

## AULA ABIERTA

### SECCIONES:

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

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

3.- **INFORMACION** aporta noticias y datos sobre las actividades del Distrito y de otras entidades y organismos que trabajan en investigación educativa y formación del profesorado.

4.- **DOCUMENTACION** inserta textos normativos, bibliografías temáticas, reseñas de libros y referencias sobre material didáctico.



# S U M A R I O

OCTUBRE, 1986, N° 46

PAG.

## ESTUDIOS

EDUCAR PARA LA PAZ. **José Luis San Fabián Ma**  
**roto**..... 11

LA COMPRESION DE TEXTOS EN EL MARCO CURRI-  
CULAR: EL TEXTO HISTORICO. **Julio Rodríguez**  
**Frutos**..... 27

LOS CONSEJOS EN LOS CENTROS ESCOLARES PUBLI  
COS NO UNIVERSITARIOS DE INGLATERRA, ESPAÑA  
Y FRANCIA. ANALISIS COMPARATIVO. **Silvino Lan**  
**tero Vallina**..... 45

## EXPERIENCIAS Y REALIZACIONES

LA PUBLICIDAD Y LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA.  
**Elvira Pañeda Fernández y Emilio Martínez**  
**Mata**..... 65

PROBLEMAS PERCIBIDOS POR LOS PROFESORES DE  
E.G.B. EN SUS PRIMEROS AÑOS DE DOCENCIA (ES  
TUDIO DE UNA MUESTRA DE PROFESORES DE E.G.B.  
EN LA COMUNIDAD AUTONOMA DE ASTURIAS). **D.Jo**  
**sé Fernando González Granda**..... 77

UN MODELO DE ENSEÑANZA INTERDISCIPLINAR METODOLOGICA CON EL ANALISIS POR TRANSPARENCIAS FUNDAMENTALMENTE. Dulce María González Arias y José A. Martínez Fernández	99
EXPERIENCIAS SOBRE UNA EDUCACION SEXUAL PRE ESCOLAR. Ana del Pozo Lastra.....	119
LA PSICOMOTRICIDAD EN LA ESCUELA. María Luisa Fernández Alvarez.....	125
ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA GEOMETRIA. I. Miranda.....	137
RECURSOS MATEMATICOS DE LOS ALUMNOS QUE COMIENZAN LOS ESTUDIOS DE FISICA Y QUIMICA EN EL B.U.P. Luisa Gordo García, M <sup>a</sup> Teresa Trigueros Manrique y José M. Fdez. Fdez.....	143
OBSERVACION ESTROBOSCOPICA DE MOVIMIENTOS VIBRATORIOS Y ONDULATORIOS. José M. Fernández Fernández.....	153
PROYECTO DE ESTUDIO Y RENOVACION PEDAGOGICA EN EDUCACION FISICA. Juan A. Fdez. Pérez, Marta Sobrino Alvarez y Carlos de Cima Araujo.....	157
METODOLOGIA DE LA ENSEÑANZA DEPORTIVA EN EDADES TEMPRANAS. SIMIENTE DEL MAÑANA. Elena Rodríguez Muñiz.....	177
<b>INFORMACION</b>	
ACTIVIDADES DEL I.C.E.....	185
OTRAS ACTIVIDADES.....	187

**DOCUMENTACION**

BIBLIOGRAFIA DIDACTICA PARA LA ENSEÑANZA SUPERIOR. BREVE SELECCION. <b>Fernando Albuerné López y Pilar Zúñiga Lagares</b> .....	191
RECENSIONES. <b>T. Recio</b> .....	249

\*\*\*\*\*

**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: D. MARIO DE NIGUEL DIAZ, Director del I.C.E.

Vocales: D. PEDRO ZARAZAGA HERRERO. D. JESUS ALVAREZ CABO. DÑA. PILAR ZUÑIGA LAGARES. D FERNANDO ALBUERNE LOPEZ.

Director: D. TOMAS DE LA A. RECIO GARCIA

**ADVERTENCIA**

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



# EDUCAR PARA LA PAZ

**José Luis San Fabián Maroto**  
Profesor de Organización Escolar  
en la Facultad de Filosofía y  
CC. de la Educación de Oviedo

*Es cada vez más frecuente la aparición en el ámbito escolar de experiencias y materiales en torno a una educación para la paz (EP). Esta se ha convertido en una expresión ampliamente aceptada e indica la existencia de un cierto consenso sobre la necesidad de este tipo de educación. Sin embargo, es de sospechar que este consenso es fruto de la apatía más que de un debate general sobre el tema. ¿Qué significa realmente educar para la paz? ¿Cuáles son sus fundamentos teóricos? ¿Qué añade la renovación pedagógica actual? ¿Cuáles son sus posibilidades en la práctica educativa de las instituciones escolares?....*

*Ni siquiera estamos seguros de la viabilidad de esta educación. Preferimos confiar en la lógica de los opuestos: si es posible educar para la guerra cómo no va a serlo educar para la paz. Porque, evidentemente, de lo primero nadie duda. En cualquier caso, la pedagogía debe ir elaborando un determinado marco dentro del cual sea posible estructurar teóricamente las distintas intervenciones que se vienen realizando bajo la denominación de EP. Contribuir a esta finalidad sería la principal justificación de este artículo.*

## **Una pedagogía de la paz para una educación para la paz**

*Nos encontramos en el ámbito de la educación en valores, valores que por cierto no son originales: la paz es una de las aspiraciones más antiguas de la humanidad. Lo que es nuevo es la exigencia de un compromiso educativo con esos valores, los cuales ya no pueden ser entendidos como el contenido abstracto del discurso educativo*

sino como procesos de descubrimiento de sentido, activados por efecto de unas circunstancias históricas que se viven como contra-valores, en este caso, la guerra y la violencia (1).

La elaboración de una pedagogía de la paz, como condición de una EP, comienza en el reconocimiento de las aportaciones efectuadas a lo largo de la historia desde la religión y la filosofía. Las culturas orientales a través de sus grandes religiones -el jainismo, el budismo, el taoísmo- han transmitido un importante legado pacifista cuya influencia ha llegado al mundo occidental gracias a obras de especialistas como M.ELIADE, J.BLOFELD, Th.BERNARD, G.TUCCI...., y sobre todo por figuras como M.GANDHI, R.TAGORE, R.MAHARSHI, J.KRISHNAMURTI. En la tradición occidental tampoco han faltado modelos de paz. SENECA, los Valdenses, los Cuáqueros, F. de ASIS, R.LLULL, E. de ROTTERDAM, J.L.VIVES, L.TOLSTOI, M.LUTHER KING, son sólo algunos nombres (2). En lo que a educación se refiere, hay que señalar las contribuciones de FROEBEL, PESTA-LOZZI y numerosos educadores de la Escuela Nueva como MONTESSORI, CLAPAREDE, FREINET, WASHBURNE o DEWEY, que inspiraron ya en 1927 la Conferencia Internacional de Educación que llevó por título "La paz por la escuela" y en la que tuvieron parte destacada P.BOVET y el catalán P.ROSELLO (3).

.....  
(1)-En torno al tema de educación en valores está surgiendo una amplia bibliografía. En España hay que señalar la labor impulsada desde el Departamento de Pedagogía Experimental y Diferencial de la Universidad Autónoma de Barcelona.

(2)-Para una síntesis histórica de la pedagogía de la paz consultar el libro de L.VIDAL: **Fundamentación de una pedagogía de la no-violencia y la paz.** Alcoy: Marfil, 1971.

(3)-BOVET, P.: **La paz en la escuela.** Conferencia Internacional de Praga, abril, 1927. Madrid: Espasa-Calpe, La Lectura, 1928. ROSELLO, P.: **La escuela, la paz y la Sociedad de Naciones.** Madrid: Espasa-Calpe, La Lectura, 1925.



Todos estos antecedentes aun siendo importantes no son suficientes para resolver las actuales contradicciones que plantea la educación en este campo. Lo interesante aquí es señalar que la paz conlleva unas determinadas opciones pedagógicas y que no es raro, por ello, encontrar escritores de EP con extensas aclaraciones sobre conceptos educativos. En definitiva, es una pedagogía de la paz la que se echa en falta. Esta pedagogía requiere plantearse una serie de cuestiones que a continuación voy a describir.

1.- **En relación a la explicación de la conducta humana y, más en concreto, de la conducta agresiva.** Una aproximación científica a las teorías de la agresividad humana evitaría caer en tópicos del tipo "la violencia es consustancial a la sociedad", "es el motor de la historia", "es un rasgo del carácter"... Uno de los mayores desafíos en este momento es acometer un proceso de síntesis interdisciplinar sobre los principales desencadenantes de la conducta violenta, donde se den cita ciencias como la etología, la psicología, la historia, la antropología, en torno a temas como el desarrollo moral, la construcción del conocimiento social, la formación de los prejuicios sociales, la obediencia a la autoridad, la lucha por el status y el poder, etc.(4). De esta forma conoceríamos mejor los distintos cauces por los que la violencia llega a los niños(5).

2.- **En relación al significado de la palabra paz.** La riqueza semántica de la palabra paz se refleja en una gran diversidad de su uso y provoca automáticamente la pregunta ¿qué paz?, ¿eirene, shalom, al-islam, ahimsa, pax ro-

.....  
(4)-Sobre el tema de la agresividad hay que destacar autores como E.FROMM, K.LORENZ, J.VAN RILLAER, M.A. MONTAGU, L.NADER, F.WERTHAM, S.GENOVES... También citar el reciente encuentro de científicos celebrado en torno al tema en mayo de 1986 en Sevilla.

(5)-BOISBOURDAIN, M-C.: **Comment la violence vient aux enfants.** Belgique: Casterman, 1983.

mana...? Porque, en principio, todos estamos por la paz. Esta indefinición conceptual ha hecho que algunos autores se planteasen incluso una reconstrucción hermenéutica del sentido de la palabra paz, a fin de que pueda ser tratada estadísticamente con cierto rigor (6).

Junto a la idea de paz como ausencia o evitación de la guerra entre Estados y la violencia directa, aparece una concepción más amplia, positiva y dinámica de la paz como la búsqueda activa de la justicia y reducción progresiva de la violencia estructural e interpersonal (7).

Desde una óptica psicologista -paz interior, serenidad- hasta un enfoque social, podemos abordar la casi totalidad de los fenómenos humanos desde el punto de vista de la paz. Esto exige una cierta acotación de la palabra paz. Aunque para determinadas personas y grupos la paz signifique una auténtica "ciencia del desarrollo global del hombre" (8), no es conveniente mantener este nivel de generalidad para referirnos a objetivos educativos.

La complejidad de la palabra paz aumenta según sea vista desde un enfoque descriptivo o normativo, teórico o práctico, analítico o sistemático, o desde una perspectiva política, jurídica, económica, religiosa, ética o ecologista (9).

Una definición que recoge las sugerencias de los principales especialistas sería aquélla que considera la paz a la vez como un estado interno y externo, caracterizado por un nivel reducido de violencia y un nivel elevado de justicia, tanto internacional como social e inter

.....  
(6)-BOUTHOU, G.: *La paix*. París: P.U.F., 1974.

(7)-GALTUNG, J.: "Violence, peace and peace research". *Journal Peace Research*, 6, (1969), 167-191.

(8)-Así fue definida la paz en el International Congress of Peace Research Association celebrado en la Fundación Gandhi de la India en 1975.

(9)-Cfr. DIAMANO, E.: "L'educazione alla pace nella scuola. I. Il dibattito concettuale e assiologico". *Orientamenti Pedagogici*, 117, (1985), 23-42.

personal (10). El análisis se vuelve más sutil cuando empleamos la expresión gandhiana "no violencia"(11). En cualquier caso, la paz no puede ser identificada con pasividad, sumisión, cobardía o ausencia de conflictos, sino con resistencia activa a la injusticia.

3.- **En relación al contenido de la EP.** Según las áreas geopolíticas puede hablarse de grandes orientaciones. Así en los EE.UU., la EP es una prolongación de la Teoría de las Relaciones Internacionales y del Management, centrada en el análisis de la toma de decisiones y el estudio de la mediación -enfoque pragmático-. En Europa occidental, la contribución teórica y de investigación básica ha tenido mayor peso, junto con la orientación más radical y menos academicista -GALTUNG, J. es uno de los autores más representativos-. En los países socialistas, la EP se ha centrado en el estudio de la paz entre los diferentes Estados, con especial incidencia en los factores sociopolíticos, económicos y jurídicos de la carrera de armamentos. En el llamado Tercer Mundo la paz es definida como la lucha por el desarrollo y la liberación del imperia-lismo (12). A pesar de estas diferencias, la "Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales" de la UNESCO, del 19-XI-1974, puede considerarse como un documento universalmente aceptado.

Entre los tópicos más importantes tratados en la EP están (13):

. la comprensión de la vida y cultura de otros pue

.....  
(10)-Ver LEDERACH, J.P.: **Educar para la paz. Objetivo escolar.** Barcelona: Fontamara, 1984, 23-33.

(11)-MULLER, J.-M.: **Estrategia de la acción no-violenta.** Barcelona: Nova Terra, 1980.

(12)-UNESCO. **Domination or Sharing.** París: UNESCO, 1981.

(13)-HUSEN, T. y POSTLETHWAITE, T.N.: "Peace Education" en **The International Encyclopedia of Education.** Oxford: Pergamon Press, 1985, Vol.7, pp.3814 y 3817.

blos(14).

- . el conflicto Este-Oeste y la amenaza nuclear.
- . el conflicto Norte-Sur y la división internacional del trabajo.
- . la carrera de armamentos (15).
- . la escasez de alimentos y recursos.
- . la destrucción del medio ambiente.
- . la lucha por los derechos humanos y la justicia social (16).
- . la lucha por la paz y el desarme, entendida como conocimiento de las iniciativas en favor de la paz -organismos internacionales, movimientos pacifistas, colectivos ciudadanos y profesionales, etc.- y el aprendizaje de estrategias de lucha no-violenta- no cooperación, desobediencia civil, etc.-
- . la cultura de la paz (17).

A partir de esta riqueza de contenido la EP adopta versiones muy diferentes: educación para la conciencia internacional, educación para la democracia y la participación, educación en los derechos humanos, educación moral, educación para la solidaridad, educación para la re-

.....  
(14)-WASHBURNE, C.: **Educación para una conciencia mundial.** Buenos Aires: Losada, 1967.

(15)-La educación para el desarme supone la versión más conocida de la EP, si bien no es la única. La documentación en esta esfera es enorme. Citar dos ejemplos: FALK, R. **A World Order Perspective on Authoritarian Tendencies**, New York: Institute for World Order: 1980, Working Paper nº9. Y MYRDAL, A. **El juego del desarme.** Madrid: Debate, 1984. En España contamos con investigadores como V. FISAS ARMENGOL, A. VIÑAS, M. AGUIRRE...

(16)-Se trata de descubrir las relaciones existentes de fenómenos como la degradación de la naturaleza, el apartheid, el sexismo o el hambre en el mundo con el dominio de los valores militaristas.

(17)-GOMIS, J.: "La cultura de la paz", **Misión Abierta.** 76, (1983), 74-78.

solución justa de conflictos, educación para la desobediencia, educación para la tolerancia... Para J.XARES, la EP se sitúa en la encrucijada de una educación afectiva, una educación sociopolítica y una educación ambiental (18). Esto hace imprescindible un enfoque interdisciplinar donde concurren las principales ciencias humanas existentes y se impulsen otras más recientes como son la polemología y la eirenología. La ciencia de la paz es a la vez una ciencia plural y joven.

4.- *En relación al enfoque adoptado, podemos distinguir tres grandes tendencias:*

-Cognoscitiva/curricular, que da primacía a la información e investigación sobre el militarismo y las relaciones internacionales en sus aspectos económicos, sociales y políticos. La EP suele convertirse en una asignatura o unidad didáctica (19).

-Afectiva/metodológica, que busca el desarrollo de sentimientos positivos y actitudes de cooperación, tolerancia, empatía y altruismo. La EP influye decisivamente en la forma de organizar la clase y en las relaciones profesor-alumno, siendo esto más importante que el propio contenido. Aquí el mensaje es el medio. Se trata de "aprender a no ser indiferentes" fomentando experiencias concretas de cooperación (20).

.....  
(18)-JARES, X.R.: "Pedagogía da paz" en Grupo de Educadores Pola Paz: **Educación para la paz**. A Coruña: Vía Láctea, 1986, pp.44-62, pág.50.

(19)-Ver NOVARA, D. y RONA, L.: "Educar para un desarme auténtico. Una propuesta para E.G.B.", **Cuadernos de Pedagogía**, 125, (1985).

(20)-Ver GRASA, R.: "Aprender en la propia piel. Enfoque socio-afectivo de la educación para la paz". **Cuadernos de Pedagogía**, 132, (1985), 78-83. Al respecto son muy útiles las dinámicas en valores, los dilemas morales, los juegos de roles, la utilización de modelos, etc. Se trataría, en definitiva, de hacer de la escuela una "comunidad justa" en el sentido de L.KOHLBERG.

-Una tendencia comprensiva, que parte de una concepción global del hombre y de la vida, y donde tienen cabida tanto los conflictos armados como las distintas situaciones de violencia social, incluyendo los elementos de violencia en la familia y en el sistema educativo (21).

Para M.HAAVERSRUD, la EP habrá de incidir en tres áreas: información, actitudes y acción (22). La EP es un ejemplo genuino del paradigma investigación-acción, de la investigación participante, de la investigación militante. La pedagogía de la paz debe situarse entre la investigación sobre la paz y la acción por la paz.

5.- **En relación a los procedimientos y recursos**, la EP se encuentra con gran abanico de posibilidades. La mayor parte de los recursos y técnicas utilizados en EP no son exclusivos de ella. La cuestión está en hacer una selección de los medios disponibles adecuada a los objetivos y principios de una EP. Algunos de estos principios serían: aproximación multidimensional a los fenómenos, participación comunitaria, vinculación al entorno, trabajo en equipo por parte de profesores y alumnos, utilización de la educación no formal....

Sin ser novedosos de cara a la teoría pedagógica, estos principios actúan como prerrequisitos de la puesta en práctica de una EP. Con frecuencia los educadores ex-

---

(21)-WULF, Ch. (ed): **Handbook on Peace Education**. Frankfurt/Oslo: International Peace Association, 1974.

(22)-HAAVELSRUD, M. (ed.): **Education for Peace: Reflection and Action**.

presan sus dudas sobre la originalidad o sobre las posibilidades de la EP. Lo que ocurre es que la EP exige una profunda renovación en la enseñanza. Cuando choca con unas concepciones didácticas rutinarias y pasivas, la EP asume como prioritarios una serie de cometidos que al no ser específicamente suyos la desvirtúan en su pretensión de originalidad. La EP puede iniciarse con cierto rigor por aquellos grupos de enseñantes que practican ya una pedagogía renovadora o, de lo contrario, debe conformarse con servir de estímulo a la implantación de esta pedagogía.

La coherencia entre fines y medios es sin duda la invariante pedagógica más importante de la EP. Parafraseando a M.GANDHI, no hay camino para la paz, la paz es el camino. Es decir, educar "para" la paz es educar "desde" la paz. La paz requiere una educación militante, el compromiso personal, una autoeducación, el desarme personal e institucional de los educadores(23).

En cuanto al material y recursos utilizados en EP hay que hablar de una gran variedad, continuo crecimiento, cierta improvisación y poca sistematización. Entre los materiales más habituales se encuentran: medios audiovisuales -diaporamas, películas, vídeos-, prensa, teatro, marionetas, guiones radiofónicos, exposiciones literarias y artísticas, música, juegos cooperativos y de roles, correspondencia escolar, libros y revistas especia-

---

(23)-VELA, F.: "Educación para la paz", Separata de **Ciencia Tomista**. 364, (1984), 357-382.

lizadas, literatura infantil y juvenil, etc.(24). Es de esperar una mayor clasificación, coordinación y difusión de estos materiales didácticos y bibliográficos.

6.-**En relación a los criterios curriculares** existen varias opciones:

- a) *Intervenciones esporádicas de distinta intensidad y de carácter puntual, realizadas con motivo de conmemoraciones, campañas, etc. Es el caso de la celebración del "DENYP", o de una "Semana por la Paz".*
- b) *Introducción de la EP en los programas escolares de forma regular como contenido específico, bien en forma de asignatura, bien en unidades temáticas que completen asignaturas ya existentes, generalmente Ética o Ciencias Sociales.*
- c) *Integración permanente de la EP en el conjunto de asignaturas y actividades del centro, afectando tanto a los contenidos como a la metodología y estructura organizativa del centro: la EP como proyecto educativo.*

*Estas tres opciones pueden ser vistas como tres momentos distintos en la introducción progresiva de la EP*

---

(24)-Sobre recursos y materiales:C.IGLESIAS y X.R.JARES, "Materiais para treballa-la educacion para a paz", en Grupo Educadores Pola Paz,Op.Cit.pp.102-122.-R. RICHARDSON,**Learning for Change in World Society:Reflections,Activities and Resources**,World Studies Project,1979.-**Temas de Literatura Infantil**,3,"Libros para la Paz". Madrid,Asoc.Esp.de Amigos del IBBY, 1985.-UNESCO/OIE."Educación para la comprensión Internacional,la Paz y los Derechos Humanos". **Documentación e Información Pedagógicas**, 226,1983.-Grupo de Acción No-Violenta de Málaga, **Juguemos todos. Juegos cooperativos**,Málaga, 1986.-Diversos juegos pueden encontrarse en la Rv.Cuadernos de Pedagogía, nºs 125 y 132,(1985).También **Educar per la pau Materials per als professors de BUP,FP i Ensenyament d'adults**.Ayuntament de Sabadell.



en la escuela. Si bien, antes de llegar a la tercera fase habrá que responder a algunas preguntas: ¿posee la EP el adecuado desarrollo teórico-práctico? y, sobre todo, ¿tiene la EP un consenso en la sociedad en general y en la comunidad escolar en particular?; ya que "la EP podrá llegar a ser escolar cuando sea traducida en términos de cultura y conocimiento generalizante" (25).

Asumir los valores de la paz como principios-guía para la elaboración del curriculum supondría algo más que la incorporación de nuevos contenidos a los programas (26), exigiría dar un enfoque radicalmente distinto a los mismos y un cambio en la propia noción de curriculum escolar. Llevaría, por ejemplo, a una mayor desnacionalización de los currícula fomentando una educación intercultural e internacionalista (27).

**7.-En relación al ámbito institucional la EP tiene que resolver algunas de sus incógnitas más importantes: ¿requiere de un cauce institucional específico?, ¿es la escuela el más apropiado? Con frecuencia los sistemas escolares se han caracterizado por contribuir al fomento de la competitividad, la pasividad, la sumisión, el etnocentrismo. De sobra son conocidas las teorías de la escuela como instrumento de violencia (28). Según éstas, la EP**

.....  
(25)-DIAMANO, E.: "L'educazione alla pace nella scuola. II. La legittimazione scolastica". *Orientamenti Pedagogici*. 118 (1985), 216-246, 219.

(26)-WESTON, B.H. y otros.: **Peace and world order studies: a curriculum guide**. New York, Institute for World Order, 1978. -REARDON, B.: **Secondary school and teacher training curricula for disarmament education: problems, needs and priorities**. París UNESCO, 1980.

(27)-MARKLUND, S.: **Internationalization of Education: some concepts and questions**. Stockholm, Institutionen för internationell pedagogik. Stockholms Universitet, 1980.

(28)-Quizás la teoría más sistemática que presenta la escuela como violencia siga siendo la de P. BOURDIEU y J.C. PASSERON, **La reproducción**. Barcelona: Laisa, 1977.

será asimilada plenamente por la maquinaria escolar contribuyendo además a legitimar sus funciones ocultas, que de esta manera lo serán aún más (29).

Es posible que la escuela no sea el mejor ambiente para llevar a cabo una EP; sin embargo, nada nos dice que sea imposible iniciar su introducción progresiva ni que ayude a mantener el statu quo en la escuela. Por el contrario, la EP lleva a plantear en términos nuevos las relaciones sociales y de poder dentro de las instituciones. Incluso algunos educadores se plantean la posibilidad de institucionalizar la no-violencia con el fin de llegar a "la producción social de un universo simbólico no-violento(30)".

La escuela puede no ser el mejor ambiente pero indudablemente no es el único. De hecho, una gran parte de las iniciativas en este campo procede de grupos y asociaciones no gubernamentales, movimientos de objeción de conciencia, pacifistas, grupos parroquiales, sindicatos, departamentos de educación municipales, colectivos de renovación pedagógica, medios de comunicación... En una línea más oficial se sitúan iniciativas como la creación de Universidades de la Paz, Institutos de Polemología e Investigación para la Paz y la propia labor de la UNESCO, la cual es consciente de la insuficiencia de una perspectiva jurídica -de compromisos y tratados-, si no viene acompañada de un cambio de mentalidad y, por tanto, de una

.....  
(29)-Este problema no ha pasado desapercibido a los especialistas. Ver J-P.LEDERACH, Op. Cit. pp. 119-120, y F.VELA, Op. Cit. pp.25-26.

(30)-RODRIGUEZ GARCIA, A.: "Violencia estructural e institucional: estrategia y dificultades para la institucionalización de la no-violencia". **Congreso de la Universitat Internacional de la Pau**. Barcelona. San Cugat del Vallés, 1984.

*perspectiva netamente educativa (31). La EP requiere una acción conjunta de los distintos grupos sociales, así como su inclusión en todos los niveles educativos, desde la EGB hasta la educación universitaria y de adultos (32).*

*Si la EP adquiriese rango de innovación a nivel de sistema educativo, deberían adoptarse además una serie de medidas encaminadas a lograr su inclusión en los programas de formación y perfeccionamiento del profesorado, emprender una evaluación sistemática de las distintas experiencias -no basta con afirmar que sus efectos son a largo plazo-, y a fomentar una investigación realmente independiente sobre violencia, paz y conflictos, creando centros de investigación, documentación e información. Estos centros, en contacto con las instituciones docentes, definirán líneas de investigación prioritarias, unificarán sistemas de acopio y organización de datos e incluso po-*

.....  
(31)-En esta labor de la UNESCO hay que destacar: La Red de Escuelas Asociadas de la UNESCO, el Instituto de las NNUU para la Investigación sobre el Desarme (UNIDIR), el Centro para el Desarme; así como la organización de Congresos, Conferencias y Seminarios Regionales sobre educación para el desarme y Recomendaciones a sus países miembros. Por ejemplo: Congreso Internacional sobre la Enseñanza de los Derechos Humanos, (Viena, septiembre, 1978) y Congreso Mundial de Educación para el Desarme (París, Junio, 1980). Ver UNESCO; **Anuario de Estudios sobre Paz y Conflictos**. Barcelona: Fontamara/UNESCO, 1986.

(32)-Es meritorio que nuestra Universidad haya recogido en sus Estatutos el deseo de evitar cualquier actividad o investigación con fines bélicos. Sería deseable no obstante una mayor vinculación, por lo que a España se refiere, con las incipientes internacionales. Sirva de ejemplo la ausencia de nuestro país en el "Seminario Regional de la UNESCO de Entrenamiento para profesores Universitarios en el Campo del Desarme" (Caracas, octubre, 1981). Ver J.F. CASELLES, "La paz como tarea de la Educación Superior". **Anales de Pedagogía**. Murcia 4, (1986). Por lo que se refiere a la educación de adultos, el trabajo por la paz, la comprensión internacional y la cooperación están entre sus principales objetivos. Ver UNESCO **Recomendación para el Desarrollo de la Educación de Adultos**. París: UNESCO, 1976.

*drán actuar como centros de recursos al servicio de la EP (33).*

### **Lo necesario y lo posible**

*Como puede observarse, son muchas las cuestiones que debe resolver una pedagogía de la paz. Tenerlas en cuenta no significa retrasar su puesta en práctica. Por el contrario, ante el peligro real de apatía o de simulación por la maquinaria escolar, se hace preciso un replanteamiento periódico de las mismas en toda su extensión. Aquí sólo podemos ofrecer un esquema. No es demasiado, sobre todo teniendo en cuenta que se trata del esquema de un proyecto educativo para una sociedad que aún no existe. Pues es evidente que vivimos una cultura de guerra, armada, a la defensiva, donde la violencia se ha dignificado asociándola a los más altos valores individuales y colectivos.*

*Parece claro una vez más que los educadores seguimos a la zaga de los acontecimientos: el potencial destructivo de la humanidad no se ha creado en unos pocos días, requiere su tiempo y el consentimiento de muchas personas. Ignoramos aún cuál será el resultado de esta simbiosis entre educación y paz y si servirá o no para romper nuestra "complicidad del silencio". Al menos la palabra*

.....  
(33)-Varios proyectos se han puesto en marcha para responder al crecimiento vertiginoso de la información sobre la paz y conflictos. Ver B.JONGMAN y H.TROMP, "Guerra, conflicto y violencia política: descripción de cinco proyectos de recopilación de datos" en UNESCO, **Anuario de Estudios sobre Paz y Conflictos**. Barcelona: Fontamara/UNESCO, 1986, 189-203. -Entre otras prestigiosas instituciones hay que citar el Instituto Internacional de Investigación para la Paz de Estocolmo (SIPRI) y el Instituto de Estudios Políticos de Washintong. En España es importante la labor del Centro de Información y Documentación Internacional de Barcelona (CIDOB) y del Centro de Investigaciones para la Paz de Madrid (CIP).

paz posee un potencial analizador que la convierte en un privilegiado dispositivo de diagnóstico de nuestras instituciones, tan necesario para combatir la inercia de los sistemas de enculturación.

No es buena la educación como reacción. Pero, ¿quién iba a pensar que la supervivencia llegaría a plantearse en términos de eliminación del potencial destructivo de la humanidad en vez de hacerlo en términos de desarrollo de su capacidad creativa? A nuevas condiciones sociales han de darse nuevas respuestas educativas. Hoy educamos a niños y niñas que viven bajo la amenaza nuclear. Y uno se pregunta ¿qué sentido tiene cualquier proyecto educativo de carácter emancipador, del signo que sea, mientras se mantenga la posibilidad de que unas pocas personas acaben con la vida de la mayoría?

No es ésta una visión catastrofista, síntoma del nuevo milenarismo; sino el convencimiento de que todo proyecto liberador ha de pasar por la liberación de la amenaza de muerte colectiva que pesa sobre las conciencias y que juega un papel tan decisivo en el mantenimiento de los desiguales intercambios sociales existentes a distintos niveles(34).

Con todo ello, la aportación fundamental de la EP no es sino de signo positivo. Se trata de descubrir nuevas formas de relación con el mundo, con los demás, con el entorno natural y con uno mismo, basadas en la cooperación y en el diálogo. Paradójicamente, esta nueva forma de entender nuestra relación con la vida nos ha tenido que venir sugerida por la proximidad de la muerte.

Estamos empezando. Hallar soluciones creativas a los conflictos exige dosis de cooperación e imaginación poco usuales. Hace 16 años, J.GALTUNG afirmaba que había llegado el momento de tomarse en serio la educación por la

---

(34)-Ver SAVATER, F.: **Las razones del antimilitarismo y otras razones.**  
Madrid: Anagrama, 1984.

*paz (35). Hoy la cosa no parece fácil, tan poco fácil que incluso nos conformamos con que podamos repetir eso mismo dentro de otros 16 años.*

---

(35)-GALTUNG, J.: "Acerca de la educación para la paz", en WULF, Ch. Op. Cit. 1974. Citado en J.GALTUNG **Sobre la Paz**. Barcelona: Fontamara, 1985, 113-138, 134.

## LA COMPRESION DE TEXTOS EN EL MARCO CURRICULAR: EL TEXTO HISTORICO

Julio Rodríguez Frutos

Doctor en Historia

*En este artículo no se trata de argumentar sobre la necesidad del comentario de texto histórico (CTH) ni de demostrar su bondad en el análisis y estudio de la Historia. Tampoco vamos a criticar, porque ya se ha hecho suficientemente, los abusos que de esta técnica se cometen en la práctica del aula, al haberla convertido en exclusiva y patentizadora de objetividad y veracidad históricas. No obstante conviene señalar que lo que ha importado generalmente a autores y editoriales ha sido la recopilación de textos para ser publicados en repertorios, acompañados, en ocasiones, de instrucciones metodológicas más o menos interesantes, de cara a la utilización en clase por profesores y alumnos. Estos repertorios atienden básicamente a los contenidos, dispuestos cronológicamente para ser comentados.*

*En cuanto a los métodos de comentario, se han publicado numerosísimos. Estos métodos, por lo general, pretenden que el alumno o el profesor se acerque a su contenido histórico de la manera más fiel. Este acercamiento se hace mediante la utilización de actividades que, ordenadamente, conducen a un comentario final. El objetivo básico es el acontecer histórico en sí mismo, sin preocupaciones de otro tipo. Los métodos son didácticos en tanto en cuanto dirigen al alumno por un camino previamente establecido y que facilita la realización de objetivos de todo tipo.*

*Según lo anterior, podría parecer que el comentario de texto histórico se justifica simplemente con lo que se ha expuesto. Sin embargo últimamente y por la proliferación de estudios e investigaciones aplicadas a la tecno-*

logía educativa, al aprendizaje de las disciplinas escolares -y concretamente a la que nos ocupa-, se ha puesto de relieve la necesidad de argumentar sobre las razones que han conducido a determinados fracasos educativos y a preguntarnos sobre el papel que juega la Historia en el curriculum académico actual. Estas reflexiones, de la mano sobre todo de la Pedagogía, la Psicología y la Didáctica, han demostrado lo que ya se sabía o intuía acerca de la deficiente formación de los docentes en aquellas ciencias tan imprescindibles para nuestra actividad profesional.

Las ciencias antes citadas han establecido el imperativo de graduar las dificultades en relación con el crecimiento psico-físico de los educandos y que cualquier técnica de aprendizaje requiere de una adecuación a los niveles educativos, de modo que el CTH no tendrá viabilidad si antes no se ha instruido en el texto propiamente dicho y en las estructuras que lo componen.

En este sentido, y curiosamente, el comentario de TH ha sufrido en los últimos años un proceso de ida y vuelta; en principio tuvo una asimilación casi total al literario, tanto en su concepción teórica como en la metodología de análisis del texto. A partir de los años 60, y por influencia de la Historiografía francesa, el CTH fue adquiriendo personalidad con la introducción de determinados parámetros netamente de la disciplina: la cronología, la causalidad, la conceptualización, etc... de manera que llegó a independizarse del primero hasta el punto de abandonar algunos de los presupuestos básicos del CT, tales como el análisis de las microestructuras lingüísticas, el vocabulario desde su perspectiva funcional y, sobre todo, la adecuación de la temática a las posibilidades y necesidades de los estudiantes.

Hoy en día, y ante las dificultades de captación del acontecer histórico a determinadas edades, se vuelven los ojos hacia los orígenes de la técnica para estudiarla y exponerla no como un procedimiento aislado y meramente disciplinar, sino inmersa en un desarrollo de abajo a arriba, pluridisciplinar, interdisciplinar y, por último, con aplicación a la disciplina concreta de la Historia.



En suma, la preocupación de fundamentación teórica del CTH debe comenzar con su ubicación como técnica en un modelo curricular, luego profundizar en el ámbito de la Lingüística a través de la Psicología y con la vista puesta en los procesos de aprendizaje inherentes al texto como estructura global, para llegar a la Historia, que requiere sus propias reglas de comprensión.

### **Texto y modelo curricular:**

El CT -y el CTH en particular- es una técnica de trabajo que no se justifica por un experimentalismo a ultranza sino que encuentra su fundamentación en el seno de un modelo global que el docente elabora para hacer creíble y eficaz su labor profesional.

Este modelo (que no vamos a desarrollar aquí) debe partir de un nivel epistemológico que englobe y relacione la concepción del mundo del enseñante con un concepto de educación que se hace Pedagogía y Didáctica. Es en este primer nivel del modelo donde se hallan las Ciencias Sociales y la Historia como ciencia que tiene su propia capacidad de hacerse enseñable.

Asumido este compromiso de ser historiador porque se enseña Historia y viceversa, se inicia el segundo elemento del modelo: la reflexión sobre el carácter formativo de la disciplina en el seno de la enseñanza. Formar con el uso de la Historia será aceptar criterios objetivos de investigación de la Ciencia, vincularse críticamente a una teoría historiográfica y, por último, poseer unos objetivos de formación. Llegados a este punto, la información disciplinar -tercer elemento- tendrá sentido: enseñar la Historia mediante unos objetivos, unos contenidos, una comunicación, unas técnicas, una evaluación, etc.

La técnica de aprendizaje de la Historia ya no será gratuita, ni "herramientista", ni meramente ocupacional. La técnica lo que buscará será impulsar las aptitudes y capacidades del sujeto que aprende por selección y no por reacción. Dentro de este marco, el CTH se justificará en la medida que sea el resultado de un proceso construido por el profesional y que funciona mediante unos mecanis-

mos no rígidos pero que sí están sometidos a unas reglas que es preciso conocer y dominar.

### **Texto y Lingüística:**

Aun cuando hay autores que dudan o minimizan la importancia de las estructuras lingüísticas en la comprensión y tratamiento de un texto, también es verdad que los problemas encontrados por los alumnos están muy directamente relacionados con las dificultades para objetivar las microestructuras del lenguaje, además de la frecuencia del uso de determinadas palabras, la longitud de las oraciones, el tiempo de lectura, etc. Estas tres últimas cuestiones están más en relación con la comprensión de los contenidos del texto y con los procesos cognitivos, que luego abordaremos. Son las **estructuras morfosintácticas** con las que primero deberá familiarizarse el niño que en el futuro hará comentarios de textos. Desde las unidades más elementales de significado, morfemas y semantemas hasta las oraciones, pasando por los sintagmas que pueden expresar proposiciones simples o complejas. **Las unidades mínimas** serán el vocabulario simple o de significado funcional, los sintagmas, que constituirán el vocabulario de significación compleja, tan relacionado con los pre-conceptos históricos, y las oraciones, que con todos sus elementos se adecuarán casi con toda finalidad a los temas que gradual o desordenadamente constituirán el texto histórico.

### **Texto y Psicología:**

Al poner un texto para ser trabajado, se reciben una serie de estímulos escritos que ponen en marcha toda una serie de mecanismos psicológicos, de los que ahora sólo mencionaremos dos: el recuerdo y la significación. Ambos están relacionados y a la vez mediatizados por circunstancias tales como la fatiga, la acumulación de variables, el retroceso mental y ocular, etc., que resultan de más interés y trascendencia al ponerse en relación con otros aspectos.

- El recuerdo:

Este se activa en el momento en que el sujeto precisa de información almacenada en la memoria, bien en la memoria larga donde se ubican las proposiciones de interrelación o en la memoria corta que tiene una capacidad de retención reducida. Aplicado al texto consideraremos dos posibilidades:

1. Las informaciones escritas que se ofrecen ya están en relación con otras procesadas con anterioridad. Si no existen ruidos o interferencias (algo a tener muy en cuenta en el medio educativo) el recuerdo libre incorporará los contenidos, ordenados de manera jerárquica, es decir, en función de su importancia. La razón de esta jerarquización sería lo que se llama olvido diferencial, que es inversamente proporcional al grado de importancia de las proposiciones que en su momento fueron trasladadas a la memoria a largo término. Experiencias para la comprobación de este fenómeno resultan sumamente interesantes para calibrar no sólo la capacidad de memorización sino también la colocación de los contenidos más significativos dentro de un texto e incluso en el contexto de una exposición oral. A partir de estas experiencias se deducen dos matices de la técnica interna del CT: **la ordenación** de los temas del más importante o del que se precisa reafirmar al menos importante. No plantearemos todavía la colocación concreta de estos temas en el conjunto del texto, pues ésta afecta de forma muy importante a los contenidos. La jerarquización de la información que se recuerda atañe también a los métodos de comentario y a las ayudas que han de establecerse. En los textos de iniciación y de iniciación literales el orden será el natural, mientras que en los lógico-literales y comparativos éste podrá ya ser alterado.

TEXTO

a)	INICIACION	1	_____
	Y	2	_____
	LITERAL	3	_____
b)	LOGICO-LITERAL	3	_____
		1	_____
		4	_____
	COMPARATIVO	2	_____

El segundo matiz es el de la **asimilación** por el cual las informaciones son recordadas por relación interfuncional, intertemática o intertextual. Este hecho también es fácilmente constatable cuando para recordar acudimos a fijaciones que quedaron captadas no por su interés disciplinar sino por la curiosidad, la afectividad etc... Este hecho deberá ser tenido muy en cuenta en el momento en que se precisa citar la memoria histórica de los sujetos, sobre todo de los más jóvenes, pues el entorno y la memoria visual, entendida esta muy ampliamente, jugará un papel fundamental y determinará los contenidos de los textos históricos de iniciación.

2. Las informaciones escritas que se ofrecen no están en relación con otras procesadas con anterioridad.

Esta es la situación más corriente, bien porque la materia de referencia es ampliada o porque se inicia una nueva. En este caso la actividad más importante correrá a cargo de la memoria corta, que pretenderá memorizar los términos o los temas expuestos, encontrándose con múltiples problemas de aprendizaje y de índole psicológica que es necesario conocer.

La capacidad de **clasificación, almacenamiento** de la información y de su posterior **procesamiento** depende, en lo que a nosotros nos interesa, de la posibilidad de hacer comprensibles los contenidos del texto, lo que se produce en tanto en cuanto exista capacidad de discrimi-

nación a través del tiempo y la forma de lectura, la cantidad de variables, su complejidad etc...

*El tiempo de lectura (T.L.)* de un texto debe estar en relación con la cantidad de información y con el nivel cognitivo. A más información más tiempo de lectura. Cuando los contenidos son abundantes y complejos y el T.L. no está acorde se produce el fenómeno del retroceso mental. La memoria a corto término deberá establecer gran cantidad de pausas para fijar lo que se lee, con lo que se pierde el interés. La información del texto, para ser debidamente controlada, tendrá que disponer de intervalos de retención en memoria. Los intervalos irán disminuyendo en la medida que está más capacitado para la comprensión de contenidos, A menos capacidad intervalos más amplios. Incluso estos intervalos, en el caso de la Historia, desde las edades más tempranas hasta los 16 años, necesitarán de refuerzos especiales o de referencias que más tarde veremos.

#### - La Significación:

Es la capacidad de convertir los códigos o categorías almacenadas en memoria, por el conducto que sea: memoria visual, memoria no visual, repetición etc... en vocabulario funcional, vocabulario histórico o en un concepto complejo.

Cuando el sujeto posee elementos de asimilación entre la memoria larga y la palabra que tiene delante de sí, inmediatamente establece un significado específico o cualificado. Esta posibilidad se produce en cualquier edad de las que a nosotros nos interesan, pero el significado histórico de los términos de un texto, difícilmente se logrará antes de los 16 años. pues juegan capacidades de abstracción y operaciones hipotético-deductivas que no poseen.

La estrategia de consecución de significados complejos deberá ir precedida de estímulos que parten de la identificación de las palabras en su significante, es decir, vacías de significado. Cuando ya han sido reconocidas, la memoria las integrará si tienen alguna validez

funcional en relación con la experiencia personal. El último paso, y muy difícil, será convertir el término funcional en histórico. Cuando éste ni siquiera posee una homologación funcional la complejidad aumentará necesi-tándose de mediadores orales y del propio texto.

A pesar de esto, investigaciones sobre el tema demuestran que los pasos anteriormente descritos no son determinantes, sobre todo en edades en las que los jóvenes poseen una memoria histórica suficiente para intuir el significado de términos de los que no han realizado previamente una discriminación ni oral ni escrita. Bien es verdad que, en la actualidad, la memoria histórica de las últimas generaciones, sobre todo las de determinados medios, sufre de un anquilosamiento considerable por la pérdida progresiva de las raíces familiares y geográficas.

Del mismo modo que al tratar del recuerdo veíamos el uso de técnicas internas que contribuían a racionalizarlo y potenciarlo, también indicaremos dos imprescindibles en el reforzamiento de la memoria corta y en la captación de significados. La primera **el subrayado** y la segunda **la medida de los textos**.

El subrayado de palabras, nombres, fechas etc. tiene la ventaja de fijar la memoria a plazo sin ejercer la retención ni obstruir la comprensión general por regresión que, como ya vimos, produce efectos de fatiga y desinterés. El subrayado lo que hace es que controla la regresión, al producirse al final de la lectura y de forma controlada, de manera que los items pueden ser ordenados y clasificados.

La longitud de los textos que se incorporan a la enseñanza deben ser debidamente seleccionados, y uno de los criterios básicos, según el nivel, es la medida. La longitud de los textos está relacionada con la complejidad de los contenidos y con la capacidad de asimilación de la memoria visual que ya conocemos.

## **La comprensión de los textos históricos:**

Teniendo en cuenta las precisiones anteriores, veremos ahora que para la comprensión del texto se necesita tener en cuenta las estructuras que lo componen, tanto en su fondo como en su forma. La interacción que existe entre texto y alumno, texto y pequeño grupo y texto y gran grupo es diferente porque cada una de estas relaciones exigirá del profesor un ajuste de las estructuras del texto a las respuestas previsibles. Estas respuestas serán coherentes con el nivel de comprensión de cada sujeto o núcleo interrogado. Cuando las estructuras del texto son incoherentes ocurrirá que los diferentes sujetos o núcleos tendrán que interferir el pensamiento acudiendo repetidas veces a lo almacenado en la memoria, con lo que se descoordinarán los razonamientos ya adquiridos, fracasando en las conexiones que se deseaba que realizaran. Esta estructuración, positiva o negativa, determina los contenidos, si bien es verdad que se van independizando al mismo tiempo que la incoherencia de las estructuras va teniendo menor importancia para la comprensión del tema. Esto ocurre ya en los textos de carácter lógico y comparativo, adecuados a edades por encima de los 16 años.

### **- Estructuras de fondo:**

Son las que afectan al contenido general del texto, no desde el punto de vista de la disciplina sino de la reacción de la persona que se enfrenta a él.

. En primer lugar, consideraremos la **afectividad**, más tarde convertida en ideología, y en segundo lugar la **imaginación**. Cada uno de estos componentes tiene su propio desarrollo en el crecimiento personal; del mismo modo sus incidencias serán observadas y controladas de forma progresiva en la práctica educativa y, en concreto, en la comprensión de los TH.

La carga afectiva o de connotación que hay en un texto (y ésta se puede controlar a través de los contenidos y de los términos usados) influye en las posibilidades de retención así como en las tres proposiciones de

argumentación exigibles en los niveles que tratamos: narración, descripción y explicación.

La connotación de los términos utilizados en un texto provoca reacciones de sensibilización y dramatización (importantes cuando lo que se desea no es la comprensión del texto sino una emoción o una actividad psicomotriz), pero no de retención de los contenidos. Consecuencia de este hecho para el caso de la enseñanza de la Historia es, por ejemplo, la poca utilidad que tiene introducir en los textos términos fuertemente ideologizados o apasionados con la intención de concienciar, sobre todo en los procesos de iniciación. El presunto "concienciado" recordará con emoción las hazañas del guerrero, pero no las razones del bando en el que se encontraba. La capacidad de recordar los textos connotados va pareja a la proposición de explicación. En las edades de iniciación al texto histórico, en suma, la neutralidad de los términos deberá constituir el fondo básico del texto: cuanto más neutro mejor será recordado.

. La imaginación, en segundo lugar, produce, en contacto con el texto, reacciones diversas. Cuando se inicia la técnica de comentario (Ciclo Medio), la imaginación tiene un carácter primario no viciado; esta circunstancia, que puede parecer positiva, no lo es tanto si consideramos que cuanto más imaginativo es un sujeto más dificultad tendrá para captar el texto y viceversa. No obstante, en la iniciación del CTH, la imaginación puede ser encauzada hacia la representación de imágenes (el cómic) de manera que éstas se aproximen más a la realidad del contenido.

En niveles superiores la imaginación se hace secundaria al superponerse e incluso anular la experiencia vivida; en esta situación la comprensión de los contenidos del texto será más adecuada, dando lugar a técnicas internas en las que se precisa capacidad de análisis, resumen y síntesis.



- Estructuras formales:

Prácticamente la totalidad de los autores que se han dedicado al tema coinciden en señalar que la organización preexistente en la cabeza del lector es básica para comprender las estructuras formales de un texto: los temas, el vocabulario y los conceptos.

La organización de estas estructuras dependerá del hábito adquirido en la formación y composición de las microestructuras lingüísticas. La inmediata intuición de éstas posibilitará prescindir de operaciones preliminares retardatorias del comentario, incluso hasta de la ordenación temática por segmentación preliminar, propia de sujetos de débil capacidad de tratamiento de textos. Por el contrario, la reacción ante el texto será dubitativa o negativa cuando se necesita de una organización paso a paso, siendo prácticamente imposible obtener un rendimiento mínimo ante un TH. De lo anterior se deduce la importancia del aprendizaje en composición y tratamiento de textos a través de la lectura, el análisis morfológico y sintáctico.

1. La captación de **los temas** constituye la parte básica del CTH. El reconocimiento de la forma del texto es previo a la comprensión de los contenidos, aunque a mayor madurez el peso otorgado a las estructuras formales-lingüísticas en relación con los contenidos es menor. Para llegar a ese momento necesitamos conocer cómo ha sido el proceso de captación del todo o de las partes del texto. No hay una opinión común sobre si el proceso va del todo a las partes o al revés, aunque como ya vimos la menor madurez o incapacidad de tratamiento tiende a fragmentar el texto para establecer diversas proposiciones con coherencia lingüística.

Un texto histórico de iniciación, por consiguiente, puede recoger ambas posibilidades de rompecabezas; por una parte, del texto entero (sentido general) a los temas (futuro trabajo de esquematización) y por otra, de los temas a la composición del texto entero. En la primera posibilidad tendrá más interés la realización de frases con coherencia lingüística (sujeto, verbo, complementos)

pero en la segunda primará lo histórico al buscar relaciones entre contenidos. Esta segunda posibilidad es muy importante para ir creando estructuras lógico-históricas. La unión de ambas supondrá ya un avance importante que señalará el paso hacia el texto literal en el que el peso de los temas va unido al del vocabulario y conceptos históricos.

2. **El vocabulario histórico** es aquel que es reconocido por su significado funcional, una vez que se memoriza, como ya vimos, el significante lingüístico. El vocabulario es susceptible de convertirse en concepto histórico cuando la información no visual del lector otorga al significado acepciones y connotaciones adaptadas a categorías históricas, tales como la causalidad, la cronología, la conducta, etc.; obviamente, este paso requiere de una gradualización tanto de las capacidades cognitivas como de la adquisición de conocimientos memorizados.

a) **La comprensión** (capacidades cognitivas): En los primeros niveles de la enseñanza se pueden dar dos situaciones de significado bien diferenciadas en la comprensión de los conceptos históricos de un texto. Cuando el término es fácilmente identificable con la experiencia vivida, por ejemplo rico, feliz, fábrica, el niño asigna a tales palabras la acepción de su propio entorno. Si se le manda que traslade a un dibujo lo que le sugiere, se observará, no obstante, que la representación visual (visualización) adquirirá matizaciones más complejas cuanto mayor es la edad. En esas matizaciones residirá el acercamiento hacia el concepto histórico. Las visualizaciones, que son la mezcla de lo vivido y de lo imaginado, en un principio, serán diferentes, sin afianzar; en el momento en que adquieran fijeza el sujeto habrá otorgado al término una caracterización propia. Esta experiencia es también válida para la segunda situación, cuando no se dispone de referencias de identificación, porque el término ni siquiera es reconocido en su significante, por ejemplo, "enclosure". En este caso, las reacciones serán varias: limitarse exclusivamente a realizar una correcta lectura, sin hacer un esfuerzo de retención, ni siquiera

por subrayado; inhibirse de su pronunciación, o incurrir en una lectura de asimilación, como por ejemplo ocurre con los términos sedentario y sedimentario. En esta situación, tal como se indicaba al hablar de la significación, se debe acudir a la mediación, bien introduciendo en el texto referencias explicativas o refuerzos de acción, voz, sonido, visión, etc.

Cuando los conceptos que aparecen en un texto forman parte de la memoria larga entonces ya no se hace necesario acudir a la información mediada, pues el lector asociará "inmediatamente" la palabra con un significado específico o cualificado.

b) **Memorización:** La memorización de vocabulario y de conceptos históricos es independiente de su comprensión, por lo tanto, debe realizarse normalmente a posteriori, pues de no ser así se convierte en una versión modernizada de la lista de los Reyes Godos. Una vez que este presupuesto está perfectamente claro, se puede abordar el comportamiento de la memoria en relación con los conceptos. La memoria larga tiene facilidad para fijar significados, no palabras (especialmente las compuestas); este hecho supone que la identificación del término con el significado correspondiente sólo será posible a partir del momento en que haya capacidad de deslindar los significados de los significantes: la persona, de su actividad o función; la diversidad de situaciones y resultados, con el mismo término, etc. (por ejemplo, rey, presidente o Revolución Industrial, cultural, política, etc.). Ese momento es variable atendiendo al tipo de conceptos -cuestión en la que aquí no entraremos, puesto que lo que nos interesa es saber cómo debemos situarlos en los textos históricos-.

En líneas generales, lo que se recuerda preferentemente es aquello que se ha leído al principio y al final de un texto (dejamos aquí la cuestión del subrayado, que ya vimos), no obstante debemos saber que, si se produce una ruptura de contenido entre texto y texto o intervalos de tiempo, desaparecerá el efecto de cercanía, permaneciendo el de recuerdo primario o de retención de los

primeros items del texto. Si lo que deseamos es que se memorice el término "enclosure" en un texto literal o lógico, tendremos que situarlo al comienzo del texto; si lo que deseamos es que se retengan los significados (lo más aconsejable en los textos de iniciación), éstos deberán preceder al término, que o bien no aparecerá o estará situado al final del texto.

### **Comentario de texto y aprendizaje:**

El CT es una técnica de comunicación que ordena los contenidos establecidos por las disciplinas a través de un aprendizaje. Este aprendizaje debe tener en cuenta las dificultades de los que aprenden en dos direcciones: las capacidades cognitivas y los niveles en los que se sitúan en el desarrollo curricular.

En cuanto al primer tema, ya ha sido suficientemente tratado a lo largo de esta exposición. Para el segundo, sin ahondar aún en las propuestas de aprendizaje en relación con la Historia, señalaremos: en el **Ciclo Inicial** no se podrá hablar del texto propiamente dicho, sino de una introducción al mismo. La tarea será aproximar a los niños a la formación de frases mediante todo un conjunto de destrezas, en un principio dinamizadoras del movimiento, la curiosidad, la imitación, la expresión dramática, etc. para posteriormente ir introduciendo refuerzos que supongan el primer discernimiento de los hechos sociales. Como ya vimos, el cómic es un buen sistema, pues el niño y también los jóvenes aprenden a expresar sus conflictos e incomprensiones a través de las imágenes que ellos mismos son capaces de crear en contraposición con los de los medios de comunicación social.

La temática, además de guardar las normas ya mencionadas, relacionará las diferentes áreas de conocimiento: Lenguaje, Naturaleza y Sociales.

En el **Ciclo Medio**, el "texto" deberá tener un contenido globalizador de Naturaleza y Sociales. En este nivel ya se ha producido casi una identificación con el espacio más próximo, es por lo que es posible la presentación de conflictos no vividos pero en relación directa con su

entorno. La forma del texto deberá estar mediatizada por el profesor y su fondo atenderá más a cuestiones morfo-sintácticas que históricas.

En el **Ciclo Superior** y hasta los 18 años, se introducirá el CTH según sus diferentes métodos. De 12 a 16 años los textos irán abandonando el carácter global para hacer hincapié en el concepto de interdisciplinariedad en el área de Ciencias Sociales. En este sentido, el texto es una de las actividades más eficaces para fomentar el diálogo y la solidaridad: compromiso básico de la interdisciplinariedad.

En el **nivel superior**, 16, 18 años, el texto tendrá un fuerte contenido disciplinar.

### **Comentario de texto, aprendizaje e Historia:**

Partiendo de la secuencialización y progresión en las metas de aprendizaje, indicaremos:

**Ciclo Medio:** el texto, prefijado y recortado por el profesor, tenderá a identificar significados de lenguaje propios de la experiencia directa para la elaboración de preconceptos (expresados mediante oraciones) y susceptibles en el nivel superior de convertirse en conceptos históricos de fácil captación en su significación.

Los contenidos deben circunscribirse a las siguientes pautas: la exposición de la vida de una persona o personas que tienen unas características bien definidas (vestido, altura, grosor, manejo de utensilios, alimentación), es decir, elementos fácilmente mensurables y reconocibles por el niño entre los de su entorno cotidiano. Puede ser una Historia de su propia vida, surgida a partir de una redacción que, en una parte, se convierte en texto. Las palabras, fechas, personajes etc... que aparecen pueden ser objeto de comentario de texto, pues la vida personal también es Historia.

El aumento del número de personajes y de los elementos no cuantitativos acrecientan la dificultad de la exposición. El sujeto de la narración pertenecerá, preferentemente, al entorno vivido o sentido por el alumno, considerando entorno o medio desde la perspectiva más

amplia. Para un niño un personaje puede estar a miles de kilómetros o lejano en el tiempo, pero muy cercano por verlo constantemente en la televisión. Un segundo aspecto: el texto debe narrar un acontecimiento que haga referencia al personaje principal que aparecerá al principio del texto. Cuanto mayores sean las dificultades para resolver la situación expuesta más capacidad cognitiva será precisa. Recordaremos, críticamente, a varios autores que indican la conveniencia de utilizar contenidos narrativos o fantásticos (personajes ilustres) hasta los 13 ó 14 años (Partington, Elton, Godin, etc...). En tercer lugar debe existir un acabamiento de la acción o solución donde se funden, todavía de forma poco perceptible, causalidad y consecuencialidad.

**Ciclo Superior:** El texto histórico expondrá situaciones escasamente contrastadas, para crear reacciones colectivas; esto ayudará a la futura descripción de los contenidos. Los textos deberán estar perfectamente medidos en sus dificultades formales, relacionados entre sí y contabilizados en el tiempo, de modo que el alumno tenga la posibilidad de adquirir una capacitación no acelerada de los acontecimientos históricos y los pueda seleccionar y fijar en su memoria a largo término.

En 8º de EGB pueden introducirse aspectos de evaluación tanto del o de los personajes como del narrador y los hechos ocurridos. Esta evaluación inicia la expresión de cualidades y juicios de valor que ya precisan de reacciones mentales propias de la perplejidad de un joven que entra en la adolescencia, es decir, inicia su propio camino hacia la abstracción. Esta complicación, necesaria en el Bachillerato, puede acompañarse, en algún caso, de una nueva categoría que llamaremos Moral, en sentido figurado, y que significa la obtención de consecuencias personales o colectivas del texto a la luz de los conocimientos históricos memorizados o procedentes de otras lecturas o informaciones verbales. Esta categoría aparecerá clara en el ciclo siguiente y será imprescindible de 16 a 18 años para acceder a una conducta histórica positiva alejada de la emoción y del interés egoísta, propios de edades más tempranas.

**De 14 a 16 años:** Sin abandonar las apreciaciones anteriores, el texto irá adquiriendo complejidad descriptiva en relación con la creciente capacidad cognitiva y la cantidad de conocimientos memorizados y comprendidos. Los textos serán secuenciados y literales, es decir, los temas carecerán, todavía, de grandes dificultades de comparación y abstracción. **De 16 a 18 años** en los CTH introducirán pruebas de "lógica histórica", es decir, de problemas que necesitan de causalidades o consecuencialidades no existentes en el texto.

La comparación de textos y de contenidos podrá retrotraerse a situaciones ajenas al marco histórico concreto. (Comparación de procesos).

### **BIBLIOGRAFIA BASICA**

**CHOMSKY:** *El lenguaje y el entendimiento.* Seix Barral, Barcelona, 1977.

**FLAVELL, J.H.:** *El desarrollo cognitivo.* Aprendizaje Visor. Madrid, 1984.

**I.E.P.S.:** *El desarrollo del léxico en los primeros niveles de E.G.B.* Madrid, 1984.

**MAYOR, Juan:** *Psicología de la educación.* Anaya. Madrid, 1985.

**SMITH, Frank:** *Comprensión de la lectura.* Trillas. Méjico, 1983.

**TRANG-THONG:** *Los estadios del niño en la Psicología Evolutiva. Los sistemas de Piaget, Wallon y Freud.* Pablo del Río Editor. Madrid, 1981.





# LOS CONSEJOS EN LOS CENTROS ESCOLARES PUBLICOS NO UNIVERSITARIOS DE INGLATERRA, ESPAÑA Y FRANCIA. ANALISIS COMPARATIVO.

D. SILVINO LANTERO VALLINA

Inspector de Educación en el Exterior

PARIS

## I. GENERALIDADES SOBRE LOS SISTEMAS ESCOLARES FRANCES, INGLES Y ESPAÑOL.

Tal como afirmó, hace cuarenta años, el comparatista inglés Nicolás Hans, las cosas de fuera de la escuela influyen en los sistemas escolares, hasta tal punto, que no se pueden entender los hechos educativos sin referirse a los contextos nacionales en que se producen. No es posible, en las modestas pretensiones de este artículo hacer una exposición exhaustiva de los fenómenos históricos, culturales, lingüísticos, religiosos, económicos... de Inglaterra, Francia y España. Por otro lado hay al respecto interesantes publicaciones en español (1).

### 1.1 INGLATERRA.

El sistema inglés se caracteriza por ser un sistema nacional administrado localmente. No participa del centralismo francés ni de la amplia autonomía de estados y entes locales en EE.UU. Es un consorcio "partnership" entre las autoridades centrales y locales.

A nivel central, el DES (2), Departamento de Educación, tiene importantes competencias en las finanzas, las construcciones escolares, la formación y perfeccionamiento de profesores y la determinación de niveles mínimos "basic educational standars". También puede proponer, al gobierno y Parlamento, leyes

básicas sobre los objetivos morales, académicos y profesionales que han de guiar la acción educativa. El Secretario de Estado para la educación tiene, además, competencia de inspección de todos los establecimientos. Para ello cuenta con los Inspectores de Su Majestad, Her Majesty's Inspectors (HMI), que deben examinar el rendimiento de los centros y realizar informes periódicos sobre el grado de ajuste y desajuste del Sistema Escolar a lo que el gobierno y la sociedad esperan de él.

Los LEA, autoridades locales de educación, son los encargados de la gestión administrativa y pedagógica concreta, "running day-to-day". Aprueban los programas que propone el director de cada centro, diseñan y planifican el mapa escolar, nombran los directores, contratan los profesores, gestionan las finanzas y son los responsables del funcionamiento de los transportes, comedores, internados, etc.

La enseñanza no universitaria comprende: Preescolar hasta los 5 años, enseñanza primaria va de los 5 a 11 años y los estudios secundarios que llegan hasta los 18 años. La escolaridad obligatoria finaliza a los 16. Fuera de esta edad las personas que no van a las universidades o escuelas técnicas, pueden completar su formación general o adquirir habilidades profesionales en la "Further Education".

Los establecimientos escolares cuyos alumnos tienen entre 5 y 11 ó 12 años reciben el nombre de Primary Schools. Las nursery Schools se ocupan de los menores de 5 años. En los últimos años, varios LEA han promocionado las Middle Schools, que se encargan de la formación de los niños de 8 a 12 años. Estas escuelas se han desarrollado a partir de las aportaciones didácticas y psicológicas que abogan por las peculiaridades de este tramo de edad. La organización pedagógica y actuación docente en estos centros sigue un camino intermedio entre la informal enseñanza de los primeros años y la más formal del ciclo secundario. Las Grammar Schools y Comprehen-

ve Schools son los principales establecimientos de Secundaria.

Las "Technical Schools" se crearon en los últimos años, para hacer frente a las exigencias del mercado de trabajo que demanda personas dotadas de habilidades para las profesiones que han surgido de las nuevas tecnologías. Hay que tener en cuenta que las escuelas secundarias inglesas han centrado su currículum en la formación moral e intelectual. La preparación profesional solía adquirirse a partir de los 17 ó 18 años de edad.

Teniendo en cuenta el status administrativo y financiero, los centros escolares ingleses reciben diversos nombres: Las "Contry Schools" son financiadas y gestionadas por los LEA y según el grado mayor o menor de intervención de la administración pública reciben el nombre de "Voluntary Controlled Schools" o "Voluntary Aided Schools". La última se caracteriza porque la mayoría de los governors o consejeros son nombrados por la autoridad local.

Las mal llamadas "Public Schools" son, en realidad, escuelas privadas que siguen la tradición británica de formación secundaria elitista, destinada a las capas dirigentes. La formación del carácter, la dureza y disciplina, siguen siendo el punto de referencia del ideario educativo de estas escuelas.

## 1.2 FRANCIA.

Francia ha sido la nación pionera de la intervención del Estado en la Educación. Los pensadores franceses del XVIII estimaban que el lema "Libertad, Igualdad y Fraternidad" surgido de la Revolución, de nada serviría si los ciudadanos no recibían una formación básica.

La Administración Educativa francesa sigue manteniendo lo esencial del diseño elaborado bajo el imperio napoleónico: "Mi meta, decía el emperador, es crear una corporación de funcionarios y enseñantes con una organización similar a los jesuitas, obedien-

tes a París, y que sea capaz de dirigir la opinión moral y política". A finales del siglo XIX, Jules Ferry consigue promulgar las leyes que establecían las bases de la escuela Laica y Republicana. A punto de finalizar la II Guerra Mundial se forma la célebre comisión Langevin-Wallon, cuyas propuestas de renovación del sistema escolar francés inspirarían las reformas realizadas entre 1.945 y nuestros días.

La escolaridad no universitaria abarca de los 2 a los 18 años: Escuela Maternal 2-5, Escuela Primaria 6-11, Collège 11-15 y Lycée 15-18. Se ha conseguido una enseñanza unificada hasta los 15 años. No obstante, al finalizar cinquième (7º de E.G.B.) ya pasado el ciclo de observación, los alumnos pueden elegir entre algunas opciones. El Bachillerato francés posee varias líneas por las que los alumnos pueden optar a partir de Seconde (2º de B.U.P.). Se mantiene un programa común para todos los estudiantes de Secundaria: Matemáticas, Filosofía, Lengua Francesa, Lenguas vivas, Geografía e Historia, Educación Cívica y Educación Física. La enseñanza francesa mantiene cierto elitismo. Las pruebas finales del BAC, las Escuelas Normales Superiores, el E.N.A. (Escuela Nacional de Administración) la Escuela Politécnica y las Escuelas Militares aseguran una buena formación de los cuadros dirigentes del Estado, la empresa y el Ejército.

### 1.3 ESPAÑA.

En España es fácil apercibirse que la Administración Educativa ha recibido una fuerte influencia histórica de la vecina Francia. El M.E. ha detentado, hasta las primeras transferencias educativas al País Vasco y Cataluña, la totalidad de las competencias educativas. La intervención de los Ayuntamientos en la Escuela Primaria ha ido decreciendo en la 2ª mitad del siglo XIX hasta quedarse con atribuciones muy reducidas.

Por lo que respecta al Sistema Escolar Español

sigue con la estructura que apareció en la L.G.E. de 1970: Preescolar y E.G.B. (6-14), B.U.P. y F.P. (14-18). A su vez, en cada una de estas tres etapas existen ciclos, áreas, materias optativas a final de B.U.P., etc., sobre lo cual no creo necesario extenderme (3).

En las bases para la elaboración del Estatuto del Profesorado se propone una nueva estructura de los niveles pedagógicos: educación infantil (0-6), educación primaria (6-12), nivel intermedio (12-15) y enseñanza secundaria (15-18) (4).

A partir de la aparición de la Constitución de 1.978, la organización de la Administración Educativa ha experimentado un importante cambio, al tener que adaptarse al título VIII de nuestra Carta Magna y a los Estatutos de Autonomía de las CC.AA. Actualmente tienen competencias plenas en materia educativa, Cataluña, País Vasco, Galicia, Andalucía, Valencia y Canarias. En los próximos años se espera que se completen las transferencias al resto de las CC.AA. Las Consejerías de Educación de los gobiernos autónomos son y serán las encargadas de la gestión pedagógica y administrativa: planificación, construcciones, diseño, conducción y aplicación de programas, selección y nombramiento de personal docente y directivo... El Estado Central a través de sus órganos legislativo (Cortes) y ejecutivo (gobierno) mantiene competencia exclusiva en aquellos capítulos que determinan el marco de gestión de las CC.AA.: normas básicas, determinación de los fines educativos y niveles mínimos e inspección y homologación del sistema escolar (5).

## **II. NOTAS SOBRE LA ORGANIZACION DE CENTROS EN INGLATERRA, FRANCIA Y ESPAÑA.**

En el momento actual los centros docentes se esfuerzan por adaptarse a cambios operados en el entorno, sin olvidar el mantenimiento de conquistas democráticas, económicas y sociales y culturales en

que se fundan los valores que actualmente son aceptados y defendidos por los Estados y Sociedades de los países con regímenes basados en la democracia parlamentaria y en la separación de poderes que señalara Montesquieu. Las escuelas tienen presentes estos requerimientos y todas asumen, al menos en sus declaraciones, la necesidad de capacitar al alumno para la tolerancia, el diálogo, la participación y el respeto a las reglas del Estado de derecho. Las nuevas tecnologías exigen que las escuelas primarias y secundarias incluyan en sus programas dominios tales como la informática o la electrónica. Por otro lado, las competencias sociales y profesionales derivadas del nivel de desarrollo histórico en que nos encontramos no son accesibles a aquellas personas sin una buena instrucción de base: lectura, composición escrita, matemáticas, contenidos culturales básicos y dominio de habilidades intelectuales con cierto grado de abstracción: exponer, relacionar, sintetizar, solucionar un problema, etc. Las críticas a la esclerosis de la escuela han supuesto mejoras, pero también ha habido desde posiciones pseudoprogresistas actitudes destructivas, sin alternativas claras, que han producido daños irreparables en la formación de muchos jóvenes.

La determinación de un buen curriculum en cada centro escolar es una preocupación común entre autoridades, padres y profesores. En sentido amplio, el curriculum comprende la determinación de prioridades, lo que se debe hacer inexcusablemente (programas y lecciones, horario) y lo que se puede hacer si hay tiempo y posibilidades (actividades extraescolares, de ocio). A su vez el curriculum debe de sentar las bases de la disciplina, el clima de relaciones y actividades, el estilo de conducta y, en general, el tipo de vida establecido en la escuela como un todo comunitario .

La organización de centros docentes en Inglaterra y Francia no es la misma en las escuelas primarias y en las secundarias. En Francia, como

veremos más adelante, hay legislación separada para las Escuelas y para los Colleges-Liceos. Siempre ha habido una tradición en Europa, no exenta de fundamentos psicológicos y didácticos, de mantener centros escolares específicos para las edades de 6 a 11 ó 12 años. En una escuela primaria francesa o inglesa o en una clase de primera etapa en España, los docentes pasan entre el 90 y el 100% de su horario lectivo con el mismo grupo de alumnos. En el caso francés e inglés, las escuelas primarias tienen entre 6 y 12 profesores, principalmente las ubicadas en áreas urbanas. En las zonas rurales existen escuelas atendidas por uno, dos o tres maestros. En España, como es sabido, los centros de E.G.B. escolarizan niños y preadolescentes hasta los 16 años (6).

Los centros de secundaria franceses e ingleses y los de E.G.B., B.U.P. y F.P. tienen más cantidad de alumnado y entre 20 y 50 profesores. Ello exige una organización más compleja y es más difícil establecer un buen clima de relaciones humanas y de cooperación entre docentes. El equipo directivo de estos centros está compuesto, en primer lugar y en todos ellos, por el director. Otros puestos directivos reciben diversos nombres: censeur, jefe de estudios, principal adjoint, deputy head, etc.

Tanto Francia como Inglaterra conceden importancia al director de centro, que dispone, en general, de importantes atribuciones y de un buen status profesional. En una reciente conferencia sobre organización de centros, patrocinada por la OCDE, las ponencias francesa y británica destacaron la importancia de la selección y formación de aquellos docentes que aspiren a hacerse cargo de la conducción de centros escolares (7).

### **III. COMPOSICION DE LOS CONSEJOS.**

Los superiores órganos colegiados de los centros docentes, en los tres países, son los "governors body" en Inglaterra, "conseil d'Ecole y Conseil d'établis-

sement secondaire" en Francia y "Consejo Escolar" en España. En Francia existe, además, el Consejo de Clase presidido por el jefe de establecimiento u otro miembro del equipo directivo, y lo integran enseñantes, delegados de padres de alumnos y consejo de orientación. Se reúne cada trimestre para establecer el balance del trabajo de la clase en general, y de cada alumno en particular. Este consejo tiene, en mi opinión, más operatividad en la participación de los padres en asuntos importantes del proceso educativo, que el consejo general del centro.

Los governor body ingleses, según la Education Act de 1.980, están integrados por representantes de los siguientes sectores:

- Governors nombrados por la autoridad local que sostiene el centro escolar.
- Un governor nombrado por la alcaldía o autoridad del distrito "minor authority".
- Dos governors profesores cuando la escuela tiene más de 300 alumnos. Si la matrícula está por debajo de esta cifra sólo hay un profesor governor.
- Dos padres governors, como mínimo, elegidos por los padres de los alumnos.
- El headteacher forma parte del governor body (8).

Como se ve, la legislación inglesa señala el marco, no desciende a precisar el número exacto de padres o profesores. Sólo dice dos profesores máximo o dos padres mínimo. Es cada LEA el encargado de precisar la cifra exacta. Por ejemplo, en una escuela primaria con 350 alumnos, dependiente del Inner Local Education Authority, de Londres, había tres padres y dos profesores governors. En general, un governor body tiene entre 15 y 25 miembros, de los cuales más de la mitad son nombrados por la autoridad local (9). Este dato es importante. Por ejemplo, en el nombramiento de headteacher, en que intervienen governors, advisorys y el chief officer del LEA, se evita la desviación corporativista que supondría el que el



director "deba" el puesto a los enseñantes a quienes va a dirigir. Ciertos sectores renovadores de la educación inglesa abogan por una mayor representación de los padres. El célebre informe de la "comisión Taylor" se manifestaba en este sentido (11). Recientemente se ha debatido un nuevo proyecto de Ley (12) en el Parlamento donde la presencia de los padres se amplía considerablemente. Sobre quince miembros de un governor, los sectores representados quedan articulados de la siguiente forma: **ocho padres, cuatro representantes del LEA, dos profesores y el director.**

La composición de los órganos colegiados en Francia no es la misma en la escuela primaria que en los centros de secundaria. En las escuelas primarias y maternas, el Consejo de escuela está integrado por el Comité de padres más el Consejo de maestros. El mínimo de padres que integran el Comité es de 5, siempre que la escuela tenga más de cinco clases. Todos los maestros más el director, que preside, forman parte del Consejo de Escuela (13).

En los Collèges, Lycées y L.E.P., el Consejo de establecimiento incluye los miembros siguientes:

- El jefe de establecimiento.
- Cinco miembros de la administración de servicios: el adjunto al director, el administrador, un consejero de educación, un representante elegido por el personal de administración, un representante del personal obrero.
- Cinco representantes elegidos por los profesores.
- Cinco representantes elegidos por los padres de alumnos.
- Cinco representantes de los alumnos de los Lyceos y dos de los alumnos de los Collèges.
- Cinco personalidades locales, a saber, un miembro del Consejo General, un representante del Ayuntamiento y tres personalidades elegidas por su competencia en el dominio social, económico y cultural (14).

En España, el Consejo Escolar ha seguido en cuanto a composición, el modelo francés, donde la presencia del staff es mayoritaria. La LODE en su artículo cuarenta y uno establece los sectores representados en el Consejo Escolar (15):

Son miembros natos el director del centro y el jefe de estudios, un concejal, representantes de los profesores, padres y alumnos y el secretario del centro, con voz y sin voto.

La legislación posterior (16) concreta la composición del consejo escolar en función del número de unidades de cada centro. Para los Colegios de E.G.B., Institutos y Centros de F.P. con más de 16 unidades, el Consejo Escolar integra los siguientes miembros: el director y jefe de estudios, ocho profesores, cinco padres en centros de E.G.B. y cuatro en Institutos, 3 alumnos en E.G.B. y 4 en secundaria, un representante del personal de administración y servicios y el secretario del centro que actúa como secretario del Consejo Escolar con voz pero sin voto.

Los directores de centros en Francia y España presiden los Consejos, mientras que en Inglaterra la presidencia del governor body no recae en el headteacher (director), sino en otro de los governors. El chairman, nombre con el que se conoce al presidente de cualquier órgano colegiado inglés.

#### **IV. FUNCIONES**

Las responsabilidades de los governors son, en principio, amplias y actúan en coordinación con los LEA, dentro de los cuales existe un órgano colegiado, el county council y el órgano ejecutivo, Chief Officer Education.

Los governors constituyen, en primer lugar, un importante elemento de conexión entre la escuela y el comité de educación "county council".

Por otro lado hay que tener en cuenta que en Inglaterra existe una importante tradición y un amplio consenso social, que otorga a los "directores" impor-

tantes atribuciones en la gestión diaria, así como en la elaboración y control del curriculum.

Por lo que acabamos de reseñar la primera competencia importante de los governors es la colaboración y apoyo al director.

Otras atribuciones de los governors son:

- Someter a los LEA una estimación de los ingresos y gastos requeridos por los proyectos de la escuela.
- Inspeccionar y vigilar el estado de los edificios escolares y proponer medidas de mantenimiento y reparación.
- Intervenir en las orientaciones generales acerca del curriculum, sin perjuicio de las competencias del director. Por ejemplo, el director puede, si estima el caso como suficientemente grave, expulsar a un alumno temporalmente. Posteriormente presenta el caso en la reunión ordinaria del governor o al chairman. Si hubiera acuerdo el governor elevaría sus argumentos al LEA.
- Intervenir en el nombramiento y despido de profesores (17).
- Ser consultados o integrar las comisiones mixtas que a nivel de LEA se formen para la selección de directores. Las decisiones finales respecto a los nombramientos de directores de Centros corresponde a los LEA.

En Francia las atribuciones del Consejo de Escuela Primaria y Maternal, se reducen a ser consultados sobre:

- El Reglamento interior de la escuela.
- Las modalidades de información mutua entre familias y enseñantes.
- Las clases de naturaleza.
- Los transportes escolares.
- Los comedores.

- Las actividades peri y post-escolares.
- La higiene escolar.

El Inspector Departamental tiene derecho a asistir a las reuniones y el Alcalde puede pedir al director que convoque una sesión del Consejo para informar o consultar a este último sobre problemas de gestión material y financiera de la escuela (18).

Los Consejos de establecimientos de los centros franceses de enseñanza secundaria, tienen unas primeras atribuciones que podrán calificarse de decisorias dentro del marco y los límites establecidos por las autoridades de tutela, que son el Inspector de Academia que representa al Ministro y que delega parte de esta tutela al director del centro. Estas competencias son:

- Votar el presupuesto.
- Votar el reglamento interior del establecimiento.

El Consejo puede dar su parecer sobre todas las cuestiones que afectan a la vida escolar, especialmente en lo referente a:

- La creación y supresión de unidades.
- Puesta en ejecución de la autonomía pedagógica de la que disponen los centros.
- Los principios en la elaboración del empleo del tiempo.
- La elección de manuales escolares.
- Las convenciones sobre las que el centro es signatario.
- La información del personal, de los padres y de los alumnos.

Las atribuciones del Consejo Escolar en España son las siguientes: (19)

- Elegir al director y designar al equipo directivo por él propuesto.

- Proponer la revocación del nombramiento del director, previo acuerdo de sus miembros adoptado por mayoría de dos tercios.
- Decidir sobre la admisión de alumnos, con sujeción estricta a lo establecido en esta Ley y disposiciones que la desarrollen.
- Resolver los conflictos e imponer las sanciones en materia de disciplina de alumnos, de acuerdo con las normas que regulen los derechos y deberes de los mismos.
- Aprobar el proyecto de presupuesto del centro.
- Aprobar y evaluar la programación general del centro que con carácter anual elabore el equipo directivo.
- Elaborar las directrices para la programación y desarrollo de las actividades escolares complementarias, visitas y viajes, comedores y colonias de verano.
- Establecer los criterios sobre la participación del centro en actividades culturales, deportivas y recreativas, así como aquellas acciones asistenciales a las que el centro pudiera prestar su colaboración.
- Establecer las relaciones de colaboración con otros centros con fines culturales y educativos.
- Promover la renovación de las instalaciones y equipo escolar, así como vigilar su conservación.
- Supervisar la actividad general del centro en los aspectos administrativos y docentes.
- Cualquier otra competencia que le sea atribuida en los correspondientes reglamentos orgánicos.

A continuación comparo los aspectos que me han parecido más significativos:

En Inglaterra las atribuciones del director y de los Consejeros o *governors* ingleses guardan un cierto equilibrio. En Francia, y especialmente en los centros de secundaria, el director (*proviseur* o *principal*) dispone de atribuciones delegadas del Inspector de Academia. En las escuelas primarias francesas, el director es un coordinador de los maestros que

dependen jerárquicamente del Inspector. Los Consejos escolares establecidos por la LODE aparecen como la suprema instancia y con amplias atribuciones que claramente se sitúan por encima del director. Así puede interpretarse el sentido del artículo treinta y ocho, apartado a) de dicha Ley, que atribuye al director "dirigir y coordinar todas las actividades del Centro de acuerdo con las disposiciones vigentes, **sin perjuicio de las competencias del Consejo Escolar del centro**". Dentro de este mismo asunto relativo a la relación director-Consejo Escolar resalta a su vez la atribución del Consejo Escolar en España para revocar al director. En Inglaterra y Francia el puesto de director de centro tiene carácter permanente.

En los tres países los consejos intervienen en mayor o menor grado en cuestiones relativas a régimen interior, conflictos de disciplina, propuestas financieras, control de la contabilidad, edificios, ampliación de unidades, admisión de alumnos y actividades extraescolares.

La intervención de los Consejos franceses en los programas se limita a "dar su parecer", ya que en Francia es la Inspección General quien elabora los programas y tiempos para todo el país y el profesor quien los ejecuta con un cierto margen de autonomía. Ya he señalado que en Inglaterra el director, con la colaboración de profesores principales, elabora el curriculum de la escuela. Los governors colaboran en esta tarea y es el LEA quien da la aprobación definitiva. No se olvide la intervención del DES en los exámenes finales "level examinations", al establecer los "standars" o conocimientos mínimos y óptimos que debe dominar el alumno que finaliza los estudios de secundaria.

En el caso español, en principio, es el Consejo Escolar quien aprueba y evalúa la programación general del Centro, pero los programas y vida del centro deben seguir la normativa que al efecto dictan las autoridades académicas del Ministerio de Educación o de los gobiernos de la CC.AA. (20).

*En España, la profusión de legislación y normativa menor, Resoluciones y circulares del M.E.C. y CC.AA. siguen más el ordenancismo académico francés que la autonomía de las comunidades locales en la organización de centros escolares propia de Gran Bretaña y EE.UU... Ello es lógico, puesto que no es fácil, en España, cambiar los hábitos docentes y administrativos asentados a lo largo de ciento cincuenta años de prácticas centralistas.*

*Hay que ser prudente a la hora de valorar el trabajo de los Consejos, puesto que la impresión general es que en España y Francia los Consejos tienen tendencia a ocuparse de problemas menores y difícilmente entran en cuestiones importantes del curriculum: el proceso de aprendizaje, resultados de formación, rendimiento docente, cumplimiento de calendario y horarios, la inculcación a los alumnos del sentido del esfuerzo y la solidaridad, hábitos de estudio, etc.*

*En Inglaterra destaca, frente a Francia y España, la posibilidad de los governors de intervenir en las propuestas de revocación de aquellos profesores que hayan reincidido en faltas graves de rendimiento.*

## NOTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS Y DOCUMENTALES

- (1) GARCIA GARRIDO, J.L.: **Sistemas Educativos Actuales**. Ed. Dickinson, Madrid, 1.985.  
RUIZ BERRIO, J.: **Educación Comparada**. Diccionario de Ciencias de la Educación, Editorial Anaya, Madrid, 1.985.
- (2) Este Departamento extiende sus competencias a Inglaterra y Gales. Escocia e Irlanda del Norte disponen de sus propios Departamentos de Educación.
- (3) Los lectores de esta publicación conocen bien el Sistema Escolar Español.
- (4) Comisión M.E.: **Documento de Bases para la elaboración del Estatuto del Profesorado**. Comunidad Escolar 10/16 Febrero de 1.986. Servicio de Publicaciones del M.E.C.
- (5) Ver al respecto: **Constitución Española, art. 27.8 y 149.30**, Colección Legislativa, Servicio de Publicaciones del M.E.C. 1.981. **Real Decreto 480/1981 de 6 de marzo sobre el funcionamiento de la Alta Inspección del Estado en materia de enseñanza no universitaria**. (B.O.E. 21-III-1.981) **Sentencia número 6/1982 del Tribunal Constitucional de 22 de Febrero sobre la Alta Inspección**. (B.O.E. 22-III-1982).
- (6) La prórroga de escolaridad establecida por una O.M. del M.E.C., Abril 1975, permite la presencia en centros de E.G.B. de alumnos de 15 y 16 años.
- (7) **International Conference on School leadership and the quality of Schooling**. París, OCDE, Enero, 1986. Todos los países miembros presentaron experiencias y planes sobre dirección de centros.
- (8) **Education Act. 1980**. H.M.S.O. Londres, 1984.
- (9) Informaciones proporcionadas por Mr. Willians, hispanista inglés y H.M.I. Inspector del Departamento de Educación. Londres, Julio 1.986.



- (10) Los "advisory" son Inspectores locales y el "Chief Officer" es el superintendente o director de los servicios educativos del LEA.
- (11) Taylor Comittee: **A New Partnership for our Schools**. H.M.S.O. Londres, 1977.
- (12) **Parental Influence at School. A new framework for Schools government in England and Wales**. H.M.S.O. Londres.
- (13) Circular del M.E.N. francés nº 80-346 de 11 de agosto de 1980 sobre elecciones a Comités de padres.
- (14) Decreto nº 83-1248 de 30 de Diciembre de 1.983, sobre **Reglamento de Centros de Enseñanza Secundaria**. Este Reglamento fué promulgado durante el mandato del Ministro de Educación del gobierno socialista, André Savary.
- (15) **Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación**. (B.O.E. 4-VII-85).
- (16) Real Decreto 2376/1985, de 18 de diciembre, por el que se aprueba el **Reglamento de los órganos de gobierno, de los Centros Públicos de E.G.B., Bachillerato y F.P.** (B.O.E. 27-XII-85).
- (17) Ibid 8
- (18) Ibid 14
- (19) Ibid 15
- (20) Véase, por ejemplo, la extensa **Circular de la Dirección General de Educación Básica que regula el curso 1986-87**, en los Centros escolares de Educación Preescolar, E.G.B., las aulas y los niños de educación especial, dependientes del M.E.C. y la circular nº 2 de E.G.B. de 1 de Agosto de la Consejería de Educación del Gobierno Canario sobre el Plan de Centros.



EXPERIENCIAS  
Y  
REALIZACIONES



# LA PUBLICIDAD Y LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

Elvira Pañeda Fernández  
Emilio Martínez Nata

*En varias ocasiones se ha hecho patente la preocupación del profesorado ante el contraste entre los objetivos señalados para el programa de la asignatura "Lengua española" del primer curso de B.U.P. (B.O.E., 18 de Abril de 1975) y la cantidad, diversidad y aridez de los contenidos, teniendo en cuenta que van dirigidos a alumnos de catorce años.*

*Una de las vías para intentar paliar este problema podría ser la conexión de las posibilidades que ofrece la publicidad con la enseñanza de la lengua, justificada por varias razones:*

*1º. Porque la publicidad es un modelo de comunicación que utiliza la lengua como medio y que, simultáneamente, sirve de instrumento de difusión de la lengua, con las consiguientes repercusiones. Al mismo tiempo que convierte en cotidianos términos científicos y técnicos ("enzimas", "biodegradable", "fluor", etc.) es la principal difusora de extranjerismos ("slip", "spray", "light", etc.) y sus frases hechas (el eslogan) empobrecen la lengua porque anulan el esfuerzo expresivo.*

*2º. Porque el adolescente de los años ochenta es un individuo educado y absorbido por la información visual, que se impone con una fuerza superior a la de la información verbal de etapas y culturas anteriores, creando una nueva forma de civilización que Cóhen-Seat llama **iconosfera**. Y ante la civilización de la imagen no caben posturas escapistas, sino intentar que el individuo, que reacciona ante la imagen con la fascinación de las masas, adopte una postura más activa y crítica que es la que toda comunicación necesita para convertirse en experiencia cultural. Esto nos llevaría a modificar los sistemas educativos heredados del pasado. Para Umberto Eco, "una pru-*

dente política cultural... será la de educar aun a través de la televisión a los ciudadanos del mundo futuro, para que sepan compensar la recepción de imágenes con una rica recepción de informaciones escritas", (**Apocalípticos e integrados**).

3ª. La tarea de introducir los mass-media en la clase es motivadora para el alumno. La conexión que supone con su entorno social y cultural ofrece la posibilidad de que las clases de lengua se conviertan en material vivo, prolongación, análisis e interpretación del mundo que le rodea. De este modo se despiertan intereses y los objetivos conseguidos van más allá de los que se pueden obtener por la mera repetición de conceptos poco vividos.

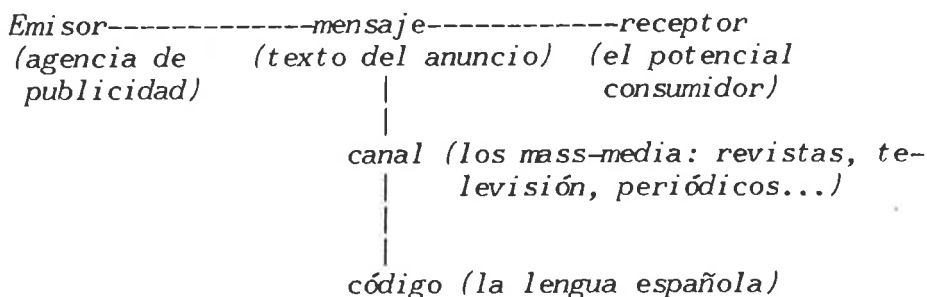
### **EXPERIENCIA DIDACTICA**

Esta conexión entre la publicidad y la enseñanza de la lengua hemos intentado llevarla a la práctica en una experiencia didáctica a lo largo de varios cursos, contando con la colaboración del seminario de Dibujo. Para ello seleccionamos dentro del programa oficial algunos temas en los que nos pareció viable e interesante su aplicación.

#### **I.- TEMAS**

##### **1º. Comunicación**

El esquema de la comunicación, incluidas las funciones básicas de la lengua, aparece, a nuestro juicio, perfectamente representado en los mass-media, especialmente en el caso de la publicidad que los invade:



*El mensaje publicitario aparece dentro de un contexto y en una situación. El contexto será, no sólo lingüístico, sino también iconográfico: el mensaje visual. La situación vendrá determinada por las circunstancias culturales y sociales en las que se emite y recibe el mensaje.*

*De las seis funciones básicas de la lengua, la que predomina es la conativa o apelativa, puesto que el mensaje pretende provocar un comportamiento en el receptor: la compra de un determinado producto. Sin embargo, cada vez más la publicidad abandona los procedimientos de la apelación sustituyendo el Imperativo ("compre...", "beba...", "utilice...") por los recursos de la función poética, de modo que el mensaje se constituye en objeto de atención en sí mismo. De este modo, la persuasión directa es sustituida por otra aparentemente menos coercitiva, pero más sutil, que trata de que la promoción comercial de una marca o de un producto se consiga gracias a que el anuncio despierte por sí mismo el interés de los receptores y así atraer la atención de los posibles consumidores. Es frecuente, por tanto, encontrar en los textos de los mensajes publicitarios los mismos recursos que utiliza la literatura; provocando, al igual que en ella, una persistencia del mensaje y del producto en la mente del receptor.*

*Imagen y texto se unen en esta finalidad persuasiva. La imagen es redundante al presentarnos el objeto anunciado y participa también de estas funciones. Interpela al destinatario a través de los gestos y de la posición de los personajes. Es representativa e informa sobre un*

producto, que es el que se pretende vender. Se combina con los recursos lingüísticos para que el mensaje se convierta en centro de atención de los receptores, en la vidriera que atrae la mirada, frente al cristal que la deja pasar.

## 2º Léxico y semántica

El lenguaje publicitario es uno de los lenguajes de mayor incidencia en nuestra sociedad, tiene características propias que proceden de la supeditación a la función apelativa de la lengua y de su estrecha relación con la imagen del anuncio. Posee un vocabulario propio, giros originales, construcciones sintácticas peculiares -la más representativa es la ausencia del núcleo verbal- y utiliza grafías extranjeras.

En cuanto al origen de los términos se advierte una preferencia por los extranjerismos, principalmente anglicismos, debido a las connotaciones positivas que adquiere el producto: "Kleenex", y en relación con ellos, la difusión de grafías extranjeras: -tt-, -spr-, -ph-, -ss-, que aparecen también en otros productos nacionales que adaptan su nombre: "Phosquitos". Se utilizan, también, neologismos: "fagorizar" (de Fagor), y abundantes tecnicismos y términos científicos, debido a la importancia que ambos elementos adquieren en nuestra sociedad: "biodegradable".

Utilizamos la prueba de la conmutación para distinguir el valor de cada palabra, oponiéndola a otras. Así, conmutamos sinónimos a la familia léxica o al campo semántico, etc. La necesidad de encontrar la interpretación adecuada hace que en esta búsqueda el alumno enriquezca su vocabulario, conozca los conceptos y se acostumbre al manejo del diccionario, casi como en un juego.

La necesidad de captar rápidamente la atención del potencial consumidor ha llevado a la generalización del eslogan, una frase breve, viva, que siempre ha pretendido decir más de lo que dice. Para su creación se recurre con frecuencia a las figuras de la retórica clásica.

Para atraer la atención se utilizan los siguientes recursos: juegos de palabras, "Déjese de tópicos y sienta



el trópico"; paradojas, "Un poco de Magno es mucho"; antítesis, "Vestimos los pies usando la cabeza"; polisemia, "Conozca Madrid, Metro a Metro"; refranes, "Un regalo útil, vale por dos".

Otros tratan de conectar con el entorno social y cultural del consumidor y utilizan recursos afectivos: "Anna de Codorniu", "Amaneciendo en la Rioja"; eróticos: "El placer está en Victoria" (polisemia); algunos ensalzan valores como el poder y la fuerza: "Suba", "Luz fuerte para conducir fuerte". En relación con el entorno cultural: "Entra en el mundo del arte con Guy Laroche", o "Un "corto" de Campari y un "largo" de naranja Schuepps; 1er. premio de la crítica especializada. Un Campari de película"; o con los placeres culinarios: "El brut que redondea el perfumado sabor de la caza" (sinestesia).

Para suscitar el deseo de comprar se utilizan argumentos como el crédito de la marca: "Cordón negro. Freixenet"; el prestigio que da consumir un producto que se presenta en un ambiente selecto: "Cointreau chez Maxims"; el respaldo científico o técnico, o el de lo extranjero: "La France, Le Cognac". O argumentos que pretenden solucionar problemas cotidianos: "Philips, su gran ayuda".

Para que el anuncio quede grabado en la mente del consumidor se recurre a la redundancia de la imagen que repite el objeto que indican las palabras. A los recursos fónicos: rimas, "Déjese de tópicos y sienta el trópico"; paranomasias: "Sabe suave"; repeticiones de palabras: "Nivel de vida, nivel de brandy", "Todo un reserva, todo un Privilegio"; aliteraciones: "Un Martini invita a vivir". Y a los recursos semánticos que enfatizan el mensaje: metáforas: "La 5ª de Beethoven y el 901 de Bose. Dos obras maestras", "White Label: agua de Escocia"; metonimias: "Mira que jersey tan bonito acaba de nacer" (la imagen presenta un cordero); hipérbolos: "Solthermic, el otro sol de España", etc.

Las figuras de la retórica clásica se convierten, de este modo, en algo cotidiano.

## II. ANALISIS DE UN ANUNCIO

### 1º Método

Hemos adoptado el esquema de estudio de un anuncio publicitario de R. Barthes (aparecido en "Communications", nº 4, 1964, pp.40-51) por encontrar que reúne las condiciones de claridad y sencillez que son fundamentales para nuestro trabajo. Dicho esquema considera en un anuncio tres tipos de mensajes: un mensaje lingüístico, constituido por el texto, y dos mensajes proporcionados por la imagen, uno denotativo y otro connotativo, el más importante y que refleja la ideología de una sociedad en un momento dado, porque la publicidad no utiliza conceptos nuevos, sino que difunde ideas, formas de comportamiento que ya están en el público receptor y pertenecen a la cultura de masas.

### 2º Descripción icónica: Denotativa.

La imagen presenta, en una vista tomada desde el interior de un coche, lo que parece ser un aeropuerto al atardecer. Al fondo un jet y, en el primer plano, la parte delantera de un Rolls Royce sobre el que se destaca la botella de la ginebra anunciada con la etiqueta bien legible, un vaso largo con hielo y limón y una copa con una aceituna, ambos llenos (dos maneras de tomar la ginebra). A la izquierda de la imagen aparece, en letras blancas, el encabezamiento del mensaje lingüístico: "Algunas personas tienen un jet privado y seis automóviles. Pero una sólo ginebra".

Debajo, en una franja negra, aparece, de nuevo, la marca de la ginebra, y el cuerpo y la rúbrica del anuncio:

"BEEFEATER

The Real Gin of England

Suave, seca, aromática... y única"

El colorido es muy elegante, predominan los grises azulados y verdosos, metálicos y oscuros, y los colores

del crepúsculo al fondo. Sobre ello, contrasta en primer plano, la combinación blanco y rojo de la etiqueta y del mensaje publicitario.

La imagen reitera el texto. Esto facilita la memorización de la información recibida, indispensable en publicidad.

### 3º Descripción icónica: Connotativa.

Los objetos presentes, un Rolls Royce, un jet al fondo, una botella de una ginebra cara, de factura clásica, la elegancia del ambiente, connotan lujo, buen gusto, riqueza, poder..., pilares de la ideología dominante.

La sólida posición del personaje(s) "Algunas personas", el largo desplazamiento (jet, Rolls), el vaso largo, la copa, sugieren un encuentro interesante, y posiblemente prohibido, al atardecer, en la soledad.

Hay que añadir el análisis de las connotaciones del anuncio que, por sus características (una ginebra de calidad y cara, para conocedores) y por el medio en el que aparece (Cambio 16, Suplemento semanal del País, etc.), podemos decir que va dirigido a un destinatario de una clase social acomodada, con cierto poder adquisitivo.

El mensaje es claro: Beefeater--Rolls--avioneta. Según la teorías de la Gestalt, la lectura de imágenes, para los hábitos del hombre occidental, va de izquierda a derecha y de abajo a arriba, en diagonal. En esta línea aparecen la botella, el símbolo del Rolls y, en definitiva, el jet. La imagen conduce el pensamiento y redundante lo que el texto indica.

### 4º Análisis del mensaje lingüístico.

#### 1. Texto del anuncio:

"Algunas personas tienen un privado y seis automóviles. Pero una sólo ginebra".

BEEFEATER

The Real Gin of England

suave, seca, aromática... y única.

2. Análisis de las palabras.  
Encabezamiento del anuncio.

Nombres:

"personas": Significado.

Sinónimos: "gentes", "individuos",  
"hombres".

Familia de las palabras: "persona-  
je", "personalidad", "personal".

Connotaciones más positivas que  
sus sinónimos. En esta línea está  
el internacional "Very important  
person".

"Jet": Significado: voz inglesa que significa  
avión a reacción, y aporta las connota-  
ciones positivas de lo extranjero. Se  
puede relacionar, en el contexto del a-  
nuncio, lo pismo que el "V.I.P." ante-  
rior, con "Jet society".

"automóviles": Composición y significado.

Sinónimos: "coches", menos cul-  
to y más coloquial. La imagen  
de un Rolls va a precisar a qué  
tipo de automóvil se refiere,  
con las consiguientes connota-  
ciones.

"ginebra": Significado.

Podría haber utilizado la forma a-  
breviada y popular "Gin", pero el  
tono del texto impone la utiliza-  
ción del nombre completo.

El jet, el Rolls y la ginebra Beefeater participan  
del prestigio de lo extranjero.

verbos:

La elipsis del núcleo del predicado verbal, caracte-  
rística del lenguaje publicitario ("Coca Cola, la chispa

de la vida"), que tiene como función cohesionar fuertemente ambas ideas, aparece aquí en la segunda parte del enunciado: "Pero una sólo ginebra".

"tienen": indica tiempo actual por el Presente y certidumbre por el modo indicativo. El Subjuntivo no es frecuente en publicidad por la irrealidad que conlleva.

adjetivos:

"Algunas": deíctico y mostrativo, invita a pertenecer a un grupo seleccionado.

"un", "seis": cuantificadores precisos que anteceden y anuncian el "una" de ginebra. Confirman el tono de concreción del texto.

"sóla": adjetivo innecesario que no afecta al significado, pero que sirve para acentuar el énfasis del enunciado, dando mayor importancia a un elemento, en este caso, la ginebra. Subraya el valor dado por "una" ("una sólo"), y opone la aparente masificación de "un jet y seis automóviles" a "una sólo ginebra". El acento, incorrecto, sirve para enfatizar.

conjunctiones:

"pero": conjunción adversativa, que puede ir precedida de punto, punto y coma o coma. El punto nos hace la pausa más intensa, preparatoria de la ruptura que en el desarrollo lógico del pensamiento se produce aquí: esperaríamos "y muchas ginebras". La adversativa nos introduce con la oposición la antítesis, que sorprende y capta la atención del lector "un jet, seis automóviles. Pero una sólo ginebra".

A continuación el cuerpo del anuncio presenta la marca en letras mayúsculas "BEEFEATER", seguida de un enunciado también en inglés, "The Real Gion of England", que revaloriza la marca. El término "Real", cuya traducción castellana es "auténtica", incita a sospechar en la utilización del fácil equívoco con la palabra española "real", equivalente a la inglesa "Royal", con fines publicitarios de prestigiar la marca.

La rúbrica: "Suave, seca, aromática... y única". Cuatro adjetivos, sinónimos de "delicado", "agradable" y antónimos de "duro", "rugoso", "desagradable". Se separa "única" para redundar lo expuesto en el encabezamiento y también es redundante la aliteración: /sua/, /sel/, /ka/, /ka/, /ka/.

### III. PAUTAS

Esta experiencia se ha concebido en relación con los temas "Comunicación" y "Léxico y Semántica" del programa de primero de B.U.P. y también ha sido utilizada, convenientemente adaptada, para el análisis sintáctico y el tema del lenguaje publicitario de C.O.U.

Pasos a seguir:

1º) Información a los alumnos de lo que se pretende hacer, con indicación de las pautas que deben seguir (método de análisis de un anuncio) y entrega del material relativo a las figuras de la retórica clásica. Los temas correspondientes se imparten simultáneamente al desarrollo de la experiencia.

2º) Los alumnos escogerán un tipo de mensaje y se reunirán en grupos de cuatro o cinco según el destinatario al que van dirigidos los anuncios que han escogido: ama de casa, adolescente, niño, etc.

3º) Cada componente del grupo realizará un estudio completo de un anuncio extraído de diferentes medios: televisión, prensa, publicidad exterior; observando las diferencias que aporta el medio.

4º) Después de un trabajo en común, el grupo seleccionará los dos anuncios que considere más representativos para la exposición del trabajo realizado. Esta expo-

sición se acompañará de todos los recursos que se consideren oportunos: dramatizaciones, conferencias, medios audiovisuales, etc.

5º) Finalmente se dictarán algunas pautas para la creación de un mensaje publicitario personal que responda a sus intereses:

a) Escribir las ventajas de un producto y escoger la más convincente, teniendo en cuenta el receptor a quien va dirigido.

b) Idear un eslogan original que atraiga la atención.

c) Utilizar una imagen atractiva para reiterar lo que el eslogan indica (seminario de Dibujo).

d) Comprobar que el anuncio es entendido.

Esta última parte va ligada a la maduración que en la forma y el color van adquiriendo en el área de Dibujo.

## **BIBLIOGRAFIA**

ARNHEIN, Rudolf: **Arte y percepción visual**, Madrid, Alianza, 1979.

CARDONA, D. y BERASARTE, R.F.: **Lingüística de la publicidad**, Palma de Mallorca, Papeles de Son Armadans, 1972.

COHEN-SEAT, G. y FOUGEYROLLAS, R.: **La influencia del cine y la televisión**, México, Fondo de Cultura Económica, 1967.

ECO, Humberto: **Apocalípticos e integrados**, Barcelona, Lumen, 1968.

ECO, Humberto: **La estructura ausente**, Barcelona, Lumen, 1975.

FURONES, Miguel A.: **El mundo de la publicidad**, Barcelona, Salvat (Temas Clave, Aula abierta, nº2), 19

MARTINELL, Emma: "Lingüística y publicidad", en **Revista Española de Lingüística**, VII (Enero-Junio, 1978), pág. 226-227.

VICTOROFF, David: **La publicidad y la imagen**, Barcelona, Gustavo Gili (colección: Punto y Línea), 1980.





# PROBLEMAS PERCIBIDOS POR LOS PROFESORES DE E.G.B. EN SUS PRIMEROS AÑOS DE DOCENCIA

(ESTUDIO DE UNA MUESTRA DE PROFESORES DE E.G.B. EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ASTURIAS).

JOSE FERNANDO GONZALEZ GRANDA  
Profesor de E.G.B., Colegio  
Nacional de "Ventanielles"  
OVIEDO

## INTRODUCCION

*La investigación educativa relativa a la formación inicial y en ejercicio de los docentes centra hoy sus tareas en el análisis de las variables que inciden en el desarrollo del ejercicio profesional de los profesores en sus primeros años de docencia (-Beginning teachers-). Esta orientación en la investigación se asienta en la consideración de que es en estos primeros años cuando el profesor define su rol profesional (DE MIGUEL DIAZ, 1.986), hecho que influye enormemente en las actitudes y eficiencia del profesor a lo largo de toda su carrera docente (HOUSTON Y FELDER, 1.982). Por lo que la investigación de las variables referidas a este momento pueden proporcionar importante información para el mejoramiento y rediseño de los programas de formación tanto inicial como en ejercicio (VEENMAN, 1.984).*

*Estas y otras razones son las que han inspirado muchos estudios en esta línea. En una obra reciente (VENNMAN, 1.984) se hace una revisión de estos trabajos y principales problemas percibidos por los profesores en sus primeros años de experiencia docente, entre los que se señalan: la disciplina en el aula, motivación de los alumnos, atención a las diferencias individuales, asesoramiento en el trabajo a los alumnos, relaciones con los padres, organización del trabajo en el aula, insuficiencia de materiales,*

atención a los problemas individuales de los alumnos, insuficiencia de tiempo para el trabajo docente, relaciones con los compañeros, planificación del trabajo escolar, uso de los diferentes métodos de enseñanza, etc.

Otros estudios (MOSKOWITZ Y HAYMAN (1.974-1.976), recogen los problemas de los profesores en su primer año de docencia en la inner-city, como el orden en el aula, las distintas conductas del profesor hacia los estudiantes, motivación de los alumnos, etc. En otros casos se describen los problemas de los profesores de la enseñanza secundaria teniendo en cuenta la localización del lugar de trabajo (KENNEDY, CRUICKSHANK y MYERS, 1.978) señalando como principales los relativos a la seguridad del docente, remedio a las situaciones de los alumnos, control de los alumnos, distribución del tiempo, etc.

En un estudio longitudinal sobre los cambios en la conducta y las percepciones del profesor a lo largo del tiempo (ADAMS, 1.982) aparece que con el tiempo se dan cambios en algunas percepciones y conductas, pero no en otras. Así parece haber algún cambio en la percepción del problema de la disciplina y la motivación del estudiante, en la preocupación por el bienestar de los estudiantes. En la medida en que los profesores tienen más experiencia tienden a percibir un incremento en los problemas con los alumnos, administración y padres, a la vez que sus preocupaciones acerca de sí mismos como profesores decrecen.

Otros de los problemas investigados son la percepción del mundo de la enseñanza, preocupaciones y camino recorrido en sus problemas por los profesores que comienzan su labor profesional (HOUSTON Y FELDER, 1.982), el paso de estudiante a profesor en ejercicio (POWER, 1.981); los problemas profesionales de los profesores (CRUICKSHANK, 1.982), como son el control de los alumnos y los problemas de relaciones con compañeros, padres y alumnos; el orden de frecuencia de los problemas de los docentes en su

trabajo en el primer año de prueba (CORTIS y DEAN, 1.970).

Las preocupaciones de los docentes tienen relación con su supervivencia en una primera fase de su ejercicio profesional (FULLER, 1969). Estas preocupaciones individuales no ocurren en el vacío sino que son manifestaciones del contenido y estructura de la formación inicial y aislamiento físico y psicológico del profesor, así como de sus relaciones con los compañeros (PATANICZEK, 1.981). Dándose, por tanto, un proceso de socialización en su entrada en la docencia que le aboca a una conducta de supervivencia. La problemática de los docentes de secundaria (BRISCOL, 1977) y PATANICZEK, 1.978) señalan como más importantes los problemas que se refieren al manejo-disciplina del aula y al conocimiento de los alumnos.

Estos y otros muchos trabajos que se podrían citar, constituyen el marco de referencia en el que se inscribe el presente trabajo a través del cual pretendemos estudiar alguna de las variables que inciden en la labor docente de los **profesores de E.G.B. en sus primeros años de docencia en el Principado de Asturias**. De manera específica nos hemos propuesto los siguientes objetivos:

#### 1. OBJETIVOS DEL TRABAJO.

1. Analizar las principales características personales y profesionales de los docentes de E.G.B. en sus primeros años de docencia.
2. Identificar los principales problemas que estos profesores tienen en su práctica docente.
3. Investigar las causas de estos problemas en función de la situación actual de los planes de formación y perfeccionamiento de los docentes.
4. Estudiar la problemática y expectativas profesionales de los docentes en función de diversas variables diferenciales.
5. Elaborar estrategias orientadas a la superación de los problemas de la práctica docente.

## 2. MUESTRA E INSTRUMENTO.

Para llevar a cabo nuestro trabajo elaboramos un cuestionario que, una vez ensayado y corregido en una muestra piloto, fue enviado por correo a los profesores objeto del estudio durante el primer trimestre de 1.985. Mediante el referido cuestionario tratamos de obtener información sobre los siguientes aspectos relativos a los profesores de E.G.B. en sus primeros años de docencia:

### 1. Datos personales y profesionales:

- a. Sexo
- b. Edad.
- c. Experiencia docente.
- d. Titulación académica.
- e. Especialidad.

### 2. Problemas en el ejercicio de la docencia:

- a. Problemas de organización.
- b. Problemas de planificación.
- c. Problemas de aprendizaje.
- d. Problemas de relaciones.
- e. Problemas de medición de resultados y recuperación.
- f. Problemas de formación.
- g. Problemas administrativos.

### 3. Problemas de expectativas profesionales:

- a. Aptitudes-realización.
- b. Socio-económicos.
- c. Relaciones compañeros, superiores.

### 4. Carrera docente y perfeccionamiento profesional:

- a. Posibilidades de promoción profesional.
- b. Criterios de carrera docente.
- c. Expectativas de promoción profesional.
- d. Sistemas de perfeccionamiento.

El cuestionario fue enviado a 310 profesores/as en ejercicio, de la enseñanza pública, que habían obtenido su plaza de profesor numerario mediante oposición o acceso directo en los años 1.982, 1.983 y 1.984. La Unidad de Personal de la Dirección Provincial del M.E.C. de Asturias proporcionó los listados correspondientes de estas tres promociones.

El número de cuestionarios contestados correctamente fue de 105. Los cuales representan el 33'87% de los enviados. (Su distribución por años de experiencia profesional se refleja en el gráfico 1). Hay que destacar en este apartado el grupo de profesores/as con menos de un año de experiencia docente, de los cuales respondió el 43'58% al cuestionario enviado. Por sexos se mantiene la proporción entre los cuestionarios enviados y los contestados. (Ver gráfico 2).

### 3. PRINCIPALES CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS QUE SE DEDUCEN DEL ESTUDIO.

Una vez codificados y analizados los datos hemos extraído las conclusiones pertinentes, las principales de las cuales reseñamos a continuación:

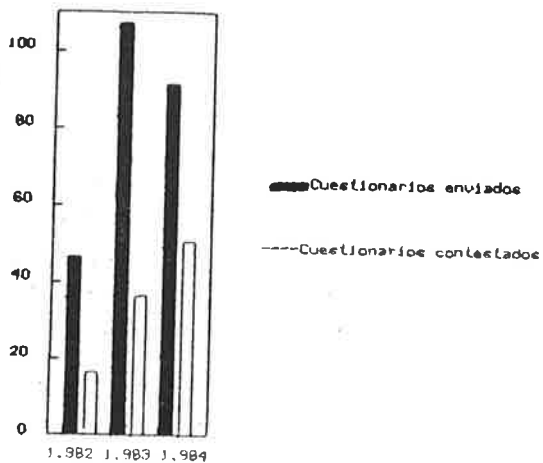
1. **Del análisis de las principales características personales y profesionales** de los docentes de E.G.B. que están en sus primeros años de docencia destacamos lo siguientes:

1.1 Se da un predominio de **mujeres** en la muestra estudiada (73'3%).

1.2 La mayor parte de los profesores no han tenido **experiencia docente** antes de haber aprobado las oposiciones u obtener acceso directo. Así lo manifiesta el 68'0%. La mayor experiencia docente la han tenido en centros completos de E.G.B. El 67'6% de los profesores noveles.

DISTRIBUCION DE CUESTIONARIOS ENVIADOS Y CUESTIONARIOS

CONTESTADOS POR AÑOS DE DOCENCIA



DISTRIBUCION POR SEXO DE CUESTIONARIOS ENVIADOS Y CONTESTADOS

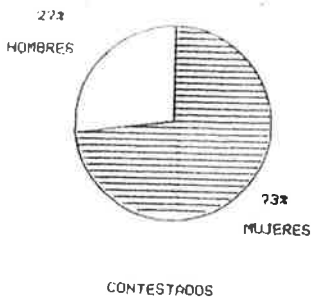


GRAFICO -2-

1.3 La **titulación académica** predominante de los profesores de la muestra es la de **Diplomado Universitario** (78'4%). Los profesores con titulación de **Licenciados** son el 11'4%.

1.4 Los profesores están **especializados**, generalmente, en alguna de las especialidades clásicas de la segunda etapa. Se confirma en este punto lo expuesto por DE MIGUEL DIAZ, (1984) en el estudio de la situación de la Educación Básica en Asturias.

1.5 La **experiencia docente por especialidades** de los profesores se da preferentemente en los ciclos inicial (51'4%) y el ciclo medio (54'3%). Tiene también importancia la experiencia docente en preescolar (34'3%), francés (20'0%) y educación especial (19'0%). Menor importancia tiene la experiencia docente que los profesores poseen en ciencias sociales (11'4%), educación permanente de adultos (9'5%), inglés (7'6%), matemáticas (5'7%) y educación compensatoria (2'9%).

Respecto a la propia especialidad es importante señalar que la mayor parte de los profesores no han tenido experiencia docente en su especialidad (55'2%).

1.6 Los profesores que poseen **más de una especialidad** son el 18'0% de la muestra, siendo casi el 80'0% de ellos mujeres. La especialidad que posee el mayor número de profesores es la de **matemáticas-naturales** (casi el 30'0%). Los profesores **Diplomados Universitarios** son, en términos absolutos, los que en mayor número poseen más de una especialidad.

1.7 Los profesores **Licenciados Universitarios** alcanzan un porcentaje (11'4%) muy similar al dado por DE MIGUEL DIAZ (1.984) para el año 1.981. De estos profesores el 83'33% son mujeres. Sólo cuatro profesores indican poseer doble titulación (**Licenciado y Diplomado Universitario**).

**2. Del análisis en base a estudios de problemas de docencia** destacamos los aspectos siguientes:

2.1 Los **problemas administrativos** son los que **mayor nivel de problema** alcanzan para los profesores en sus primeros años de docencia. Estos problemas se refieren a: la no adjudicación de vacantes por especialidades, la inestabilidad de los profesores no definitivos en los centros y el sistema actual de provisión de plazas.

2.2 Son considerados, así mismo, como **problemas muy importantes** los referentes a la motivación de los alumnos y al interés de los padres en el aprendizaje de sus hijos.

2.3 La insuficiencia de medios es otro grupo de problemas que ofrecen un alto grado de dificultad para los profesores en su práctica docente. Carencia de medios y recursos didácticos en el centro y equipamiento del mismo, son los aspectos más sobresalientes de la carencia indicada.

2.4 Tanto la inadecuación de la formación inicial con la práctica docente como la falta de orientación y apoyo inadecuado por parte de los organismos competentes, son los problemas de índole formativa que los docentes descubren como más importantes en su trabajo.

2.5 Los problemas que presentan una **menor dificultad** para los profesores noveles son los que se refieren a las relaciones con los alumnos a los que no se imparte clase, con los directores y con la Administración. Otros problemas del mismo rango son los que hacen referencia al excesivo número de alumnos en el centro y al trabajo burocrático del profesor.

**3. Del análisis de estudios de expectativas profesionales y de carrera docente** señalamos lo siguiente:



3.1 Los profesores que están en sus primeros años de ejercicio docente manifiestan tener una **buena consideración** de determinado grupo de **aspectos profesionales** que tienen relación con el concepto clásico de "**vocación**", aspectos tales como: grado de convencimiento al acceder a la profesión, la monotonía o rutina en el trabajo, la preocupación por la educación, la enseñanza como una oportunidad de ayudar a los demás, etc. Es necesario señalar, así mismo, que estas cuestiones no presentan grandes variaciones en la consideración de los profesores desde el momento en que inician su docencia hasta que llevan un cierto tiempo enseñando.

3.2 Los aspectos que podríamos considerar como **socio-económicos**, tales como el nivel económico de la profesión y la jornada de trabajo, son considerados por los docentes como "**normales**" en su profesión. No obstante, mientras que lo que piensan los profesores respecto a su nivel económico no varía desde el momento en que comienzan a trabajar hasta que llevan un cierto tiempo ejerciendo, la consideración que los profesores tienen de su jornada de trabajo pasa, en el mismo periodo de tiempo, de ser considerada como "**bastante buena**" a "**normal**".

3.3 La consideración que los profesores tienen de sus compañeros y directores es, así mismo, "**normal**" (al comenzar a trabajar y un tiempo después). La Administración es considerada en ambos momentos como poco eficaz, en lo relativo a los problemas que tienen que ver con la profesión docente.

3.4 La **correspondencia**, en general, que los profesores encuentran entre lo esperado al comenzar a trabajar y después de llevar un cierto tiempo ejerciendo, la califican de **bastante alta a normal**. El **grado de satisfacción** en ambos momentos es considerado como **bastante alto**.

3.5 Podemos decir que los profesores se encuentran en una buena disposición en el momento de iniciar su carrera profesional y que esta actitud se mantiene en casi todos los aspectos profesionales durante los primeros años de docencia, con un grado de correspondencia que consideran normal, entre lo esperado y el momento actual; y con un grado de satisfacción en su labor docente que consideran como bueno.

3.6 Los profesores consideran que sus **posibilidades de promoción** en la carrera docente son bastante peores que las que se dan en otras profesiones. Las **expectativas de promoción profesional** más satisfactorias son las de profesores de Enseñanzas Medias o de Universidad. Lo cual indica que se dan fuera del marco de la E.G.B.

3.7 Respecto a los criterios de cómo debe efectuarse la **carrera docente**, los profesores señalan la **experiencia docente** por encima de otros criterios como son la **titulación académica** o la **elección de los candidatos** por parte de los propios profesores o de la Administración.

4. En el análisis de las relaciones entre la variable "tiempo de experiencia docente desde que aprobó las oposiciones u obtuvo acceso directo" y las variables "problemas de docencia y de expectativas profesionales y carrera docente", observamos que:

4.1 Cuando tenemos en cuenta a **toda la muestra**:

A. Los profesores encuentran **mayores dificultades**, según aumenta su tiempo en la docencia, en los problemas siguientes:

- Relaciones con los directores.
- Relaciones con los padres de los alumnos.

B. Los profesores encuentran **menos dificultades**,

según aumenta su tiempo en la docencia, en los problemas siguientes:

- No adjudicación de vacantes por especialidades.
- Sistema actual de provisión de plazas.
- Inadecuación de la formación recibida con la práctica docente.

4.2 Cuando tenemos sólo en cuenta a los **profesores que no han tenido experiencia docente** antes de aprobar las oposiciones u obtener acceso directo.

**A.** Los profesores encuentran **mayores dificultades**, según aumenta su tiempo en la docencia, en los problemas siguientes:

- El modo de asignación en los centros de las materias o cursos a impartir.
- Las relaciones con los alumnos a los que se imparte clase.
- Relaciones con los directores.
- La consideración actual que los profesores tienen de los directores.

**B.** Los profesores encuentran **menos dificultad**, según aumenta su tiempo en la docencia, en los problemas siguientes:

- No adjudicación de plazas por especialidades.
- Sistema actual de provisión de plazas.

5. **En el análisis de categorías de los principales problemas que hemos realizado destacamos lo siguiente:**

5.1 En la ordenación de los principales problemas que el docente tiene en el ejercicio de su profesión en sus primeros años, atendiendo a las medias obtenidas

de las elecciones de los profesores en cada uno de los problemas, **los más importantes** son:

1. La provisionalidad de los profesores no definitivos en los centros.
2. La no adjudicación de vacantes por especialidades.
3. El sistema actual de provisión de plazas.
4. La motivación de los alumnos.
5. El escaso interés de los padres en el aprendizaje de sus hijos.
6. La escasez de medios y recursos didácticos en el centro.
7. La inadecuación de la formación recibida con la práctica docente.
8. La escasa atención a las diferencias individuales de los alumnos.
9. La falta de atención y/o apoyo inadecuado por parte de los organismos competentes.

Los problemas que se consideran **menos importantes** son:

- Relaciones con los alumnos a los que no se imparte clase.
- El trabajo burocrático del profesor.
- El excesivo número de alumnos en el centro.
- Las relaciones con los directores.
- Las relaciones con la Administración.

5.2 Al realizar el **contraste de los resultados obtenidos** en nuestro trabajo con la clasificación que hace Veenman (1.984) de los principales problemas que los profesores tienen en sus primeros años de docencia encontramos:

1. La **ausencia** total de problemas administrativos en esta clasificación. Problemas que en nuestro estudio resultaban ser los más importantes.
2. Hay que resaltar la **coincidencia** en los problemas relativos a los alumnos que hacen referencia a su motivación y a la atención a sus diferencias individuales. Problemas que en ambos trabajos aparecen en los primeros lugares de importancia.
3. Hay otra conclusión común, el problema de los medios y recursos didácticos.
4. Aparecen **diferencias notables** en el tema de las relaciones sociales. En nuestro trabajo los profesores no manifiestan tener entre sus principales problemas ninguno que haga referencia a sus relaciones con los diferentes miembros de la comunidad escolar. Por el contrario en la clasificación citada de Veenman se señalan entre los problemas más importantes los referentes a las relaciones con los padres de los alumnos, trato con los alumnos individualmente y relaciones con los compañeros.
5. En el citado trabajo aparecen diversos **aspectos** relativos a la organización del trabajo docente **que no aparecen en el nuestro**, como son los relativos a la organización del trabajo de clase, el asesoramiento del trabajo al alumno y la insuficiencia de tiempo para la preparación de la clase.
6. La inadecuación de la preparación de los profesores respecto a la práctica docente y la falta de orientación y apoyo son considerados por los profesores de nuestro trabajo como muy importantes, mientras que en la clasificación referida no aparecen en los primeros lugares.

5.3 Cuando tratamos de **ordenar cada grupo de problemas**, atendiendo a su media global, encontramos el siguiente orden:

1. Problemas administrativos.
2. Problemas de perfeccionamiento.
3. Problemas de aprendizaje.
4. Problemas de formación.
5. Problemas de medición de resultados y recuperación.
6. Problemas de organización.
7. Problemas de planificación.
8. Problemas de relaciones sociales.

6. *En el análisis de los problemas que a juicio de los profesores impiden una mayor calidad de la enseñanza, de los remedios para lograr una renovación de la misma y los sistemas de perfeccionamiento docente más idóneo, destacamos lo siguiente:*

6.1 Casi la mitad de los profesores consideran que los problemas que en mayor medida **impiden una mejor calidad de la enseñanza** son los que se refieren a la infraestructura y organización educativa.

6.2 La implantación de servicios de apoyo y medios didácticos son los **remedios** que los profesores señalan como necesarios para lograr la renovación de la enseñanza.

6.3 Casi la mitad de los profesores piensa que el **mejor sistema de perfeccionamiento** docente son los centros especializados de profesores. Los cursos dirigidos por especialistas son considerados también como importantes entre los sistemas de perfeccionamiento.

*En resumen, de nuestro trabajo se deduce que los principales problemas de los Profesores de E.G.B. en los primeros años de ejercicio profesional son:*

1. Los problemas de índole administrativa así como los referentes a la motivación de los alumnos y el interés

de los padres.

2. Destacar la buena consideración que los profesores tienen de los aspectos profesionales que se relacionan con el concepto clásico de vocación. El grado de satisfacción es, así mismo, bastante alto.

3. Las expectativas de promoción profesional son consideradas como bastante peores que las que se dan en otras profesiones. Esta promoción profesional debe de realizarse, a juicio de los profesores, en base a la experiencia docente.

4. Los profesores opinan que la actual infraestructura y organización educativa es lo que impide, fundamentalmente, una mejor calidad de la enseñanza. Esta se mejoraría mediante la implantación de servicios de apoyo y medios didácticos, fundamentalmente.

5. En el aspecto formativo se señala la inadecuación entre la formación recibida y la práctica docente. Como sistema de perfeccionamiento se señalan los centros especializados de profesores.

#### 4. SUGERENCIAS EN TORNO A LOS PROBLEMAS ESTUDIADOS.

A partir de las anteriores conclusiones formulamos las siguientes sugerencias a modo de propuestas a tener en cuenta en los programas de formación y perfeccionamiento del profesorado.

##### 1. Respecto a los problemas de índole administrativa:

1.1 Regular la estabilidad de los profesores no definitivos en los centros, adjudicar las vacantes por especialidades y cambiar el actual sistema de provisión de plazas. Dicha regulación ha de realizarse teniendo en cuenta las necesidades reales del profesorado y con su participación directa en todo el proceso.

1.2 Dotar a los centros de los **medios y recursos didácticos** necesarios, así como de su equipamiento en general.

1.3 **Servicios técnicos** de orientación y apoyo adecuados para los profesores.

1.4 Reducir el **número de alumnos** por aula.

1.5 Regular las **funciones de los cargos directivos** (en especial las del director del centro docente). Regulación que debe abarcar, así mismo, distintos aspectos de coordinación del profesorado en los centros (niveles, departamentos, etc.).

1.6 Mejorar la **eficacia** en lo que se refiere a la actuación de la administración respecto a las necesidades de los docentes.

1.7 Revisar los actuales **sistemas de formación y perfeccionamiento** docentes.

1.8 Instituir una **carrera docente** acorde con las necesidades expresadas por los docentes y que potencie las buenas condiciones de profesionalización que parecen darse en los primeros años de ejercicio profesional. Carrera docente que debe, estar basada, fundamentalmente, en la experiencia docente.

1.9 Potenciar las posibilidades que en el campo profesional de la E.G.B. se pueden ofrecer al profesor, toda vez que parece considerarse la promoción profesional como el llegar a ser profesor en otros niveles educativos superiores a la E.G.B.

2. **En lo que se refiere a la formación inicial de los profesores.**

2.1 **Los programas** de formación han de estar insertos en la **práctica docente**.



2.2 Potenciar una **formación general de base** frente a una excesiva especialización.

2.3 Mayor **formación psicopedagógica**.

2.4 Ampliar el campo de posibilidades de **especialización** con especial énfasis en las especializaciones de los ciclos inicial y medio. Tender a la **biespecialización** de los profesores, como ocurre en otros países de nuestro entorno cultural (con ello puede proporcionarse mayor productividad al sistema a la vez que se puede disminuir el nivel de frustración de los docentes por no impartir la especialidad para la que fueron formados).

2.5 En el tema de las **prácticas de enseñanza** tenemos que destacar lo siguiente:

- Aumentar el **tiempo** dedicado a las mismas.
- Estudiar y adecuar la figura del **profesor-colaborador**,  
(formación, selección, etc.).
- Selección de los **centros** de E.G.B. donde se han de realizar las prácticas.
- Adecuar la **supervisión** a la importancia de las prácticas en la formación del docente.
- Estudio del **momento** idóneo de realización de dichas prácticas en la formación del profesor.

2.6 Mayor incidencia en el aprendizaje de **técnicas de enseñanza**.

2.7 Formar en el concepto de **eficacia docente**, con aportación de metodología a este efecto.

2.8 Formación en técnicas de **relaciones sociales**.

2.9 Orientar a los estudiantes para profesor en la

**atención individual de los alumnos, así como a su motivación.**

2.10 Formar para el desarrollo de **funciones directivas**, de coordinación, de animación, etc.

### 3. En cuanto al perfeccionamiento docente:

3.1 Asumir, desde el perfeccionamiento institucionalizado, aquellos **aspectos formativos de los que el profesor carece** o son insuficientes para desarrollar su labor docente, al comenzar a ejercer.

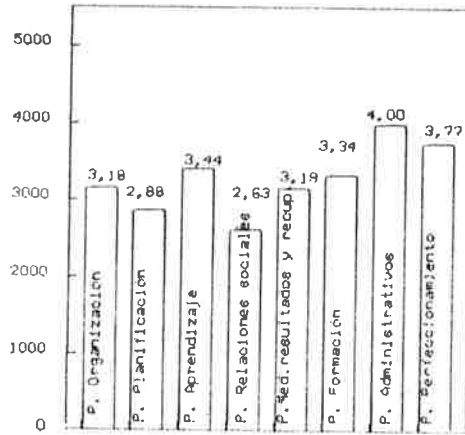
3.2 El adecuado funcionamiento de los **centros de E.G.B.** está demandando una **formación específica de los profesores**. Las necesidades a que nos referimos son:

1. La formación para el desempeño de **funciones directivas**: dirección, secretaría, jefatura de estudios, etc.
2. La formación para el desarrollo de labores de **coordinación y animación**: encargado de departamentos, ciclo, nivel, de actividades extraescolares, de relaciones con los distintos elementos de la comunidad escolar y sociedad en general.
3. Formación para el desempeño de **cargos de representatividad** en órganos colegiados de los centros y en otros órganos de gestión del centro y fuera de él.
4. **Especialización** de los profesores en áreas y niveles de enseñanza en los que hay carencia de especialistas: ciclo inicial, ciclo medio, educación especial, inglés, educación física, educación estético-artística, etc.
5. **Programas de formación dinámicos** acordes con las necesidades de los docentes en cada momento y lugar.
6. **Participación efectiva** de los profesores en su propio perfeccionamiento (programas, medios, etc.).

7. *Formación en el concepto de **perfeccionamiento permanente**.*
8. *En opinión de los profesores el perfeccionamiento debe realizarse en **centros especializados**. No obstante también piensan que deben utilizarse otros sistemas: cursos dirigidos por especialistas; reuniones e intercambios entre profesores que imparten las mismas áreas en una zona determinada; estudio de experiencias que realicen otros colegios o profesores de E.G.B.; intercambios y visitas a otros centros docentes, dentro y fuera de España.*

### DISTRIBUCION DE GRUPOS DE PROBLEMAS

Histograma elaborado a partir de la media



## BIBLIOGRAFIA

- ADAMS RONALD, D.: "A look at changes in teacher perceptions and behaviors across time". **Journal of Teacher Education**. 33 (1.982), 40-43.
- CORTIS, G.A. y DEAN, A.J.: "Teaching skills of probationary primary teachers". **Educational Research**, 12. (1.970), 230-234.
- CRUICKHANK, D.: "Five areas of teacher concern". **Phi Delta Kappan**, 63. (1.982), 460.
- DE MIGUEL DIAZ, M.: "Situación y prospectiva de la Educación Básica en Asturias". **Aula Abierta-Monografías**, 1. ICE Universidad de Oviedo, 1.984.
- Metodología cualitativa en la investigación de las variables de proceso.** First International Meeting on Psychological Teacher Education. Braga (1.986)
- FULLER, F.f.: "Concerns of teachers: A developmental conceptualization". **American Educational Research Journal**, 6. (1.969), 207-226.
- HOUSTON, W.R.: "Break horses, not teachers". **Phi Delta Kappan**. (1.982), 457-460.
- KENNEDY, J.J.; CRUICKSHANK, D.R. y MYERS, B.: "Problems of beginning secondary teachers in relation to school location". **Journal of Educational Research**, 69. (1.978), 273-290.
- MOSKOWITZ, G. y HAYMAN, J.L.: "Interaction patterns of first-year, typical and best teachers in inner-city schools". **Journal of Educational Research**, 67. (1.974), 225-230.
- "Success strategies of inner-city teachers: A year-long study". **Journal of Educational Research**, 69. (1.976), 283-289.
- PATANICZEK, D. y ISAACSON, N.S.: "The relationship of socialization of beginning secondary teachers". **Journal of Teachers Education**, 32. (1.981), 14-17.
- A descriptive study of the concerns of first-year teacher who are graduates of the Secondary Education Pilot Michigan State University.** Unpublished doctoral dissertation. Michigan State University, 1.978.

POWER, P.g.: "Aspects of the transition from education student to beginning teacher". **Australian Journal of Education**, 25. (1.981), 288-296.

VEENMAN, S.: "Perceived problems of beginning teachers" **Review of Educational Research**, 54. (1.984), 134-178.

# UN MODELO DE ENSEÑANZA INTERDISCIPLINAR METODOLÓGICA CON EL ANÁLISIS POR TRANSPARENCIAS FUNDAMENTALMENTE

Dulce María González Arias  
José Antonio Martínez Fernández  
Profesores de E.G.B.

*Nos parece que a nivel de la segunda etapa de E.G.B. en que se trata de una visión de la realidad sencilla y de la adquisición de una serie de hábitos de trabajo, a parte de las experiencias características propias de la edad, la enseñanza no debe ser puramente globalizada sino que debe avanzar hacia la interdisciplinaridad. La etapa de la globalización ha terminado oficial y psicológicamente en 5º de E.G.B., y es a partir de 6º cuando el muchacho debe ir dándose cuenta de la diferenciación de las ciencias o asignaturas, adquiriendo conocimientos y métodos específicos de ellas, pero sin romper totalmente con la necesidad de unificar que siente el alumno. De ahí que la enseñanza, en segunda etapa de E.G.B., debe necesariamente discurrir por cauces de interdisciplinaridad que todos los profesionales de la enseñanza deben esforzarse en descubrir, para aplicarlos en esa etapa educativa. Por lo mismo, cualquier experiencia que se realice a propósito de la enseñanza en E.G.B., no debe perder la perspectiva o el horizonte de un posible enfoque interdisciplinar.*

*No creemos que para un tratamiento interdisciplinar sea preciso partir siempre de una misma asignatura base como con relativa facilidad podría hacerse, al menos en multitud de ocasiones, sirviéndonos de "sociales". Otro tanto se podría afirmar de la interdisciplinaridad que parte de la necesidad de solucionar un problema real, como puede ser la creación de un centro sanitario.*

*En efecto, poner la asignatura "sociales" como centro del cual, a manera de productos sociales, irradiarían un conjunto de temas del cuestionario pertenecientes a o-*

tras tantas áreas o asignaturas, sería laudable y conveniente en algunos casos, pero el hecho de generalizarlo sería exponerse a caer en defectos de memorismo, o saltar por encima de una exposición lógica y concatenada.

Algunos, como decíamos, afirman que se debe partir siempre de un problema que se plantea a la sociedad, y para cuya solución habría que echar mano de diversas fuentes de información. Así, para una ordenación urbana (sociales), entrarían en juego problemas de salud, distribución de zonas verdes (naturales); proporciones dedicadas a construcción, ajardinamientos, vías (matemáticas), niveles y aspiraciones de los moradores que pueden descubrirse por encuestas y por la literatura realista; lugares de culto (la religión como expresión no sólo individual, sino también social; el respeto a los demás como factor ético de convivencia); construcción de las correspondientes maquetas (manuales) y planos (dibujo); música que ambientaría las calles peatonales, con bancos para sentarse, calcular la resistencia física media de los muchachos de determinada edad para la construcción de un circuito de entrenamiento en la zona dedicada a parque... y así sucesivamente. De esta forma, podríamos elaborar una programación interdisciplinaria completa a base del planteamiento de un problema. Pero, como ya se dijo, esta forma de actuar aunque muy loable en sí, no puede ser la única pauta de elaboración interdisciplinaria, por cuanto sería imposible elaborar con ella unos programas ordenados tal como se necesitan para una adquisición de conceptos, sin los cuales nos veríamos incapacitados para la resolución de numerosos problemas.

Para E.G.B., debería hacerse un estudio profundo y escoger puntualmente la forma más conveniente de interdisciplinaria, según las necesidades de una primera programación hecha a base de objetivos y contenidos como documento de trabajo, para después llegar, a base de borradores, a una programación interdisciplinaria más perfecta. Preparar una programación así es realmente una labor de equipo y quema abundantes horas de trabajo, sólo compensables por el servicio a una vocación de enseñantes.

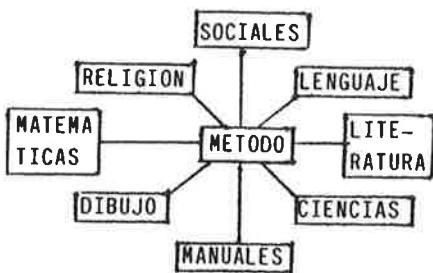
Nosotros para el presente trabajo, y dejando a un



lado otras posibilidades de realización, quisimos conducirnos a través de la interdisciplinaridad metodológica (1). Según ella, la convergencia entre varias disciplinas no consiste en referirse al mismo objeto visto desde diversos ángulos, a un mismo tema en sus diversas conexiones, a una estructura en sus diferentes aplicaciones, a un concepto genérico, a un carácter auxiliar o instrumental de una disciplina con relación a otras, ni a la solución de un problema planteado. Ahora, la convergencia reside en el método de trabajo y de ahí que Marín la llame interdisciplinaridad metodológica. Con frecuencia, entre el profesorado de E.G.B., se oye decir que lo importante no es la suma de conocimientos que se puedan o se intente transmitir a los alumnos. Si ha de primar en este nivel la formación sobre la información, lo más importante de aquélla consiste en la adquisición de métodos y de hábitos de trabajo intelectual con los que el alumno se capacita para entender la realidad. Desde el punto de vista de la metodología puede unificarse más fácilmente lo que se presenta como disperso, o en nuestro caso, lo que aparece como una panorámica de asignaturas inconexas.

La interdisciplinaridad metodológica puede girar sobre la observación como método y alguna vez lo hemos hecho así; pero también encuentran aquí su lugar la formulación precisa de los problemas, la propuesta de hipótesis y la formulación precisa de las mismas, la medición, etc. Nosotros realizamos el presente trabajo interdisciplinar manejando el análisis y la síntesis, o sea, la descomposición

de la realidad en sus partes y composición de las mismas, a través de cada una de las áreas propias de la segunda etapa de E.G.B. Partimos del análisis de un texto religioso perteneciente a la Biblia al que aplicamos una



de la realidad en sus partes y composición de las mismas, a través de cada una de las áreas propias de la segunda etapa de E.G.B. Partimos del análisis de un texto religioso perteneciente a la Biblia al que aplicamos una

(1)-Véase IBÁÑEZ, Ricardo: "Interdisciplinaridad y enseñanza en equipo". Paraninfo. Madrid, 1979. Pág. 59.

técnica de subrayado y transparencias que después pasamos a lengua y a literatura. Posteriormente, nos introducimos en la matemática a base de un sencillo programa de ordenador para análisis de textos, basado en un fácil manejo de variables y cuya comprensión es totalmente viable una vez realizados los trabajos de análisis del texto religioso y de lengua, así como los de literatura.

El análisis a base de transparencias lo aplicamos no sólo a estructuras planas, sino también a cuerpos en los que nos proporciona una serie de cortes que nos permiten un análisis satisfactorio. De esta forma, en manuales podemos realizar, por ejemplo, varios cortes de una casa cuya fachada y otras partes puedan desmontarse y fijar la explicación en transparencias superpuestas o transvisiones. Estas nos permiten desmontar visualmente un cuerpo y facilitar una mejor comprensión de su diseño, funcionamiento y finalidad. En sociales, puede aplicarse a una fragua o a una vivienda romanas, por citar algo. La "Gran Enciclopeia del Mundo" presenta varios ejemplos propios de naturales o sociales (2). En dibujo se pueden realizar algunas de las transparencias o transvisiones. En consecuencia, nos quedaría por cubrir en esta aplicación interdisciplinar una referencia a música, idioma y educación física. En esta última podría utilizarse la transparencia para una clase teórica a nivel de músculos o tendones, por ejemplo, con miras a su perfeccionamiento físico.

- .....
- (2)-"Gran Enciclopedia del Mundo", Durvan, S.A. de ediciones. En ella, entre otras, aparecen las siguientes transparencias o transvisiones: Lombriz de tierra y rana, tomo 1, a continuación de la página 1072.  
Reactor nuclear, tomo 4, después de la pág. 1008.  
Anatomía del cuerpo humano, tomo 6, al pasar la pág. 104.  
La abeja, tomo 10, después de la pág. 1016.  
Motor de automóvil, tomo 13, a continuación de pág. 584.  
Residencia sanitaria, tomo 16, inmediatamente posterior a la pág. 1016.  
Turborreactor, tomo 18, sigue a la pág. 552.

Como se ve, con el método de análisis y la técnica de las transparencias se puede realizar un verdadero trabajo interdisciplinar. Seguidamente explicaremos el procedimiento con relación al texto bíblico, a lenguaje y a literatura, ya que el resto puede lograrlo el lector teniendo en cuenta las ideas arriba expuestas y las notas aclaratorias.

## **TEORIA BIBLICA**

En los cinco primeros libros de la Biblia o Pentateuco abundan las narraciones o leyes duplicadas, que se yuxtaponen o entrelazan según los casos. Así, encontraremos dos narraciones sobre el origen del hombre (3), dos narraciones del diluvio(4), dos sobre la vocación de Abraham(5), dos relatos sobre el intento de secuestrar a Sara(6), Agar es expulsada dos veces de su casa(7), dos veces se relata la alianza de Dios con Abraham(8), el nombre de Israel se explica dos veces(9), así como el nombre de Betel(10), José es vendido a los ismaelitas(11) o a los madianitas(12) según los relatos; dos veces se narra la vocación de Moisés(13), dos veces el paso del mar Rojo(14), doble relato sobre la multiplicación del maná o de las codornices(15); por dos veces se entrega el

- .....
- (3)- Génesis 1,1-2,4a; 2,4b-25.
  - (4)- Gén., capítulos 6-8.
  - (5)- Gén., 15-17.
  - (6)- Gén., 12,10-20 y 20,1-18.
  - (7)- Gén., 16,4-14 y 21,9-21
  - (8)- Gén., 15-17.
  - (9)- Gén., 32,25-30.
  - (10)-Gén., 28,10-22 y 35,9-13.
  - (11)-Gén., 35,25.
  - (12)-Gén., 34,36.
  - (13)-Exodo., 3,14s y 6,2-13.
  - (14)-ex., 13,17s y 14,2-4.
  - (15)-Ex., 16 y Números 11.

Decálogo(16), el catálogo de fiestas se menciona por duplicado(17), la exploración de Canaán se verifica dos veces(18)... Toda esta duplicidad, que podríamos alargar con otros ejemplos, demuestra una variedad de documentos, fuentes o tradiciones sobre los mismos hechos o leyes, que el redactor del Pentateuco recoge yuxtaponiéndolas o entrelazándolas según los casos. Para su estudio, nos sujetaremos a dos ejemplos que nos sirvan para tener una visión de la forma en que se procede para aclarar la problemática a nivel sencillo, y lograr una técnica pedagógica conveniente que no sólo facilite la mejor comprensión del texto, sino que, además, sirva para una labor interdisciplinaria.

Pocos relatos son tan populares como los del diluvio y el paso del mar Rojo, y a la vez, pocos tan equivocadamente comprendidos. En las mentes de niños y mayores quedan elementos anecdóticos y folklóricos que les desvían del mensaje doctrinal y espiritual. Comencemos por leer el texto del diluvio (Génesis, cap. 6-8). A través de la lectura se observa una línea directriz: el diluvio es un castigo de Dios por la creciente maldad de los hombres. Dios hace caer tanta agua sobre la tierra que ésta queda totalmente cubierta. Mueren todos los hombre y todos los animales, excepto Noé, su familia y los animales que se encontraban en el Arca. Sin embargo, las contradicciones aparecen. No se sabe si Noé coge siete animales de cada especie o sólo un par de ellos, si Noé suelta un cuervo o una paloma, si el diluvio dura cuarenta o ciento cincuenta días, si las aguas son de lluvias torrenciales que bajan del firmamento o hay que añadir las que suben del abismo. Pero, a pesar de todo, es bastante fácil poner algo de orden en el relato.

Tomemos un lápiz rojo y otro azul y subrayemos en rojo los versículos siguientes: 6,5-8; 7,1-5; 7,7-8a; 7,9-10; 7,12; 7,16b; 7,17-b; 7,22-23; 8,2b-3a; 8,6; 8,8-

.....  
 (16)-Ex., 20,1-17 y Deuteronomio 5,16-8.

(17)-Ex.,23,14-19. Levítico 23; Núm. 28-29; Deut., 16-1-17.

(18)-Núm. 13,20 y 17,6s.

-12; 8,13b; 8,20-22; y después en azul los versículos siguientes: 6,9-22; 7,6; 7,8b; 7,11; 7,13-16a; 7,17a; 7,18-21; 7,24; 8,1-2a; 8,3b-5; 8,7; 8,13a; 8,15-19; 9,1-17. (19).

A continuación, leamos lo subrayado en rojo, y luego lo que está subrayado en azul. Quedaremos sorprendidos al leer dos relatos exactamente paralelos y con sentido, independientemente uno del otro.

¿Qué conclusión podemos sacar de esta experiencia? Sin duda que el autor que redactó el texto tal como se encuentra en la Biblia, combinó cuidadosamente dos relatos preexistentes, entrelazando uno con el otro, pero respetando el contenido de cada uno de ellos.

Y ahora ha llegado el momento de darles nombre técnico a dichos relatos. El subrayado en lápiz rojo se denomina documento yavista porque, en general, llama a Dios con el nombre de Yahvé. Al relato subrayado en azul se le conoce con el nombre de relato o documento sacerdotal y muy escasas veces usa el nombre de Yahvé, sino que denomina a Dios con otros nombres. En las traducciones al español, estos otros nombres usados para llamar a Dios suelen traducirse, sin más, por "Dios", mientras que Yahvé aparece siempre como tal.

### **TRABAJO PREVIO DE LOS ALUMNOS**

Los alumnos deben acostumbrarse a la elaboración de relatos entrelazados. Los objetivos que con esta actividad se pretenden lograr son los siguientes:

- 1º) Comprensión de relatos bíblicos.
- 2º) Ejercitarse en el uso de sinónimos y de ideas equivalentes.
- 3º) Conocer el paralelismo como figura.
- 4º) Capacitarse para conocer la poesía hecha a base de paralelismos.

Primeramente conviene recordar o, en su caso, explicar que dos relatos entrelazados consisten en que un mismo suceso se cuenta de dos maneras distintas y, después,

.....  
(19)-Las letras "a" y "b" indican parte del versículo.

esos dos relatos se fusionan, se escriben en uno solo, alternando un trozo de cada uno. Se puede acompañar la explicación con el gesto de los dedos de las dos manos entrelazándose.

Como ejemplo puede servir el siguiente:

Asunto: Una persona bebida es alcanzada por un vehículo.

1er. relato: "Un borracho empedernido, cruzando, le atropelló un coche".

2º. relato: "Un hombre ebrio atravesaba la calle y el auto le rompió la pierna".

Relato entrelazado: "Un hombre ebrio, un borracho empedernido, cruzando, atravesaba la calle, le atropelló un coche y el auto le rompió una pierna".

Como se observa, no hace falta que las ideas paralelas sean totalmente equivalentes, como no lo son: "le atropelló un coche" y "el auto le rompió una pierna". Incluso puede haber ideas en un relato que no están en el otro. También podría existir alguna contradicción entre ambos relatos, pero esto no parece resultar pedagógico ni didáctico en este momento. Prescindiendo de la teórica, conviene que la práctica sea realmente práctica de sinónimos y de ideas equivalentes. Además, a fin de resaltar los efectos o resultados, conviene subrayar en rojo uno de los relatos del relato entrelazado, como se indica en el modelo. A continuación, en el mismo relato entrelazado, se lee en voz alta lo que está sin subrayar para que se vea que responde claramente a uno de los relatos, e idénticamente se hace con el subrayado. Seguidamente, los alumnos deben elaborar en su cuaderno relatos entrelazados, pero debe exigírseles que, primeramente, escriban de forma independiente cada relato tal como se hizo en el modelo, para luego llegar a la realización del entrelazado.

En nuestra clase, alumnos de sexto curso de E.G.B., han elaborado, entre otros, los siguientes ejemplos:

A) Primer relato:

"Era una vez un viejo pobre que nadie que-

ría y una familia buena lo llevó a su casa, lo cuidaron y quedaron muy contentos de tenerlo con ellos".

Segundo relato:

"Un día una persona humillada, a quien despreciaban, unos allegados a quienes les daba pena, lo recogieron en su hogar, satisfechos de que estuviera allí".

Relato entrelazado:

"Era una vez, un día, un viejo pobre, una persona humillada que nadie quería, a quien despreciaban, y unos allegados a quienes les daba pena, una familia buena, lo llevó a su casa, lo recogieron en su hogar, lo cuidaron y quedaron muy contentos de tenerlo con ellos, satisfechos de que estuviera allí".

B) Primer relato:

"Era un patoso que pasaba por la calle y en medio había un plátano, el patoso lo pisó y se dio un buen coscorrónazo no volviendo a ser patoso".

Segundo relato:

"Un distraído, que andaba por la ciudad, pisó un bote que rodaba y se cayó, se hizo una herida y no vivió más atontado".

Relato entrelazado:

"Era un patoso que paseaba por la calle, que andaba por la ciudad, y en el medio había un plátano, el patoso lo pisó, pisó un bote que rodaba, se cayó y se dio un buen coscorrónazo, se hizo una herida no volviendo a ser patoso y no vivió más atontado".

En estos ejemplos deben perdonarse ciertas imperfecciones de estilo, de redacción, a la vez que se puede permitir alguna libertad. Lo importante es que capten la idea y puedan cumplirse los objetivos que indicábamos arriba.

## ANALISIS DEL TEXTO SOBRE EL PASO DEL MAR ROJO

Con vistas a que el lector pueda observarlo más fácilmente, nos permitimos copiar íntegro el texto correspondiente al paso del mar Rojo(20) y subrayar la parte que se refiere a uno de los relatos. De esta forma, podemos hacer la lectura de la parte subrayada independientemente del resto y viceversa. Observamos cómo el texto se descompone en dos relatos con sentido completo cada uno y cómo pueden leerse por separado, lo cual habrá que hacer para profundizar en la enseñanza o mensaje bíblico que se nos intenta transmitir. Veamos:

*Exodo, 14,19-31.*

*"19 El ángel de Dios que marchaba delante de las huestes de Israel, se puso detrás de ellas; la columna de nube que iba delante de ellos se puso detrás, 20 entre el campo de los egipcios y el de Israel, y se hizo tenebrosa y sombría toda la noche, y las dos huestes no se acercaron una a otra durante toda la noche. 21 Moisés tendió su mano sobre el mar e hizo soplar Yahvé sobre el mar toda la noche un fortísimo viento solano, que le secó, y se dividieron las aguas. 22 Los hijos de Israel entraron en medio del mar, a pie enjuto, formando para ello las aguas una muralla a derecha e izquierda. 23 Los egipcios se pusieron a perseguirlos, y todos los caballos del faraón, sus carros y sus caballeros entraron en el mar en seguimiento suyo. 24 A la vigilia matutina miró Yahvé desde la nube de fuego y humo a la hueste egipcia y la perturbó. 25 Hizo que las ruedas de los carros se enredasen unas en otras, de modo que sólo muy penosamente avanzaban. Los egipcios dijeron entonces: "Huyamos ante Israel, que Yahvé combate por él contra los egipcios". 26 Pero Yahvé dijo a Moisés: "Tiende tu mano sobre el mar, y las aguas se reunirán sobre los egipcios, sus carros y sus caballeros". 27 Moisés tendió su mano sobre el*

.....  
(20)-Se transc.el texto de Nacar-Colunga,"Biblia Coment.",B.A.C.Madrid,1960.Tomo I,Pentat.pág.461.



mar, y, al despuntar el día el mar recobró su estado ordinario, y los egipcios en fuga dieron en él, y arrojó Yahvé a los egipcios en medio del mar. 28 Las aguas, al reunirse, cubrieron carros, caballeros y todo el ejército del faraón, que habían entrado en el mar en seguimiento de Israel, y no escapó uno solo. 29 Pero los hijos de Israel pasaron a pie enjuto por en medio del mar, formando para ello las aguas una muralla a derecha e izquierda. 30 Aquel día libró Yahvé a Israel de los egipcios, cuyos cadáveres vió Israel en las playas del mar. 31 Israel vio la mano potente que mostro Yahvé para con Egipto, y el pueblo temió a Yahvé, y creyó en Yahvé y en Moisés, su siervo".

El profesor puede utilizar en su metodología el material audiovisual por él preparado de antemano según las instrucciones que damos a continuación, pero nos parece más conveniente que sean los propios alumnos los que elaboren dicho material, en razón a lograr diversos objetivos operativos, algunos de los cuales exponemos seguidamente:

- 1) Demostrar manipulativamente la construcción del texto bíblico, con vistas a su interpretación.
- 2) Capacitarse operativamente para la comprensión de otros textos de técnica similar.
- 3) Entrenarse en la técnica propuesta para después utilizarla interdisciplinariamente en el análisis de algunos textos de literatura.
- 4) Prepararse prácticamente para lograr una mejor aptitud en el uso de variables, con vistas a la elaboración de un sencillo programa para el ordenador personal. Es otra contribución a la interdisciplinariedad, aprovechable en la clase de matemáticas.

El profesor debe escribir el texto (Ex. 14,19-31) a máquina, en un folio, y en él deben figurar no solamente la parte literal sino también la expresión numérica de los versículos. Es decir, tal como se encuentra en el mo-

delo propuesto pero sin subrayar. Una vez fotocopiado o multicopiado, según los medios al alcance del colegio, se reparte un ejemplar a cada alumno para que lo subrayen con bolígrafo rojo según les vaya indicando el profesor, de acuerdo con la forma que se indica más arriba. De esta manera, cada alumno se hace con el material base que le servirá para elaborar las transparencias que nos proponemos como material indicativo de las fuentes o tradiciones entrelazadas de que se compone el texto.

El presente trabajo no supone el haberse entrenado previamente realizando ejemplos de relatos entrelazados, pero es conveniente haberlos hecho como ya se indicó. A nosotros, al menos, nos ha dado resultado hacerlo así, y no hemos encontrado en ello ninguna dificultad por parte de la comprensión, asimilación y realización en el muchacho de sexto de E.G.B. Por lo mismo, si la experiencia se hace en séptimo o en octavo, es totalmente viable, aunque es realmente en sexto donde se estudia la historia del pueblo judío a través de la Biblia.

La segunda parte, es decir, la verdadera confección, de las transparencias puede ser realizada por los alumnos en casa o en la misma clase, aunque es mejor que ellos lo hagan a su aire como tarea escolar de deberes. Para ello, los alumnos deben poseer dos hojas de plástico transparentes, tamaño folio, de consistencia suficiente para usar en el retroproyector. En su defecto podrían servirse de folios de papel cebolla, aunque éstos no los hemos probado en el retroproyector. Además, los alumnos deben adquirir dos rotuladores indelebles en el cristal o en el plástico, uno de color azul y el otro de color rojo. En el primer plástico, siempre con el original fotocopiado puesto debajo, y coincidiendo los dos, se escribe calcándolo y en azul el relato no subrayado, a la vez que se deja en blanco, es decir, vacía la parte correspondiente al relato subrayado. Seguidamente, en el otro plástico y usando el rotulador rojo, se hace la misma operación, pero a la inversa. Es decir, lo que se escribe o calca es el relato que se encuentra subrayado en el folio fotocopiado, o sea, el segundo relato, dejando en blanco la parte que corresponde al primer relato.

Ahora ha llegado el momento de utilizar el material elaborado por los alumnos que tenga mejor presentación. Si no existiese retroproyector en el colegio no por eso el trabajo realizado es un tiempo perdido. Pero presuponiendo su existencia, y tal como nosotros hemos realizado la experiencia, debe proyectarse en primer lugar el segundo relato, es decir, el subrayado en la fotocopia original o escrito en rojo en la transparencia. Se leerá este relato todo de una vez para que se vea que tiene sentido. Luego volverá a leerse, pero presentándolo como un fenómeno natural, es decir, como una tormenta (nubes, v. 19; fuerte viento, v.21; rayos, v.24) que soplando fuertemente sobre zonas semilacustres de poca profundidad y aprovechando las mareas bajas del mar Rojo propiamente tal, con el que se comunican, hace aparecer lugares por donde fácilmente se pasa a pie. Al cesar el viento frecuente en la zona, y subir la marea, el agua recobra una altura considerable. Este es el relato más antiguo o primitivo.

A continuación, se retira la transparencia del relato explicado y se pone la escrita en rotulador azul, la que hace referencia al relato que aparece primeramente en la Biblia, pero que históricamente es más moderno. Se lee de una vez, como se hizo con el anterior, para verificar que realmente tiene sentido, y luego se procede a la explicación. Se trata de un pueblo que quedó sumamente agradecido a Dios por haber sucedido aquel fenómeno natural, aquella tormenta, que le permite librarse de sus enemigos. Aquellas gentes han visto la mano de Dios que les protegía a base de un suceso corriente, pero muy oportuno. Para los judíos, esto ya era un milagro, y con el tiempo, una literatura a base de hipérbolos y metáforas nacidas de un corazón agradecido, fue dando lugar a un nuevo relato. Así, lo que antes era una "columna de nube" ahora se llama "el ángel de Dios" (v.19); este ángel se mueve porque a las nubes también las movía el viento. En este relato no se trata de una tempestad que se desata, sino que Moisés extiende su mano y se obra un

milagro (v.v.21-22), (21).

Aunque depende del punto de vista, quizá la explicación de los dos relatos sea mejor realizarla al repartir la hoja original fotocopiada que se da al comienzo. En ese caso, el uso del retroproyector es para mejor confirmar y verificar lo ya conocido. Un trabajo similar, por tratarse de relatos entrelazados, puede hacerse con el texto del diluvio, ateniéndose al subrayado en rojo y azul indicados arriba.

## **APLICACIONES INTERDICPLINARES.**

### **A.- EXPRESION ESCRITA**

Al igual que sucedió en el estudio del paso del mar Rojo, el empleo de las transparencias nos sirve para el análisis de textos literarios cuando se trata de separar las diversas partes del mismo. Nosotros lo hemos usado en el estudio del retrato literario y en la descripción de paisajes, como ejercicios de expresión escrita. En el retrato literario pueden separarse los rasgos físicos en una transparencia, dejando vacíos los espacios correspondientes a los rasgos de carácter que se calcan en la otra en el lugar debido. Si, además, hay rasgos referidos a la indumentaria, puede usarse una nueva transparencia aplicando el mismo sistema para su realización. En el siguiente ejemplo usamos el subrayado para los rasgos de carácter, dejando sin subrayar los rasgos físicos.

"El tío Lucas era más feo que Picio. Lo había sido toda su vida, y ya tenía cerca de cuarenta años. Sin embargo, pocos hombres tan simpáticos y agradables habrá echado Dios al mundo/.../ Lucas era en aquel entonces de pequeña estatura/.../, un poco cargado de espaldas, muy moreno, barbilampiño, narigón, orejudo y cargado de viuelas. En cambio, su boca era regular y su dentadura inmejorable. Dijérase que sólo la corteza de aquel hombre era tosca y fea, que tan pronto como empezaba a penetrarse dentro de él aparecían sus perfecciones y estas perfecciones empezaban por los dientes. Luego venía la voz,

.....  
(21)-Para comentario puede verse la obra citada en la nota anterior.

vibrante, elástica, atractiva.

**Llegaba después lo que aquella voz decía: todo oportuno, discreto, ingenioso, persuasivo..."(22)**

En la descripción de paisajes podemos usar una transparencia para los elementos naturales y la otra para los artificiales. En el ejemplo que presentamos a continuación, usamos el subrayado para los segundos, perteneciendo el resto al conjunto de elementos naturales. Veamos:

*UN PAISAJE HOLANDES.*

*"El cielo tiene resplandores rosados; la tierra húmeda, surcada de acequias, un verde esmeralda, los boscajes, en medio de la llanura, son frondosos y oscuros; de los altos álamos en hilera cae la hoja rojiza y abarquillada, en el agua quieta y verdosa del canal, y queda como incrustada sobre un vidrio; los tilos se desnudan de su follaje y quedan en sus varas rectas y amarillas, que tiemblan en el viento. Luego comienzan a iluminarse los cristales de la granja pequeña, brilla la llama de una fragua, el molino de viento se para, la chimenea de la fábrica espira bocanadas de humo negro, pasa un carro pesado con un caballo percherón, a lo lejos comienzan a brillar las luces de la ciudad".(23)*

Cuando se trata de la distribución del espacio en planos, es decir, en un primer plano, segundo plano, fondo, etc., puede utilizarse con buen resultado la misma técnica. No cabe duda que el buen profesional puede sacar un mayor partido a la superposición de las transparencias, pero nosotros nos hemos limitado a unos cursos de segunda etapa de E.G.B.

---

(22) Pedro Antonio de Alarcón.

(23) Pío Baroja

## B.-LITERATURA.

En la narrativa del argentino Julio Cortázar hay tres obras que señalan otras tantas etapas en la evolución del autor: "Los premios" (1960), "Rayuela" (1962) y "62, modelo para armar" (1968).



Julio Cortázar

"Rayuela", a la que queremos referirnos, ha sido muy discutida y se trata de una literatura experimental. No existe una trama propiamente dicha, sino secuencias que el lector debe ordenar, comprender y darles sentido. Permite lecturas diferentes debido a la originalidad de su composición. De esta forma, no extraña la estructura de su capítulo 34, que tiene un parecido a los relatos bíblicos entrelazados.

La diferencia radica en que no es posible leer los dos a la vez, pero no cabe duda de que dos relatos entrelazados -al menos espacialmente- están ahí. Con esa libertad de lectura que nos permite el autor, una de las propuestas que se hacen es pasar el capítulo 142 al 34 y de éste al 87. De esta forma habría dos realizaciones: del capítulo 142 pasando al primer relato del 34 (líneas impares), y luego al 87, o idénticamente, pero leyendo en el capítulo 34 las líneas pares solamente, es decir, las correspondientes al segundo relato. Transcribimos a continuación un trozo del comienzo del capítulo 34 y subrayamos el relato correspondiente a las líneas pares para destacarlo.

*"En septiembre del 80, pocos meses después del fallecimiento y las cosas que lee, una novela, mal escrita, para colmo de mi padre, resolví apartarme de los negocios, cediéndolos una edición infecta, uno se pregunta cómo puede interesarle a otra casa extractora de Jerez tan acreditada como la mía; algo así. Pensar que se ha pasado horas enteras devorando realicé los créditos que puede, arrendé los predios, traspasé esta sopa fría y desabrida, tantas otras lecturas increíbles, las bodegas y sus existencias, y me fui a vivir a Madrid. Elle y*

**France Soir, los tristes magazines que le prestaba  
Mi tío (primo carnal de mi padre), don Rafael Bueno  
de Babs..."**

Considerando que pedagógicamente es acertado escoger el capítulo 34 debido a que, con él, se grabará con más facilidad en la mente del alumno el carácter lector poli-valente de Rayuela, es decir, su multiplicidad de formas de lectura.

Estamos convencidos de que a la técnica de superposición de transparencias se le puede sacar un mayor partido dentro de las técnicas y estructuras usadas en la novela actual. ¿Será posible usarla en algunos casos de monólogo interior? ¿Será viable en algunos ejemplos de perspectivismo?. Si bien el monólogo interior no se adapta fácilmente a E.G.B., el perspectivismo, por el contrario, tiene mejor cabida en dicho nivel obligatorio, como apoyo para educar el respeto a otros puntos de vista sobre un mismo problema. No obstante, se nos ocurre una aplicación al mejor ejemplo de monólogo interior propiamente dicho, que existe en la obra "Experimento en Génesis" de G.Sánchez Espeso. Se trata en él, de una visita que el escritor hace al puerto y donde se siente prisionero de las grúas, y de todas las demás máquinas que allí hay. La neurosis del protagonista originada por esta visita da lugar a un monólogo directo y ordenado en el que aparecen repeticiones propias de una "corriente de conciencia" (stream of consciousses), aunque se tome en un sentido lato. En la última parte de dicho monólogo, podríamos hacer dos tipos de subrayado, dejando otra parte sin subrayar, para mostrar la repetición de tres ideas que forman como dos relatos idénticos y consecutivos. Veamos:

**'No. Es mejor no moverse. Al menor movimiento me apresarían con sus largos brazos. Voy a pasear como si no me sucediera nada. Cuando me encuentre lejos del radio de acción de sus brazos podré echar a correr. Es mejor aparentar que no he caído en la cuenta de sus movimientos, sin afectación, con calma. Ahora, con los brazos a la espalda y con ex-**

presión de cara ajena a la situación, dar media vuelta y pasear tranquilamente hasta salir de su ámbito de influencia. Después, correr. Pero ahora, eso sí, aparentar serenidad" (24).

### **PROGRAMA DE ORDENADOR PARA TRATAMIENTO DE UN TEXTO BREVE.**

Es importante que los alumnos se familiaricen con el concepto de variables, no solamente desde el punto de vista de valores numéricos, sino también en ello que se refiere a las llamadas "cadenas de caracteres". Basándose en el lenguaje BASIC para ordenadores, las cadenas de caracteres son una de las posibilidades más interesantes del mismo ya que permiten tratar textos en castellano. Las cadenas de caracteres son sucesiones de signos gráficos cualesquiera, que se ponen entre comillas para saber dónde empieza y dónde termina la cadena.

De igual manera que los números se "guardan" en variables, también las cadenas de caracteres se guardan en variables de cadena o variables alfanuméricas. Estas variables siempre llevan el signo \$ (dólar). Así, por ejemplo, si tenemos la cadena "fina", puedo hacer A\$ = "fina". De esta forma, si ordeno al ordenador que me dé el equivalente a A\$, él imprimirá: fina. Por ello, a base de variables de cadena se pueden realizar determinadas operaciones y preparar un programa sobre tratamiento de textos.

Recordaremos que la operación suma con variables de cadena o variables alfanuméricas equivale a una yuxtaposición. Así, "ferro" + "carril" da "ferrocarril", y si se desea que aparezcan separados debemos añadir un sumando intermedio de espacios vacíos entrecomillados según la separación que deseemos lograr. Por ejemplo, "ferro" + " " + "carril" dará ferro carril. Y si denominamos A\$ = "ferro" y B\$ = "carril", tendríamos que A\$ + " " + B\$ al ejecutarlo haría aparecer en la pantalla: ferro carril.

Debemos tener en cuenta que la longitud máxima de una cadena es de 255 caracteres, por lo que si sobrepasa

---

(24) Cortázar, Julio. "Rayuela". Edhasa, Barcelona, 1977.



mos esta cantidad al ejecutar el programa aparecerá en la pantalla el siguiente mensaje de error: "Out of string space", mensaje que nos indica que se ha sobrepasado el número de caracteres. Hemos de aclarar que los espacios en lenguaje BASIC también se consideran caracteres.

Proponemos a continuación un sencillísimo modelo de programa al respecto, no con vistas a un trabajo impropio de E.G.B., sino con la intención de ir entrenando a los alumnos en unas técnicas que, estando a su alcance, les introduzcan en el manejo del ordenador, les ayuden en el discurrir lógico-matemático, completen una enseñanza interdisciplinar y les faciliten unos hábitos de trabajo.

Veamos nuestro programa (los números que aparecen entre comillas no se escriben, sólo indican los espacios libres que debe haber entre dichas comillas).

```
10 REM ANALISIS DE TEXTOS
20 A$ = "Yo"
30 B$ = "soy"
40 C$ = "muy"
50 D$ = "buena"
60 E$ = "mujer"
70 F$ = A$ + " 5 " + C$ + " 7 " + E$
80 G$ = " 3 " + B$ + " 5 " + D$ + " 6 "
90 H$ "Yo soy muy buena mujer"
100 PRINT "Relato 1: ";F$
110 PRINT "Relato 2: ";G$
120 PRINT "Completo: ";H$
```

Al ejecutarlo, aparecerá de la siguiente manera:

Relato 1: Yo       muy       mujer

Relato 2:    soy       buena

Completo: Yo soy muy buena mujer

¿Podría aprovecharse un programa parecido para algunos casos de estructura profunda y el correspondiente añadido para que aparezca una estructura superficial?. En idénticas circunstancias, ¿podrían usarse las transparencias?.

Realmente hemos combinado el subrayado con las transparencias en el presente trabajo por considerarlos

complementarios y apoyarse mutuamente a la hora de realizar un análisis. Nuestra idea fue la de hacer un ensayo de enseñanza interdisciplinar que, sin duda, tendrá lagunas o admitirá mejorarlo. Nos daríamos por satisfechos si este artículo fuera el origen o el promotor de todo un movimiento que, trabajando en equipo, mejorase notablemente la enseñanza general básica.

# EXPERIENCIAS SOBRE UNA EDUCACION SEXUAL PREESCOLAR

Ana Esperanza del Pozo Lastra  
Diplomada en Magisterio  
(Especialidad Preescolar)

*La literatura científica relacionada con la sexualidad ha sido muy diversa en los dos últimos siglos. El Psicoanálisis es sin duda alguna quien mejor ha enfocado el problema con su planteamiento sexual en la interpretación onírica (Freud, Jung, Fromm, etc.). La teoría psicoanalítica, con sus contribuciones, ha quedado rápidamente superada porque no ha atacado la raíz del problema: enseñar una sexualidad sana. Wilhelm Reich es una importante ruptura de las prácticas psicoanalíticas. Reich habla por primera vez de una educación sexual para los adolescentes. Sienta las bases de la miseria personal del individuo (es decir, su mal funcionamiento psíquico y orgánico) en su miseria sexual, consecuencia última de las interrelaciones reaccionarias familia-escuela-sociedad.*

*Reich demuestra que el problema sexual se establece ya en el niño pequeño; pero no propone definitivamente ningún método para introducir la educación sexual desde la infancia como hace para con los adolescentes.*

*Por otra parte, los métodos que normalmente se venían aplicando en preescolar (exposición de contenidos relacionados con una información) se han mostrado ineficaces porque no tienen en cuenta la naturaleza plástica del niño (al niño le gusta aprender jugando). No se puede atomizar la educación del niño en áreas, debiendo abordarla como un todo. El método global es el que alcanza al niño en su conjunto: el niño no tiene que comprender; sino sólo observar, tomar experiencia práctica de ciertos conocimientos.*

*El objetivo de esta experiencia es doble: focalizar una educación sexual dirigida a los niños de preescolar*

haciendo uso del método global. En otras palabras, estudiar qué técnicas pueden ser aplicadas para introducir al niño a una sana sexualidad. El propósito no es introducir ninguna asignatura sino canalizar determinados contenidos en interrelación con otros.

La información sexual que se presenta al niño comprende dos tipos de contenidos: cognitivos (experimento "mi cuerpo" y el de "mis compañeros") y afectivos (sociabilidad de la experiencia sexual). Trabajar los contenidos cognitivos supone trabajar las capacidades espacio-temporales y de relación del niño, mientras que los afectivos trabajan el aspecto social. Vamos a ver cómo se traduce ello en la práctica con aplicaciones concretas.

El niño, en sus primeras etapas de escolarización, reduce la sexualidad al conocimiento de su propio cuerpo. Está formando la imagen simbólica del mismo. El profesor ha de favorecer este conocimiento asociando la vivencia del mismo (sin ninguna inhibición) con la comunicación verbal. La práctica se ha de llevar a cabo en el grupo-clase, experimentando el propio cuerpo delante del espejo de clase, bien el cuerpo de un niño del mismo sexo o el cuerpo de otro niño del sexo contrario. La técnica global (trabajar varios contenidos al mismo tiempo) permite aplicar muy bien estas ideas mediante el contenido "vestido-desnudo" (con múltiples variantes), para integrar al niño con los demás (hay más diferencias que parecidos con los niños de su clase). El papel del docente consistirá entonces en hacer que el niño no sienta vergüenza (cada niño posee órganos sexuales distintos) de ser diferente, lo que a menudo desemboca en traumas infantiles. Como hay que fijar contenidos (reforzando una actividad anterior), el niño trabajará sus vivencias en un forma plástica (dibujo, mimo, marionetas, etc.) y las expondrá ante el grupo-clase. El niño debe sentirse satisfecho y experimentar que su trabajo tiene un sentido. Este ejercicio se puede completar con una nueva actividad en la que la pareja niño-niña (a ser posible) trabajarían las analogías-diferencias del cuerpo, de la ropa, etc.

Posibles actividades que el niño puede desarrollar son: nombrar las partes de su cuerpo y las de su compañe-

ro del sexo opuesto; buscar determinadas partes del cuerpo de uno de sus compañeros; identificar miembros del cuerpo con los ojos cerrados; juegos de adivinanzas; colocar correctamente en el fanelograma las partes de un cuerpo humano; expresar plásticamente las vivencias de su cuerpo y el de sus compañeros de clase; etc. A medida que el niño adquiera nuevos contenidos, las posibilidades se multiplican. Por ejemplo, se pueden aprovechar sus vivencias para desarrollar la grafía, ayudando a fijar la simbolización para encauzar una posterior representación mental.

Un segundo objetivo a tener en cuenta es la reproducción de los distintos tipos de vida que existen. Ello facilita las relaciones temporales del niño. La adquisición se debe hacer gradualmente. Así, reproducción vegetal, reproducción animal y reproducción humana. La última fase consiste en diferenciar los "sentimientos de amor" en el niño. Con tal fin se dispone en clase de una planta (que producirá un fruto) y de una pareja de hamsters, de pájaros o de un acuario; en general, de animales que el niño pueda cuidar sin muchas responsabilidades. Sin ir más lejos, la clase puede sembrar varias alubias al comienzo del curso.

A medida que la planta evoluciona se integran los diferentes contenidos (siembra de la semilla, alimento y cuidados, desarrollo de la semilla, cambios morfológicos, etc.). En esta etapa es aconsejable no hacer comparaciones con el desarrollo del niño en el vientre materno, ni con nada que tenga que ver con la reproducción de los animales. La reproducción animal es más compleja y no se observa tan fácilmente. Una forma plástica de proceder es ir a una granja y mostrar cómo nace un pollito. En cada paso el profesor hace comparaciones con la reproducción vegetal.

Esta técnica de comparaciones se emplea asimismo para introducir al niño la reproducción humana: "Tus padres plantaron una semilla que fue creciendo...". Se explica al niño que no siempre ha ocupado el mismo volumen porque el vientre de su madre iba creciendo poco a poco. Se introduce al niño en la posición fetal, posición psicom-

triz que se usa para relajar situaciones de tensión y nerviosismo. Incluso la posición del parto en la madre sirve de ayuda para una total relajación (se trata de crear una fuerte tensión -inspirando profundamente- para una posterior relajación -en la espiración). De este modo, poco a poco, se llega al momento del parto. Para que no existan sentimientos de repulsa o asco, es conveniente enseñar al niño fotografías de animales en el parto, e incluso, sería muy constructivo visitar una granja para participar activamente en el parto de animales.

Es suficientemente conocido que el niño distingue rangos de amor. Este es un buen momento para explicarle que él es el resultado del amor de sus padres. El aprecia claramente el amor de sus padres entre sí y el amor para con él. Es necesario diferenciar las formas de amor y de cariño. Sobre todo, hay que enseñarle a evitar situaciones morbosas, cual es el especial sentido del beso en la boca (es curioso ver la actitud que demuestra el niño cuando dos dirigentes se besan en la mejilla en alguna emisión de Telediario en la televisión). En este caso particular del beso, el niño ha de aprehender que es una forma natural de comunicación entre dos personas que se "quieren". Una actividad muy lúcida es reunir entre todos los niños del grupo-clase recortes de revistas donde aparecen personajes en actitudes cariñosas, con lo que el niño se familiariza con situaciones externas al ambiente familiar.

Un contenido, que posteriormente va a jugar un papel muy importante en el proceso de socialización del niño, es la higiene, y en particular, la higiene sexual. Son conocidas las dificultades que se dan en el aula para trabajar la educación sexual, y aún más, el aspecto de la higiene. Las razones de introducir al niño a la necesidad de la higiene de los órganos sexuales es evidente. Para ello lo ideal es contar con una pequeña piscina para trabajar la higiene sexual directamente. Ello no es posible en la forma de escuela actual. Sin embargo ello se puede suplir, en parte, con otros métodos. Trabajamos la información verbalmente, y a continuación, se hace uso del mismo para reflejar los mismos movimientos que en el caso

real. Hay que añadir que los padres juegan aquí un papel esencial. En efecto, las relaciones de comunicación padres-docente pueden lograr que esta actividad sea extensible al ambiente familiar (como ampliación del ambiente escolar). Para que ello sea posible hay que concienciar a los padres de la importancia de una buena higiene sexual no como hábito sino más bien como medida profiláctica. Son conocidos los efectos nocivos que tiene una higiene sexual equivocada: Fimosis en los niños y enfermedades infecciosas de la flora microbiana en las niñas.

Los contenidos que se han propuesto hasta aquí podrían hasta cierto punto considerarse por separado. Ahora bien ninguno de ellos tiene sentido sino se socializa. Ello es imprescindible porque las edades preescolares no asimilan ninguna actividad que no incluya la expresión de los contenidos adquiridos ante el grupo-clase. Trabajar el aspecto afectivo de la educación sexual implica favorecer dicho proceso de socialización. Respetar el cuerpo del otro es el principal objetivo que se persigue. Asimismo, los esfuerzos se han de centrar en el uso natural del cuerpo. De nuevo es fundamental la ayuda y colaboración de los padres del niño. Ellos no deben reprimir al niño cuando los vea desnudos, antes bien deben mostrarse entonces desnudos de una forma natural (y al mismo tiempo deben concientizarse de los beneficiosos efectos de tales prácticas para el niño). El niño no debe mostrar miedo al cuerpo desnudo. Se ha mostrado que a la vez que se trabajan las sensaciones externas se han de trabajar indisolublemente las áreas psicomotora, verbal, afectiva, social y cognitiva. Para ello las experiencias han de desarrollarse de una manera precoz. Lo ideal sería hacerlo desde el jardín de infancia o desde los primeros años de la edad preescolar. Es cierto, los padres quieren o no (y en la forma actual en la que piensa la sociedad), adolecen de una excesiva moralidad (moralina) de la que el niño se impregna. Para romperla ha de existir una comunicación relacional entre los docentes (escuela) y los padres. £ entre ambos y el niño ha de coexistir un trato espontáneo.

*No sólo hay que tener un aspecto humano adecuado. También hay que contar con medios y materiales apropiados. Espejos en clase, una pequeña piscina y un sinnúmero de ellos podrían facilitar hasta cierto punto dicha tarea.*

*En conclusión, se puede afirmar que sí es posible la educación sexual desde las primeras etapas de escolarización del niño. No hay que restringir la educación sexual al mero aspecto de la reproducción. Por último, la sexualidad infantil se puede disolver como un contenido más, que exige una continuación constante, unos objetivos claros y unos resultados visibles a largo plazo.*



# LA PSICOMOTRICIDAD EN LA ESCUELA

María Luisa Fernández Álvarez

Parvulista

Colegio Laviada. Gijón

## *¿Cómo pensamos que debe ser la escuela?*

Partimos de la escuela como un lugar de **encuentro**, donde se lleva a cabo la acción educativa, no como mera transmisión de conocimientos; sino como una ayuda en el proceso de evolución de la persona.

Los niños adquieren una gran cantidad de importantes conocimientos, como andar o hablar, sin que en estos procesos tenga lugar una enseñanza deliberada y organizada; aprenden la geometría intuitiva necesaria para manejarse por el espacio y lo bastante de lógica para manejar a sus padres sin que se les enseñe. Luego hay problemas en otros aprendizajes; ¿a qué será debido?. Puede resultar que la exploración libre del mundo por el niño, con lo que él se siente gratificado, se convierta en una penosa tarea, acosada por inseguridades y restricciones impuestas; "si los niños fueran pájaros, habría que enseñarlos a volar y no cortarles las alas por temor a que pudieran hacerse daño en el vuelo".

Pensamos en cada niño como lo que realmente es: **un ser único, irrepetible, con posibilidades que nosotros debemos ver, descubrir y ayudar para que él las reconozca y sea capaz de aprovecharlas.** Cada niño tiene el derecho a poder ser **él mismo**, porque seamos o no conscientes de ello, no hay nada que nos avergüence más que el no ser nosotros mismos y, recíprocamente, no existe ninguna cosa que nos proporcione más orgullo y satisfacción que pensar, sentir y decir lo que es realmente nuestro.

Viendo al niño como realmente es, podemos observar sus partes positivas, para potenciarlas, aumentarlas y enriquecerlas. Pero es evidente que el niño también tiene

cosas negativas. ¿Cómo actuar sobre ellas?. Si le hacemos ver constantemente sus defectos no haremos más que reforzárselos. "El mejor método para ayudarle a superar sus dificultades es el de hacérselas olvidar" (André Lapierre).

Es mucho más práctico el olvidarse de la parte negativa y en cambio hacerle ver lo que tiene de positivo y cómo puede explotarlo.

De todas formas, cuando el niño hace algo mal tenemos que corregirle; pero no es lo mismo decir: "esto que haces está mal", que decirle: ¡qué malo eres!. Debemos censurar la acción sin censurarlo a él.

Hay que **escuchar** al niño, pero escuchar con empatía, de una manera activa, comprendiéndole, poniéndonos en su lugar. Escuchando sin juzgar y sin catalogar. Los adultos hemos sido juzgados con excesiva frecuencia, hemos sido adiestrados para juzgar; el no hacerlo necesita por nuestra parte de un ejercicio de reflexión, de autocontrol. Debemos ejercer este control y no catalogar a los niños.

Queremos que el niño encuentre en la escuela ese ambiente de seguridad que necesita y ahí el maestro debe estar disponible para él. Esto no requiere que nos angustiamos y nos pongamos tensos para poder multiplicarnos ante tantos alumnos como tenemos en las aulas y poder atenderlos de una manera individual. Todo lo contrario, una necesidad fundamental para el maestro es la serenidad. Por supuesto que esto es mucho más fácil escribirlo que llevarlo a la práctica, pero tenemos que intentarlo.

Hay muchas horas dentro del horario escolar y si hemos sabido impartir seguridad, el alumno sabe que siempre habrá un tiempo para él. Será una especie de complicidad maestro-alumno, un : Sí, ya sé que ahora no tienes en especial tiempo para mí, pero lo tendrás. Y es suficiente una sonrisa, un ademán, para que el niño comprenda.

Lo que tiene que tener muy claro el niño, es que él es importante para nosotros y que le escuchamos. No importa que en un momento determinado se le mande callar y no pueda decir lo que quiere, pero sí importa cuando esto es la norma; es una conducta generalizada en la escuela o en la casa. Cuando comprende que no se le escucha, ya no

*intenta dejarse oír. Escuchándole le estamos ayudando a autoafirmarse, a tener seguridad en sí mismo.*

*Generalmente aceptamos muy bien la parte positiva de los alumnos, su simpatía, su creatividad, su ingenio..., pero resulta agresividad..., y el niño que tiene que ocultar una parte de sí mismo que no va a ser aceptada, aprende a ponerse corazas; se crean mecanismos de defensa para mostrarse de la manera que espera va a gustar a los otros y pierde autenticidad. Está aprendiendo a mostrarse como los demás pretenden que sea y no como realmente es. Quien no expresa bien lo negativo tampoco expresará bien lo positivo, perdiendo así muchas posibilidades.*

*Llega un momento en que a fuerza de reprimir sentimientos, para no crearnos problemas, llegamos a no conocer cuáles son nuestros verdaderos sentimientos, nuestros verdaderos deseos. Así creemos desear lo que la mayoría desea.*

*Dice Erich Fromm en su obra "El miedo a la libertad": "Darse cuenta de lo que uno realmente quiere no es tan fácil como algunos creen, sino que representa uno de los problemas más complejos que enfrentan al ser humano; tememos profundamente asumir el riesgo y la responsabilidad de forjarnos nuestros propios fines".*

*Pocas personas se atreven a seguir sus ideas, cuando van contra lo que opina la mayoría, pero es que así corremos el riesgo no solamente de no seguir nuestras ideas, sino de no tenerlas. No hacer cosas por temor de hacerlas mal. No hablar por temor al ridículo. Muchas personas consideran a los artistas como seres capaces de expresarse espontáneamente: "La capacidad de expresar las propias ideas e impulsos sin reprimirlos y sin temor al ridículo constituye uno de los aspectos esenciales de la creatividad" (Rogers).*

*La dificultad de reconocer nuestros propios impulsos está muy bien aprovechada en nuestra sociedad de consumo, y va a condicionar nuestras vidas, desde cosas sin importancia, como usar un desodorante determinado, seguir la moda en el vestir, en la manera de actuar, en definitiva, en la manera de vivir.*

*Dejemos a nuestros niños expresarse para que sean*

capaces de pensar por ellos mismos y que, cuando sean adultos, puedan decidir realmente sobre sus vidas.

Para intentar comprender plenamente al niño de 4-5 años tenemos que hacerlo a través de su expresión psicomotriz, que es la manera que tiene el niño de manifestarse y de descubrir el mundo.

El niño de 4-5 años puede expresarse por medio del lenguaje oral, pero domina mucho mejor el lenguaje infra-verbal. Un niño puede decir cosas con su mirada, la expresión de su cara, el tono de su cuerpo. Su cuerpo expresa lo que siente y los maestros tenemos oportunidad de conectar con él mediante ese lenguaje casi olvidado, pero que tuvimos en la infancia. El párvulo es especialmente sensible a la comunicación no verbal; luego, a los 7-8 años, predominará la comunicación por el lenguaje.

Hemos hablado de permitir y facilitar al niño su expresión porque creemos que es muy importante lograr que el niño se exprese para el otro, para así entrar en comunicación con él.

La necesidad de comunicación, que todos tenemos, es la primera motivación indispensable de la que van a nacer todos los medios de expresión abstractos.

Debemos intentar que los niños conserven esa capacidad de comunicación, que ya empezó en el claustro materno. Según Bernard Aucouturier: "Comunicar es ser capaz de escuchar al otro y de dar en función de esa escucha. Hacer al niño un ser de comunicación es permitirle dar y recibir con placer".

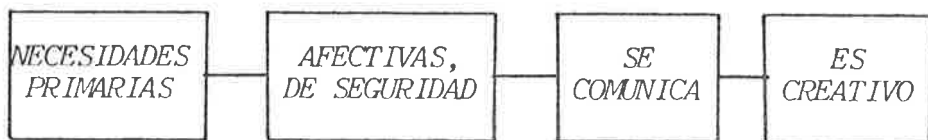
Creo que el niño sólo puede comunicarse bien con los demás cuando tiene sus necesidades afectivas a cubierto.

Los niños que pueden comunicarse bien suelen ser creativos y de sobra es conocida la falta de creatividad de los niños que se crían en instituciones, que tienen cubiertas sus necesidades materiales, pero no así las afectivas, y esto les lleva a replegarse y perder interés. Porque cuando creamos algo es para otro, para comunicarnos con el otro, con la esperanza de ser recibidos y aceptados por él.

Si observamos a un niño que empieza a caminar solo, vemos que se aleja de la madre, no quiere que le cojan y

*se dispone a explorar por su cuenta lleno de alegría, pero pronto se vuelve para comprobar que la madre sigue allí; cuando es así, cuando comprueba que la tiene como lugar de seguridad, sigue caminando, intentando coger todo, mirar todo..., pero si al dar la vuelta se encuentra que no está su madre, lo único que querrá es encontrarla y el resto del mundo habrá dejado de tener interés para él. Creo que así se avanza en el desarrollo, unos pasos adelante y de vez en cuando unos pasos hacia atrás, a recuperar fuerzas en nuestro lugar de seguridad.*

*Se puede representar:*



*El niño va pasando por estos estadios; cuando se encuentra con las necesidades primarias a cubierto es capaz de expresarse de un modo más o menos auténtico y de buscar la comunicación, y cuando consigue comunicar bien con los otros se vuelve creativo y puede pasar al pensamiento operatorio.*

*En este recorrido, lo mismo que el niño que comienza a andar tendrá que volver de vez en cuando hacia atrás, a reafirmarse en su seguridad, debemos estar preparados, no sólo para tentarle hacia **delante**, sino también para respetar su retirada a recobrar la fortaleza, a contemplar la situación desde un lugar seguro, hacia una actuación ya dominada, a fin de recuperar fuerzas para seguir en el camino.*

*Pero el niño que tiene carencias en el primer estadio estará como dando vueltas en un círculo, buscando afecto, buscando atención, seguridad y lo hará como pueda; volviéndose huraño, antipático, agresivo o haciendo como que nada le importa, "pasando de todo". En el fondo lo que hace es buscar la manera de no sufrir. La comunica-*

ción con los otros en esta situación es *dificilísima* porque la única manera que sabe de buscar al otro es pegándole, tirándole cosas, molestandole, con lo cual provoca su rechazo y la situación se agrava. Los otros no quieren jugar con él, no lo aceptan, con lo que cada vez tiene más motivos para sentirse mal.

Cuando un niño se encuentra en estas circunstancias es inútil presentarle un programa escolar atractivo, no estará disponible para nada.

Podrá guardar incluso una compostura correcta, por imposición; estará "haciendo que hace", pero en el fondo no le quedará nada, o, en todo caso, adquiere conocimientos de una manera superficial, sin profundidad, y por tanto le servirán de muy poco en la vida. Necesitará primero resolver su verdadero problema para poder progresar.

Si queremos hacer una labor realmente importante, ayudando al niño en su evolución, para que sea él quien cree sus propios procesos mentales que se ajusten a la realidad, tenemos que prestar mucha atención al niño en su globalidad, atendiendo, por tanto, también a sus sentimientos.

Piaget dice: "La afectividad es el motor (o el freno) de la inteligencia".

Muchas veces los niños presentan problemas en el aprendizaje (falsas dislexias) que no son más que una fachada que oculta algo más profundo; pueden ser causados por un bloqueo de tipo emocional. No bastará con intentar resolver la situación haciendo ejercicios para que el niño capte mejor su esquema corporal o para que comprenda mejor las relaciones espacio-temporales, hay que intentar ver las causas reales del problema y poder actuar así sobre ellas. Algunas veces, estos problemas se resuelven a pesar de los métodos empleados, cuando se ha prestado una verdadera atención al niño, que en el fondo era lo que estaba pidiendo.

Teniendo en cuenta que la educación no debe ser una serie de aprendizajes definitivos, sino una búsqueda permanente sobre temas que se encadenan espontáneamente unos a otros, nuestros proyectos educativos deben ser variados, e introducirlos cuando sea el momento favorable, es

**decir, cuando tenga relación con el deseo expresado por el niño a nivel de su actividad espontánea.**

No tendrá el mismo resultado imponer una situación (aunque muchas veces sea necesario hacerlo) para explicar cualquier concepto de suma o resta, por ejemplo, que aprovechar una situación ya creada por ellos cuando están jugando con bolas, chapas, juntando cromos, etc.

No se puede obligar al niño a desarrollarse, podemos sólo tentarle a que lo haga, poniéndoselo más al alcance de la mano, confiando en que el recuerdo de otras experiencias le haga tener deseo de repetirlos. Pero sólo él puede hacerlo; nadie puede hacerlo por él. **Las experiencias formarán parte de nosotros mismos sólo en el momento en que las hayamos vivido.**

Según Rogers "los únicos conocimientos que pueden influenciar el comportamiento de un individuo, son aquellos que él descubre por sí mismo y que se apropia".

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente expuesto, creo que debemos poner al niño en disposición de que descubra por sí mismo, poniendo en su mano los medios que sabemos va a necesitar y que consideremos más oportunos, y ayudándole después a racionalizar lo que hizo. Este es el fundamento de que realicemos en la escuela lo que llamamos sesiones de psicomotricidad.

### **La sesión de psicomotricidad.**

La sesión de psicomotricidad consiste en un tiempo semanal (90 minutos) que se dedica de manera especial para seguir la actividad espontánea del niño.

Son durante el curso unos momentos de privilegio para él. Se realiza, para facilitar el movimiento, en una sala grande o gimnasio.

De las actividades que allí surgen se pueden integrar conocimientos de una manera real y profunda, definitiva, porque surgen del deseo del niño, quien siente una gran alegría por descubrir y aprender.

Siempre encontré muy complicado enseñar a atar y hacer nudos a los niños de preescolar, a pesar de buscar trucos: "hacemos con la cuerda las orejas de un conejito,

ahora pasamos ésta por encima,...", resulta laborioso y lo conseguían, algunos, a base de mucho esfuerzo y mucha repetición. Pues bien, este curso preparé por primera vez una "sesión" con cuerdas y sólo les dije: "Hoy tenemos cuerdas para jugar; vamos a ver qué podemos hacer con ellas". Aparte de un sinfín de cosas que surgieron y que sería muy largo detallar ahora, la mayoría se dirigió con su cuerda hacia las espalderas; rápidamente iniciaron juegos de escaladores en una montaña, y cuál no sería mi sorpresa al ver que empezaban a atar la cuerda y lo conseguían con toda facilidad y con verdadera eficacia, la suficiente como necesitaban, para que aguantara el peso de su cuerpo y poder escalar. Esto me confirma que el niño aprende con rapidez, cuando lo que se le presenta corresponde a su deseo. Lo importante es ser capaces de presentarle situaciones en las que se sienta estimulado y necesite superarse.

*En la sesión se facilita:*

- a) La observación individualizada del niño mientras éste realiza una actividad espontánea.
- b) La comprensión del lenguaje psicomotor del niño.
- c) Seguir al niño en su evolución.
- d) Ayudarle a pasar al nivel intelectual lo que vive a nivel sensorial.

*Durante la sesión se ponen en juego las tres estructuras: motriz, afectiva, cognitiva. Las tres a la vez.*

*Las situaciones que se crean son muy significativas para evidenciar la personalidad y los conflictos del niño: El líder, el que es rechazado por otro o por el grupo, el que destruye lo que hacen los demás, el que colabora, etc.*

*Cuando se intenta que permanentemente los niños hagan lo mismo unos que otros, hacer la misma cosa al mismo tiempo, se provocan reacciones agresivas de identidad. Estas reacciones la mayoría de las veces quedan ahogadas*



por la disciplina, bien sea por una disciplina clara o por otra disfrazada por el chantaje afectivo. Actuando de este modo se puede conseguir una especie de socialización, de orden en la clase. Los niños callados, trabajando mientras el adulto "vigila" y que se vuelve en caos cuando falta la vigilancia, es que la disciplina ha sido impuesta, no aceptada. Se ve que es algo aparente, completamente superficial. Cuando el niño asume la disciplina es capaz de seguir con lo que está haciendo aun cuando sepa que nadie le controla. Por supuesto nada tiene que ver con los niños que siguen trabajando por temor. Dejando al niño ser él mismo, respetando su individualidad, disfrutará realmente con el placer de trabajar o jugar en grupos.

En estos momentos pueden dar rienda suelta a su iniciativa, de hacer o de no hacer; sabiendo que va a ser aceptado y respetado. La postura del maestro tiene que ser abierta y clara. Que todos se sientan aceptados.

Hay que marcar las leyes que regirán en la sala (gimnasio) de forma clara: "No se puede hacer daño a los otros"; "no se pueden destruir los objetos".

Hay que dar consignas cortas y claras. A partir de la primera consigna "los niños salen corriendo e inician una fase de gran actividad" en la que corren, saltan, se arrastran, giran, suben, bajan, gritan, viven todo esto con gran placer. En este momento basta con observar, con desdramatizar esta situación, para que el niño se sienta aceptado.

Al principio utiliza los objetos: bancos para saltar, brincar de una manera desorganizada, pero después va buscando la precisión en el salto, disfrutando con la caída. Observa que si tiene que saltar sobre una colchoneta que está lejos, necesita más fuerza, más impulso. Después se van organizando, comprueban que necesitan guardar un cierto orden, y ellos mismos consiguen organizar filas y guardar turno sin que nadie se lo mande. Después de disfrutar con el movimiento busca la comunicación, porque el niño organiza el espacio a través de su cuerpo, pero sin permanecer encerrado en él, pues entra en relación con el mundo, el mundo de los objetos y el mundo de los otros.

Con distintas actividades, dependiendo del material que se le proporciona: Cojines, aros, palos, cuerdas, tela, papel, etc, vivirá situaciones de balanceo, giros, arrastre, cambios rítmicos, rapidez, lentitud, etc. Todo esto se realiza en un aire de comunicación. Para el juego simbólico busca lugares de seguridad, se tapa, se destapa, se disfraza, representa roles de su familia. Pienso que esta situación es de gran ayuda para que el niño reconozca el espacio y capte a un nivel muy profundo lo que ha sido vivenciado con su cuerpo.

Pasan entonces a las construcciones con los elementos de que disponen; hacen casas, coches, campings, castillos. Cada vez van llegando a estructuras más complejas y realmente originales. Aprende a manipular formas, volúmenes y captará: distancias, orientaciones, similitudes y diferencias, agrupamientos, separaciones, igualdades, desigualdades, cantidades y números, llegando a la deducción y la lógica.

El niño construye desde una perspectiva imaginaria y simbólica. Hace autobuses con bancos y aros, tiendas de campaña con bancos, palos y telas, piscinas con colchonetes, y organiza alrededor de la construcción toda suerte de actividades y de oficios de las personas que forman parte del "cuadro", se distribuyen las tareas, se crean reglas que los que quieren jugar tienen que aceptar.

Al final de la sesión nos sentamos juntos en el suelo y los niños cuentan lo que hicieron. El momento de la verbalización se aprovecha para ayudarle a racionalizar lo que hizo. Se comenta, se analiza, se discute lo que pasó. Cada uno toma la palabra y cuenta su experiencia, la suya propia y la relación de su experiencia con los demás. También lo representan mediante el dibujo, siendo muy importante la observación de estos dibujos para compararlos con lo explicado verbalmente, así como para ver su evolución. MARTA, al principio, se representaba a sí misma con un garabato; sabía representar la figura humana y pintaba bien a los demás, pero ella siempre aparecía como un borrón; el primer día que se decidió a hablar en la sesión dijo: "Yo nunca hice nada importante"; lo dijo en un tono de verdadera pena. En clase siempre se portaba

*muy bien y parecía una niña sin problemas, me habría pasado inadvertida de no poder observarla en estos momentos de las sesiones donde se expresaba libremente. Al ir evolucionando se fue aceptando mejor y llegó a pintarse como uno más.*

*En los dibujos comienzan pintando a las personas que formaron parte de su juego, luego van fijándose más en las estructuras. Si pinta un submarino, en un principio puede ser un submarino real, que nada tiene que ver en sus formas con el que construyeron en la sala, pero normalmente siguen evolucionando en varias sesiones alrededor del mismo juego (hasta que agotan todas las posibilidades) y también van evolucionando en el dibujo. El submarino ya no es el de las películas sino el suyo y lo representan como fue en la sala (bancos, cojines, aros, palos, etc.) con su forma, tamaño, colores. Han ido abstrauyendo y suprimiendo todo lo imaginario y se van quedando con la realidad, ha pasado a descubrir los componentes físicos del objeto: altura, peso, volumen, colores.*

*También es de destacar el grado de camaradería, de grupo que se forma, pierden importancia las individualidades y funcionan muy bien en cooperación, porque descubren la ayuda que les puede prestar en un momento determinado alguien a quien subestimaban.*

*A veces ocurre que un niño torpe, para lo que se considera tradicionalmente por tareas escolares, es de una gran habilidad organizando a los demás o construyendo tiene muy buenas ideas. Recuerdo el caso de **DAVID**, que en clase era un niño con bastantes problemas y muy retraído; hasta que en la sala tuvo la idea de construir con aros de distintos tamaños una preciosa nave espacial; esto gustó mucho a los otros, que quisieron entrar con él en la nave y que luego lo imitaron. Fue todo un triunfo que luego se comentó en la hora de la verbalización. David estaba verdaderamente satisfecho, se le veía radiante y se le notó cambiado en la clase, más tranquilo y con mayor interés por hacer bien las cosas.*

*Esto no es más que unas reflexiones sobre una manera de actuar con los párvulos; creo que son muy ricas las experiencias que se consiguen con las sesiones de psico-*

motricidad, a pesar de los errores cometidos, de los que pensamos sacar enseñanzas.

Es natural que a veces los resultados se vean como muy positivos y otras veces no tanto, pareciéndonos que conseguimos muy poco, pero, los adultos, como los niños, también avanzamos retrocediendo de vez en cuando.

De todas formas considero que ésta es una manera emocionante y esperanzadora de plantearnos nuestra profesión.

## B I B L I O G R A F I A

- AUCOUTURIER, B.: DARRAULT, I. y EMPINET, J.L.: **La práctica psicomotriz. Reeducción y terapia.** Editorial Científico-Médica; Madrid, 1985.
- FROMM, Erich: **El miedo a la libertad.** Editorial Paidós; Buenos Aires.
- LAPIERRE, André y AUCOUTURIER, Bernard: **Los contrastes. Estructuras y ritmos.** Editorial Científico-Médica; Barcelona, 1977.
- LAPIERRE, André y AUCOUTURIER, Bernard: **Los contrastes y el descubrimiento de las nociones fundamentales.** Editorial Científico-Médica; Barcelona, 1977.
- LE BOULCH, Jean: **La educación por el movimiento en la edad escolar.** Ediciones Paidós Ibérica, S.A.; Barcelona, 1981.
- MASLOW, Abraham H.: **El hombre autorrealizado.** Editorial Kairós; segunda edición, Barcelona, 1976.
- PAPERT, Seymour: **Desafío a la mente. Computadoras y educación.** Ediciones Galápagos, segunda edición, Buenos Aires, 1982.
- PIAGET, Jean: **Seis estudios de Psicología.** Barral Editores; Barcelona, 1976.
- ROGERS, C.: **Le développement de la personne.** Dunod, 1968.

# ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA GEOMETRIA

I. Miranda

Prof. de la EUM de Santander

*1- Posiblemente, ante el espinoso tema del presente y el futuro de la enseñanza de la Geometría, un sondeo de opiniones entre profesionales de la enseñanza de las matemáticas arrojaría una gran diversidad de direcciones y pronósticos y una gran coincidencia sobre el interés del asunto y la dificultad de su resolución.*

*Este hecho es, sin duda, reflejo de la propia situación de la Geometría como disciplina científica, en una crisis de identidad desde hace años como consecuencia de su propia importancia y de los potentes instrumentos que se utilizan hoy en su estudio: así, buena parte de la Geometría elemental no sería sino un subproducto del álgebra lineal. Para bien o para mal los avances científicos de los últimos cien años en las matemáticas y su influencia en el concepto de Geometría son un dato incuestionable; y no es posible cultivar la nostalgia como procedimiento didáctico.*

*Ciertamente en la enseñanza elemental de las matemáticas han de tenerse en cuenta otros datos además del estado actual o de las tendencias al más alto nivel de la disciplina (como ha quedado probado claramente tras algunos años de enseñanza de la "matemática moderna"). Pero tampoco es posible marginar la enseñanza no universitaria de la realidad científica del momento.*

*Una respuesta inteligente a este dilema -y que además resulta adecuada a la concepción de la enseñanza de la Geometría como exploración, por parte del niño, de propiedades de objetos y situaciones que surgen de una actividad realizada por él mismo- consiste en la búsqueda de geometrías con una serie de características:*

- **Asequibles** al desarrollo intelectual del niño.
- Capaces de producir, razonablemente pronto, situaciones de manipulación y trabajo activo por parte del alumno; esto es, problemas de enunciado sencillo, interesantes y de dificultad variable: **motivadores y creativos**.
- **Fomentadoras** de razonamientos abstractos, cuyos esquemas puedan aplicarse en múltiples ocasiones.
- **Interpretables como propiedades de modelos matemáticos** de alguna "realidad" más o menos próxima al niño (medir alturas de objetos, colocar baldosas, estudiar grafos que aparezcan en juegos, etc...).
- **Básicas**, esto es, cuyo aprendizaje constituya la base de una serie de conocimientos (información matemática) que sean utilizados posteriormente en el desarrollo de disciplinas de auténtica relevancia científica actual.

2- En los últimos años se han presentado desde diversos núcleos de profesores algunas propuestas que responden -en mayor o menor grado- a estas notas características: Geometría de conjuntos convexos, Geometría de "pavés", Geometría del plegado, Geometría combinatoria y grafos, Geometría sobre espacios finitos, Geometría de "tortuga", etc... En cierto sentido podríamos decir que la mayor parte de las Geometrías (o de las actividades geométricas) que se presentan como alternativa o complemento a una Geometría tradicional o inexistente oscilan entre los polos de la matemática recreativa y del uso de pequeños ordenadores; y efectivamente ambos aspectos permiten realizar propuestas que se adaptan bien a las cuatro primeras notas características expuestas más arriba.

Por el contrario el grado de atención prestada al carácter básico (formador de base informativa) de la Geometría que debe ser utilizada es menor: falta, en definitiva, un programa consensuado de conocimientos y destrezas geométricas que abarque toda la enseñanza elemental y se entronque bien con las distintas opciones de la enseñanza media y superior y sus respectivos programas. El otro problema de estas Geometrías atractivas es la difi-

cultad de formar con ellas en el "oficio de demostrar" o -dicho en términos más modernos- de construir en las mentes de los alumnos "sistemas expertos" que gocen además de las ventajas de estar implantados en una inteligencia humana.

Una metodología -al uso- basada fundamentalmente en la heurística no es, en mi opinión, tampoco la fórmula más económica (en recursos y tiempo) para alcanzar con todos los alumnos (y no sólo con los mejor dotados) una base amplia de conocimientos y una cierta facilidad para manejarlos con alguna seguridad -aunque tal vez es la más divertida-. Por otra parte, el uso de ordenadores como instrumento de apoyo no incide esencialmente en el problema de fondo que estamos comentando; y cuando su utilización (como el caso de la Geometría de tortuga) es esencial a la propia materia, su planteamiento conduce directamente a una carencia de una formación básica y de técnicas de demostración, por lo que deben considerarse más bien como cursos introductorios (a la Geometría superior) para alumnos con ciertos conocimientos ya adquiridos.

3- Una posible línea de desarrollo de la Geometría en la enseñanza no universitaria que podría disfrutar de las características antes señaladas y además desarrollar adecuadamente contenidos básicos y el aprendizaje del rigor es la denominada *Geometría computacional* ("Computational Geometry"). Se trata antes de una forma de tratar la Geometría que del desarrollo de un tipo de Geometría particular; y presenta la ventaja adicional de su implantación actual al más alto nivel, floreciendo las investigaciones con este marchamo en la mayoría de las ramas de la Geometría superior. Y esto ocurre no sólo por el interés y la potencia (económica y social) del uso de los ordenadores sino también por el propio interés matemático de los problemas que surgen en la Geometría computacional y por las aplicaciones matemáticas -a problemas clásicos de la Geometría y álgebra- que proporcionan los métodos de esta Geometría.

Como su propio nombre indica, la Geometría computacional se dedica al estudio de algoritmos que resuelvan

problemas (de cualquier tipo) de corte geométrico; a su creación, análisis y cuantificación (complejidad); pero no, esencialmente, a su implementación en ordenador. Consideremos tres problemas típicos de naturaleza bien diferente:

**P.1** Dados  $N$  puntos en el plano, construir el lugar geométrico de los puntos del plano que están más próximos de uno de los puntos dados que de los restantes.

**P.2** Encontrar un procedimiento algorítmico para demostrar teoremas de Geometría elemental; es decir: dadas unas hipótesis y una tesis, el algoritmo debe concluir si ésta es cierta o falsa; y este algoritmo no debe depender de las hipótesis y tesis dadas.

**P.3** Un robot de aspecto esférico tiene que moverse en una habitación llena de obstáculos (fijos) conocidos. Planificar sus movimientos (sin utilizar sensores).

Debe aclararse desde el principio que para poder desarrollar algoritmos sobre entes geométricos es necesario antes saber Geometría; más aun, la Geometría computacional pone de manifiesto la utilidad de algunas Geometrías clásicas, como la proyectiva, postergadas en buena medida en la enseñanza actual. Así pues nuestra reflexión no conlleva que deban enseñarse Geometría básica y general, poniendo el acento en el carácter constructivo, en los procedimientos de construcción, en el número de pasos empleados, en el número mínimo o máximo requerido; y en las operaciones mentales escondidas en un algoritmo (y que con frecuencia contribuyen a incrementar significativamente su complejidad). Pensemos en la siguiente situación: nos dan unos cuantos puntos de un plano (mediante coordenadas que son números naturales). ¿Cómo saber si hay dos iguales? (un algoritmo para decidir esto tiene una cota inferior del número de pasos que es proporcional al producto del número de puntos por el logaritmo de este número).



*El uso de ordenadores es, con la Geometría computacional, no sólo un apoyo didáctico o un sustituto de los contenidos geométricos, sino el complemento natural de la propia materia.*

*No es este artículo el vehículo idóneo para detallar algunas líneas maestras de este modo de aproximación a la Geometría que, en nuestra opinión, debe incidir primeramente en la formación del profesorado y sólo "a posteriori" plasmarse en unos contenidos y actividades para los alumnos -aunque ya surgen algunas publicaciones sobre estos temas que se dirigen, en otros, a estudiantes de bachillerato-. Queden aquí plasmadas estas reflexiones, a la espera de la adopción de directrices de amplio alcance y estabilidad por los responsables científicos y políticos de la enseñanza de la Geometría en el conjunto del sistema educativo.*



# RECURSOS MATEMATICOS DE LOS ALUMNOS QUE COMIENZAN LOS ESTUDIOS DE FISICA Y QUIMICA EN EL B.U.P.

Luisa Gordo García y  
M<sup>a</sup> Teresa Trigueros Manrique  
Profs. Agregadas de Física y Química  
I.B. "Menéndez Pidal" de Avilés

José Manuel Fernández Fernández  
Catedrático de Física y Química  
I.B. "Menéndez Pidal" de Avilés

## 1.- INTRODUCCION

*El fracaso escolar en el B.U.P., igual que en los demás niveles educativos, está desde hace muchos años de permanente actualidad; también está suficientemente constatado, y parece que aceptado por todos como algo inevitable, que entre las asignaturas que conforman el B.U.P. existen diferentes grados de "dureza". La Física y la Química, entre otras materias, gozan de la gloria de ser "duras".*

*El fracaso escolar en cualesquiera de las etapas educativas suele atribuirse principalmente a las siguientes causas: Económicas y familiares de los alumnos, dotación del Centro escolar, profesorado, amplitud de los programas, métodos de enseñanza y masificación. Creemos que nadie dedicado a la enseñanza tiene dudas sobre la influencia de las condiciones económicas, sociales e institucionales en el rendimiento escolar.*

*Sin embargo, a la hora de enjuiciar el bajo rendimiento educativo en el B.U.P. no es frecuente que se cuestione si los contenidos de las distintas asignaturas son los adecuados, teniendo en cuenta la edad y capacidad intelectual de los destinatarios así como los conocimientos previos de éstos.*

En el aprendizaje de cualquier asignatura es fundamental la capacidad de comprensión y de expresión, tanto oral como escrita, y ésta, en general, es muy baja en los alumnos del B.U.P. Pero en el aprendizaje sistemático de la Física y de la Química, además de esas condiciones generales a todas las materias, influyen con gran intensidad, principalmente, dos factores: Las ideas preconcebidas de los alumnos y los conocimientos y destrezas matemáticas que poseen al comenzar aquél.

Está suficientemente probado que los alumnos cuando comienzan los estudios de Física y de Química en el B.U.P. tienen ya ideas propias sobre una serie de fenómenos físicos y químicos, principalmente sobre los que más frecuentemente pueden observar. Son muy abundantes los estudios realizados sobre la existencia de los preconceptos en los alumnos que comienzan los estudios sistemáticos de Física y de Química; en nuestro país también existe una línea importante de investigación en este sentido (1).

Sin embargo, no tenemos conocimiento de que haya una bibliografía tan abundante sobre los errores conceptuales en Matemáticas de aquellos alumnos. Parece que se da por sentado que los alumnos llegan al estudio de la Física y de la Química en el B.U.P. con el bagaje matemático necesario para tal empeño. La realidad vivida en las clases de Física y Química, año tras año, se encarga, desgraciadamente, de demostrarnos que esto no es así.

No vamos a demostrar aquí y ahora que las Matemáticas son para el estudio y aprendizaje de la Física y de la Química una herramienta imprescindible, tanto para la adquisición de conceptos como para iniciar a los alumnos en el método científico. Sin los conocimientos y destrezas necesarios en esta materia el fracaso en la enseñanza de la Física y de la Química está asegurado.

Sabemos que existen en los alumnos dificultades para la transferencia de conocimientos de algunas asignaturas a otras (Rogers, 1964) pero atribuir exclusivamente a este hecho la baja preparación matemática que demuestran en la clase de Física y Química no nos parece ni lógico ni

.....  
(1) Ver citas bibliográficas.

serio. Sin embargo, nuestro propósito no ha sido encontrar las causas de esas deficiencias sino descubrirlas.

## 2.- OBJETIVOS

Pretendíamos averiguar el grado de conocimientos de Matemáticas y de técnicas de cálculo que considerábamos imprescindibles para seguir sin dificultad las clases de Física y Química, tanto a nivel general de todos los alumnos del Centro que comenzaban el 2º curso del B.U.P. como al particular de los alumnos de cada grupo.

También pretendíamos, una vez realizada la prueba, comunicar a cada alumno las deficiencias que debería corregir y por esto la prueba no ha sido anónima.

## 3.- DISEÑO EXPERIMENTAL

En los primeros días de clase del curso 85-86 se propusieron a 262 alumnos de este I.B. que comenzaban el 2º curso del B.U.P. una serie de cuestiones (APENDICE I). De éstas, algunas las consideramos como ejercicios de cálculo y otras como problemas de cálculo en el sentido dado por Lamarca (Lamarca Paris, 1985) a estos términos.

Hemos prescindido de realizar presuntas sobre geometría para no hacer demasiado extensa la prueba. Para la realización de la misma los alumnos disponían de un tiempo máximo de una hora; ningún alumno ha agotado éste tiempo.

La prueba puede dividirse en cinco apartados:

- a) Operaciones básicas con números decimales y fraccionarios (cuestiones 1-9)
- b) Expresar como potencia una serie de números (cuestiones 10-13).
- c) Calcular el valor de una serie de potencias, de la raíz cuadrada de un número entero y de la raíz cuadrada de un número decimal (cuestiones 14-22).
- d) Resolución de una ecuación de primer grado y de una ecuación de segundo grado (cuestiones 23-24).
- e) Conocimientos sobre el Sistema Métrico Decimal (cuestiones 25-36).

#### 4.- RESULTADOS

En el CUADRO I están recogidos los resultados. En él figuran los porcentajes de aciertos a cada pregunta tanto de los alumnos de los diferentes grupos como del total de alumnos.

#### 5.- CONCLUSIONES Y COMENTARIOS

A la vista de los resultados, se pueden hacer, entre otras muchas, las siguientes consideraciones:

##### 5.1.-Cuestiones del apartado (a)

Resulta cuando menos sorprendente que haya muchachos que van a comenzar el 2º curso del B.U.P. sin saber realizar correctamente las operaciones elementales con números decimales.

El porcentaje de aciertos a la pregunta nº2 es increíblemente bajo (ninguno de los siete grupos ha alcanzado el 50% de respuestas correctas a esta pregunta); no conocen, la mayoría de estos alumnos, el significado del lugar que ocupa cada número en una cifra.

También son dignas de resaltar las dificultades que encuentran en la realización de operaciones elementales con fracciones; a pesar de esto, es en el cálculo con fracciones donde, en conjunto, se obtienen mejores resultados.

##### 5.2.-Cuestiones del apartado (b)

Los porcentajes de respuestas correctas a las cuestiones de este apartado hablan por sí solos. Ni siquiera la pregunta nº 11 ha sido contestada correctamente por todos los alumnos.

##### 5.3.-Cuestiones del apartado (c)

Debe resaltarse el bajo porcentaje de aciertos en la pregunta nº 20.

El hecho de que contesten bien a la pregunta nº 10 el 48,5% de los encuestados mientras que sólo el 11,1% contestan correctamente a la pregunta nº 20 es bastante revelador sobre los conocimientos de las potencias y cálculos con las mismas.

La comparación de los aciertos a las preguntas nº 19

y nº 20, el mismo resultado para ambas, revela el método mecánico de realizar los cálculos, la falta de reflexión sobre el resultado obtenido en una operación.

También es digno de resaltar la diferencia entre el nº de aciertos a las preguntas nº 18 y nº 19 ya que la diferencia significativa entre ambas cuestiones es que en la nº 19 hay un exponente negativo. Igual ocurre entre las preguntas nº 16 y nº 17.

#### 5.4.-Cuestiones del apartado (c)

Es significativa la diferencia entre los porcentajes de aciertos a la pregunta nº 23 y a la nº 24. En la primera de estas cuestiones la ecuación no está preparada para despejar la incógnita; salen a relucir las dificultades de cálculo y esto trae consigo que el nº de aciertos sea próximo a la mitad que en la pregunta nº 24.

#### 5.5.-Cuestiones del apartado (e)

Que sólo en las tres primeras preguntas de este apartado el porcentaje de aciertos sobrepase el 50% ya lo dice casi todo.

Los alumnos demuestran poseer unos conocimientos muy bajos del Sistema Métrico Decimal en conjunto y muy particularmente sobre las relaciones entre las unidades de volumen y capacidad.

5.6.-En resumen, que sólo el 11,1% de los alumnos encuestados, como situación más favorable, que no se ha dado porque ninguno de los 262 ha contestado correctamente a todas las cuestiones, sea capaz de resolver sin error aquella serie de cuestiones demuestra, a parte de otras consideraciones, las enormes, en algunos casos insuperables, dificultades con que nos encontramos los profesores de Física y Química para conseguir los objetivos propuestos en la programación de esta asignatura del 2º curso del B.U.P.

## CITAS BIBLIOGRAFICAS

- CAAMAÑO, A. y OTROS: "Consideración sobre algunos errores conceptuales en el aprendizaje de la Química en el Bachillerato". *Enseñanza de las ciencias*, 1983. Vol. 1/nº3, pp 198-200.
- FERNANDEZ FERNANDEZ, J.M.: "Causas de las dificultades de aplicación del teorema de Arquimedes por los alumnos del B.U.P.", *Enseñanza de las ciencias*, 1985, Vol. 3/nº3, pp.185-87.
- FURIO MAS, C. y ORTIZ, E.: "Persistencia de errores conceptuales en el equilibrio químico", *Enseñanza de las ciencias*, 1983, Vol.1/nº1, pp. 15-20.
- FURIO MAS, C.: "Ideas sobre los gases en alumnos de 11 a 15 años", *Enseñanza de las ciencias*, 1983, Vol.1/nº2, pp. 83-91.
- GARCIA-HOURCADE, J.L. y RODRIGUEZ DE AVILA, C.: "Preconcepciones sobre el calor en 2º de B.U.P.", *Enseñanza de las ciencias*, 1985, Vol.3/nº 3, pp. 188-193.
- GARCIA HOURCADE, J.L. y RODRIGUEZ DE AVILA, C.: "Las preconcepciones y el cambio conceptual en la dinámica de 2º de B.U.P., resultados de y para su uso didáctico", Primer congreso internacional sobre investigación en la didáctica de las Ciencias y de las Matemáticas. Barcelona 25-28 Septiembre, 1985.
- GIL PEREZ, D.: "Tres paradigmas básicos en la enseñanza de las ciencias". *Enseñanza de las ciencias*, 1983, Vol. 1/nº1, pp.26-33.
- GIORDAN, A.: "Interés didáctico de los errores de los alumnos", *Enseñanza de las ciencias*, 1985, Vol.3/nº1, pp.11-17.
- LAMARCA PARIS, J.Mª.: "Una investigación del aprendizaje del cálculo aritmético", *Enseñanza de las ciencias*, 1985, Vol.3/nº2, pp.121-129.
- MACEDO DE BURGHI, B. y SOUSSAN, G.: "estudio de los conocimientos preadquiridos sobre las nociones de calor y temperatura en alumnos de 10 a 15 años", *Enseñanza de las ciencias*, 1985, Vol.3/nº2, pp.83-90.



*ROGERS, E.M.: Conferencia pronunciada en la reunión de Birmingham de la Association for Science Education, 1964.*

*SEBASTIA, J.M.: Interpretaciones espontáneas de la dinámica del movimiento, Primer congreso internacional sobre investigación en la didáctica de las Ciencias y de las Matemáticas, Barcelona 25-28 de Septiembre, 1985.*

*VAZQUEZ ALONSO, A.: Evaluación instructiva de alumnos que comienzan B.U.P. en el área de Física y Química, Primer congreso internacional sobre investigación en la didáctica de las Ciencias y de las Matemáticas, Barcelona 25-28 de Septiembre, 1985.*

Grupo		B	D	E	F	G	TOTALS	
P. Alumnos:		37	41	37	36	38	262	
Aciertos(%)								
1	100	99,2	11,7	100	97,3	83,9	97,4	95,0
2	21,6	37,8	11,4	41,5	32,4	33,9	28,9	31,7
3	51,5	56,8	27,3	63,4	56,8	66,7	53,3	55,3
4	4,6	94,6	36,1	97,6	77,3	97,2	97,4	95,0
5	10,6	37,3	41,7	41,5	29,7	55,6	39,5	42,0
6	77,5	59,5	52,8	70,7	59,5	72,2	65,8	64,1
7	30,2	92,9	36,1	87,3	39,2	88,9	78,9	87,4
8	77,3	83,8	33,3	85,4	94,6	91,7	89,5	89,3
9	30,2	64,9	33,3	82,9	91,9	31,7	73,7	82,4
10	62,2	40,5	36,1	41,5	54,1	50,0	55,3	48,5
11	61,9	70,3	69,4	70,7	89,2	77,8	57,9	71,4
12	37,3	32,4	50,0	29,3	73,0	41,7	34,2	42,4
13	21,6	13,5	13,9	4,9	37,8	13,9	10,5	16,4
14	75,5	89,2	33,9	90,2	97,3	86,1	84,2	83,9
15	43,2	35,1	33,9	43,0	75,7	38,9	39,5	45,0
16	35,1	24,3	27,8	19,5	36,5	27,3	31,6	35,9
17	21,6	27,0	27,3	9,8	40,5	30,6	18,4	24,8
18	67,6	51,4	63,2	46,3	71,9	85,1	73,7	68,3
19	64,9	64,9	16,7	14,6	62,2	52,3	34,2	43,9
20	18,9	16,2	20,3	7,3	13,5	2,3	15,8	11,1
21	77,5	27,0	2,3	4,9	13,5	30,6	36,8	24,8
22	10,6	43,2	27,3	53,7	40,5	33,3	31,6	42,0
23	10,6	62,2	27,3	13,3	35,1	33,3	34,2	43,9
24	11,1	78,4	70,2	90,2	83,3	30,6	31,6	81,3
25	11,2	57,5	10,6	75,6	70,3	93,9	65,3	75,6
26	10,6	67,6	52,3	65,3	64,3	30,6	73,7	70,6
27	11,3	48,6	56,5	56,1	59,5	33,3	53,4	63,0
28	35,1	64,1	10,6	43,9	43,2	38,9	31,5	40,3
29	32,4	35,1	36,1	46,3	29,7	33,3	32,5	36,3
30	27,0	35,1	7,2	41,5	18,9	35,1	31,6	34,0
31	16,2	10,3	3,3	26,8	16,2	30,6	13,2	17,6
32	2,7	13,9	16,7	39,0	16,2	25,0	13,2	19,1
33	3,1	13,5	11,9	26,8	16,2	33,3	21,1	19,1
34	35,1	43,2	20,2	56,1	37,3	55,6	31,6	40,5
35	32,4	43,2	27,3	46,3	35,1	63,9	39,5	41,2
36	13,6	16,2	9,3	14,6	16,2	30,6	15,8	16,4

C O N S T I T U I C I O N E S

### APENDICE I

Efectua las siguientes operaciones:

1)  $4,027 + 0,01 + 56,008 =$

2) Ocho milésimas + cincuenta y cuatro centésimas + veintitres unidades + veinticinco décimas =

3)  $5,2 - 3,297 =$  (4)  $0,02 \times 43,003 =$

5)  $25,301 : 12,6 =$  (6)  $4/7 + 2 + 5/9 =$

7)  $5 - 2/7 =$  (8)  $4/3 \times 2/5 =$

9)  $4/7 : 3 =$

Escribir en forma de potencia de diez:

10)  $0,001 =$  (11)  $100.000 =$  (12)  $1/100 =$

13)  $1/0,001 =$

Calcula:

14)  $10^3 =$  (15)  $10^{-4} =$  (16)  $1/10^2 =$

17)  $1/10^{-5} =$  (18)  $(10^3)^2 =$  (19)  $(10^{-4})^3 =$

20)  $(0,001)^4 =$  (21)  $1.155 =$  (22)  $2,56 =$

Calcula el valor de x:

23)  $x/3 - 4/5 = 3x + 8$

24)  $x^2 - 5x + 6 = 0$

Expresa:

25)  $6m.$  en  $Km.$  = (26)  $25 cm.$  en  $m.$  =

27)  $6 mm.$  en  $Km.$  = (28)  $2 m^2.$  en  $cm^2.$  =

29)  $46,02 Km^2.$  en  $m^2.$  = (30)  $32 m^2.$  en  $Km^2.$  =

31)  $12 cm^3.$  en litros = (32)  $4,71 dm^3.$  en litros =

33)  $26 litros$  en  $m^3.$  = (34)  $14 Kg.$  en  $Tn.$  =

35)  $12,8 g.$  en  $Kg.$  = (36)  $0,1 Tn.$  en  $mg.$  =



# OBSERVACION ESTROBOSCOPICA DE MOVIMIENTOS VIBRATORIOS Y ONDULATORIOS

José Manuel Fernández Fernández  
Catedrático de Física y Química  
I.B. "Menéndez Pidal" de Avilés

*El manual de prácticas de ondas mecánicas y vibraciones de ENOSA describe una serie de experiencias en las que es necesaria la observación estroboscópica. Para realizar dichas experiencias el movimiento de rotación del eje del estroboscópio, y de los discos acoplados a él, ha de realizarse manualmente. Esta forma de producir el movimiento del eje y discos tiene muchos inconvenientes; entre otros podemos citar: a) Dificultad de conseguir una frecuencia constante de rotación; b) Dificultad de conseguir frecuencias todo lo bajas o todo lo altas que algunas de las experiencias requieren; c) Dificultad de impedir la oscilación del eje sobre su apoyo; etc, etc.*

*Empleando material para realizar prácticas sobre ondas mecánicas y vibraciones y parte del material que contiene la caja de Mecánica II, mecánica de sólidos, de la misma casa, se consigue que el movimiento del eje y discos esté producido por un motor eléctrico, que imprimirá al sistema eje-discos un movimiento de rotación más uniforme que el producido por la mano.*

*El material necesario es el siguiente:*

- a) Caja de Mecánica II, mecánica de sólidos:
  - 1- Motor con reductor 120r.p.m. (MR-001) con mando montado (MR-013) y cono de poleas (MS-165).
  - 2- Junta tórica
  - 3- Tablero (MS-011)
  - 4- Varillas
  - 5- Nueces
  - 6- Pinza de bureta

b) *Caja de ondas mecánicas y vibraciones:*

1- *Eje de estroboscópio (OV-035)*

2- *Juego de discos (OV-36)*

3- *Disco estroboscópico (OV-299)*

Con este material, dispuesto como indica la figura, se pueden realizar las siguientes experiencias indicadas en el manual de prácticas de ondas mecánicas y vibraciones:

1- *Observación del movimiento armónico*

2- *Composición de movimientos armónicos perpendiculares*

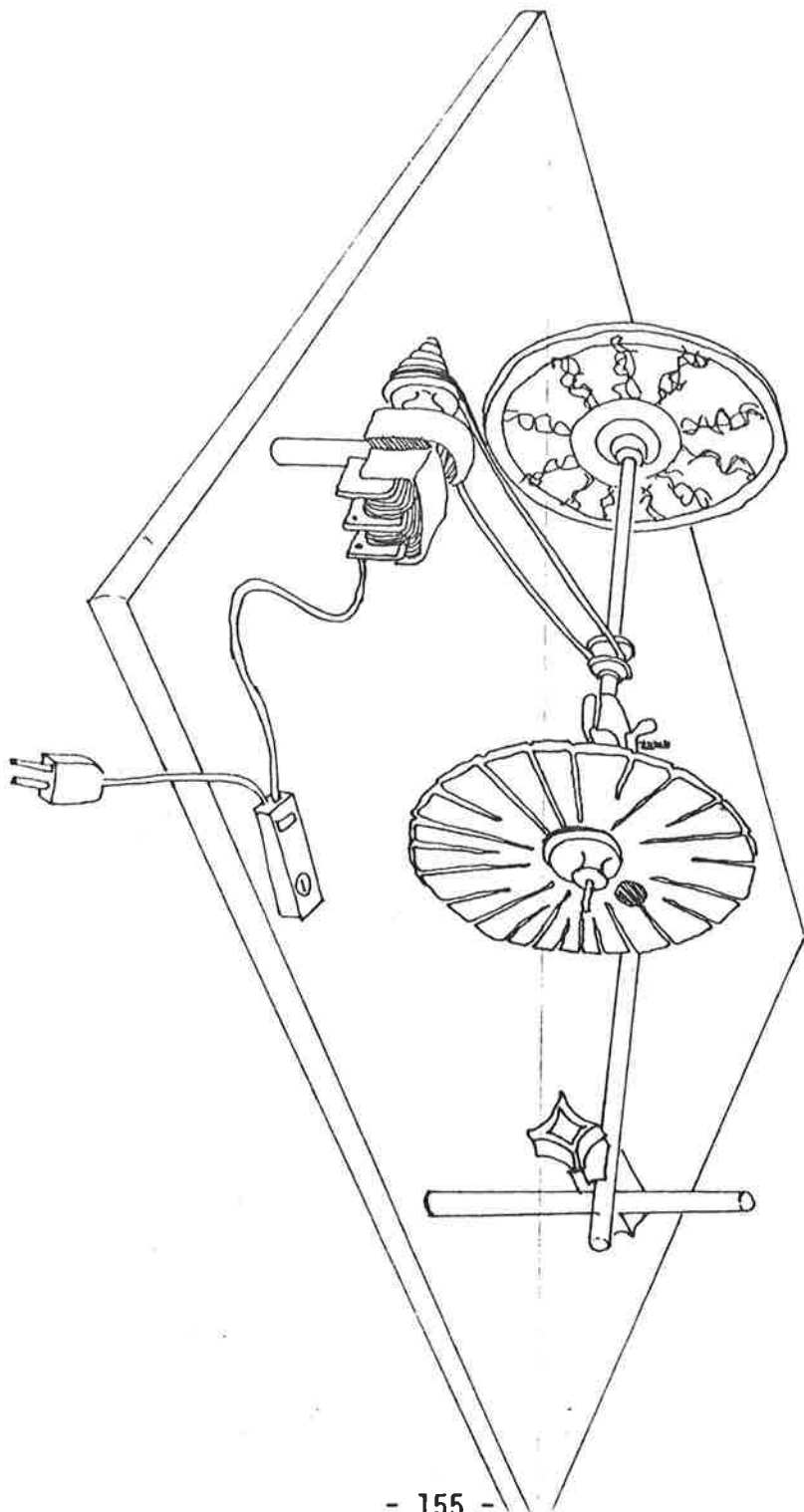
3- *Composición de movimientos vibratorios en la misma dirección (Observación estroboscópica)*

4- *Ondas transversales (Observación estroboscópica)*

5- *Movimiento ondulatorio longitudinal (Observación estroboscópica)*

6- *Ondas estacionarias (Observación estroboscópica)*

Colocando la junta tórica en las diferentes posiciones del cono de poleas se imprime al eje del estroboscópio distintas velocidades de rotación, según convenga a la experiencia a realizar.







# PROYECTO DE ESTUDIO Y RENOVACION PEDAGOGICA EN EDUCACION FISICA

Juan Andrés Fernández Pérez  
Marta Sobrino Alvarez  
Carlos de Cima Araujo  
Componentes del Seminario  
de Educación Física del  
I.B. " Alfonso II" (Curso 85/86)

## INTRODUCCION

*El hecho de que en junio de 1.985 se hayan celebrado las primeras Oposiciones para ingreso en el Cuerpo de Profesores Agregados de Bachillerato en la asignatura de EDUCACION FISICA, ha permitido que durante el curso 1.985-86 en el Instituto de Bachillerato "Alfonso II" de Oviedo hayamos coincidido tres profesores que, con dedicación especial docente, nos hemos podido plantear por primera vez como Seminario, con un mínimo de coherencia y rigor, un PROYECTO DE ESTUDIO Y RENOVACION PEDAGOGICA que pretende, desde un planteamiento crítico, la obtención de unos resultados que puedan llegar a ser útiles para una materia como la Educación Física, parca hasta el momento en cuanto a estudios e investigaciones se refiere; en especial si la comparamos con el resto de las asignaturas presentes actualmente en los programas de Bachillerato.*

*Como elemento fundamental de trabajo, a través de reuniones semanales, se estudian y analizan los resultados que se van obteniendo, así como se perfilan y replantean las tareas a desarrollar, a la vez que van tomando cuerpo los diferentes apartados que componen la Programación General, cuya duración prevista para tres cursos académicos abarca 1º, 2º y 3º de B.U.P., por lo que se culminaría la experiencia al finalizar el curso 1.987-88, cuando los actuales alumnos de 1º estén en 3º de B.U.P.*

*Se trata de una programación que asume aspectos del*

*Programa para el Nuevo Plan de Enseñanzas Integradas, pero que a la vez hace hincapié en parcelas concretas, tales como:*

- la elaboración de una cartilla de Educación Física que permita el seguimiento longitudinal del alumno mientras dure su permanencia en el centro, donde se valoren sus capacidades funcionales, medias antropométricas y aptitudes físicas.*
- la realización de unas escalas de rendimiento físico propias de un grupo humano concreto.*
- la evaluación de las habilidades motrices específicas.*
- la elaboración de un texto de Lecturas Complementarias que dé fundamento y apoyo al desarrollo práctico de la asignatura.*
- la incorporación de un programa de Aire Libre concreto, y*
- el seguimiento que los alumnos "exentos" de la asignatura han de hacer de la misma, tanto si su limitación es permanente o temporal como si es total o parcial.*

*Se intenta aplicar desde un punto de vista extremadamente realista un programa coherente con las limitaciones de los propios alumnos y las instalaciones y medios existentes, ofreciendo alternativas o soluciones concretas a problemas concretos.*

*En definitiva, se trata de intentar llevar a cabo un Proyecto de Investigación a tres años vista, que aporte una base más de trabajo para una asignatura que pretendemos acceda a la EDUCACION desde planteamientos científicos lo más rigurosos posible.*

## PROGRAMACION

Ante todo queremos dejar claro que no pretendemos bajo ningún concepto entrar en cuestiones de programación general, por dos razones fundamentalmente:

-porque se sale del propósito de este trabajo.

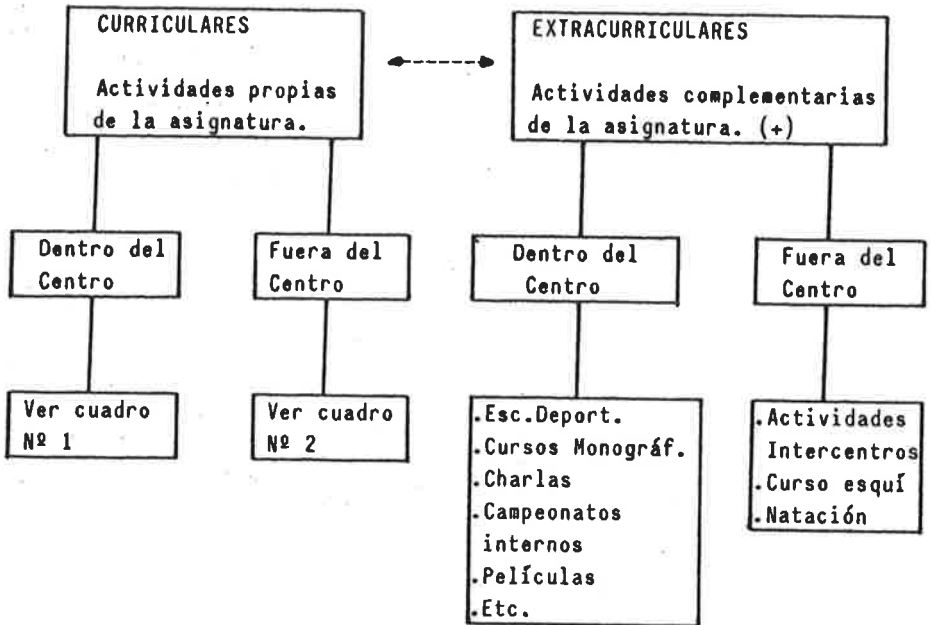
-porque, aunque no en exceso, sí se puede decir que existe una bibliografía básica que puede servir de consulta.

No obstante sí hay que matizar, antes de plantear una programación de nuestra materia, las grandes deficiencias que los alumnos traen de la E.G.B., así como la ausencia de medios (material e instalaciones), por lo cual los programas no pueden ser todo lo ideales que quisiéramos.

Tampoco pretendemos aquí desarrollar de una manera exhaustiva los objetivos, métodos de enseñanza, etc., que son más propios de un planteamiento de tipo didáctico. Simplemente que sirva como visión general para la mejor comprensión del resto del trabajo, pues lógicamente todos los fundamentos teóricos deben sentarse sobre una base práctica.

Es por esto por lo que optamos por hacer una exposición gráfica, ya que presenta una mayor claridad a la hora de tener una visión global.

## ORGANIGRAMA GENERAL DE LA ASIGNATURA



(+) Hay que tener en cuenta que el desarrollo de las Actividades Extracurriculares depende fundamentalmente de la organización interna del Departamento o Seminario de Educación Física.

**CUADRO N° 1**

**DISTRIBUCION DE LOS CONTENIDOS CURRICULARES DENTRO DEL CENTRO**

U.C.	1 <sup>º</sup>	2 <sup>º</sup>	3 <sup>º</sup>	4 <sup>º</sup>
1 <sup>º</sup>	C.F.	D.C.a	D.I.a	D.C.b
2 <sup>º</sup>	C.F.	D.C.c	D.I.b	D.C.d
3 <sup>º</sup>	C.F.	A.F.A.	D.I.2	D.C.2

*U.D.- Unidad Didáctica*

*C.F.- Desarrollo de la Condición Física*

*D.C.- Deporte Colectivo, Complejo o de Regulación Externa*

*D.I.- Deporte Individual, Básico o de Regulación Interna*

*A.F.A.-Actividades Físico Artísticas*

*a, b, c, d.- Diferentes deportes*

*2.- Nivel Superior. Opcional entre dos o cuatro deportes de los ya vistos, en función de las posibilidades materiales y humanas del centro.*

## CUADRO N° 2

### *DISTRIBUCION DE LOS CONTENIDOS CURRICULARES FUERA DEL CENTRO*

#### *ACTIVIDADES EN LA NATURALEZA*

- 1º Curso: Dos marchas de travesía de un día de duración (Otoño y Primavera).*
- 2º Curso: Una actividad de montaña con pernocta.*
- 3º Curso: Campamento de cinco días de duración.*

*Nota.- Sería deseable que estas actividades tuvieran un caracter interdisciplinar.*

## EXENCIONES EN EDUCACION FISICA

*Hablar de exentos en Educación Física, hasta ahora, se relacionaba con alumnos que no participan en la asignatura, a través de un simple comunicado que la mayor parte de las veces no se hace ni de forma oficial y generalmente extendido por el médico de medicina general.*

*Además de esto, los alumnos exentos no llevan una evaluación objetiva y generalmente no tienen una asistencia a las clases, lo que produce una "desescolarización" muy peculiar, pues realmente sí están matriculados en esta materia.*

*Esto de todo punto nos parecía incompleto y había que tratar de darle una solución, pues realmente son alumnos que hay que evaluar aunque desarrollen la materia de forma diferente.*

*Básicamente este curso nos estamos rigiendo por el punto 7.2.3. de la circular nº 1 enviada por la Dirección General de Enseñanzas Medias en relación con la puesta en marcha y organización del curso 85-86, en lo que se refiere al reconocimiento de un alumno como "exento" de la práctica física de la asignatura. (Anexo nº 1).*

*No obstante consideramos que la normativa estaba incompleta y no solucionaba el problema que se plantea a la hora de evaluar a estos alumnos.*

*Por otra parte deben realizar unas tareas que sean realmente significativas para ellos y que justifiquen la obligatoriedad de asistir a las clases en la calidad de "exentos de práctica física", (ya que entendemos la exención como impedimento para un desarrollo normal de la asignatura desde el punto de vista motriz o de actividad física).*

*Ante esta perspectiva consideramos que el alumno que se encontrara en esta situación puede tener un triple cometido dentro de la asignatura:*

- 1.- *Participar en las tareas de control y organización de las sesiones cuando el profesor lo estime oportuno.*
- 2.- *Realizar por escrito un desarrollo de cada sesión en una libreta que el profesor revisa periódicamente y en la que hay que identificar el tema, los objetivos, la organización de la sesión, así como hacer una crítica personal al final de la misma. (Anexo nº II)*
- 3.- *Elaboración de unos trabajos relacionados con la unidad que se esté desarrollando y que en cada caso determine el seminario.*

*Con esto se pretende no sólo facilitar la labor de evaluación del alumno, sino, además, que éste conozca la asignatura, teniendo una visión global de la misma aunque no sea desde un punto de vista vivencial al igual que los demás compañeros, pero que le permita en cualquier momento de su vida valerse de esos conocimientos adquiridos y ponerlos en práctica.*



## *Anexo N<sup>o</sup> I*

### *EXENCIONES - EDUCACION FISICA*

*De acuerdo con las instrucciones dictadas por la Dirección General de Enseñanzas Medias en relación con la organización y puesta en marcha del curso 1.985-86:*

*7.2.3. Las solicitudes de exención en Educación Física deberán acompañarse del respectivo certificado médico de Sanidad o de la Inspección Médica de la Dirección Provincial en el que se indicará si la exención deberá ser total o sólo limitada a determinados ejercicios y actividades, especificando cuáles.*

*Al mismo tiempo, el interesado deberá presentar al Director del Instituto el tratamiento a que haya sido sometido para su restablecimiento físico, en el caso de que no sean crónicas las dolencias padecidas.*

*Cada mes deberá presentar, además, un breve informe del médico que le atienda sobre el proceso de su recuperación.*

*En todo caso los alumnos exentos estarán en la obligación de asistir a las clases de Educación Física debiendo superar positivamente las pruebas teóricas que al efecto determine el Seminario de Educación Física.*

*Todas las exenciones deberán quedar ultimadas durante el mes de Octubre del presente año, excepto las que pudieran surgir durante el desarrollo del curso escolar.*

*Oviedo-Septiembre 1.985*

## EVALUACION

Una cuestión que hemos intentado plantearnos con sumo rigor es la Evaluación; debido entre otras razones, por una parte, a que es la forma gracias a la cual el alumno conoce si asimila o no los contenidos y, por otra parte, porque se juzga la capacidad del profesor a la hora de transmitir los conocimientos.

Todos teníamos claro que la evaluación tenía que ser de tipo formativo y atendiendo a una referencia de criterio por dos razones fundamentalmente:

-Por las grandes deficiencias que los alumnos traen de la E.G.B.

-Porque permite una mayor individualización.

Por otro lado nos movía la idea de ser prácticos y de dar respuesta de una manera inmediata a estos problemas. Desde este punto de vista diferenciamos dos aspectos en la evaluación de la Educación Física en la Enseñanza Media:

-Por un lado la evaluación de la Condición Física y

-Por otro lado la evaluación de las Habilidades y Destrezas Específicas.

La primera parte resultó más sencilla pues consistió en realizar un tratamiento estadístico de los datos obtenidos en las distintas pruebas que forman el TEST de APTITUD FISICA. (Ver anexos I, II y III).

El gran problema nos surgió cuando nos planteamos la forma de evaluar unas tareas motrices específicas, de manera que el alumno fuese teniendo un conocimiento inmediato de los resultados que iba obteniendo, según cubría los objetivos planteados. A todo esto hay que añadir la falta de bibliografía y documentación sobre el tema, al mismo tiempo que hay que tener en cuenta que se trata de realizar la Evaluación a un gran número de alumnos y no en más de una sesión por unidad.

El resultado fue la elaboración de unas "FICHAS EVALUATIVAS DE TAREAS MOTRICES ESPECIFICAS" donde se recogiera a todo el grupo de alumnos y al mismo tiempo los fundamentos considerados por el profesor (atendiendo al

*criterio de su experiencia), como los principales que hay que superar para considerar asimilada la unidad.*

*Cada uno de estos fundamentos se materializó en una escala de uno a diez puntos para obtener una puntuación total inmediatamente y que el alumno pudiera contrastar sus resultados en el acto. (Ver anexos IV,V,VI y VII, que corresponden a las cuatro unidades didácticas desarrolladas en este primer curso).*

*La elaboración de estas fichas implicó con anterioridad la realización de un planteamiento didáctico de la unidad en el que se fijaran de una forma clara y precisa los criterios de ejecución y corrección para considerar un elemento correcto (atendiendo fundamentalmente a considerar como correcto aquello que estaba demostrado técnicamente que era mejor).*

*Hemos intentado, en definitiva, dar al alumno un conocimiento lo más preciso posible de los objetivos que va superando en cada unidad y al mismo tiempo hemos tratado de OBJETIVIZAR al máximo la EVALUACION de una parte tan compleja y falta de documentación como son las tareas motrices específicas.*

## CONCLUSION

A lo largo de la exposición del trabajo hemos planteado fundamentalmente la labor realizada este año, dejando claro que lo que pretendemos es ser prácticos y realistas.

No obstante no está desarrollado completamente, pues, aún hay temas que debemos tratar de elaborar y que ya se han mencionado en la Introducción, como son la creación de unas escalas para valorar la aptitud física de los alumnos en los distintos niveles, el desarrollo de una Cartilla de Educación Física Escolar y la confección de los temas monográficos que den el soporte teórico a las clases prácticas.

Matizar también que el trabajo lo hemos encaminado sobre los alumnos de primero fundamentalmente, de manera que segundo y tercero son cursos que hemos adaptados con la idea de que se van a extinguir.

Para contrastar todo esto y valorarlo desde un punto de vista externo hemos realizado una encuesta a todos los alumnos (Ver Anexo I), de manera que así podamos ofrecer al mismo tiempo un desarrollo de la asignatura que, sin olvidar los objetivos generales, satisfaga más los intereses del alumnado. Debido a la premura de tiempo no podemos ofrecer resultados finales, pues no hemos completado la interpretación de los datos.

Por último recalcar una vez más que no se pueden aventurar aún conclusiones, pues lógicamente estamos en una primera fase de experimentación de esta idea de proyecto; será, al menos, cuando los alumnos de primero estén en tercero cuando se podrá ver la evolución de los mismos, contrastar sus opiniones y valorar de una forma más objetiva la labor realizada.

**I.B. "ALFONSO II".- JUICIO CRITICO DE LA ASIGNATURA.-  
CURSO 85-86.....EDUCACION FISICA.....**

Nos gustaría que rellenaras esta pequeña encuesta que pretende tener un juicio de la asignatura desde el punto de vista del alumno; pues así como los profesores os exigimos un rendimiento, también es importante que vosotros seáis capaces de juzgar de una manera seria y sincera el desarrollo de la asignatura en su globalidad.

NOTA: Rodea con un círculo la respuesta que te parezca más adecuada.

**A- ATENDIENDO AL PROFESOR:**

1.- Actitud del profesor en clase: MALA-REGULAR-BUENA-MUY BUENA.

2.- Exigencia del profesor en clase: NADA EXIGENTE-POCO-NORMAL-MUY EXIGENTE

**B- ATENDIENDO AL DESARROLLO DE LA ASIGNATURA:**

1.- Organización de las clases: MAL-REGULAR-BIEN-MUY BIEN

2.- Control en las clases: MAL-REGULAR-BIEN-MUY BIEN.

3.- Correcciones que hace el profesor a los alumnos:  
NO CORRIGE-CORRIGE POCO-CORRIGE ADECUADAMENTE-CORRIGE EN EXCESO

**C- ATENDIENDO A LA FORMA DE EVALUACION (SISTEMA DE EVALUACION QUE UTILIZA EL PROFESOR):**

MAL-REGULAR-BIEN-MUY BIEN

**D- CALIFICA GLOBALMENTE LA ASIGNATURA INCLUYENDO TODO (Profesor, Contenidos, Organización, Evaluación):**

MAL-REGULAR-BIEN-MUY BIEN

**E- OTRAS OPINIONES Y SUGERENCIAS:**

1.- Qué partes diferenciaste en la asignatura:

2.- Qué añadirías a la asignatura:

3.- Qué suprimirías:

4.- Añade lo que creas conveniente:

---. FICHA EVALUATIVA DE TAREAS MOTRICES ESPECIFICAS .---  
 SEMINARIO DE EDUCACION FISICA I.B. "ALFONSO II"  
 -----, ATLETISMO ,-----

CURSO..... NIVEL..... GRUPO.....

No	NOMBRE	SALIDA			RELEVOS			VALLAS			LANZ. PE			NOTA
		0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	
1														
2														
3														
4														
5														
6														
7														
8														
9														
10														
11														
12														
13														
14														
15														
16														
17														
18														
19														
20														
21														
22														
23														
24														
25														
26														
27														
28														
29														
30														
31														
32														
33														
34														
35														



# FICHA EVALUATIVA DE TAREAS MOTRICES ESPECIFICAS.

## -BALONCESTO-

SEMINARIO DE EDUCACION FISICA

I.B. "ALFONSO II"

CURSO : ..... NIVEL : ..... GRUPO : .....

Nº	NOMBRE.	PASE DEP.			BOTE DEP.			CAMB. D. N.			CAMB. D. P.			EM. CAN. D.			ENT. CAN. D.			CANAT. PASA.			TIRO DEP.			
		0	0'S	1	0'	0'S	1	0	0'S	1	0	0'S	1	0	1	2	0	1	2	0	0'S	1	0	0'S	1	
1																										
2																										
3																										
4																										
5																										
6																										
7																										
8																										
9																										
10																										
11																										
12																										
13																										
14																										
15																										
16																										
17																										
18																										
19																										
20																										
21																										
22																										
23																										
24																										
25																										
26																										
27																										
28																										
29																										
30																										
31																										
32																										
33																										
34																										
35																										



\* FICHA EVALUATIVA DE ELEMENTOS GIMNASTICOS \*

SEMINARIO DE EDUCACION FISICA

I.B. "ALFONSO II"

CURSO: ..... NIVEL: ..... GRUPO: .....

Nº	NOMBRE	VOLT. ADELAN.			VOLT. ATRAS			EQUILIB. S.A.			EQUIL. 3 APOY.			SALTO			NOTA FINAL
		0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	
1																	
2																	
3																	
4																	
5																	
6																	
7																	
8																	
9																	
10																	
11																	
12																	
13																	
14																	
15																	
16																	
17																	
18																	
19																	
20																	
21																	
22																	
23																	
24																	
25																	
26																	
27																	
28																	
29																	
30																	
31																	
32																	
33																	
34																	
35																	

≠ FICHA GRUPAL DE PRUEBAS MOTORAS ≠

SEMINARIO DE  
EDUCACION FISICA

I. N. B. ALFONS

CURSO:..... NIVEL:..... GRUPO:.....

	PRUEBAS MOTORAS (APTITUD FISICA)														OBSERVACIONES		
	ABDOM. 1'		FLEXIBIL.		LAR. BAL. 3x		50 MTS.		AGILIDAD.		SALTO HORIZ.		TEST. COOP.				
	OCT	JUN	Δ	OCT	JUN	Δ	OCT	JUN	Δ	OCT	JUN	Δ	OCT	JUN		Δ	
1	NOMBRE																
2																	
3																	
4																	
5																	
6																	
7																	
8																	
9																	
10																	
11																	
12																	
13																	
14																	
15																	
16																	
17																	
18																	
19																	
20																	
21																	
22																	
23																	
24																	
25																	
26																	

**SEMINARIO DE  
EDUCACION FISICA**

**I.N.B. "ALFONSO II"**

CURSO:..... NIVEL:..... GRUPO:.....

Nº	NOMBRE	TEST DE RUFFIER - DICKSON												OBSERVACIONES		
		PULS. RES. EST. (P)			PULS. DESR. EST. (R)			PULS. DESR. EST. (R)			INDICE DE RUF.				INTERPRETAC.	
		OCT.	JUN.	Δ	OCT.	JUN.	Δ	OCT.	JUN.	Δ	OCT.	JUN.	Δ			
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																
11																
12																
13																
14																
15																
16																
17																
18																
19																
20																
21																
22																
23																
24																
25																
26																
27																
28																
29																
30																
31																
32																
33																
34																

ANEXO I  
# FICHA GRUPAL DE MEDIDAS ANTROPOMETRICAS #

SEMINARIO DE  
EDUCACION FISICA.

I. N. B. ALFON

CURSO: ..... NIVEL: ..... GRUPO: .....

Nº	NOMBRE	DATOS ANTROPOMETRICOS									OBSERVACION											
		PESO			TALLA EN PIE			TALLA EN CM				ENVERGAD.			PERIM INS.			PERIM ESP.				
		OCT	JUN	Δ	OCT	JUN	Δ	OCT	JUN	Δ		OCT	JUN	Δ	OCT	JUN	Δ	OCT	JUN	Δ		
1																						
2																						
3																						
4																						
5																						
6																						
7																						
8																						
9																						
10																						
11																						
12																						
13																						
14																						
15																						
16																						
17																						
18																						
19																						
20																						
21																						
22																						
23																						
24																						
25																						
26																						
27																						
28																						
29																						
30																						
31																						
32																						
33																						
34																						
35																						

# METODOLOGIA DE LA ENSEÑANZA DEPORTIVA EN EDADES TEMPRANAS

## SIMIENTE DEL MAÑANA

Elena Rodríguez Muñiz  
Burgos

*¿Cómo conseguir victorias o frutos en futuras competiciones?*

*Esto es algo que preocupa a los entrenadores, atletas y sobre todo a los dirigentes deportivos. Cada vez es más difícil mantener una supremacía en determinadas disciplinas o especialidades, producto del adelanto científico-técnico y el aporte que, proveniente de todas las ramas del saber, se introduce en la esfera atlética.*

*Por ello cobra singular significación el trabajo con los niños y jóvenes, pilar que sustenta el avance y posibilita incrementos cualitativos de un periodo a otro.*

*La niñez y la juventud son el cimiento fundamental donde se jorjan las medallas, (y aquí no solamente hay que pensar en las olímpicas), y los hábitos deportivos, bifurcados en esas dos vertientes; el competidor de alto rendimiento.*

*El hombre o mujer sistematizado en la actividad, con una incidencia mayor para lograr una vida socialmente útil y práctica durante gran parte de su existencia.*

*Pero ahora nos preguntamos:*

*¿Cómo empezar el trabajo con niños y adolescentes, primer eslabón que fragua la voluntad y el carácter y posibilita los conocimientos indispensables, técnicos y tácticos?*

*¿Cuál es la metodología idónea que permite lograr los anhelados triunfos, atendiendo los variados intereses de los pequeños y sus disímiles anatomías?*

## **TRABAJO A LARGO PLAZO**

Lograda la motivación del niño y la selección dentro del grupo, conviene preparar un exhaustivo plan que contenga objetivos y tareas para unos y otros. El trabajo a largo plazo, según plantean muchos autores, se divide en:

- Etapa del desarrollo básico.
- Etapa de la maestría deportiva.

Hay quienes opinan que la primera, a su vez, puede desmenbrarse en:

- a) Etapa de iniciación deportiva,
- b) Etapa de consolidación, y
- c) Etapa de perfeccionamiento.

El objetivo, por supuesto, con los talentos en ciernes, es prepararlos para alcanzar altos rendimientos deportivos. Evidentemente, en el entrenamiento radica la válvula detonadora que proporcionará alcanzar esas metas.

Coincidiendo con este aspecto de la formación deportiva:

### **Etapa de Iniciación Deportiva**

En el marco de la etapa, es preciso lograr una base amplia y sólida como fundamento para el entrenamiento a largo plazo. Los niños presentan condiciones favorables para el desarrollo de la rapidez, que con un alto índice de frecuencia, inicia el desenvolvimiento de la potencia, mientras que, como consecuencia de esta última, se alcanza la rapidez pura. Es importante prestar atención a la resistencia de los niños, pues con ella se prepara el organismo para las grandes cargas y esfuerzos.

Si en algún momento de la vida el desarrollo de la flexibilidad es decisivo, esta etapa se enmarca dentro de ese contexto, pues el organismo de los niños es más plástico que en los periodos posteriores al desarrollo.

## ***Etapa de consolidación***

*El objetivo fundamental es la preparación multifacética del organismo para recibir las cargas del entrenamiento deportivo en la etapa posterior (de perfeccionamiento). Se impone continuar desarrollando la rapidez, potencia, la flexibilidad, la resistencia, el desarrollo de la técnica y las capacidades coordinativas. Entre los factores de carga, se debe acentuar: aumento de volumen del entrenamiento, la calidad de los ejercicios y el tiempo del entrenamiento.*

## ***Etapa de perfeccionamiento***

*Se caracteriza por el desarrollo de los rendimientos del deporte o disciplina, hasta los resultados de categoría internacional.*

*Aquí surge la etapa de transición entre el desarrollo básico y la calidad o maestría deportiva. Aumenta la preparación con los medios especiales de competencia y disminuyen los medios generales. Las capacidades que se desarrollan deben estar relacionadas con los medios del rendimiento deportivo en las diferentes competiciones.*

## ***PREPARACION GENERAL***

*En los términos generales se puede plantear que al comienzo de la vida deportiva es importante en todos los grupos de deporte el desarrollo de la técnica y de las capacidades coordinativas, base de movimientos y la rapidez (fundamentalmente la frecuencia de movimientos).*

*Para el deporte de Alto Rendimiento, la preparación general significa desarrollo de los planos musculares, no tan sólo de los que intervienen en el deporte específico, sino también en aquellos que permiten un desarrollo multilateral del organismo.*

*Con ello se alcanza un doble propósito:*

- a) Aumentar la capacidad*
- b) Crear una gran base de preparación en el organis-*

mo para poder soportar las grandes cargas del entrenamiento en los periodos especiales

Por esa razón, en las primeras etapas del desarrollo de la vida deportiva, es tan importante la preparación con medios generales de entrenamiento, lo que garantiza una base sólida.

## **COMPETICION**

En las edades tempranas no se debe planificar solamente en el deporte o disciplina específica en cuestión, sino que se impone incluirlo en otros, para ayudar al desarrollo multifacético de los jóvenes atletas.

Las competencias, como medio de desarrollo de las diferentes capacidades motoras en los jóvenes atletas, es necesario que se ajusten a las características de las etapas y edades. Ello significa que los atletas de 10-12 años deben realizar su actividad y ajustar su trabajo de entrenamiento de acuerdo con sus características biológicas, morfológicas, psíquicas y motoras, no queriéndoles hacer ver que son unos hombres en pequeño y que han de trabajar con los "mismos materiales" que los mayores.

El desarrollo del niño tanto a lo "largo" como a lo "ancho" ha de llevarse bien para que sea de verdad fundamento para lo posterior.

## **ESTIMULO**

Como se refiere, los elementos anteriormente expuestos tienen una vital importancia en el trabajo a largo plazo. Por supuesto, existen otros que también se conjugan para la obtención de los resultados y en este sentido debe prestársele especial atención al estímulo de la mente infantil.

Los niños y los jóvenes son de por sí creadores e inquietos y por ende no pueden entender una disciplina férrea, que excluya juegos y actividades recreativas. Cuando sus intereses, -los pueden comprender de acuerdo a la edad- no se ajustan al deporte en cuestión, decae el gusto y la preferencia por el quehacer atlético.



Por ello, al planificar los horarios y actividades de los jóvenes deportistas debe tenerse en cuenta la recuperación física después del trabajo (el esfuerzo atlético), al combinarlo con otros disfrutes y preferencias, que le dejen un margen para crear en "su mundo".

Formar deportistas es una tarea harto compleja, máxime cuando de pequeñines se trata. Luchar por conducirlos por el camino correcto requiere conocimientos, paciencia... y comprensión.

Los jóvenes deportistas son la simiente del mañana, pero hay que saber abonarla para que fructifique convenientemente.



---

## ACTIVIDADES DEL I.C.E.

---

### *PARA PROFESORES DE E.G.B.*

Como ya anunciamos en el número 45 de nuestra revista, durante el mes de Julio se celebraron en el Instituto de Formación Profesional, Cerdeño, las **Jornadas sobre Aspectos Didácticos en la E.G.B.**

Los temas abordados y el número de participantes fue el siguiente:

-Técnicas de trabajo en Geografía	23
-Aspectos didácticos en Matemáticas	45
-Aspectos didác.en Ciencias Experimentales	21
-Aspectos didácticos en Inglés	26
-Comentario de textos en Lengua y Literatura	29
-Un modelo de Psicología comunitaria aplicada al ámbito de la Educación Especial	43
-El Lenguaje en la edad Preescolar	52
-Informática. Procesador de Textos. Base de datos. Hoja de Cálculo	19
-Taller de Educación Especial	32
-Taller Museo	18
-Taller de Expresión Musical	38
-Utilización de los Medios Audiovisuales	25
-Iniciación a la Informática. BASIC.	20
-Iniciación a la Informática. LOGO.	18
-Activ. prácticas en Ciencias Experimentales	31
-Utilización de la Prensa en las Aulas	40

Además de los temas expuestos en todas las áreas se presentaron experiencias que se estaban llevando a cabo en diferentes Centros de E.G.B., participando grupos de

Asturias, La Coruña, Salamanca, Madrid, Santander, Bilbao, San Sebastian y Barcelona.

### **PARA PROFESORES DE B.U.P.**

Del 15 al 19 de Septiembre se celebraron en la Facultad de G<sup>a</sup> e Historia II **Jornadas sobre Aspectos Didácticos en las Enseñanzas Medias**, con la participación de 98 Profesores.

En estas Jornadas se abordaron los siguientes temas:

- a.- Investigación en el aula.
- b.- Acción tutorial.
- c.- Programación y evaluación.

Durante los días 22,23 y 24 de Septiembre y dirigido a los profesores de Bachillerato se celebró en la Facultad de Ciencias Económicas el curso "Prensa en las aulas" en colaboración con el Departamento de Estructura de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid

### **CURSOS PARA LA OBTENCION DEL CERTIFICADO DE APTITUD PEDAGOGICA (C.A.P.)**

Los cursos para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica están dirigidos a profesores de Bachillerato Unificado Polivalente (BUP), Formación Profesional (FP) y Enseñanza General Básica (EGB), constan de dos ciclos y ambos tienen una duración de 150 horas.

El primer ciclo, de carácter teórico, tendrá lugar durante el primer trimestre y consiste en el estudio de los fundamentos y principios generales de la educación necesarios para la labor docente.

El segundo ciclo, de carácter práctico, supone la incorporación al Seminario didáctico de la disciplina correspondiente en un centro de bachillerato, bajo la orientación de un profesor-tutor.

---

## OTRAS ACTIVIDADES

---

### **5ª CONFERENCIA EUROPEA DE LECTURA**

Del 27 al 31 de julio de 1987 se celebrará en Salamanca la 5ª conferencia Europea de Lectura. El tema general será "La lectura: un reto del futuro", con los tres subtemas siguientes:

"Fomento de la lectura en la población infantil y juvenil"; "La lectura y las nuevas tecnologías"; "Tendencias actuales de la enseñanza de la lectura".

En el desarrollo de esta 5ª Conferencia colaborará la "Fundación Germán Sánchez Ruipérez", Paseo de la Castellana, 178, 4º izda. 28046 - Madrid.



**BIBLIOGRAFIA DIDACTICA PARA LA ENSEÑANZA  
SUPERIOR. BREVE SELECCION.**

**Fernando Albuerno López  
División de Investigación**

**Pilar Zúñiga Lagares  
División de Orientación y  
Documentación**





## INTRODUCCION

La producción bibliográfica en materia educativa ha alcanzado tal volumen que desborda claramente la posibilidad real de una persona para estar al día. Cada vez se incrementan más los campos específicos de trabajo dentro de los ya convencionales. Hasta tal punto estimo que ello es así, que el cambio no es sólo cuantitativo. Diríase, que, también en este terreno, el cambio cambió adquiriendo una dimensión cualitativa nueva.

Consecuencia de tal abundancia son los esfuerzos mancomunados de instituciones y países por confeccionar auténticos diccionarios bibliográficos que, organizada y periódicamente, se ponen en manos de educadores, psicólogos, pedagógos, didactas, profesores en general y, en fin, estudiosos interesados en el seguimiento de múltiples temas relacionados con el acontecer educativo y las instancias con él relacionadas. Asimismo cada vez es más imprescindible acudir a bases de datos convenientemente informatizadas, que proporcionen documentación rápida, no sólo actualizada sino también con carácter retrospectivo.

No es nuestro objetivo dar una relación pormenorizada de las producciones en esta línea. No obstante se hará una breve mención de algunos recursos documentales habituales entre los estudiosos del tema y cercanos a nosotros. Entre otros podrían señalarse los siguientes: Boletín Internacional de Bibliografía sobre Educación (B.I.B.E.), Boletín de Sumarios, Sumarios de Revistas de Educación, EUDISET R. and D.BULLETIN, Bulletin Signalletique, Psychological Abstracts, Etc.

Una ayuda interesante, aunque en otra línea, es la "Guía documental en Psicología y Educación" de A. Blanco Villaseñor, facilitando la localización de fuentes documentales, entidades y publicaciones diversas.

Añádanse las bases de datos que prestan servicios a través de Centros de Teledocumentación. Uno de ellos funciona en nuestra Universidad y está conectado a bases de datos como ERIC, EUDISET, CIDOC, etc. Probablemente el

mayor contingente y con servicio más rápido, actualmente, sea el que, desde aquí, se puede establecer con la base ERIC.

A nivel europeo el CEPES (EUROPEAN CENTER FOR HIGHER EDUCATION), con sede en Bucarest y dependiendo de la UNESCO lleva confeccionando un proyecto destinado a recoger organizadamente las producciones de las diferentes instituciones de Educación Superior a nivel de bibliografía, cursos, programas, etc., destinados a la formación y entrenamiento del profesorado de este nivel educativo.

Tal cometido, encomiable por lo demás, diríase que responde a una necesidad real, aunque no siempre manifestada y/o sentida: la capacitación psicopedagógica del profesorado universitario. A nadie escapa que este tema es considerado, en el mejor de los casos, como marginal en el seno de la Universidad (al menos la española). No obstante las situaciones de enseñanza-aprendizaje, su comprensión, planificación, implementación didáctica, evaluación posterior, etc. frecuentemente se consideran accidentales a lo que sucede en las aulas universitarias. Sin embargo es bastante probable que la eficacia de la institución universitaria dependa, en medida no despreciable, de la capacitación didáctica de su profesorado.

Esperemos que, junto a las líneas de investigación existentes -y que deberían potenciarse-, surjan diseños específicos en el ámbito psicodidáctico y afines, porque la ciencia tiene, además, la obligación de ser transmitida. Y son estos canales de transmisión los que podrían estar comprometidos en algunas ocasiones. En esta línea, se ofrece hoy una mínima parte de información bibliográfica que puede ser útil y utilizable por docentes universitarios.

La conciencia de la propia limitación no es óbice para presentar este pequeño compendio. Es menester notar que con cierta frecuencia se solapan temas y títulos que podrían estar en más de un apartado. En este momento no es posible un desglose más promenorizado, aunque se espera poder realizarlo en años próximos, a la vez que se aumentará el número de referencias. El objetivo último, pues, de este folleto es entregar una modesta referencia

a todos los interesados y, particularmente, a quienes tomaron parte en las charlas-curso que sobre el Proyecto docente organizó el ICE de la Universidad de Oviedo hace un par de meses.

Cuatro son los epígrafes en que se distribuye la información bibliográfica:

1. Aspectos generales sobre la Universidad y la sociedad en que se desenvuelve.
2. Aspectos didácticos.
3. Evaluación.
4. Planificación, organización y gestión.

Por último, indicar que de los trabajos realizados en investigación educativa abundan más aquellos que se refieren a niveles no universitarios. Se ha procurado seleccionar los propios de la Enseñanza Superior, pero la circunstancia anterior ha condicionado las listas que seguirán. En cualquier caso una lectura positiva del dato sería acicatear el interés y los trabajos referidos a los aspectos didácticos universitarios de los que, muy probablemente, anda escasa la Universidad española. La preocupación por esta temática y la investigación educativa respecto de la institución universitaria, en sus diversas facetas y componentes, habrá de consumir buena parte de los esfuerzos que realicen los Institutos de Ciencias de la Educación. Ojalá cuenten con la colaboración necesaria -en personal y dotación- que precisan, así como con la acogida favorable desde las instancias universitarias.

### **1. Aspectos generales sobre Universidad-Sociedad**

Se recogen aquí unos pocos títulos, de los múltiples análisis existentes, referidos a la institución universitaria y su conexión con la sociedad: problemática, relaciones con otras entidades y empresas, sus finalidades y su papel.

**ANZOLA GOMEZ, GABRIEL: Universidad y Sociedad: interrelaciones.** Bogotá. Universidad Central, 1979.

**ARANGUREN, J.L.: El futuro de la Universidad y otras polémicas.** Madrid. Taurus, 1973.

**BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT: Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Sozialerhebung d. Dt. Studentenwerkes.** Bad Honnef, Bock, 1983.

**CLOER, BRUNO: Gesellschaft und Universität.** Mannheim, Rektorat d. Univ., 1982.

**CRESALC-UNESCO: Coloquio internacional sobre la probable evolución de las finalidades y del papel social de la educación superior durante las próximas décadas.** 1983.

**DE MIGUEL, A.: Reformar la Universidad.** Barcelona. Euros, 1976.

**DOMMER, WILLI: Die Zusammenarbeit der Hochschule mit außeruniversitären Gruppen, Institutionen und Verbänden im Bereich der Aus- und Weiterbildung.** Köln, Pahl-Rugenstein, 1981.

**DUFRASNE, CLAUDE: Enseignement supérieur en alternance et nouvelles relations université-entreprise.** Paris. Université Paris 7, Centre de recherches sur l'enseignement supérieur, 1983.

**ESCAMEZ, J.: Problemática de la Enseñanza Universitaria.** Revista de Ciencias de la Educación. 1978.

**FOURASTIE, J.: ¿Fracasa la Universidad?.** Las Palmas de Gran Canaria. Inventarios Provisionales. Editors, 1974.

- GONZALEZ ALVAREZ, A.: *La Universidad de nuestro tiempo*. Madrid. Gredos, 1976.
- HARGREAVES, STEPHEN; RIVETT, PATRICK: *Industry and universities*. London. Foundation for Business Responsibilities, 1972.
- KLUVER, JURGEN: *Universität und Wissenschaftssystem. D. Entstehung e. Institution durch gesellschaftl. Differenzierung*. Frankfurt am Main; New York, Campus-Verlag, 1983.
- KOLB, ANTON: *Universität und Gesellschaft*. Graz, Kienreich, 1980.
- LAUGLO, JON (ED.): *Universities, national development and education: a report of a workshop organised by the Department of Education in developing countries, february 1980*. London. University of London Institute of Education, 1981.
- MARTIN MORENO, J. y AMADO DE MIGUEL: *Universidad, fábrica de parados*. Barcelona. Vicens Vives, 1979.
- NUNES, CLEMENTE PEDRO: *A universidade e a indústria em Portugal. Pistas para uma cooperação efectiva*. Lisboa. Radio Renascença, 1981.
- RODRIGUEZ VILLANUEVA, JULIO: *Universidad, investigación y sociedad*. Salamanca. Univ. Salamanca, 1980.
- SCHMIDT, HANS-DIETER: *Universitäten auf dem Weg in die Oeffentlichkeif*. Villingen-Schwenningen, Neckar-Verlag, 1980.
- TAYLOR, JOHN F.A.: *The public commission of the university. The role of the community of scholars: an industrial, urban, and corporate society*. New York, London. New York University Press, 1981.

TENA ARTIGAS, J. y OTROS: *La Universidad Española: datos para un problema*. Madrid. Confederación Española de Cajas de Ahorros, 1976.

THE COMMITTEE OF VICE-CHANCELLORS AND PRINCIPALS: *Universities and Industry*. London. Committee of Vice-Chancellors and Principals, 1981.

THORNTON, A. H.; STEPHENS, M.D. (ED.): *The university and its region: the extra-mural contribution*. Nottingham. Department of Adult Education, 1977.

TUNNERMANN BERNHEIM, CARLOS: *Ciencia, técnica, sociedad y universidad*. México. UNAM, Coordinación de humanidades, Centro de Estudios sobre la Universidad, 1978.

TOURINÑAN LOPEZ, JOSE MANUEL: *La imagen social de la Pedagogía*. 1984.

UNIVERSITE DE PARIS VII. CENTRE DE RECHERCHES SUR L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR: *Université et profession*. Paris. Centre de recherches sur l'enseignement supérieur, Université Paris, 1980.

## 2. Aspectos didácticos

Los títulos aquí recogidos se refieren principalmente a la práctica docente: objetivos, planeamiento, actuación del profesor y procedimientos de enseñanza, técnicas de trabajo del alumnado universitario, recursos y estrategias didácticas en este nivel, etc. Una gran parte se centran en la enseñanza universitaria, proporcionando algún título referido a los planteamientos didácticos propios de ciertas materias. No obstante aparecen obras no específicas de la universidad, pero que pueden ser utilizables salvando las distancias entre niveles.

Finalmente, se cita alguna referencia sobre evaluación. Aunque se dedica un epígrafe completo a este tema, resulta prácticamente imposible deslindar este momento de la praxis educativa de los objetivos, planificación-programación, estilos de enseñanza, etc. La razón es obvia, por lo demás, ya que el acto didáctico implica también este elemento como constitutivo del enseñar-aprender.

ABREU, MARIA CELIA TEIXEIRA AZEVEDO DE; MASETTO, MARCOS T.: *O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos*. Sao Paulo, Autores Associados, Cortez 1982.

ADAMS, ANTHONY; JONES, ESMOR.: *Teaching Humanities in the Microelectronic Age*. Milton Keynes, England, The Open University Press 1983.

ALLEN, D.W. and RYAN, K.A.: *Microteaching*, London/New York, Addison-Wesley, 1969.

ANDUEZA, M.: *Dinámica de grupos en educación*. México. Trillas. 1984.

ANDERSON, J. y OTROS: *Redacción de tesis y trabajos escolares*. México. Diana, 1972.

- ARMSTRONG, R.J.:** *Desarrollo y evaluación de objetivos de conducta.* Buenos Aires. Ed. Guadalupe, 1973.
- ARREDONDO, V., RIBES, E., y ROBLES, E.:** *Técnicas institucionales aplicadas a la educación superior.* México: Trillas, 1979.
- ARTIGOT RAMOS, MANUEL.:** *La tutoría.* Madrid, I.C.E. de la Universidad Complutense, Instituto de Pedagogía del C.S.I.C., 1973.
- ASHTON, P., KNEEN, P., y DAVIES, F.:** *Los objetivos en la práctica educativa.* Madrid. Anaya/2, 1980.
- BAKER, E.L.:** "Curriculum development projects". En L.C. Deighton (Ed.), *Encyclopedia of Education* (Vol.2). Macmillan, 1971.
- BARAHONA, ABEL; BARAHONA, FRANCISCO:** *Metodología de trabajos científicos.* Bogotá, IPLER 1984.
- BEARD, R.M. y OTROS:** *Objetives higher education,* Surrey. Society for Research into Higher Education at the University of Surrey, 1974.
- BEARD, RUTH:** *Pedagogía y didáctica de la enseñanza universitaria.* Barcelona. Oikos-Tau, 1974.
- BEARD, RUTH MARY ET AL.:** *Research into teaching methods in higher education, mainly in British universities.* Guilford. Society for Research into Higher Education 1978.
- BEARD, RUTH M. ET AL.:** *Teaching and learning in higher education.* New York, Harper and Row, Publishers 1984.
- BEGGS, D.L., LEWIS, E.L.:** *Evaluación del proceso educativo.* Madrid. TEA, 1979.



**BENEDITO ANTOLI, VICENTE.** *Participación didáctica en la Universidad.* Barcelona, C.E.U. 1977.

**BERLINER, D.C., and GAGE, N.L.:** *The psychology of Teaching Methods: Seventy-fifth Yearbook of the National Society for the Study of Education.* Chicago. University of Chicago Press, 1976.

**BEYER, L.E. and ZEICHNER, K.M.:** "Teacher training and educational foundations: a plea for discontent". *Journal of Teacher Education.* 1982, 33(3), 18-23.

**BLANEY, J. HOUSEGO, I, and Mc. INTOSH, G.:** *Program Development in Education.* Vancouver. University of British Columbia, Center for Continuing Education, 1974.

**BIRZEA, C.:** *Hacia una Didáctica por objetivos.* Madrid. Morata, 1980.

**BLOCK, J.H.:** *Como aprender para lograr el dominio de lo aprendido. (Mastery Learning).* Buenos Aires. Edit. Ateneo, 1975.

**BOSCH GARCIA, C.:** *La técnica de investigación documental.* Caracas. Facultad de Ciencias Económicas, 1972.

**BRAMLEY, WYN:** *Personal tutoring in higher education.* Guildford. Society for Research into Higher Education 1977.

**BROPHY, J., and GOOD, T.:** *Teacher-Student Relationships: Causes and Consequences.* Neu York. Holt, Rinehart and Winston, 1974.

**BROWN, W.F.:** *Student-to-Student Counseling: An Approach to Motivating Academic Achievement.* Austin. University of Texas Press, 1977.

**BURNS, R.:** "Methods for individualizing instruction", *Educational Technology.* 1971, 11, 55-56.

- CALDERHEAD, J.: *Research into Teacher's and Student Teacher's cognitions: Exploring the Nature of Classroom Practice*. Montreal. Paper presented at A.E.R.A., 1983.
- CALDERHEAD, J.: *Teacher's classroom decision making*. London, Rinehart and Winston, 1984.
- CASTILLO, G.: *La metodología del estudio en los centros educativos*. Pamplona. EUNSA, 1979.
- CHADWICK, C.: *Tecnología educacional para el docente*. Buenos Aires. Paidós, 1977.
- CHAMPION, R.A.: *Psicología del aprendizaje y de la activación del aprendizaje*. México. Limusa Wiley, 1972.
- CLARKE, S.C.T.: *Designs for programs of Teacher Education* en SMITH, B.O.: *Research in Teacher Education*. Chicago. AERA, Prentice Hall, 1971.
- COLL VINENT, R.: *Introducción a la metodología del estudio*. Barcelona. Mitre, 1984.
- COMES, P.: *Guía para la redacción y presentación de trabajos científicos, informes técnicos y tesinas*. Barcelona. Oikos-Tau, 1971.
- CORZO, J.M.: *Técnicas de trabajo intelectual*. Salamanca. Anaya, 1972.
- D'HAINAULT, L.: *Des fins aux objectifs pédagogiques*. Paris. Nathan. Bruxelles. Labor, 1977.
- D'HAINAULT, L.: "Un modèle pour la détermination et la sélection des objectifs pédagogiques du domaine cognitif". *Enseignement programmé*, 1970, 11, 121-138.

- DE KETELE, R. DE ROD-ADRIANS; DRAIME, J.: *Questions de méthodes: comment étudier à l'université?*. Louvain-la-Neuve, Centre d'orientation et de consultation psychologique et pédagogique 1980.
- DE SANCTIS, FILIPPO MARIA; FEDERIGHI PAOLO: *Didattica universitaria*. Firenze, Clusf, 1877.
- DONALD, J.G. and PENNEY, M.: *Instructional Analysis Kit*. McGill Univ., Montreal (Quebec). Center for Learning and Development, 1977.
- DRUMHELLER, S.J.: *Handbook of curriculum design for individualized instruction. A systems approach*. Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, N.J. 1971.
- EGGLESTON, J.: *Teacher decision making in the classroom*. London. Routledge and Kegan Paul, 1979.
- ELLSON, D.G. Tutoring.: *The Psychology of Teaching Methods: Seventy fifth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press, 1976.
- ESCOLANO BENITO, A.: *La innovación didáctica en la Universidad*. Patio de Escuelas, 1, enero-junio 1978.
- ESCUDERO ESCORZA, T.: *Enseñanza de la Física en la Universidad*. Madrid. MEC, 1979.
- ESCUDERO ESCORZA, T.: *Seminarios didácticos y proceso educativo: algunas consideraciones básicas*. Revista de Bachillerato, nº 6, Abril-Junio 1978.
- FERNANDEZ DE CASTRO, J.: *La enseñanza programada*. Madrid. CSIC. 1973.
- FAUQUET, M. y STRASFOGUEL, S.: *Lo audiovisual al servicio de los profesores*. Madrid, Narcea, 1975.

- FISCHER, HARDI. *Allgemeine Didaktik - für höhere Schulen*. Zurich, Verlag der Fachvereine, 1981.
- FLOREZ GONZALEZ, J.: *Técnicas de trabajo intelectual*. Salamanca, ICE, 1975.
- FOURCADE, R.: *Hacia una renovación pedagógica. La dinámica: profesores-alumnos-instituciones*. Madrid, Cincel, 1979.
- FOX, DENNIS: *Team teaching in higher education*. London. SCEDSIP, 1982.
- FREDRICK, W.C., and WALBERG, H.J.: "Learning as a function of time". *Journal of Educational Research*, 1980, 73, 183-194.
- FURIO, C. y GIL, D.: *El programa guía. Una propuesta para la renovación de la Didáctica de la Física y la Química*. ICE Universidad de Valencia.
- GAGNE, R.M.: *Las condiciones del aprendizaje*. Madrid. Aguilar, 1971.
- GAGNE, R.M.: *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. México. Diana, 1979.
- GALLI, GIUSEPPE: *Didattica universitaria e professione*. Padova. Antenore, 1976.
- GARCIA HOZ, V.: *Técnicas de trabajo cooperativo en la enseñanza Universitaria*. Madrid. ICE Universidad Complutense, 1972.
- GIMENO SACRISTAN, J.: "Sistemas de individualización didáctica en la Enseñanza Superior". *Patio de Escuelas*, 1, enero-junio, 1978.
- GIMENO SACRISTAN, J.: *Pedagogía por objetivos, La obsesión por la eficiencia*. Madrid. Morata, 1982.

- GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. AKAL, 1983.
- GONZALEZ-SIMANCAS, J.C.: *Deficiencias fundamentales de los alumnos universitarios de primer curso y posibles formas de actuar*. Pamplona. ICE, Universidad de Navarra, 1972.
- GONZALEZ-SIMANCAS, J.L.: *La dimensión orientadora del profesor. (Implicaciones para su formación pedagógica)*. Granada. VII Congreso Nacional de Pedagogía, 1980.
- GONZALEZ-SIMANCAS, J.L.: *Un modelo teórico de acción tutorial en la Universidad*. Pamplona. EUNSA, 1973.
- GOODLAD, J.L. and ASSOCIATES: *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. New York. McGraw-Hill, 1979.
- GOODLAD, SINCLAIR: *Learning by Teaching: An Introduction to Tutoring*. London. Community Service Volunteers, 1979.
- GORDILLO, M<sup>ª</sup> V.: *La orientación en el proceso educativo*. Pamplona. EUNSA, 1973.
- GROSS, ALFRED. *Lehr und Lernmittel im Hochschulunterricht*. Friedrich-Schiller-Univ. Jena, Abt. Wiss. Publ., 1982.
- HERNANDEZ RUIZ, S.: *Metodología general de la enseñanza*. (2 volúmenes). México. Uteha, 1969.
- HILLS, P.J.: *The Self-Teaching Process in Higher Education*. London. Great Britain by Biddles, 1976.
- HIVELY, W.: *Preparation of a programmed course in algebra for secondary school teachers: A review to the National Science Foundation*. Minnesota State Department of Education, Minnesota National Laboratory, 1966.

- HOOVER, K.H.:** *College Teaching: A Handbook for Postsecondary Instruction.* Boston, Allyn and Bacon, Inc. 1980.
- IBAÑEZ y OTROS:** *Eficacia en el estudio.* Madrid. Anaya, 1983.
- ICE UNIV. POLITECNICA DE MADRID:** *Análisis de la interacción en clase: una experiencia de aplicación de programas de actualización de profesores.* Madrid. ICE Univ. Politec., División de Investigación, 1975.
- IGLESIAS ROZAS; J.R.:** *Didáctica médica según metas de aprendizaje operacional.* Patio de Escuelas, 1, enero-junio, 1978.
- KALIS, EDHAR (HRSG.):** *Audiovisuelle Medien im Unterricht für Wirtschaftsberufe.* Stuttgart, Klett 1978.
- KATZ, JOSEPH ED.:** *Teaching as Though Students Mattered.* San Francisco, London. Jossey-Bass, 1985.
- KETELE, J.M.:** *Les problèmes des objectifs dans le cadre d'une préparation de leçon.* Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, 1, 1975.
- KUZMINSKI, RUDOLF:** *Didaktik für die berufsbildenden technischen und gewerblichen Lehranstalten.* Mödling, Kuzminski, 1981.
- LAFOURCADE, PEDRO D.:** *Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior.* Buenos Aires. Kapelusz, 1974.
- LANDSHEERE, G.:** *Définir les objectifs de l'éducation.* París. PUF 1977. (Ed. esp.: "Objetivos de la educación", Oikos-Tau, Barcelona).
- LANDSHEERE, G.:** *Evaluación continua y exámenes.* Buenos Aires. El Ateneo, 1973.

- LANUZA, J.: *Introducción a la enseñanza en equipo*. Barcelona. I.C.E. U. Politécnica.
- LARROTA BARBOSA, MARÍA TERESA: *Introducción a la didáctica de la filosofía*. Bogotá. Grancolombia, 1983.
- LASSO, J.: *El trabajo intelectual. Normas, técnicas y ejercicios de documentación*. Madrid. Paraninfo, 1975.
- LEO, REMMEL (ED.). *Didaktik der Mathematik. Ein Bericht v. d. 16 Bundestagung f. Didaktik d. Mathematik in Klagenfurt*. Wien. Berufspädagog. Inst. Des Bundes, 1983.
- LORENTE, GABRIEL; LORENTE, TERESA MARÍA: *La evolución didáctica y su aplicación a la enseñanza superior de las Ciencias Físicas*. 1983.
- MACKENZIE, N: *Art d'enseigner et art d'apprendre. Introduction aux méthodes matérielles nouveaux utilisés dans l'enseignement supérieur*, Paris, UNESCO-AIU, 1971.
- MARIN, R.: *Interdisciplinaridad y enseñanza en equipo*. Madrid. Paraninfo, 1979.
- MARQUIEGUI CANDINA, JAVIER; BRUNET GUTIERREZ, JUAN JOSÉ: *Orientación profesional*. Barcelona. Editorial RM 1973.
- MARTINEZ HERNANDEZ, MARIANA: *Didáctica de la psicología experimental*. Madrid. Universidad Complutense Facultad de Psicología, 1983.
- MAXWELL, M: *Improving Student Learning Skills*. San Francisco, Jossey-Bass, 1979.
- MEETHAM, R.: *Recuperación de información*. Buenos Aires. El Ateneo, 1975.
- MELEZINEK, ADOLF: *Ingenieur Pädagogik*. Klagenfurt. Heyn 1977.

- MELEZINEK, A. (HRSG.): *Technikvermittlung im Universitäts- und Hochschulbereich*. Alsbach, Leuchtturm-Verlag, 1979.
- MUÑOZ ORTEGA, G. y CUENCA ESTEBAN, F.: *Técnicas de trabajo intelectual*. EGB, BUP, FP. Madrid. Escuela Española, 1982.
- NERICI, EMIDIO GIUSEPPE: *Metodologia do ensino superior*. Rio de Janeiro. Fundo de Cultura, 1973.
- NEVILLE, CLIVE: *Development and use of materials for in-service training of teachers*. London, Council for Educational Technology, 1982.
- L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans le universités*, París. OCDECERI, 1972.
- PAGE, COLIN FLOOD: *Technical aids to teaching in higher education*. Guildford. Society for Research into Higher Education, 1981.
- PALLERO, S.: *La entrada a la Universidad: Instrumentos de aprendizaje universitario*. Madrid. Narcea, 1975.
- PANIBRATTSEVA, ZOILA MIKHILOVHA: *Metodología de la enseñanza de la psicología*. La Habana. Libros para la Educación, 1980.
- PATTISON, MARK: *Suggestions on academical organisation with special reference to Oxford*. New York. Arno Press, 1977.
- PARENTI, GIULIANO. *Didáctica dell'educazione tecnica*. Brescia. Editrice La Scuola, 1982.
- PAUK, W.: *How to Study in College*. Boston. Houghton Mifflin, 1974.



- PELBERG, A.: *Enfoque reciente sobre microenseñanza y técnicas afines de fácil aplicación en países de desarrollo.* UNESCO, 1975. I.N.C.I.E., 1975.
- PETERSON, P.L. AND WALBERG, H.J. (Eds.): *Research on Teaching: Concepts, Findings, and Implications.* Berkeley, Calif.: McCutchan, 1979.
- POPHAM, W.J.: *Instructional objectives.* Chicago. Rand McNally, 1969.
- PRIMOROSE, S.B.; WARDLAW, A.C. (EDS.): *Sourcebook of Experiments for the Teaching of Microbiology.* New York, Academic Press, 1982.
- PUJOL BALCELLS, JAIME: *Los Métodos en la enseñanza universitaria.* Pamplona. Univ. Navarra 1980.
- REID, W.A.: *Thinking about the Curriculum: The Nature and Treatment of Curriculum Problems.* Boston. Routledge and Kegan Paul, 1978.
- REINDL, KARL; WEINGARTNER, WOLFGANG (HRSG.): *Beiträge zur Didaktik der Betriebswirtschaftslehre.* Wien Berugspädagogisches Institut des Bundes in Wien 1981.
- RICH, HARVEY E.; JOLICOEUR, PAMELA M.: *Student attitudes and academic environments.* New York, Praeger 1978.
- RIPPE, HANS-JOERG: *Vorlesung und Medieneinsatz—eine empirische Untersuchung zu didaktisch-methodischen Ansätzen in der Studieneingangsphase.* Bad Honnef, Bok-Herchen, 1981.
- ROBINSON, F.P.: *Effective Study.* New York, Harper and Row, 1970.
- ROGER RIVIERE, J.: *Metodología de la documentación científica.* Madrid, Confederación Española de Cajas de Ahorros, 1969.

- ROMAN, J.M. ET AL.: *Métodos activos para enseñanzas medias y universitarias*. Madrid. Cincel, 1980.
- ROMANO, D.: *Elementos y técnica del trabajo científico*. Barcelona, Teide, 1978.
- ROVECCHÉ, J.E. and SNOW, J.J.: *Overcoming Learning Problems: A guide to Developmental Education in College*. San Francisco, Jossey-Bass, 1977.
- SANTELLI BECCEGATO, LUISA: *L'Insegnamento della storia della pedagogia. Precisazioni critiche e proposte docimologiche*. Brescia, Editrice la Scuola, 1981.
- SARA SOLA, DORA: *Primer curso de psico-pedagogía para los catedráticos de la Facultad*. Montevideo. Dirección General de Extensión Universitaria, División Publicaciones y Ediciones, 1980.
- SCHAFFARZICK, J. and HAMPSON, D.H. (EDS.): *Strategies for Curriculum Development*. Berkeley, Calif.: McCutchan, 1975.
- SCOTT, PETER: *Strategies for post secondary education*. New York, Wiley, 1975.
- SHAVELSON, R.J.: "Teacher decision making". En N.L. GAGE (Ed.): *The Psychology of Teaching Methods*. Chicago, University of Chicago Press, 1976.
- SHAVELSON, R.J. and STERN, P.: "Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions and behaviour", *Rev. Educ. Research*, 1981, 51(4), 455-98
- SHAVELSON, R. and STERN, P.: "Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas". En GIMENO, J. y PEREZ GOMEZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal, 1983.
- SOBREVILLA, M.: *Didáctica de la educación técnica*. Buenos Aires. Kapelusz, 1970.

- SOCIETY FOR RESEARCH INTO HIGHER EDUCATION: *Project methods in higher education*. London. Society for Research into Higher Education, 1975.
- SOLANO FLORES, G.: *Diez principios de análisis estructural educativo: Metodología y Técnicas para la Educación*. México. Trillas, 1983.
- STANDOP, E.: *Cómo preparar monografías e informes*. Buenos Aires. Kapelusz, 1976.
- STENHOUSE, L.: *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London. Heinemann, 1975.
- STENHOUSE, L.: *Curriculum Research and Development in Action*. London. Heinemann, 1980.
- SULLIVAN, L.L.: *Sullivan's Guide to Learning Centers in Higher Education*. Portsmouth, N.H.: Entelek Ward-Whidden House, 1979.
- TABACHNIK, B.R. et al.: *The Impact of the Student Teaching Experience on the Development of Teacher Perspectives*, Paper presented at Annual Meeting of American Educational Research Association, University of Wisconsin-Madison, mimeo, 1982.
- TAYLOR, P.H. and RICHARDS, C.M.: *An Introduction to Curriculum Studies*. New York. Humanities Press, 1979.
- TOCQUEC, R.: *Cómo desarrollar la atención y la memoria*. Madrid, Ibérica Europea, 1975.
- TRAVERS, R.M.W. (ED.): *Second Handbook of Research on Teaching*. Chicago, Rand McNally Company, 1973.
- TURNER, C. et al.: *The Practicum in Teacher Education*. Sydney. Sydney University Press, 1982.

- TURNEY, C. et al.:** *Supervisor Development Programmes*. Sydney. Sydney University Press, 1982.
- UBIETO ARTETA, A.:** *Técnicas básicas para el estudio*. Zaragoza. Edit. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza, 1981.
- UGUROGLU, M.:** "Motivation and Achievement: A quantitative synthesis". *Amer. Educ. Res. Jour.* 1979, 16, 375-389.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL:** *Tecnologia educacional; reflexoes e perspectivas para o ensino superior*. Porto Alegre, EDURGS, 1983.
- VARI, AUTORI:** *Pedagogia Universitaria ed aggiornamento dei docenti*. Bologna, Associazione Pedagogica Italiana, 1981.
- VARIOS:** *Didáctica de la Física en la Universidad*. Madrid, Min. Educación y Ciencia, 1976.
- VAZQUEZ GOMEZ, G.:** *El perfeccionamiento de los profesores*. Pamplona. EUNSA, 1975.
- VAZQUEZ, G.:** *Técnicas de trabajo en la Universidad*. Pamplona, EUNSA, 1976.
- VERRECK, W.A. (ED.):** *Methodological problems in research and development in higher education*. Amsterdam. Swets and Zeitlinger, 1974.
- WIMBERLY, R.C., and OTHERS:** "Dimensions of Teacher Effectiveness". *Teaching Sociology*, 1978, 6, 1, 7-20.
- WITTRICK, M.C.:** *Handbook of Research on Teaching*. New York. McMillan, 1985.
- WRAGG, E.C. (ED.):** *Classroom Teaching Skills. The Research Findings of the Teacher Education Project*. New York. Nichols Publishing Company, 1984.

WRIGHT, JEAN: *Learning to learn in higher education*. London. Croom Helm, 1982.

ZEICHNER, K.M. and TABACHINCK, B.R.: "Are the effects of university teacher education washed out by school experience?. *Journal of Teacher Education*. 1981, 30 (3), 7-11.

ZEICHNER, K.M. and TABACHNICK, B.R.: "The belief systems of university supervisors in an elementary student teaching program. *Journal of Education for Teaching*. 1982, 8(1), 34-35.

ZUBER-SKERRITT, ORTRUN (ED.): *Video in Higher Education*. New York. Nichols Publishing Co., 1983.



### 3. Evaluación

Se dedica este epígrafe completo al tema indicado. No quiero decir que sea un apartado marginal respecto de los aspectos didácticos, como ya se indicó. Sucede que es uno de los campos con relativa mayor producción y, además, con más abundantes referencias al contexto universitario.

Básicamente los títulos que se reseñan pueden agruparse en torno a:

- Planteamientos generales: principios, criterios, modelos, métodos e instrumentos de evaluación.
- Evaluación de los estudiantes y el rendimiento académico (achievement).
- Evaluación del profesorado (effectiveness, improvement).
- Evaluación institucional (eficacia).

ADAMS, G.S.: *Medición y evaluación en educación, psicología y guidance*. Barcelona. Herder, 1970.

ALKER, H.A.: CARLSON, J.A. y HERMANN, M.C.: *Multiple choice questions and student characteristics*. Educational Service Research Bulletin, Noviembre 1967.

ALKIN, M.C. and FINK, A.: "Evaluation within the context of product development: A user orientation". In G. Borich (Ed.), *Evaluating Educational Programs and Products*. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications, 1974.

ANDERSON, S.B. y otros: *Encyclopedia of educational evaluation*. Londres. Jossey Bass Publ., 1976.

ANDERSON, S.B. and COLES, C. (Eds.): *New Directions for Program Evaluation: Exploring Purposes and Dimensions (No.1)*. San Francisco: Jossey-Bass, 1978.

ANDERSON, S.B. and BALL, S.: *The Profession and Practice of Program Evaluation*. San Francisco. Jossey-Bass, 1978.

ANDERSON, H.O.: "The supervisor as a facilitator of self-evaluation". *School Sci. and Math.*, 1972, 72, 603-16.

ANISEF, PAUL: *The pursuit of equality: evaluating and monitoring accessibility to post-secondary education in Ontario*. Toronto. Ontario Ministry of Education, 1982.

APOSTEL, LEO ET AL.: *Interdisciplinarietà: problemas de la enseñanza y de la investigación en las universidades*. México. ANUIS, 1979.

ASTIN, A.W. and PANOS, R.J.: "The evaluation of educational programs". In R.L. Thorndike (Ed.) *Educational Measurement* (2nd ed.). Washington. D.C.: American Council on Education, 1971.

BARKE, C.R. and OTHERS: "Relationship Between Course Entry Attitudes and End-of-Course Ratings". *Journal of Educational Psychology*, 1983, v. 75, 1, 75-85.

BATISTA J., ENRIQUE; VALLEJO RUIZ, LUIS ALBERTO; VILLA GARCIA, GERTRUDIS: *Refinamiento psicométrico de un instrumento de evaluación para docentes de la educación superior*. Medellín. CIED, 1982.

BAYONA AZNAR, BERNARDO ET AL.: *La enseñanza de la filosofía en BUP y COU. Visión de alumnos y profesores*. Zaragoza. Instituto de Ciencias de la Educación, 1982.

BENAVENT, JOSE A.; LLOP, SIXTO: *Problemática y situación profesional de los licenciados en Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia*. 1984.

BENEDITO ANTOLI, VICENTE: *Análisis de una experiencia en introducción a las ciencias de educación*. Barcelona. C.E.U., 1977.

BLOOM, B.S., HASTINGS y MADAUS: *Evaluación del Aprendizaje, tomos I-IV*. Buenos Aires. Troquel, 1974.



- BRASKAMP, L.A.: "The role of evaluation in Faculty Development". *Studies in Higher Education*, 1980, 5(1), 45-54.
- BROWN, F.G.: *Measuring classroom Achievement*. New York. Holt, Rinehart and Winston, 1981.
- BURGOS GONZALEZ, JUSTINO: *Estado actual de la Universidad española*. León. Cerlarayn, 1980.
- CALONGHI, L. y OTROS: *El problema de la evaluación*. Madrid. ITER, 1971.
- CAMERON, K.: "Measuring organizational effectiveness in institutions of higher education". *Administrative Science Quarterly*, December, 1978, 23(4), 604-23.
- CARREÑO, F.H.: *Instrumentos de medición del rendimiento escolar*. México. Trillas, 1979.
- CARVALHO, HELENA WENZEL MOSCA DE: *Estudo sobre o comportamento vocacional de estudantes universitários: uma aplicação da teoria de Holland*. Curitiba, 1980.
- CENTRA, J.A.: *How Universities Evaluate Faculty Performance: A Survey of Department Heads*. Graduate Record Examinations Board. Princenton, N.J., 1977.
- CENTRA, J.A.: *Research Productivity and Teaching Effectiveness*. Educational Testing Service, Princenton, N. J., 1981.
- CENTRA, J.A.: "The How and Why of Evaluating Teaching". *New Directions for Higher Educ.*, 1977, 17, 93-106.
- CENTRA, J.A.: "Using Student Assessments to Improve Performance and Vitality". *New Directions for Institutional Research*, 1978, v.5,4, 31-49.
- CHAVEZ TABORGA, CESAR: *Evaluación del texto didáctico universitario*. Mérida (Venezuela). Asoc. de Profs. de la Univ. de Los Andes, 1983.

- CLIFFORD, A.: *Los exámenes*. Barcelona, Oikos-Tau, 1968.
- COHN, E.; WILLMAN, S.D.; CHEW, I.K.: *Input-Output Analysis in Public Education*. Ballinger Pub. Co., Cambridge, Mass., 1975.
- COLS, S.N.A. de, y MARTI, M.C.J.: *Planeamiento y Evaluación de la Tarea Escolar*. Buenos Aires. Troquel, 1970.
- COOLEY, W.W., and LOHNES, P.R.: *Evaluation Research in Education*. New York. Wiley, 1976.
- CORTADA DE KOHAN: *Manual para la construcción de tests objetivos del rendimiento*. Buenos Aires. Paidós, 1968.
- CRONBACH, L.J.: "Test validation". En Thorndike, R.L.: *Educational Measurement*. Washington. American Council on Education, 1971.
- CRONBACH, L.J. and SHAPIRO, K.: *Designing Educational Evaluation*. Stanford. Calif.: Stanford University, 1978.
- DE GRUITJER, D.N.M., y VAN DER KAMP, L.J., Th. (Ed.): *Advances in psychological and educational measurement*. Londres. John Wiley and Sons, 1976.
- DE LA ORDEN HOZ, A.: *La investigación sobre la evaluación educativa*. RIE, 1983.
- DIAMONTI, M.C.: *Student teacher supervision: a reappraisal*. The Educational Forum, 1977.
- DOMINGUES, Z.: *Módulos para medir y evaluar en educación*. Madrid, 1977. Narcea.
- EBEL, R.L.: *Essentials of educational measurement*. Prentice-Hall. Englewood Cliffs, N.J., 1972, 1979.

**EDUCATIONAL TESTING SERVICE (ETS): College-level examination program of the College Board.** Princeton, 1980.

**EDUCATIONAL TESTING SERVICE (ETS): Making the classroom test.** New Jersey. ETS. Princeton, 1973.

**ELLIOT, J.: Educational accountability and the evaluation of teachings.** Cambridge. Cambridge Institute of Education, 1979.

**EISNER, E.W.: The use of qualitative forms of evaluation for improving educational practice.** Educational Evaluation and Policy Analysis, 1979.

**ESCOLANO BENITO, AGUSTIN: La Investigación pedagógica Universitaria en España.** Salamanca. Universidad de Salamanca, 1980.

**ESCOTET, MIGUEL ANGEL: Técnicas de evaluación institucional en la educación superior.** Madrid. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1984.

**ESCUDERO ESCORZA, T.: La enseñanza en C.O.U. y la obsesión por la Selectividad.** Madrid. Universidad Autónoma, 1983.

**ESCUDERO ESCORZA, T.: Selectividad y rendimiento académico de los universitarios. Condicionantes psicológicos, sociológicos y educativos.** Zaragoza. Instituto de Ciencias de la Educación, 1981.

**ESCUDERO ESCORZA, T.: ¿Se pueden evaluar los Centros Educativos y sus Profesores?.** Zaragoza. ICE, Universidad de Zaragoza (Col. Educación Abierta 10), 1980.

**ESTARELLAS, J.: Preparación y Evaluación de objetivos para la enseñanza.** Salamanca. Anaya, 1974.

FELDER, B. DELL ET AL.: *Reflections on the evaluation of a teacher education program: the University of Houston Experience*. Washington. ERIC Clearinghouse on Teacher Education, 1981.

FELETTI, G.I., FICHER, L.A.: *Evaluation of process and product in medical education*. "PLET", 1979.

FERMIN, MANUEL: *La Evaluación, los exámenes y las calificaciones*. Buenos Aires. Kapelusz, 1971.

FERNANDEZ BALLESTEROS, R.B., CARROBLES, J.A.: *Evaluación conductual: metodología y aplicaciones*. Madrid. Pirámide, 1981.

FERRIER, B.M. and GAULDIE, J.: *Process for Selection of Medical students at McMaster University*. "PLET", 1979.

FETTERMAN, D.M.: *Ethnography in educational evaluation*. Beverly Hills, California. Sage Publications, 1984.

FUNDACION UNIVERSIDAD EMPRESA: *Recursos y posibilidades de la Universidad Complutense ante la investigación*. Madrid. 1975.

GIL MUÑOZ, C.: *Técnicas de Tipificación de Test e interpretación de estadísticos*. Madrid. Ediciones Inapp, 1974.

GLASER, R.: *Instructional technology and the measurement of learning outcomes: Some questions*. American Psychologist, 1963.

GOLDSCHMID, M.L.: *The evaluation and improvement of teaching in Higher education*. Higher education, 1978.

GOMEZ OCAÑA, C.: "La evaluación del profesorado de la Escuela de Arquitectura Técnica". En VARIOS: *Perfeccionamiento del profesorado*. Valencia. ICE Universidad Politécnica de Valencia, 1981.

- GORING, P.A.:** *Manual de mediciones y evaluaciones del rendimiento de los estudios.* Buenos Aires. Kapelusz, 1971.
- GROUNDLUND, N.E.:** *Measurement and evaluation in teaching.* New York. McMillan Co., 1968.
- GROUNDLUND, N.E.:** *Preparing criterion-referenced tests for classroom-instruction.* Nueva York. McMillan, 1973.
- GUBA, E.G. y LINCOLN, I.S.:** *Effective evaluation.* California. Jossey-Bass Publ., 1982.
- GUTTENTAG, M.:** *Models and methods in evaluation research.* *Journal of Theory in Social Behavior*, 1971.
- HAMMOND, R.L.:** "Evaluation at the local level". En Worthen, B.R. y Sanders, J.R., *Educational evaluation: Theory and practice.* Whorthington, Ohio. C.A. Jones, 1973.
- HARTTOG, P y RHODES, E.L.:** "An examination of examination". *University Quarterly*. 1967.
- HEATH, R.W.:** "Curriculum evaluation". In R.L. Ebel (Ed.) *Encyclopedia of Educational Research* (4th ed.). New York. McMillan, 1969.
- HEKIMIAN, SH.:** *Criteria for the Institutional Evaluation of Community College Staff Development Programs.* Gainesville, Florida. Institute of Higher Education, Gainesville, 1984.
- HERRERO INFESTAS, SANTOS; CASTRO GIL, ANGEL:** *El Rendimiento académico en la Universidad.* Salamanca. Instituto de Ciencias de la Educación, 1930.
- HOFFMANN, B.:** *The Tyranny of Testing.* New York. Crowell Collier and MacMillan, 1972.

- HORST, D.P.; TALLMADGE, G.K.; and WOOD, C.T.: *A Practical Guide to Measuring Project Impact on Student Achievement*. (No.1, Monograph Series on Evaluation in Education). Washington, D.C.: U.S. Department of Health, Education, and Welfare, 1975.
- HOUSE, E.R.: *Evaluation with Validity*. Beverly Hills, Calif.: Sage, 1980.
- IRBY, D. and RAKESTRAW, Ph.: *Evaluating Clinical Teaching in Medicine*. *Journal of Medical Education*, 1981.
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION: *Standard for Evaluation of Educational Programs, Projects, and Materials*. New York. McGraw-Hill, 1981.
- LAFOURCADE, P.D.: *Evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires. Edit. Kapelusz, 1969.
- LAFOURCADE, PEDRO D.: *Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior*. Buenos Aires. Kapelusz, 1974.
- LANDSHEERE, GILBERT DE, : *Evaluación continua y exámenes*. Buenos Aires. El Ateneo, 1973.
- LEVIN, H.M.: "Cost-effectiveness analysis in evaluation research". In M. Guttentag and E.L. Struening (Eds.), *Handbook of Evaluation Research* (Vol.2) Beverly Hills. Calif.: Sage, 1975.
- LINDSAY, A.W.: *Institutional Performance in Higher Education: The Efficiency Dimension*. *Review of Educational Research*, 1982.
- LIVAS GONZALEZ, I.: *Análisis e interpretación de los resultados de la evaluación educativa*. México. Trillas, 1980.
- LOPEZ, F., BRINCONES, I. et ALL.: "Análisis comparativo de diferentes sistemas de clasificación de ítems de opción múltiple". *Rev. Esp. Pedag.* 1982, 156, 95-109.

- LOPEZ HERRERIAS, J.A.:** *Evaluación de alumnos: crítica y reforma.* Madrid. Centropress, 1976.
- LORENTE, GABRIEL; LORENTE, TERESA MARIA:** *La evaluación didáctica y su aplicación a la enseñanza superior de las Ciencias Físicas.* 1981.
- LUMSDEN, KEITH G.:** *Efficiency in universities.* Amsterdam, New York. Elsevier Scientific Publ. Co., 1974.
- LYONS, M.L. y TAYLOR FITZ-GIBON, C.:** *How to measure achievement.* Beverly Hills y Londres. Sage Publications, 1978.
- MARIN IBAÑEZ, R.:** *Las pruebas objetivas.* Universidad de Valencia, 1971.
- MARIN IBAÑEZ, R.:** *Pruebas objetivas y de ensayo.* Zaragoza. Edelvives, 1980.
- MARKS, J.R., STOOPS, E. and KING-STOOPS, J.:** *Handbook of Educational Supervision.* Boston. Allyn and Bacon, 1979.
- McDONALD, B.:** "Evaluation and the control of education". En Tawney, D.: *Curriculum evaluation today: trends and implications.* Londres. McMillan, 1976.
- MEDLEY, D.M.:** *Teacher Competence and Teacher Effectiveness: A Review of Process-Product Research.* Washington. D.C.: American Association of Colleges for Teacher Education, 1977.
- MOORE, M.:** "The evaluation of instruction at the Israel Institute of Technology". *Educational and Psychological Measurement*, 1977, 37, 1039-1041.
- MORRIS, J.R.:** "The effects of the university supervisor on the performance and adjustment of student teachers". *Journal Educational Research*, 1978, April, 67-68.

- MURPHY, R.J.L.: "Symposium: Examination O-level grades and Teacher's estimates as predictors of the A-level results of UCCA applicants". *British Journal of Educational Psychology*, 1981, 51, 1-9.
- MUSE, C.I.: *Faculty Evaluation. Improvising College and University Teaching*, 1979.
- NOLL, V.H., SCANNELL, D.P.: *Introduction to educational measurement*. Houghton Mifflin Co., Boston, 1972.
- NUTTALL, D.L. y WILLMOTT, A.S.: *British examinations. Techniques of analysis*. Londres. NFER (National Foundation for Educational Research in England and Wales), 1972.
- OECD: *Interdisciplinarity: problems of teaching and research in universities (CERI)*. París, OECD, 1972.
- OCDE: *Interdisciplinarietà: problemas de la enseñanza y de la investigación en las universidades*. México. Asociación Nal. de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, 1975.
- ORTIZ, CARLOS: *Rendimiento de docentes superiores*. 1984.
- OWEN, S.A.: *The Validity of Student Ratings: A critique*. San Francisco (California Connecticut Univ., Storrs. Bureau of Educational Research and Service, 1976. (Paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education). April, 1976.
- PALLERO, Senador: *La entrada en la Universidad; instrumentos de aprendizaje universitario*. Madrid. Narcea, 1975.
- PASCARELLA, E.T.: "Interactive effects of Prior Mathematics preparation and Level of instructional support in College calculus". *American Educational Research Journal*, 1978, 15, (2) 275-285.



- PATTON, M.Q.: *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills. Calif.: Sage, 1980.
- PETERSON, Ch. and COOPER, A.: *Teacher Evaluation by graded and Ungraded Students*". *Journal of Educational Psychology*, 1980.
- POPHAM, W.H.: *Criterion-referenced measurement*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs. 1978. (Trad.: "Evaluación basada en criterios". Madrid. Magisterio Español 1983).
- POPHAM, W.J. y HUSEK, T.R.: "Implications of criterion-referenced measurement". *Journal of Educational Measurement*. 1969, 6, 1-9.
- POPHAM, W.J. (Ed.): *Evaluation in Education*. Berkeley. Calif.: McCutchan, 1974.
- POPHAM, W.J.: *Educational Evaluation*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1975.
- POPHAM, W.H.: *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid. Anaya, 1980.
- POPHAM, W.J.: *The instructional objectives exchange: New support for criterion-referenced instruction*. Phi Delta Kappa, 1970.
- RIVAS MARTINEZ, F.: *Técnicas de evaluación educativa*. Valencia. ICE, 1979.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. y COLAB.: *Técnicas de evaluación educativa*. Valencia. ICE Universidad de Valencia, 1979.
- ROSALES LOPEZ, C.: *Criterios para una evaluación formativa*. Madrid. Narcea, 1981.
- RUBIO GARCIA-MINA, J.: "Abandono de los estudios en la Enseñanza Superior". *Revista de Educ.*, 1968, LXVII, 197, 24.

- SACHWARTZ, L.L.: "Criteria for Effective University Teaching". *Improving College and University Teaching*, 1980, v.28, 3, 120-123.
- SCHWENDENWEIN, WERNER: *Erfolg und Versagen in technischen Schulen*. Wien. Oesterreichischer Bundesverlag, 1982.
- SCRIVEN: *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago. McNally, 1967.
- SCRIVEN, M.: "The methodology of evaluation". En R.W. Tyler, R.M. Gagné, and M. Scriven (Eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation* (American Educational Research Association Monograph Series on Curriculum Evaluation No.1). Chicago. Rand McNally, 1967.
- SCRIVEN, M.: "Standards for the evaluation of educational programs and products". En G.D. Borich (Ed.), *Evaluating Educational Programs and Products*. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications, 1974.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, SUBSECRETARIA DE EDUCACION E INVESTIGACION TECNOLOGICAS. CONSEJO DEL SISTEMA NACIONAL DE EDUCACION TECNOLOGICA: *Programa de evaluación del sistema de educación tecnológica*. México. La Secretaría, 1982.
- SELDIN, P.: *Successful Faculty Evaluation Programs: A Practice Guide to Improve Faculty Performance and Promotion Tenure. Decisions*. New York. Coventry Press, 1980.
- SHEFFIELD, EDWARD: *Research on postsecondary education in Canada: a review for the Canadian Society for the Study of Higher Education and the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada*. Winnipeg. Société pour l'étude de l'enseignement supérieur, 1981.

- SMITH, B.L. and NASON, J.: "Evaluation and Improvement of Teaching". *Improving College and University Teaching*, 1977, 25, 1, 53-54.
- SOBERON ACEVEDO, GUILLERMO: *Algunas preguntas en torno a la investigación científica universitaria*. México. UNAM, Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios sobre la Universidad, 1981.
- SPENCER, ROSA A.P.: *Evaluación del material didáctico*. Buenos Aires. Librería del Colegio, 1971.
- STEMNOCK, S.K.: *Evaluating Teaching Performance*. (Educational Research Service Circular No.3). Washington. D.C.: National Education Association, 1969.
- STONES, E.: *Supervision in Teacher Education. A Counseling and Pedagogical Approach*. London. Methuen, 1984.
- STUFFLEBEAM, D.L. y COLAB.: *Educational evaluation and decision making*. Itasca, Illinois. Phi Delta Kappa, Bloomington. Peacock Publ., 1971.
- STUFFLEBEAM, D.L.: "The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability". *Jour. Research and Development in Education* 1971, 5 (1), 19-25.
- STUFFLEBEAM, D.L. and GUBA, E.: *Strategies for Institutionalization of the CIPP Evaluation Model*. Address delivered at the Eleventh Annual Phi Delta Kappa Symposium on Education Research. Ohio. Columbus, 1970.
- STUFFLEBEAM, D.L. and WEBSTER, W.J.: "An analysis of alternative approaches to evaluation". *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 1980, 2(3), 5-20.
- SCHUMAN, E.A.: "Evaluating educational programs". *Urban Review*, 1969, 3(4), 15-17.

- SUND, R.B. y PICARD, A.J.: *Objetivos conductuales y medidas de evaluación, Ciencias y Matemáticas*. México. Trillas.
- TENBRINK, T.D.: *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid. Narcea, 1981.
- THOMPSON, M.S.: *Benefit-Cost Analysis for Program Evaluation*. Beverly Hills. Calif.: Sage, 1980.
- THORNDIKE, R.L., HAGEN, E.: *Tests y técnicas de medición en psicología y educación*. México. Ed. Trillas, 1978.
- THYNE, J.M.: *Principios y técnicas de examen*. Salamanca. Anaya, 1978.
- TOURON FIGUEROA, J.: *La predicción del rendimiento académico de los alumnos universitarios: algunas implicaciones pedagógicas*. Sao Paulo (Brasil). Educação e Selecao, 1982.
- TOURON FIGUEROA, J.: *La selectividad y los factores del rendimiento académico en la Universidad*. IV Centenario de la Universidad de Zaragoza. Ciclo: "La Universidad". Zaragoza. 1983.
- TOURON FIGUEROA, J.: *Validez predictiva de las calificaciones de enseñanza media y de las pruebas de selectividad respecto al rendimiento en la Universidad*. Universidad Autónoma de Madrid. 1983.
- TUCKMAN, B.W.: *Measuring educational outcomes. Fundamentals of testing*. Nueva York, Chicago, San Francisco, Atlanta. Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1975.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACION A DISTANCIA: *Evaluación del rendimiento de la enseñanza superior a distancia*. Madrid. Universidad Nal. de Educación a distancia, 1984.

VEIRA VEIRA, S.L.: *Análisis sociológico del profesorado universitario*. Santiago de Compostela. Universidad, 1983.

WHITE LEY, S.E., DOYLE, K.O.: "Dimensions of effective Teaching: Tactors of Artifacts". *Educational and Psychological Measurement*, 1978, 38, 1, 107-117.

WHITMAN, NEAL; WEISS, ELAINE: *Faculty evaluation: the use of explicit criteria for promotion, retention, and tenure*. Washington D.C. American Association for Higher Education, 1982.

WILLIS, G. (Ed.): *Qualitative Evaluation*. Berkeley. Calif.: McCutchan, 1978.



#### 4. Planificación, organización y gestión

Se trata de un amplio ámbito de trabajos que se solapan frecuentemente. Por ello se han establecido como dos apartados: uno con referencias más directas a planes de estudio, programas, cursos etc., el otro enfocado más, específicamente a cuestiones de organización, administración y gestión en la enseñanza superior. Ambos se complementan recogiendo y/o remitiendo a planteamientos más directamente didácticos. La perspectiva es poner los planes de estudio y los sistemas organizativos al servicio de una enseñanza superior más eficaz.

##### 4.1. Planes, cursos y programas

*AITKEN, D.J. (ED.): International handbook of universities: and other institutions of higher education. London. McMillan for the International Association of Universities, 1981.*

*ALQUIER, RENE; PY, PIERRE: L'Ingénieur: les grandes écoles, accès, formation, activités, orientation, carrières. París. La Documentation pratique, 1979.*

*BLAU, P.M.: The Organization of Academic Work. New York. Wiley, 1973.*

*BOWEN, H.R.: The Costs of Higher Education. San Francisco. Jossey-Bass, 1980.*

*BOWKER: World guide to higher education. Epping, Bowker, 1981.*

*BUNDESMINISTERIUM FUER WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG; BUNDESMINISTERIUM FUER SOZIALE VERWALTUNG: Universitäten, Hochschulen. Wien. Munchen, Jugend and Volk, 1981.*

BUNDESMINISTERIUM FUER WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG; BUNDESMINISTERIUM FUER SOZIALE VERWALTUNG (HRSG.): *Universitäten, Hochschulen. Studium und Beruf.* Wien, München. Jugend und Volk, 1982.

CEDIEP: *Études supérieures.* Bruxelles. CEDIEP, 1982.

CHARTES, W.W. Jr.: *A Bibliography of Empirical Studies of School Boards, 1900-1951, 1952-1968.* Eugene, University of Oregon, 1968 (ERIC Document Reproduction Service N° ED 024 135 and ED 024 136).

CISTONE, P.J. (Ed.): *Understanding School Boards.* Lexington, Mass.: Heath, 1975.

CONLEY, DIANE (ED.): *Book 2. Graduate Programs in the Humanities and Social Sciences.* Princeton; N.J., Peterson's Guides, 1983.

CONLEY, DIANE (ED.): *Book 3. Graduate Programs in the Biological, Agricultural, and Health Sciences.* Princeton; N.J., Peterson's Guides, 1983.

CONLEY, DIANE (ED.): *Book 4. Graduate Programs in the Physical Sciences and Mathematics.* Princeton; N.J., Peterson's Guides, 1983.

CONLEY, DIANE (ED.): *Book 5. Graduate Programs in Engineering and Applied Sciences.* Princeton, N.J., Peterson's Guides, 1983.

CORSEN, J.J.: *The Governance of Colleges and Universities.* New York. McGraw-Hill, 1975.

DELAHAYE, MICHEL; PISTONE, DANIELE: *Musique et musicologie dans les universités françaises: histoire, méthodes, programmes (DEUG, licence, concours, recherche) et liste indexée de 722 mémoires de maîtrise français relatifs à la musique.* Paris. H.Champion, 1982.



- DE POSGRADO. SECRETARIA EJECUTIVA. SECRETARIA GENERAL.: *Planes de estudio en el posgrado.* México. La Universidad 1.981.
- DGIORGIO, ANNA MARIA: *Pedagogia e medicina.* Bologna. Cappelli Editore, 1981.
- EURICH, NELL.: *Systems of higher education in twelve countries: a comparative view.* New York. Praeger, 1981.
- FIRNBERG, HERTHA ET AL.: *Studieren in Oesterreich.* Wien. Molden Schulbuch-Verlag, 1981.
- FRANCOIS-DE NEIRA, DANIELE: *La psychologie et les sciences de l'éducation. Etudes et carrières.* Louvain-la-Neuve. Centre d'information et de documentation sur les études et les professions, U.C.L., 1980.
- FULTON, OLIVER (ED.) ET AL.: *Access to Higher Education.* Guildford, Surrey. Society for Research into Higher Education, 1981.
- GARITO, MARIA AMATA; RUBERTI, ANTONIO: *L'Università in Europa.* Roma. ERI/Edizioni Rai Radiotelevisione Italiana, 1983.
- GOMBERG, I.L. and ATELSEK, F.J.: *Composition of College and University Governing Boards.* (Higher Education Panel Report No.35). Washington. D.C.: American Council on Education, 1977.
- GRILO, EDUARDO MARCAL ET AL.: *Acceso ao ensino superior: Guia do estudante.* Mem Martins, Europa-América, 1982.
- GUILBERT, J.J.: *Guía pedagógica para el personal de salud.* Valladolid. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Valladolid, 1981.

- GURFINKEL, LAURA C. DE: *Diseño y evaluación curricular: teoría y práctica*. Caracas. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Vice-Rectorado Académico, 1982.
- HALSTEAD, D.K.: *Statewide Planning in Higher Education*. Washington. D.C.: U.S. Government Printing Office, 1974.
- HAWES, GENE R.: *Guide pratique de l'enseignement supérieur aux Etats-Unis*. Paris. Seghers, 1971.
- HERAN, JACQUES: *Guide pratique des études médicaux: du P.C. E.M. 1 à la thèse. L'Internat*. Paris. Flammarion, 1980.
- HUMPHRIES, LUND: *Handbook of polytechnic courses*. London. Published for the Committee of Directors of Polytechnics, 1972.
- INSTITUT SUPERIEUR LUCIEN COOREMANS: *Ecole supérieure de traducteurs-interprètes, établissement d'enseignement universitaire*. Bruxelles. Institut supérieur Lucien Cooremans, 1981.
- KIMBROUGH, R.B.; and NUNNERY, M.Y.: *Educational Administration*. New York. McMillan, 1976.
- KNOWLES, A.: *Handbook of College and University Administration*. New York. McGraw-Hill, 1970.
- LEE, E.C. and BOWEN, F.M.: *Managing Multicampus Systems*. San Francisco. Jossey-Bass, 1975.
- LONGMAN FOR THE BRITISH COUNCIL AND THE ASSOCIATION OF COMMONWEALTH UNIVERSITIES: *Higher education in the United Kingdom: a handbook for students from overseas and their advisers*. Harlow. Longman for the British Council and the Association of Commonwealth Universities, 1978.

- MARH, J.E. (ED.): Handbook of Organizations.** Chicago. Rand McNally, 1965.
- MASON, H.L.: College and University Government: A Handbook of Principle and Practice.** New Orleans. Tulane University, 1972.
- McHENRY, D.E. and ASSOCIATES: Academic Departments.** San Francisco: Jossey-Bass, 1977.
- MEYER, M.W. and ASSOCIATES: Environments and Organizations.** San Francisco. Jossey-Bass, 1978.
- NOEL, PATRICK: Comment préparer les grandes écoles de commerce et de gestion.** Paris. Sigma, diffusion Vuibert, 1982.
- OECD.: Higher education in the Soviet Union.** Paris. OECD, 1973.
- O.I.E.: Estudios Superiores. Exposición comparativa de los sistemas de enseñanza y de los títulos y diplomas.** Madrid, 1973.
- PARY-MILLE, FLORINE: Les professions de bibliothécaire et de documentaliste.** Bruxelles, Centre de recherche et d'information sur les études et les professions, 1979.
- RUPRECHT-KARLS-UNIVERSITAET-HEIDELBERG: Vorlesungsverzeichnis Wintersemester 1980/81.** Heidelberg. Horning, 1980.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA: Estadística básica de educación superior. Inicio de cursos 1980-81. Resultados preliminares.** México. La Secretaría, 1981.
- SEIDENSPINNER, GUNDOLF (HRSG.): Fachstudienfuhrer.** Grafenau. Doffingen, Lexika-Verlag, 1973.

**SMART, J.C.:** *Examining departmental management. En New Directions for Institutional Research.* San Francisco. Jossey-Bass, 1976.

**TUCKER, H.J. and ZEIGLER, L.H.:** *The Politics of Educational Governance: An Overview.* Eugene, University of Oregon, ERIC Clearinghouse on Educational Management 1980. (ERIC Document Reproduction Service N° ED 182 799).

**UNESCO:** *Guía de Instituciones de enseñanza de la ingeniería: Africa, Estados Unidos, Asia, América Latina.* París. UNESCO, 1981.

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE:** *Information y programación docente: Facultad de Bellas Artes.* Madrid. Universidad Complutense, 1984.

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACION A DISTANCIA:** *El modelo español de educación superior a distancia.* Madrid. UNED, 1984.

**UNIVERSIDAD POLITECNICA DE MADRID:** *Cuerpo docente y organización de las enseñanzas: Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos.* Madrid. Universidad Politécnica, 1984.

**UNIVERSITAT SALZBURG:** *Vorlesungsverzeichnis.* Salzburg. Rektorat d. Universität Salzburg, 1972.

**WILLIAMS, GLANVILLE:** *Learning the Law.* London. Stevens and Sons, 1982.

#### 4.2. Organización, administración y gestión.

AGUIRRE DE CARCER, IÑIGO. *La selectividad a debate*. Madrid. Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid 1984.

AIBERS, H.: *Principios de organización y dirección*. México. Limusa, 1968.

AIYAR, S.P.: "Student Participation in University Administration". *University Administration*, 1974, 1, 1-10.

ALKIN, M.C. y BRUNO, J.E.: *System Approaches to Educational Planning*. Parte IV de *Social and Technological Change: Implication for Education*. ERIC/CEA, Eugene, University of Oregon, 1970.

ASSOCIATION OF AMERICAN MEDICAL COLLEGES. *Medical Education. Institutions, Characteristics and programs*. U.-S.A., Association of American Medical Colleges 1981.

ASOCIACION NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUTOS ENSEÑANZA SUPERIOR: SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. *Administración de la educación superior*. México. Sep. 1982.

ASOCIACION NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUTOS DE ENSEÑANZA SUPERIOR. SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. *Aspectos normativos de la educación superior*. México, Sep. 1982

ASOCIACION NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUTOS DE ENSEÑANZA SUPERIOR. *Información para la educación superior*. México. La Asociación 1981.

ASOCIACION NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUTOS DE ENSEÑANZA SUPERIOR. *Planeación de la educación superior*. México. La Asociación 1981.

- AUBAD LOPEZ;RAFAEL; MESA OCHOA,SAUL.Cuatro ensayos a propósito del financiamiento de la educación superior. Medellín, CIE; Universidad de Antioquia 1982.
- BECHER, TONY. *Process and structure in higher education*. London, Heinemann Educational 1980.
- BERCOVITZ, ALBERTO ET AL. *La gestión de la investigación en las universidades*. Madrid. Fundación Universidad Empresa, 1983.
- BERCOVITZ, ALBERTO ET AL. *Las patentes universitarias. Protección y explotación de las patentes generadas por la Universidad*. Madrid. Fundación Universidad-Empresa,1981.
- BESS,JAMES L.:*University organization. A matrix analysis of the academic professions*. New York, Human Sciences Press 1981.
- BLAUG, M.:*La educación y el problema del desempleo en los países en desarrollo*. Ginebra, O.I.T., 1973.
- BLAUG, M.: *Educación y empleo*. Madrid 1981. Instituto de estudios Económicos.
- BLAUG, M. y MORENO, J.L.: *Financiación de la Educación Superior en Europa y España*. Madrid 1984, Siglo XXI.
- BLAUG, M.: "Aspectos Básicos de la financiación de la Enseñanza Superior en Gran Bretaña". *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, abril 1982, nº 4.
- BIELZA DE ORY,VICENTE ET AL.:*Bases para la ordenación de las enseñanzas universitarias en el distrito de Zaragoza*.Zaragoza. Universidad de Zaragoza 1983.
- BOGOMOLOV,VICTOR ALEXANDROVICH.*Planificación y organización del trabajo del docente en la educación superior*. La Habana,Eds.ENSPE 1982.

- BOENINGER KAUSEL, EDGARDO: *Políticas alternativas de financiamiento de la educación superior*. Santiago. CPU, 1980.
- BUNDESMINISTERIUM FUER WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (HRSG). *Allgemeines Hochschul-Studiengesetz. Stand: 2. Oktober 1981*. Wien. Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung 1981.
- BUNDESMINISTERIUM FUER WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG. *Arbeitsbericht*. Wien, Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung 1980.
- CARABAÑA, J.: "Sistema educativo y mercado de trabajo en el horizonte del año 2000". *Papeles de trabajo de la fundación IESA*, 1982, n.º 25.
- CASTREJON DIEZ, JAIME ET AL. *Planeación y modelos universitarios*. México, ANUIES 1977.
- CASTILLO CEBALLOS, G.: *La dirección de un centro educativo y la metodología del trabajo intelectual*. Tesis Doctoral. Pamplona. Universidad de Navarra, 1978.
- CLARK, BURTON R. *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-national Perspective*. Berkeley; Los Angeles; London, University of California Press 1983.
- COLLEGE BOARD: *The Educational System in the Federal Republic of Germany*. The College Entrance Examination Board, New York 1979.
- COMISION DE ESTUDIO Y REFORMA FISCAL EN VENEZUELA. *Informe sobre el proyecto de ley del fondo para el financiamiento de la educación superior*. Caracas, 1983.

- COMMUNITY COLLEGE AND TECHNICAL INSTITUTE PLANING COMMISSION.** *Report of the Community college and technical Institute planning commission.* Releigh, North Carolina Community College and Technical Institute 1980.
- CORUJEDO, I.:** *Asignación óptima y asignación real de recursos en la Universidad Complutense de Madrid.* ICE Universidad Complutense de Madrid. (X Plan Nacional de Investigación Educativa).
- CRUZ VALVERDE, AURELIO.** *El sistema de planeación y el diagnóstico de la educación superior: un modelo de funcionamientos y un modelo de proceso general de producción.* México, Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior 1978.
- DICKMEYER, NATHAN:** *Financial conditions of colleges and universities.* Washington. D.C., American Council on Education National Association of College and University Business Officers, 1983.
- DIEZ-HOCHLEITNER, R.:** *Planteamiento de la educación, en Aspectos sociales y económicos del planeamiento de la educación.* París. UNESCO, 1965.
- DIR.- GERAL DA INFORMAÇÃO.** *Comunicação social: cursos e disciplinas nos ensinos secundário e superior.* Fevereiro de 1981. Lisboa. Dir.- Geral da informação de Serviços de Comunicação Social. Centro Documentação, 1981.
- ESCOLANO BENITO, AGUSTIN ET AL.:** *La enseñanza superior en Castilla y León (1940-1980).* Salamanca. Universidad, Inst. de Ciencias de la Educación, 1983.
- EURICH, NELL:** *Systems of higher education in twelve countries. A comparative view.* New York. Praeger, 1981.



- FRANKLIN, E.W.: "Integration of Educational Planning with Overall Planning". *Indian Education*, 1980, v.10, 1-2, 23-28.
- FREEMAN, Th.M. and SIMPSON, W.A.: *Using Institutional Data to Plan Academic Programs - A Case History. New Directions for Institutional Research n° 28 (Academic Planning for the 1980s)*, 1980.
- FUNDACION UNIVERSIDAD-EMPRESA: *Experiencias internacionales en la organización y gestión de la investigación en la Universidad*. Madrid. Fundación Universidad-Empresa, 1984.
- GAGNE, R.M. y BRIGGS, J.L.: *La planificación de la enseñanza*. México. Trillas, 1977.
- GARCIA BARBANCHO, A.: *Un modelo estocástico de planificación de la Universidad Española*. ICE Universidad de Murcia. (X Plan Nacional de Investigación Educativa)
- GARCIA CARDENAS, LUIS: *Políticas de formación de cuadros de Investigadores y docentes*. México. UNAM. Coordinación de Humanidades. Centro de Estudios sobre la Universidad 1981.
- GARCIA GARRIDO, J.L.: "Sistemas internacionales de regionalización de los problemas educativos". en *VARIOS, Perfeccionamiento del profesorado*. Valencia. ICE Universidad Politécnica, 1981.
- GEIS, G.L.: "Student Participation in Instruction". *Journal of Higher Education*, 1976, 47/3, 249-273.
- GELFAND, M.A.: *Las bibliotecas universitarias de los países en vías de desarrollo*. París. Unesco, 1968.
- GLENNY, L.A. (Ed.): *Funding Higher Education: A Six Nations Analysis*. New York. Praeger, 1981.

- GOMEZ BUENDIA, HERNANDO: **Finanzas universitarias, pasado, presente y futuro.** Bogotá. FEDESARROLLO, 1984.
- HARCLEROAD, F.F. (Ed.): **Administration of Statewide Systems of Higher Education.** Iowa. American Coll. Testing Program, Iowa City, 1975.
- HARTLEY, H.J.: **Educational Planning-Programing-Budgeting: A Systems Approach.** Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 1968.
- HARTMANN, EGON: **Hochschulmanagement. Informationssysteme für d. Hochschulorganisation.** Berlin. New York, de Gruyter, 1984.
- HARTMAN, L.M.: **Graduate Education: Parameters for Public Policy.** Washington. National Science Foundation, 1969.
- HAWES, L. and TRUX, H.: "Student Participation in the University Decision-Making process". **Journal of Higher Education**, 1974, 45/2, 123-134.
- HEFFERNAN, J.M.: "An Analytical Framework for Planning and Research in Higher Education". **Liberal Education**, 1975, 61, 4, 493-503.
- HENDERSON, ALGO D.: **La formation des administrateurs d'université.** Paris. UNESCO, 1972.
- HEYDINGER, R.B.: "Introduction: Academic Planing in Perspective". **New Directions for Institutional Research** n° 28 (Academic Planning for the 1980s), 1980, v.7, 4, 1-8.
- HOLLINGER, S.: **Planning Communication between University and Practice (Austria).** Higher Education in Europe 1984, 9-1, p.42-49.

- HOPKINS, DAVID S.; MASSY, WILLIAM F. *Planning models for colleges and universities*. Stanford Calif., Stanford University Press 1981.
- HOY, JHON C.; BERNSTEIN, MELVIN H. (EDS). *Financing higher education: the public investment*. Boston Mass., Auburn House Pub. Co. 1982.
- HUSSAIN, K.M.: *Institutional Planning Models in Higher education*. O.E.C.D., Centre for Educational research and Innovation, Paris 1973.
- HUSSAIN, K.M. (ED.). *Systèmes d'information pour la gestion adaptés aux établissements d'enseignement supérieur*. Paris, OCDE 1977.
- JANNE, HENRI. *Les principes généraux de la planification universitaire*. Bruxelles. Institut de sociologie de l'Université libre de Bruxelles 1971.
- JENSEN, A. ET AL. *Décision, planification et établissement de budget*. Université de Copenhague. PARIS; OCDE 1972.
- KAROL, NATHANIEL H.; GINSBURG, SIGMUND G. *Managing the higher education enterprise*. New York, Wiley 1980.
- KAUFMAN, R.A.: *Educational System Planning*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall Inc. 1972.
- KENT SERNA, R.: *La participación de los universitarios en la planeación*. Foro Universitario 1984.
- KIEFT, R.N. ET AL.: *A Handbook for Institutional Academic and program Planning: From Idea to Implementation*. Western Interstate Commission for higher Education, Boulder, Colo. National Center for higher Education Management Systems 1978.
- KOWALSKI-FIRESTONE, B.: *Measuring Success and Maintaining Quality: Academic Program Planning and Review at the University of Wisconsin-Parkside*. Planning for Higher Education 1982.

KURPIUS, D.J.: "Organization Development, Systems Analysis and Planned Change". *New Directions for Student Services* 1980, v.1,9, p.11-24.

LAFOURCADE. *Planteamiento, conducción y evaluación de la enseñanza superior*. Buenos Aires, Kapelusz 1974.

LEAÑO REYES, JOSE ANTONIO: *La organización administrativa de una institución universitaria*. Guadalajara.Jal., 1974.

LONSDALE, ALAN J.; BARDSLEY, W.NEIL. *The administrative tasks and professional development of heads of academic departments*. Canberra, Australian Conference of Principals of Colleges of Advanced Education 1982.

LOCKWOOD, G.: *Les techniques de planification et de gestion des universités*. París. OCDE, 1973.

LOPEZ, F.: *Situación y planificación de la enseñanza en la región Oeste de España*. E.G.B. Salamanca Universidad Salamanca, ICE, 1974.

LUTH, CHRISTOPH: *Gesamthochschulpolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Zur Gesamthochschuldiskussion u. Hochschulrahmengesetzgebung (1967-1976)*. Bad Honnef, Bock 1983.

LYNDSTROM, G.: "Planning for Higher Education". *Higher Education in Europe*, 1984, 9/1, 25-28.

MARIN IBÁÑEZ, R.: "Nuevas formas de enseñanza superior en Europa", *Revista de Ciencias de la Educación*, 1976, 85, 67-80.

MEDINA RUBIO, R.: *Bases para una ordenación de la autonomía académica docente de la Institución Universitaria Española*. ICE Universidad de Oviedo (VIII Plan Nacional de Investigación Educativa).

- OEHLER, Ch. and TEICHSLER, U.: "Changing Approach to planning in Higher Education in the Federal Republic of Germany". *Higher Education in Europe* 1984.
- PFNISTER, ALLAN O. *Planning for higher education*. Boulder, Westview Press 1976.
- PILLINGER, B.B. and KRAACK, Th.A.: "Long Range Planning: A Key Effective Management". *NASPA Journal*. 1981, 23/4, 33-35.
- PINTO MAZAL, JORGE. *El consejo universitario*. México, Dirección General de Difusión Cultural. Departamento de Humanidades 1973.
- PIPER, D.W.: "Strategies in Course Planning". *Design Education*, 1967, 2, 16-18.
- PORTER, D.; PADLEY, J.S. (EDS.). *Training university administrators in Europe*. Aldershot. Grower 1982.
- PRATT, D.: "Curriculum for the 21st Century (Canadá)". *Education Canada* 1983.
- RAJAGOPAL, M.V.: "Planning Education for the Eighties". *Indian Education*, 1980, v.10, 1-2, 23-28.
- RAMOS SALAVERT, I.: *Estudio de reorganización administrativa y proceso de informatización de la gestión universitaria*. ICE Universidad de Valencia. (XII Plan Nacional de Investigación Educativa).
- ROBINSON, L.H. and SHOENFELD, J.D.: *Student Participation in Academic Governance*. Review 1. Clearinhouse on Higher Education. Washington D.C. 1970.
- ROMERO YEPES, MARUJA. *La organización, el curriculum y la producción de cursos: aspectos críticos en una institución abierta y a distancia*. Caracas, UNA 1983.

**MIKIOS, ERWIN; NIXON, MARY.** *Educational administration programs in Canadian universities.* Edmonton, Dept. of Educational Administration, University of Alberta 1978.

**MILLER, THEODORE K. ET AL.** *Administration and leadership in student affairs: actualizing student development in higher education.* Muncie (Indiana). Accelerated Development 1983.

**MIYATAKI, G.K.** *An Empirical Study of Implementing an Academic Unit Planning Tool: Implications for Institutional Research and Management.* A.I.R. Forum Paper, May 1978.

**MOLTO, T. y OROVAL, E.** "La Enseñanza Superior en España, una aproximación a la comparación entre objetivos y resultados". *Revista de Educación*, 1982, nº 270.

**MONCADA, A.** *Administración universitaria. Introducción sistemática a la Enseñanza superior.* Madrid. Fundación Moncada-Káyon, 1971.

**MONREAL, J. y VIÑAO, A.** *Modelos de organización y gestión universitaria. Análisis comparado. El Proyecto de ley de Autonomía Universitaria.* ICE Universidad de Murcia. (XI Plan Nacional de investigación Educativa).

**NOWLAND, DAVID M.; BELLAIRE, RICHARD (EDS.).** *Financing Canadian universities: for whom and by whom?* Toronto. OISE Press 1981.

**O'BRIEN, G.M. and WATERS, G.L.** "A Thematic Approach to the Institutional Evaluation and Planning". *North Central Association Quarterly*, 1983, v.58, 1, 13-18.

**O.C.D.E.** *Los indicadores de resultados en los sistemas de enseñanza.* Madrid. M.E.C., 1975.

- RUPRECHT-KARLS-UNIVERSITAET-HEIDELBERG: *Personal-und Informationsverzeichnis 1981*. Heidelberg. Verlagsanstalt, 1981.
- SAWAMY, S. SREEDHARA: "Educational Planning (A Conceptual Framework)". *Indian Education*, 1980, v.10, 3, 19-23.
- SECRETARIA EJECUTIVA PERMANENTE DEL CONVENIO "ANDRES BELLO". *Manual de organización y administración universitaria en ciencia y tecnología en la región Andina*. Bogotá. SECAB 1980.
- SEP. COORDINACION NACIONAL PARA LA PLANEACION DE LA EDUCACION SUPERIOR. *Políticas de investigación en la educación superior*. México, SEP. AUNIES 1982.
- SCHMIDT, GERLIND: *Hochschulen in der DDR. E. Unters. zum Verhältnis von Bildungs u. Beschäftigungssystem*. Köln; Wien, Böhlau, 1982.
- SHUKLA, P.C.: "University Administration in Uttar Pradesh". *Indian Education*, 1982, v.12, 3-4, 20-24.
- SPURR, S.H.: *The relative Roles of Faculty and Students in Decision Making*. Council of graduate Schools in the U.S.: Washington D.C., Diciembre 1969.
- STICKNEY, P.J.: *Student Participation in Decision Making in Graduate Schools of Social Work in Higher Education*. Council on Social Work Education, New York 1972.
- TAYLOR, JOHN F.A. *The public commission of the university. The role of the community of scholars (in) an industrial, urban, and corporate society*. New York; London. New York University Press 1981.
- UGALDE VIQUEZ, J.: *Administración Institucional*. Ed. Universidad Estatal a Distancia. San José, Costa Rica 1979.

UNESCO. *Estudios superiores. Exposición comparativa de los sistemas de enseñanza y de los títulos diplomados.* Barcelona, Serbal; París, UNESCO 1984.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RIO GRANDE DO SUL. *Planeamento e organização de ensino.* Porto Alegre. Globo 1981.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO. *Organización académica, 1979-1980.* México, UNAM, Dirección General de Orientación Vocacional 1979.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO. *Planeación y regulación en la Educación Superior.* México. Universidad Nacional Autónoma de México 1981.

VILLACORTA, J.A.: *La gestión de la universidad versus la teoría de sistemas.* Seminario de planificación universitaria. Barcelona. Instituto de Ciencias de la Educación, 1973.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ: *A administração das universidades: relatório sumário de um grupo de trabalho sobre os sistemas de administração universitária.* Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 1981.



---

## RECENSIONES

---

*"Educación de adultos. Iniciación a Lenguaje, Temas sociales, Geografía, Matemáticas". Aula de cultura VALLE INCLAN. Editorial Popular. Bola 3 - 28013 - Madrid.*

El libro que presentamos, que supera las trescientas páginas de texto, constituye un Método elaborado por un equipo de profesores del Aula Valle Inclán del madrileño barrio de Las Águilas, donde ha sido puesto en práctica con notable éxito entre grupos de adultos del Centro.

Un anexo imprescindible para la aplicación del Método lo constituye la "Guía del Monitor", en la que se señalan las bases pedagógicas y metodológicas en que se han basado para su aplicación, al mismo tiempo que se explican los objetivos que se proponen alcanzar.

Este tipo de Métodos se consideran abiertos al alumnado, para que puedan ser enriquecidos por la propia experiencia, que será tenida en cuenta en sucesivas aplicaciones.

Merece la pena que otros colectivos de Educación de Adultos los conozcan y los pongan en práctica, contribuyendo así con su experiencia y su crítica a la mayor calidad de este necesitado tipo de educación.

**I. Recio**

M<sup>ra</sup> Luisa Alonso, Francisco de Caso, Adolfo Fernández, Julio Rodríguez, Luis Serrano y Pedro Zarazaga: **HISTORIA CONTEMPORÁNEA (Orientaciones, textos y documentos)**- Biblioteca Universitaria Everest. Editorial Everest, S.A., León. 1986.

El libro que tenemos el gusto de presentar no va dirigido expresamente a un curso determinado de alumnos, pero las características que lo definen lo convierten en un extenso manual de más de 800 páginas, cuyo estudio satisfaría plenamente los ámbitos estudiantiles del Curso de Orientación Universitaria y de algunos cursos de las Facultades universitarias de ciencias históricas.

Veintiuno son los temas que desarrollan los contenidos de la Historia Contemporánea universal, preferentemente europea, que abarcan desde "La crisis del antiguo régimen" hasta "Las relaciones internacionales desde 1945 a nuestros días".

Abramos al azar el libro y escojamos uno de sus capítulos, concretamente el titulado "La descolonización".

La estructura es idéntica para todos los temas. Empieza su desarrollo con una breve introducción sobre el "Estado de la cuestión". Es el viejo esquema escolástico que analiza los puntos fundamentales o tesis mantenidas por sus principales investigadores, con el contrapeso de las hipótesis lanzadas por diversas corrientes historiográficas.

El "Guión temático", desdoblado en seis grandes apartados, desmenuza el amplio contenido en concretos puntos de estudio y reflexión, que, no obstante, dejan abierto el pensamiento a nuevos horizontes de investigación.

Un sencillo y preciso "Vocabulario" obliga a la consulta del significado exacto y diverso de determinadas palabras relacionadas con el tema en cuestión.

El "Material bibliográfico" señala los libros fundamentales relativos al tema, seguido de una somera relación de lecturas recomendadas.

"Textos, Mapas y Documentos", en este caso de unas 25 páginas de extensión, recogen una gran cantidad de citas, de mayor o menor amplitud, seleccionadas de los mejores historiadores que han tratado el tema, o de los mismos protagonistas de los hechos, que ofrecen al estudioso muchos puntos de reflexión para el posible contraste del enfoque variado que pueden tener los mismos acontecimientos narrados.

A veces se ilustran los textos con mapas, gráficos y diagramas, que hablan de por sí elocuentemente y sintetizan los largos párrafos de la narrativa histórica.

Los Índices obligados y una Cronología general ponen el punto final a esta novedosa obra, fruto de la competencia científica y de la experiencia didáctica de un grupo de profesores de Historia, vinculados al Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

T.Recio

\*\*\*\*\*

*SEGURA MUNGUÍA, Santiago: Diccionario etimológico latino-español. Ediciones Generales Anaya. 1ª Edición, Octubre de 1985. 1122 páginas.*

Ante cierta afluencia de Diccionarios latinos para uso escolar, medio y universitario, presentamos una novedad, obra del prestigioso latinista Segura Munguía, digna de resaltarse por las características especiales que la adornan.

La primera puede ser el cómodo manejo en un solo volumen de variada y clara tipografía, distinta para cada aspecto diferente de la lexicografía reseñada.

Otra la representan los motivos que han guiado al autor para la selección de voces latinas, dentro del inmenso caudal del vocabulario latino de todas las épocas. Aquéllos han sido el mayor índice de frecuencia en los textos latinos más representativos y el interés de los vocablos como fuente etimológica para conseguir derivados en las principales lenguas romances e, incluso, en inglés y en alemán.

No es hecho insignificante tampoco las comparaciones que a menudo establece entre el término latino y los homólogos de otras lenguas antiguas de la misma área itálica o del tronco común indoeuropeo, como el osco, el umbro, el griego, el gótico o el sánscrito.

Al analizar cada vocablo expresa el autor las diversas acepciones y significados de que ha gozado en la más pura latinidad y las construcciones sintácticas o giros de más relevante uso, aunque las citas que las confirman aparecen sin el nombre del autor latino o de la obra en que aquéllas aparecen.

Como era de esperar, a pesar de la omisión en el título de la portada, el Diccionario ofrece también un Vocabulario español-latino en más de cien páginas de denso y útil contenido.

Si quisiéramos resaltar la principal, acaso, de las nuevas aportaciones de este Diccionario latino, nos fijaríamos en el apartado titulado "Índices etimológicos", que comprende todas las palabras procedentes del latín que aparecen en el Diccionario, tanto del español (incluidas las no derivadas del latín), como del gallego-portugués, catalán, italiano, rumano, provenzal, francés, inglés y alemán.

Cierra la obra un Apéndice gramatical en sus aspectos fonético y morfológico, que hubiera podido extenderlo a los apartados elementales de la Sintaxis y de la Prosodia y Métrica.

Los topónimos que figuran en el correspondiente lugar del Diccionario tienen una remisión clara para su fácil consulta en los Mapas finales. No obstante una relación de ellos, en orden alfabético, al menos de los hispanos, con su nombre latino o latinizado y el castellano actual, hubiera prestado una valiosa ayuda al estudioso menos familiarizado con la toponimia antigua.

Nueve son los Mapas del Mundo romano que ponen digno colofón a este magnífico volumen que viene a enriquecer la Lexicología latina en su conexión con las principales lenguas modernas.

**T. Recio Garcia**

\*\*\*\*\*