.

KING, E.J.: **Las necesidades de la sociedad moderna y la función del maestro**. Buenos Aires, Ed. Ateneo, 1.973.

KOTASEC, J.: **Formación de profesores: tendencias y problemas actuales**. Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación, 1.968

LANDSHERE, G. de: **Cómo enseñan los profesores. Análisis de las interacciones verbales en clase**. Madrid, Ed. Santillana, 1.977.

--- **Introduction à la recherche pédagogique**. Liege, A. COLIN-BOURRE-LIER, Thone, 1.966, 2ª ed., París.

--- **La formación de los enseñantes del mañana**. Madrid, Ed. Narcea,

1.977.

- LAMDSHERE, G. de: **La investigación pedagógica**. Buenos Aires, Angel Estrada y Cía, 1.975.
- LAURIER, D.: **Analyse factorielle des traits de caractere et des aptitudes du maître ideal**. The Catholic University of America, 1.947.
- LAUWERYS, J.A. (editor): **Teachers and Teaching**. Londres, Evan Brothers, 1.969.
- LE DU, J.: **¿A donde vamos a parar?. El educador en la trampa de la moral**. Barcelona, Ed. marova, 1.975.
- LEFRANC, R.: **La contribution des moyens audio-visuels a la formation des enseignements**. París, Colin-Bourrelier, 1.971.
- LEMBO, J.M.: **¿Por qué fracasan los profesores?**. Madrid, Ed. Magisterio Español, 1.973.
- LEONARD, L.D. y UTZ, R.T.: **La enseñanza como desarrollo de competencias**. Salamanca, Ed. Anaya, 1.979.
- LOPEZ HERRERIAS, L.A.: **Roles y funciones del profesor**. Zaragoza, Ed. Edelvives, 1.978.
- "La formación del profesorado universitario y los Institutos de Ciencias de la Educación", en **La educación hoy**, vol. 3, nº 5, Mayo 1.975, pp. 187-192.
- LOPEZ RIOCEREZO, J.Mª.: "Investigación permanente sobre el tipo del nuevo educador", en **Educadores**, año XVII, nº 84, Septiembre-Octubre 1.975, pp. 489-503.
- "Misión pedagógica del educador del corazón", en **Educadores**, vol. XIV, nº 67, Marzo-Abril 1.972, pp. 223-243.
- LYNCH, L. y PLUNKETT, H.D.: **Cómo formar a los docentes para una sociedad de cambio**. Buenos Aires, Ed. El Ateneo, 1.977.

- LYNCH, J.: **La educación permanente y la formación del personal docente.** Hamburgo, Instituto de Educación de la U.N.E.S.C.O., 1.979.
- MAJAUULT, J.: **La formation du personel enseignant** Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1.965.
- MARGOCSY, J.: "La paz y la comprensión internacional en la formación de los educadores", en **Perspectivas/UNESCO**, vol. IX, nº 2, 1.979, pp. 204-212.
- MARIN IBAÑEZ, R.: "El currículum para la formación del profesorado de enseñanzas medias" en **Studia Paedagógica**, nº 3-4, Salamanca, 1.979, pp. 55-76.
- "Tendencias actuales en la Formación del Profesorado", en **Revista de Educación**, año XXX, nº 269, Enero-Abril 1.982, pp. 101-119.
- MARTINEZ, A.: **Experiencias de prácticas de enseñanza.** Madrid, Ed. Narcea, 1.978.
- "¿Cómo son los profesores?", en **Revista Española de Pedagogía**, nº 139, Enero-Marzo 1.978, pp. 23-42.
- "Indicadores de perfeccionamiento en la función docente del profesor", en **Revista Española de Pedagogía**, año XXXV, nº 135, Enero-Marzo 1.977, pp. 43-79.
- MASJOAN, J.Mª: **Els mestres de Catalunya.** Barcelona, Ed. Nova Terra, 1.974.
- MENDUIÑA, A.: **Cómo paga España a sus maestros.** Ed. Avance, 1.976.
- MIALARET, G.: **La formation des enseignants.** París, P.U.F., 1.977.
- **La formación del docente.** Colección Temas Básicos, Buenos Aires, Ed. Huelmult S.A., 1.978.
- **Etude sur la formation et la sélection des professeurs.** París, C.N.R.S., 1.959.

- MIGUEL, A. de: "Las necesidades de profesores y centros en la reforma educativa española", en **Boletín Centro de Documentación**, nº 38, Enero-Febrero 1.971, pp. 3-9.
- MITZEL, H.E.: **Behavioral Approach to the Assessment of Teacher Effectiveness**. División of Teacher Education, College of the City of New York.
- MONTERO DIAZ, S.: "El magisterio como forma de vida", en **Bordón**, nº 41, Enero 1.954, pp. 15-20.
- MORENO GARCIA, J.M.: "El profesor y la carrera docente", en **Bordón**, tomo XXVI, nº 203, Mayo-Junio 1.974, pp. 293-304.
- "Evaluación de los factores que deciden la eficacia didáctica del profesorado", en **Bordón**, vol XXIV, nº 187, Marzo 1.977, pp. 191-200.
- MORINE, H. y G.: **El descubrimiento: un desafío a los profesores**. Madrid, Ed. Santillan, 1.978.
- MOSSE-BASTIDE, R.M.: **La autoridad del maestro**. Madrid, Ed. Studium, 1.974.
- MOUSTAKAS, C.: **Autorrealización del profesor a través de la enseñanza**. Madrid, Ed. Narcea, 1.978.
- NAJERA, M.S.; FERNANDEZ, E. y MARTELEZ, P.: "Análisis de la interacción verbal profesor-alumnos", en **Revista de Psicología General y aplicada**, vol XXIX, nº 128, 1.974
- NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION: **The education of teachers: curriculum, programs**. Official Report of the Kansas Conference; Washington D.C., 1.949.
- NAVARRO GONGORA, J.: **El vínculo educativo. Experiencias**. Madrid, Ed. Escuela Española, 1.979.
- NAVARRO HIGUERA, J.: **El circuito cerrado de televisión y la formación del profesorado. Notas y Documentos**. Madrid, C.E.D.O.D.E.P., 1.970.

- NAVE-HERZ, R.M.: "El profesor y sus funciones antagónicas", en **La educación hoy**, vol. 2, nº 10, Noviembre 1.974, Barcelona, pp. 365-370.
- NERVI, J.R.: **La práctica docente y sus fundamentos psicodidácticos**. Buenos Aires, Kapelusz, 1.970.
- OLIVEROS ALONSO, A.: **Formación de los profesores en América latina**. Barcelona, Promoción Cultural, 1.975.
- **Los profesores iberoamericanos de educación primaria. Planes de estudio de su formación**. Madrid, O.E.I./Promoción Cultural, 1.975.
- **Programa Nacional de Especialización del profesorado de E.G.B.**, Madrid, UNED, 1.975.
- y ROJO-SASTRE, A.: **Descripción y orientación del programa de especialización del profesorado de E.G.B. a través de la UNED**, Madrid, 1.975.
- "Balance y perspectivas de la formación de profesores", en **Revista de Educación**, nº 241, Nov.-Dic. 1.975, pp. 5-23.
- "El profesor y la calidad de la educación" en **Revista de Educación**, nº 206, Nov.-Dic. 1.969, pp. 12-18.
- "Evaluación de los profesores. Algunos criterios técnicos", en **Bordón**, nº 129, Sep.-Oct. 1.977, pp. 268-273.
- "Formación de especialistas en educación", en **Bordón**, vol. XXV, nº 194-195, Feb.-Mar. 1.973, pp. 197-208.
- "La actualización del profesorado por los medios a distancia", en **Revista de Educación**, nº 241, Nov.-Dic. 1.975, pp. 53-65.
- "La carrera docente: Un nuevo sistema para la capacitación pedagógica del profesorado", en **Tecniban**, nº 10, Mayo 1.975, pp. 11-21.
- "La formación de los profesores de enseñanza media en Iberoaméri-

ca", en **Bordón**, Nº 173, 1.970, pp. 249-255.

OLIVEROS ALONSO, A.: "La formación de profesores en Iberoamérica", en **Revista Española de Pedagogía**, Nº 140, Abril-Junio 1.978, pp. 117-124.

--- "La formación de personal en los sistemas educativos", en **Revista de Educación**, vol. XXI, nº 227-228, Mayo-Dic. 1.973, pp. 81-89

--- "Profesores de enseñanza media. Selección de candidatos", en **Revista Española de Pedagogía**, nº 109, Enero-Marzo 1.970, pp. 3-22.

ORDEN, A. de la: "Algunas aportaciones de la investigación pedagógica experimental a la formación de profesorado", en **Bordón**, nº 219, Sep.-Oct. 1.977, pp. 253-265.

--- "Un problema inaplazable: la formación del profesorado", en **Revista de Educación**, año XXX, nº 269, Enero-Abril 1.982.

--- "Integración institucional en la formación del profesorado", **Idem**, pp. 121-126.

--- "El profesor como monitor de autodidactas" en **La Escuela en Acción**, vol. V, nº 10.129, Febrero, Madrid, 1.973, pp. 11-14.

--- "Enseñanza superior de la pedagogía y formación del profesorado. La experiencia española", en **Studia Paedagógica**, nº 3-4, Enero-Dic., 1.979, pp. 207-216.

--- "Hacia el desarrollo de competencias docentes específicas. Una experiencia en la formación pedagógica de profesores", en **Revista Española de Pedagogía**, nº 138, Oct.-Dic. 1.977, pp. 349-413.

--- "Técnicas de formación y actualización de profesores", en **Revista Española de Pedagogía**, nº 147, año XXXVIII, Enero-Marzo 1.980, pp. 59-82.

OVEJERO SANZ, P. y OTROS: "Puede el profesor evaluar su propia función educativa?", en **Revista de Documentación**, nº 2, Junio 1.979, pp. 17-27.

- PALLACH, J.: **Els mestres public i la reforma de l'Ensenyament a Catalunya.** Barcelona, CEAC, 1.978.
- PEREIRA, L.: **O professor primario metropolitano.** Río de Janeiro, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1.963.
- PEREZ DIAZ, C.: "El maestro, en el mundo: contenidos de su formación", en **La Escuela en Acción**, vol. V, nº 10.068, Febrero, 1.972, pp. 7-11.
- PIQUER I JOVER, J.J.: "La formación de los educadores de niños privados de hogar. Bases para el establecimiento de una nueva profesión social", en **Perspectivas Pedagógicas**, nº 29-30, Barcelona, 1.972, pp. 23-52.
- PLA CARGOL, S.: **La Darrera llicó del mestre.** Barcelona, Postic, 1.972.
- POSTIC, M.: **L'analyse des actes pédaogiques des professeurs de sciences. Les sciences de l'education pour l'ere nouvelle.** París, Didier, 1.971.
- **Observación y formación de los profesores.** Madrid, Ed. Morata, 1.978.
- PROST, A.: "¿Es realmente útil la formación de maestros?", en **Boletín Centro de Documentación**, nº 55, Diciembre 1.975 Enero 1.976, pp. 25-37.
- PULLIAM, J.D. y DORROS, S.: **Historia de la educación y formación del maestro en los Estados Unidos.** Buenos Aires, Ed. Paidós, 1.970
- REDONDO, E.: "Aportaciones de la investigación histórica a la formación de profesores", en **Revista Española de Pedagogía**, año XXXVIII, nº 147, Enero-Marzo 1.980, pp. 31-36.
- REPUSSEAU, J.: **Homo docens. L'action pédagogique et la formation des maîtres.** París, Bourrelrier-Education, 1.972.
- ROBINSOHN, S.B.: "La innovación en la educación y el plan de estudios para la formación del profesores", en **Perspectivas Pedagógicas**, nº

28, vol VII, Barcelona, 1.971, pp. 559-572.

RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L.: **Estudios sobre el maestro**. Valencia, Ed. Nau Llibres, 1.979.

--- "Aportaciones de la investigación experimental a la formación de profesores", en **Revista Española de Pedagogía**, año XXXVIII, nº 147, Enero-Marzo 1.980, pp. 37-58.

RODRIGUEZ HIDALGO, J.: **Mejoramiento del magisterio en servicio a través de la supervisión**. Sao Paulo, C.R.P.E., 1.965.

RODRIGUEZ NEIRA, I.: "La función docente. Aspectos básicos", en **Aula Abierta**, nº 34, Marzo, 1.982, pp. 4-8.

ROMERO MARTIN, A.: "Formación y perfeccionamiento del personal docente", en **Revista Española de Pedagogía**, nº 118, Enero-Marzo 1.972, pp. 11-26.

ROSENSHINE, B.: **Teaching Behaviors and Student Achievement**, N.F.E.R. Windsor, Berks, 1.971

ROSA ACOSTA, B. de la: "Notas para una sociología de la función docente", en **Bordón**, nº 224, Sep.-Oct. 1.978, pp. 285-305.

RUBIO LATORRE, R.: **Educación y educador, en el pensamiento de Unamuno**. Instituto Pontificio San Pio X, 1.974.

RUIZ HERRERO, M^a C.: "Contribución de un circuito cerrado de televisión en la formación del profesorado", en **Bordón**, nº 182-183, Oct.-Nov. 1.971, pp. 359-372.

RYAN, Kevin (ed.): **Teacher Education**. Chicago, The University of Chicago Press, 1.975.

RYANS, D.G.: **Characteristics of teachers**. Washington, 1.967.

SALVADOR GARCIA, C. y VAZQUEZ GOMEZ, G.: "Evaluación de la lección magistral dentro del perfeccionamiento del profesorado universitario", en **Revista Española de Pedagogía**, vol. XXXI, nº 121,

Enero-Marzo 1.973, pp. 71-82.

SANVISENS MARFULL, A.: "La función del pedagogo en la sociedad actual", en **Studia Paedagógica**, nº 3-4, Enero-Dic. 1.979, pp. 31-54.

SCHAEFER, R.J.: "La formación del profesorado en los Estados Unidos de América", en **Boletín Centro de Documentación**, nº 111, Mayo-Junio 1.971, pp. 58-62.

SERER, V.: "Reflexiones de y para un educador", en **Surgam**, nº 341, Mayo-Junio 1.978, pp. 31-32.

SHAW FAIRMAN, P.: "La formación del profesorado en Gran Bretaña", en **Aula Abierta**, nº 15, Septiembre 1.976, pp. 4-13.

SHMITH, J.A.: **El maestro-compañero y la pedagogía libertaria**. Barcelona, Ed. Fontanella, 1.976.

SIMPSON, R.H.: **La autoevaluación del maestro**. Buenos Aires, Ed. Paidós, 1.967.

SMITH, C.: **Guías para supervisores**. México, Ed. Trillas, 1.972.

SMITH, B.O. (Ed.): **Research in Teacher Education: A Symposium**. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1.971.

--- y MEUX, M.: **A Study of the Logic of Teaching**, University of Illinois, Bureau of Educational Research, Urbana, Illinois, 1.962

SMITH VERDIER, E.: "Círculo cerrado de T.V. y formación del profesorado", en **Revista Española de Pedagogía**, vol XXXI, nº 121, Enero-Marzo 1.973, pp. 101-110.

SOLER FIERREZ, E.: "Evolución de la función docente: Modelo tradicional o logocéntrico", en **Perspectivas Pedagógicas**, año VIII, vol IX, nº 34, Barcelona, 1.975, pp. 249-257.

--- "Evolución de la función docente: Modelo paidocéntrico", en **Perspectivas Pedagógicas**, año VIII, Vol IX, nº 35-36, Barcelona, 1.975, pp. 477-486.

- SOLER FIERREZ, E.: "Bibliografía sobre el tema general del VII Congreso Nacional de Pedagogía: La investigación educativa y la Formación del Profesorado", en **Bordón**, nº 234, Septiembre-Octubre 1.980, vol. XXXI, pp. 447-488
- SPAULDING, S.: "¿Crisis de identidad de los educadores?", en **Perspectivas**, vol V, nº 2, Madrid, 1.975, pp. 232-244.
- STUBBS, M.: **Las relaciones profesor-alumno**. Barcelona, Ed. Oikos-Tau, 1.978.
- SYCH, J.: **Cómo formar a los docentes para una sociedad de cambio**. Buenos Aires, Ed. El Ateneo, 1.977.
- TAGLIABLUÉ, A.G.: "Función del maestro en el mundo actual", en **Educadores**, nº 86, Marzo-Abril 1.971, pp. 107-114.
- TARDY, M.: **El profesor y las imágenes**. Barcelona, Ed. Planeta, 1.978.
- TAYLOR, W.: "La formación del personal docente: decisiones que hay que tomar", en **Perspectivas/UNESCO**, Vol. nº2, 1.980, pp. 233-243.
- TIRADO BENEDI, D.: **El educador**. Buenos Aires, Ed. Universitaria, 1.968.
- TRAVERS, R.: **Second Handbook of Research on Teaching**. Chicago, Rand McNally, 1.973.
- UGALDE VAZQUEZ, J.: "Hacia un currículum integrado para la formación de educadores en Centroamérica", en **Educadores**, nº 90, 1.976, pp. 671-680.
- UNESCO-OIT: **Situación del personal docente**. París, UNESCO, 1.967.
- UNIVERSIDAD A DISTANCIA: **Encuesta a profesores tutores**. Madrid, UNED, 1.978.
- **Profesorado (obra completa)**. Madrid, UNED, 1.976.
- USON, P.: **Derechos del profesorado de E.G.B. Su vida administrativa**.

Barcelona, EUNIBAR, 1.978.

VALLE RODRIGUEZ, F.; MIRANDA PACHECO, M. y GAGO HUGUET, A.: "Modelo curricular de formación docente en estudios de maestría. Descripción y funcionamiento", en **Revista de Educación Superior**, vol. V, nº 2, Abril-Junio, México, 1.976, pp. 36-47.

VAN WYCK, W.F.: "Reducción de la resistencia de los profesores a la innovación", en **Didascalía**, nº 25, Octubre 1.972, pp. 67-68

VAZQUEZ GOMEZ, G.: "La comunicabilidad en el educador", en **Nuestro Tiempo**; Tomo XXXI, 1.966, pp. 96-106.

--- "La formación y el perfeccionamiento de los profesores en Holanda", en **Bordón**, tomo XXVII, nº 202, Marzo-Abril 1.974, pp. 191-196.

--- **Perfeccionamiento de los profesores**. Pamplona, Universidad de Navarra, 1.976.

--- **El perfeccionamiento de los profesores y la metodología participativa**. Pamplona, EUNSA, 1.975.

VILLAR ANGULO, L.Mª y OTROS: **La formación del profesorado. Nuevas contribuciones**. Madrid, Ed. Santillana, 1.977.

--- **Enfoque modular de la enseñanza I. El autoperfeccionamiento del profesor**. Madrid, Ed. Cincel, 1.980.

--- **Enfoque modular de la enseñanza II. Aprender a enseñar**. Madrid, Ed. Cincel, 1.980.

YATES, A.: **Current problems of Teacher Education**. Hambourg, Institute for Education, UNESCO, 1.970.

WALBERG, H.J.: **Evaluating Educational Performance**, McCutchan, Berkeley, 1.974.

ZAVALLONI, R. y PARENTE, M.: **La formazione degli insegnanti e l'innovazione educativa**. Brescia, 1.975.

ZAVALLONI, R.: Per una migliore formazione degli insegnanti, separatas
nº 2, 3 y 4 de I problemi della Pedagogia, 1.963.

TEOFILO RODRIGUEZ NEIRA

RECENSIONES

STANLEY, F. BONNER: La educación en la Roma antigua. Desde Catón el Viejo a Plinio el Joven. Versión castellana de José M^a Domenech Parde, de la obra en inglés, Education in Ancient Rome. Barcelona, Ed. Herder, 1.984.

El ilustre catedrático de Latín de la Universidad inglesa de Liverpool, S. Bonner, ha sabido darnos el resultado condensado de muchos años de investigación sobre la educación en Roma, en un meritorio volumen de cerca de 500 páginas, magníficamente editado, como todas sus publicaciones, por la Editorial Herder, de Barcelona.

Los dieciséis apartados en que, al final del libro, se resume la amplia Bibliografía sobre el tema ofrecida por el autor, indican bien a las claras la concienzuda labor de consulta a que se ha sometido el investigador en un afán de ofrecernos algo nuevo en el extenso campo de la educación en la antigua Roma, republicana e imperial.

Por si fuera poco, cada página del libro aparece ilustrada al pie de la misma con las citas concretas de los autores clásicos, en particular Quintiliano, de las que extrae Bonner los datos originales que le sirven, agudamente interpretados, para la confección novedosa de su obra.

Se engañaría quien supusiera que el concepto de "educación" (educatio, de e-ducere = sacar de, extraer) se refiere exclusivamente al enriquecimiento intelectual del educando, y no, de acuerdo con el sentido primigenio de la palabra, al desarrollo y perfeccionamiento de las cualidades inherentes a la conducta del sujeto de la educación.

El autor enmarca su obra en tres amplios capítulos, titulados: "El marco histórico", "Condiciones de la enseñanza" y "El programa normal de

la enseñanza". En ellos pasa revista a lo que en términos pedagógicos actuales podríamos denominar objetivos, contenidos y métodos y medios materiales para desarrollar éstos y conseguir aquéllos.

Una atenta lectura de la obra nos convencerá enseguida de que, una vez más, "nihil novum sub sole".

La participación de los padres y de la familia, en general, era imprescindible para la consecución del ideal romano de la educación: "vir bonus dicendi peritus", "un hombre de bien, diestro en hablar en público".

Cuando esta función de los padres se debilitó, en tiempos del Imperio, trajo consigo la deformación moral y la indisciplina del alumnado, que en vano trataban de frenar las sanciones impuestas desde el exterior de la familia.

Los programas desarrollaban todo el contenido cultural de tradición romana, enriquecidos con la aportación de la cultura griega, hasta formar un sólido bloque que constituía el fundamento de la formación del hombre clásico.

Si nos fijamos ahora en los aspectos materiales de la enseñanza antigua, sentiremos un poco de vergüenza al considerar que, al cabo de cerca de dos mil años, todavía persistan en nuestra sociedad actual vestigios poco evolucionados de aquella época, como podrían ser mesas, bancos, estrados, tizas y pizarras, sin excluir las mentalidades docentes con pedagogía anquilosada en el método didáctico y en el trato con los alumnos.

Sólo pondríamos una crítica ponderada a la traducción de esta obra, que podría corregirse en una futura edición. Es la que se refiere al descuido ortográfico en la puntuación y acentuación de frases y palabras, y a la misma expresión gramatical que deja, a veces, en dudosa interpretación el contenido del texto original.

T. RECIO

FULLAT, O. y SARRAMONA, J.: *Cuestiones de Educación. Análisis bifronte*. Barcelona, C.E.A.-C., 1.982.

Los libros de Pedagogía y Filosofía de la Educación que, desde la Universidad española, se escriben suelen soslayar los cuernos del toro

de la educación. A veces son manuales para la formación del profesorado, confeccionados a la zaga del mercado editorial del magisterio; otras son ensayos de relativo (sólo relativo) interés epistemológico. Pero la tónica de la mayor parte de estas obras suele ser el intento de zafarse, a toda costa, de los problemas que realmente preocupen a los educadores. Por ello es frecuente que estos libros hablen de **inputs y outputs**, de **feed-back**, de procesamiento de la información humana y de equilibrio sistémico; pero, en cambio, nada dicen acerca de cómo debe ser la educación moral, o la educación estética, o la educación política de nuestros niños. Tampoco osan decir esta boca es mía ante las cuestiones en eterno debate, pero siempre candentes en pedagogía: los temas clásicos acerca de la educación en la libertad, la felicidad, la virtud, etc. es decir, esos temas en torno a los cuales la tradición de los autores clásicos se ha pronunciado siempre, sin agotar nunca, sin embargo, la permanente zozobra de los educadores.

El mérito principal de Fullat y Sarramona consiste precisamente en haberse atrevido a penetrar en las **Cuestiones de Educación** más espinosas. Como el Tobías de la Biblia, los autores de este libro de pedagogía se han lanzado, en efecto, a coger el pez de la educación por las agallas. Con su atrevimiento abren, además, una cierta esperanza de esclarecimiento ante temas tan oscuros. En un dúo no siempre acorde, pero tampoco discordante, van pasando revista a algunos de los problemas más delicados: "¿Es la educación un atentado a la libertad?"; "Creatividad ¿para qué?"; "Educación social, porque no estamos solos"; "Sentido y metas de la educación política"; "El sexo, una preocupación más"; "La educación preescolar, una necesidad"; "Formación profesional: la renovación pendiente", etc.

El libro está dividido en tres partes. La primera aborda ciertos principios de la educación contemporánea y algunos de sus más importantes valores y fines. Los autores se van preguntando, a la par, por la justicia, la paz, la libertad, la democracia o la felicidad como valores. La segunda parte trata de los diferentes aspectos o **direcciones** de la educación, es decir, de cómo debe ir encauzada la educación física, la educación artística, la educación religiosa, etc... La tercera parte pone el dedo en la llaga de los problemas principales que afectan a cada uno de los grados de la enseñanza: preescolar, básica, bachillerato, etc.

La obra está escrita en tono desenfadado y deliberadamente divulgador. El estilo resulta, a veces, incluso, demasiado efectista -sobre todo de la pluma de Fullat, que escribe siempre como disparando

su polvorín de fuegos de artificio. Pero ello no tiene por qué constituir un demérito, antes al contrario. En cambio, la apostilla que acompaña al título del libro y lo tilda de "análisis bifronte" resuena con poca fortuna. Bifronte era Jano, el dios de las puertas con su doble cara, de las aperturas y clausuras. Pero estos dos autores que yuxtaponen sus interesantes puntos de vista sobre cuestiones en educación que ni ellos han abierto -porque son cuestiones clásicas- ni pueden cerrar, sino a lo sumo enfocar desde sus dos inspiraciones distintas -una más filosófica (la de Fullat), otra más pragmática (la de Sarramona) no deberían llamar "análisis bifronte" a su trabajo que es, en todo caso, un análisis pedagógico a dos voces.

PILAR PALOP JONQUERES

GOMEZ OCAÑA, C.: Los objetivos de los sistemas educativos: Una perspectiva mundial. Valencia, Ediciones Rubio Esteban, 1.983.

Los matices, los acentos, en educación, son importantes. Siempre lo son. Pero al tratarse de una actividad compleja en la que se mezclan comportamientos aislables con otros que dependen de amplias zonas difusas, ambiguas de la personalidad, los matices acumulados forman constelaciones que marcan pautas y terminan en procesos que desvirtúan o potencian cuanto tocan.

La obra de Concepción Gómez Ocaña, desde esta perspectiva, nos permite clasificarla inmediatamente en un campo de preocupaciones. Trátase del extenso marco de los objetivos con todo lo que este término ha suscitado en reclutamientos y rechazos pedagógicos. Sin embargo, en el momento de descender a la realización específica del trabajo, la cuestión se torna fundamental. Porque se realiza en él una reflexión aguda, ampliamente contrastada y comprobada, recurriendo a soportes formales y matemáticos, sobre los temas básicos de la educación. Y análisis de esta índole son siempre necesarios. "En efecto, como escribe la autora, los sistemas educativos son mecanismos socio-políticos que deben, en primer lugar, dar razón del para qué, y eso es dar respuesta a las dos instancias que conforman el vector de los objetivos: las necesidades concretas y singulares de cada país y las metas, ideales y aspiraciones que esa realidad ofrece. Por eso, son objetivos del

"sistema", es decir, generales y para todos" (p.13).

En un mundo en el que todo es constantemente puesto en entredicho, en el que las concepciones y teorías se suceden rápidamente, en el que se vierten sin pausa elementos nuevos que obligan a una reorganización ininterrumpida del conjunto general, establecer el horizonte hacia el que caminamos, los límites dentro de los que nos movemos, los fines esenciales, socialmente válidos, es ir trazando líneas de futuro, cimientos firmes de realización. El simple planteamiento del problema es una necesidad acuciante. Mucho más lo será un intento como el de Gómez Ocaña en el que, además, hay un contraste a nivel mundial y un esfuerzo de concreción totalmente serio y ponderado. Y a la hora de formular las preferencias se obtienen los siguientes resultados:

"Conseguir la escolarización total de la población" es un objetivo que está presente explícitamente en 72 países. Hay que tener en cuenta que este objetivo afecta primordialmente a los países en vías de desarrollo. Los económica, social y políticamente evolucionados no lo incluirán porque para ellos es un objetivo cumplido.

"Formar la personalidad o Formación integral de la personalidad", es el objetivo que "aglutina el mayor peso". Aparece como presente en 86 países. Junto a él es natural que destaque como meta el "Alcanzar/Lograr el progreso social del país".

Otro de los objetivos preferentes es "Preparar para la vida profesional", prioritario en 54 países, etc. etc. (P. 252).

El mero enunciado de estas preferencias es una seria invitación a la reflexión. Tal es quizá el mayor mérito de la obra que presentamos. Pues, decir "Formación integral de la personalidad" es inmediatamente cuestionarnos lo que debemos y podemos entender hoy por "personalidad". Y esto es algo que ha de ser dilucidado antes de ponernos pedagógicamente a caminar.

T. R. N.

PAPERS D'EDUCACIO. Departamento de Fundamentos de Educación. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia.- Conceptos y propuestas (I). Teoría de la educación/Serie conceptos nº 1, Valencia, Ediciones Rubio Esteban, 1.983.

Este primer cuaderno del Departamento de Fundamentos de Educación de la Universidad de Valencia incluye trabajos de un grupo de pedagogos españoles que tienen un peso específico en el ámbito nacional. Los estudios están reunidos en torno a un tema decisivo de los saberes pedagógicos: "Teoría de la Educación: conceptos y propuestas".

Colaboran: Pilar AZNAR MINGUET: "El concepto de optimización: su sentido en el ámbito educativo"; José Luis CASTILLEJO BRULL: "El concepto de educación desde una perspectiva intervencionista" y "Modelos educativos y praxis: crítica para una propuesta intervencionista"; Antonio CERVERA ESPINOSA: "Educación, Antropología y función crítica"; Arturo DE LA ORDEN HOZ: "El producto de la educación y su evaluación"; Concha GOMEZ OCAÑA: "Educación" versus "conformación"; José Manuel TURIÑAN LOPEZ: "Análisis teórico del carácter 'formal', 'no formal' e 'informal' de la educación".

Sin duda, cada aportación destaca un aspecto fundamental, mejor, subraya un elemento dentro de un tono y unas concepciones que discurren parejas en el campo educativo y cuyos contrarios están situados en el amplio reino del innatismo, el espontaneísmo, la no directividad y el *laissez-faire*. En este sentido adquiere forma paradigmática la conclusión que establece Castillejo en uno de sus artículos: "Así, pues, la educación en el contexto y perspectiva que hemos intentado describir, puede entenderse básicamente como:

- a) Proceso tecnificado de intervención referido a un pattern tenido como óptimo.
- b) Procesamiento de las intervenciones.

El estudio de ambas conceptualizaciones, permite generar una teoría de la educación, de base científica, que integre las dimensiones especulativas/normativas/práxicas, y que permita generar una tecnología educativa que vaya resolviendo el proceso de la educación. Al final, no se puede olvidar que la educación "se hace", y las reflexiones pedagógicas se justifican para hacerla "mejor", y el camino, nos parece que pasa inexcusablemente por la ciencia, y no por la opinión, la improvisación, la tradición, las buenas intenciones, etc... si, como es nuestro caso, concebimos la acción educadora como intervención tecnificada" (p. 25).

La seriedad y el rigor con el que se formulan estas concepciones pedagógicas hacen de ellas un factor importante a tener en cuenta en el panorama científico pedagógico nacional.

T. R. N.