

A U L A A B I E R T A

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 diversos campos de la temática educativa.

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

4. DOCUMENTACION. Inserta textos normativos, bibliografías temáticas, reseñaciones de libros y referencias sobre material didáctico.

S U M A R I O

MAYO, 1987, N° 48

ESTUDIOS

	Pág.
DINAMICA DE GRUPOS EN EDUCACION: APORTACIONES A LA FORMACION DE PROFESORES. Fernando Albuerné López	11
TECNICAS DE TRABAJO INTELECTUAL Y DE ESTUDIO EN EL CICLO MEDIO. Manuel Antonio González Pérez	25
DESARROLLO OPERATIVO DE LAS COMPETENCIAS DEL DIRECTOR DE CENTROS ESCOLARES PUBLICOS EN ESPAÑA. REFLEXION SOBRE SITUACION ACTUAL Y FUTURO DE LA FUNCION DIRECTIVA. Silvino Lantero Vállina	51
EVALUACION DE COURSEWARE CON CRITERIOS PEDAGOGICOS. Samuel Fernández Fernández	77

EXPERIENCIAS Y REALIZACIONES

ENCUESTA ESTUDIO SOBRE ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS. José A. Martínez Chamorro	107
EL LATIN Y EL GRIEGO EN EL VII CONGRESO ESPAÑOL DE ESTUDIOS CLASICOS. Tomás Recio García ..	121

	pág.
REFLEXIONES ACERCA DEL USO ACTUAL DEL ESPAÑOL. Matilde Rguez-Castellano Palacio	139
ESTUDIO DEL CHOQUE FRONTAL ELASTICO.Dispositivo Experimental. Gabriel Sobrino Beneyto	145
HACIA UNA EVALUACION OBJETIVA DE LA CONDICION FISICA EN ENSEÑANZAS MEDIAS: EXPERIENCIA PRACTICA. Carlos de Cima Araujo y Marta Sobrino Alvarez	171
 INFORMACION	
ACTIVIDADES DEL ICE. Cursos de Verano.....	193
 DOCUMENTACION	
BIBLIOGRAFIA BASICA SOBRE METODOS DE INVESTIGACION.Curso doctorado.....	199
BIBLIOGRAFIA SOBRE METODOLOGIA CUALITATIVA.Curso Doctorado.....	203
RECENSION.....	206

* * * * *

A U L A A B I E R T A

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 MIGUEL DIAZ, Director del I.C.E.

Vocales: D. PEDRO ZARAZAGA HERRERO. D. JESUS ALVAREZ CABO. D^a 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.

DINAMICA DE GRUPOS EN EDUCACION: APORTACIONES A LA FORMACION DE PROFESORES

Fernando Albuerne López

Profesor Titular de Psicosociología

1. BREVE DISCUSION SOBRE EL PLANTEAMIENTO DE LA FORMACION DE PROFESORES.

Los programas de formación de profesores -tanto en su fase inicial como permanente- parecen atender casi exclusivamente al desarrollo de aptitudes intelectuales. Es posible que tal enfoque responda, más o menos inconscientemente, a una concepción del profesor como **mero trasmisor de conocimientos** y que, por tanto, ha de poseer una sólida formación en el ámbito de los contenidos científico-culturales. Indudablemente el adecuado ejercicio de la función lo requiere y nadie se opondrá razonablemente a ello. Pero es menester advertir que podemos estar ante una concepción "intelectualista" de la función, que supervalore unos elementos en detrimento de otros, con el consiguiente desequilibrio en la planificación y ejecución de los diseños de formación del profesorado.

Según lo dicho no parece excesivamente arriesgado afirmar, al menos en el sistema educativo español, que la preparación de profesores descansa fundamentalmente sobre una dimensión instruccional, articulada en dos campos:

- Transmisión de contenidos científico-culturales: es obvio el matiz intelectual, cognoscitivo, como es lógico. Pero el enfoque, a veces excluyente, lo torna poco coherente.
- Implementación didáctica de los mismos: cómo realizar el abordaje de los contenidos para su transmisión en el aula. Esta dimensión con cierta frecuencia es absorbida por la primera, incrementando así el riesgo de desequilibrio antes apuntado.

Tal perspectiva, aunque manifiesta al profesor como sujeto en constante formación, carece de la amplia y primordial dimensión del docente como facilitador y catalizador de los procesos madurativos que, además, son fundantes y condicionantes de los referentes al aprendizaje de los contenidos.

En términos generales podría decirse que la formación inicial y permanente de profesores "adolecen de una **falta de preocupación por el profesorado como persona**, estando centradas, casi exclusivamente, en aspectos científico-teóricos, organizativos y de renovación o puesta al día del saber, de los conocimientos del profesorado. Todo ello en un **plano abstracto** que, normalmente **evita la expresión y comunicación** de los problemas reales (Esteve 1984,226). Mi práctica como profesor de profesores y la literatura manejada sobre el tema concuerdan con las apreciaciones del profesor Esteve.

En otro trabajo (Albuérne y otros, 1986) ya expresé las líneas y ámbitos a conjugar armónicamente en la formación de profesores:

<u>Línea</u>	<u>Ambito</u>	<u>Contenido</u>
1.Saber	Cognoscitivo	Científico-cultural("res scibiles")
2.Saber hacer	Técnico-profesional	Psicodidáctico ("res docendae")
3.Saber ser	Actitudinal-relacio nal.	Estructura personal psicosocial

Diversos autores (Marklund y Grant 1974, 55) enfatizan la función socioemocional que promueva tal desarrollo en el alumno. Y, a mi juicio, difícilmente podrá cubrirse este objetivo si el profesor no recibe la ayuda y entrenamiento necesarios en ese ámbito. Sospecho, no obstante, que tal menester se olvida o, en el mejor de los casos, disfruta de pequeñas "concesiones" en el currículo de formación del profesorado.

Estimo incorrecto seguir planteando actividades y/o currícula en una **línea casi exclusivamente** centrada en el "saber". El complemento del "saber hacer" no modifica sus-

tancialmente las cosas, máxime cuando muchas veces es fagocitado por la línea anterior. Evidentemente no se trata de minimizar o desautorizar "saberes" y "técnicas": sería un error y una torpeza, ya que ambos contribuirán al surgimiento de un buen profesional, si propician la adecuación del profesor a la tarea como conocedor y técnico. Pero conviene señalar que eso, aunque **necesario, no es suficiente** en orden a la capacitación armónica e integral del profesorado.

Si el tema se retoma desde la eficacia docente y la calidad de la enseñanza, se sabe que ambas vienen afectadas por variables no estrictamente didácticas y/o relativas a los conocimientos que posea el profesor. De los estudios de Combs (1974,1979) parece desprenderse que los profesores considerados eficaces eran también quienes tenían mayor y mejor capacidad para establecer relaciones positivas con los demás y consigo mismos.

García Carrasco (1984,101), haciéndose eco de dichos trabajos, manifiesta que "la eficiencia, en cualquier profesión depende de **cómo ha aprendido a usar su yo único y personal** (...); no se debe tomar la formación del profesorado únicamente como proceso de "enseñar cómo enseñar", sino, más bien, como proceso de llegar a ser, de descubrimiento personal, partiendo de lo que es realmente. Este proceso tiene como punto de partida la seguridad y aceptación personal".

La línea de trabajo inspirada en la psicología humanística enfatiza la potencialidad de las relaciones interpersonales positivas: niveles relacionales adecuados parecen favorecer el aprovechamiento en los estudios.

Por otra parte, la dificultad para afrontar situaciones interpersonales, el aislamiento, la sensación de abandono, etc. parecen ser serios obstáculos para la efectividad docente, incluso entre profesores científica y técnicamente capaces. En tal coyuntura, la línea tercera, referida antes, condiciona el funcionamiento adecuado de las otras dos. A pesar de todo, la formación de profesores parece ignorar tales extremos, manteniendo una preocupación unilateral por los contenidos en la creencia de que a mayor acumulación de conocimientos mejor pro-

fesor. ¿Cómo si no se explica la notable ausencia de lo actitudinal-relacional en los currícula y en las actividades de reciclaje?.

La relación educativa no se agota en la dimensión técnico-profesional. Casi constantemente el educador se confronta con un sujeto que le interroga y, según García Morente (1975), le cuestiona a él mismo. Mantener una implicación real y aceptar equilibradamente el continuo cuestionamiento a sí mismo y a sus saberes es algo difícilmente adquirible desde los planteamientos "intelectualistas" al uso. Es menester asumir que la educación -y la propia instrucción- es un proceso bidireccional, de encuentro y confluencia de procesos madurativos. *"La realidad fundamental sigue siendo ese diálogo incierto durante el que se afrontan y confrontan dos hombres de una madurez desigual por la que cada uno da a su manera, ante el otro, testimonio de sus posibilidades humanas"* (Gusdorf 1977,44).

La formación de profesores exige la actuación conjunta de las tres líneas de fuerza mencionadas sin menoscabo de ninguna.

2. FORMACION DE PROFESORES Y CAPACIDADES RELACIONALES.

¿Se considera suficientemente la dimensión relacional y dialógica, asentada más en la adquisición de configuraciones actitudinales determinadas que en la de saberes científico-metodológicos orientados a la instrucción?. Modestamente opino que no, como ya queda implícito en el epigrafe primero. La acumulación de contenidos predomina y ahoga frecuentemente el cultivo y desarrollo de lo que Peretti(1982) denominó "capacidades relacionales".

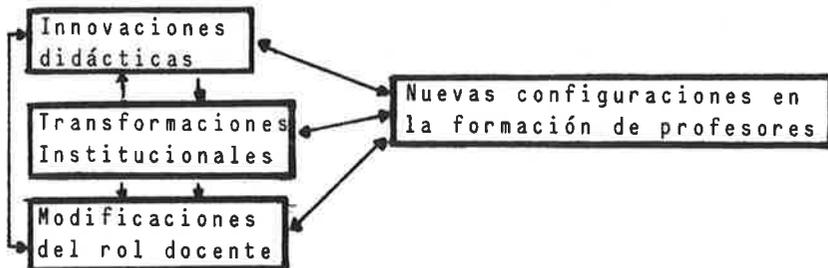
Varios trabajos, a veces desde ópticas diferentes, señalan la necesidad de un aprendizaje y entrenamiento del profesor en tales "capacidades": Rogers 1975a y b, 1977; Landsheere 1977; Hargreaves 1977; Combs 1979; Stubbs y Delamont 1978; Postic 1982; Dupont 1984; Scott y Powers 1985 etc., son una pequeña muestra.

Nuestro estudio (1986) sobre una muestra nacional de 1850 profesores y alumnos de las Escuelas de Magisterio

recoge que los encuestados estimaban importante el cultivo de las siguientes cualidades durante la formación inicial: "capacidad para establecer relaciones interpersonales positivas" y "tolerancia hacia otras formas de pensamiento y comportamiento". Preguntados sobre las funciones prioritarias a realizar por el Centro enfatizaban el "desarrollo y madurez humana del alumno". Junto a ésta se encontraba otra, cercana por su incidencia actitudinal: favorecer "actitudes vocacionales para el oficio de maestro".

Tales datos demandan, a mi juicio, mayor atención por los aspectos actitudinales y relacionales. Y ello parece congruente con el máximo peso otorgado a la "capacitación didáctica", ya que las técnicas de enseñanza se contextualizan en un ambiente interactivo. Según sea el clima de la organización educativa y la atmósfera escolar -acogedora y sedante o agresiva y tensa- serán viables o no unos procedimientos didácticos u otros. Instrucción y estrategias didácticas no son ajenas a lo dicho.

Por otra parte, el profesor va configurándose más como un facilitador de los aprendizajes, que como un conocedor omnisciente dispensador de ciencia. Aunque los procesos de modificación son multidireccionales, el siguiente esquema puede ilustrar, al menos parcialmente, algunos factores del cambio.



Ahora bien, ese giro en la concepción del profesor parece vincularse más de cerca con una capacitación en relaciones interpersonales, que con un incremento en los saberes y/o la técnica-arte de transmitirlos.

Resta añadir una matización importante, a mi juicio.

La actual formación y reciclaje llevan a moverse en un plano abstracto, obstaculizante de los procesos de expresión y comunicación, como ya se apuntó. Por ello, el aprendizaje de las capacidades relacionales debe ser vivo y experiencial, proporcionando situaciones de actividad lo más reales posible. El conocimiento de las aportaciones teóricas, si bien es necesario, resulta insuficiente. El principio "learning by doing" de Dewey cobra aquí un sentido primordial.

3.-UNA VIA PARA ESTOS APRENDIZAJES: LA DINAMICA DE GRUPOS CON PROFESORES.

Constituye una propuesta de trabajo en orden a reequilibrar los planteamientos formativos. Se advierte que no se trata de dinámica de grupos **para** profesores, sino **con** profesores, ya que el objetivo es la sensibilización de éstos ante los procesos interpersonales e intergrupales.

Se apunta esta vía porque, al menos en el caso español, no está sistemática y suficientemente explotada. Además, la modesta experiencia que poseo en este terreno demanda atender tales aspectos como claves para la capacitación docente.

¿Cómo se entiende y/o plantea aquí la dinámica de grupos? Caben varias respuestas según el tipo de grupos, los objetivos pretendidos, los recursos metodológicos, la dinámica. Se trata de trabajar en la línea de un laboratorio de relaciones humanas. En él prima la experiencia vivida sobre la exposición conceptual, sin excluir esta última. La situación vivida y observada favorece en el aprendiz la actitud estudiosa para encontrar por sí mismo respuesta a los problemas. La información teórica deja de ser el todo para convertirse en una parte al servicio de la comprensión de los hechos vivenciados. Las situaciones son simuladas (juegos, ejercicios diversos lo más próximos a la realidad, etc.), a fin de que emerjan los procesos interpersonales en el seno del grupo y, así, poder analizarlos y comprenderlos de modo experiencial.

Conviene también distinguir un laboratorio de rela-

ciones humanas de otros tipos de aprendizaje a través del grupo, como los T-group, grupos de encuentro, etc. Aquí se busca abordar contenidos definidos y explícitos, con una metodología apropiada, diferenciándose así de otros procedimientos en experiencias con grupos.

La doctora A. Abraham (1972) hablaba de "grupos de contacto" o "grupos de autoaprendizaje", que parecen ser eficaces en la formación permanente posibilitando y potenciando la comunicación interpersonal, la expresión de las propias dificultades docentes y la contrastación de experiencias educativas. Sin duda es un campo importante al que la presente propuesta se acerca indirectamente: contribuir a unas relaciones humanas más sanas y fecundas es virtualmente terapéutico, aunque no sea este el objetivo directo del artículo. Cuanto más positivo y menos amenazador para el yo sea el clima organizacional, más probable es la salvaguarda y/o mejora del propio equilibrio y funcionamiento adecuado interpersonal.

Los objetivos propuestos se concentran en cuatro grandes núcleos subdivisibles a su vez:

- a) **Sensibilización grupal:** Toma de conciencia de la eficacia del trabajo en equipo a través de vivenciar experiencias en grupo. Esto también puede favorecer el autoconocimiento.
- b) **Comprender los fenómenos grupales:** Detectar elementos interpersonales y organizacionales favorecedores de actitudes cooperativas, solidarias, auténticas, etc y recursos adecuados para facilitar las mismas.
- c) **Comprender-identificar motivaciones y valores grupales:** Motivos, expectativas y valores personales facilitan o dificultan las conductas personales interaccionando en grupos. Conocerlos y comprenderlos ayudará a los componentes a descubrir las trabas a la cohesión, buena comunicación y funcionamiento grupales.
- d) **Facilitar la autonomía:** Aprender a buscar por sí mismos soluciones a las cuestiones planteadas, así como los medios para afrontar con éxito dificultades y problemas. Añádase el fomento de la consideración positiva del otro respetando la peculiaridad de su yo.

Las actividades programadas según estos objetivos favorecen la comprensión de los demás, de sí mismo y de la propia tarea. Consecuencia importante, aunque quizá colateral, será la emergencia de procesos de autoaceptación personal-profesional, condición necesaria para el ajuste psicológico y el cambio, así como favorecimiento de la autoestima y autoconcepto; en definitiva, la higiene psicoafectiva de los educadores. Los planteamientos genéricos enunciados deben incorporarse al conjunto de la formación inicial y permanente del profesorado.

Como ilustración, Goldschmit, en un estudio sobre el currículo para el entrenamiento pedagógico de profesores (1985), señala ocho módulos, tres de los cuales son: "Self-Knowledge, personal abilities and skills", "Human relations" y "Pedagogical relations". Los otros cinco afectan directamente a aspectos metodológico didácticos. Pero nótese la conjunción armonizada de unos y otros.

Finalmente retomar, como argumento de congruencia, la demanda señalada anteriormente, y avalada por mi práctica docente con alumnos de último curso de Magisterio y profesores en activo en los niveles de Enseñanza Básica y Media. A través de una breve encuesta evaluativa de actividades realizadas en la línea que expongo, unos y otros manifestaron los siguientes datos significativos:

- Recomendarían este tipo de actividad y/o curso y reclaman ampliar su duración.
- Los encuentran útiles porque ayudan en el ejercicio de la profesión docente y fomentan el autoconocimiento, así como el mejoramiento en las capacidades relacionales.
- Enfatizan el hecho de que la psicología se torna más operativa y más motivantes sus planteamientos teóricos.
- Desean continuar tal aprendizaje (los profesores) y solicitan la inclusión en los currícula y/o planes de estudio (alumnos).

4.-BOSQUEJO DE UN PROGRAMA DE TRABAJO.

Un curso podría estructurarse en uno o varios tópicos, dependiendo de los objetivos concretos y operativos perseguidos, el tiempo y recursos disponibles, etc. Algunos de los posibles pueden referirse a: formación e integración en un grupo, percepción y comunicación interpersonales, liderazgo e influencias, relaciones y conflictos intergrupales, toma de decisiones en grupo, motivación y clima organizacional, etc.

-Contenido: Ejercicios, juegos y actuación de papeles para que las percepciones de la ciencia de la conducta resulten significativas. De los ejercicios se desprenden también contenidos.

-Modelo de aprendizaje y metodología: Se trata de un modelo experiencial y significativo. La metodología, consecuentemente, activa y experimental. La teoría funciona como introducción o complemento de lo ejercitado. Los ejercicios prácticos, suscitadores de vivencias, se articulan en prácticas como: discusión en grupo, role-playing, juegos de competencia y colaboración, técnicas de descubrimiento de líderes, realización de tareas, trabajo en equipo (Team Building), comunicación cara a cara, juegos para conflictos intergrupales, toma de decisiones en grupo, ejercicios de sensibilidad, desarrollo personal, etc. Se utilizan cuestionarios, escalas y observación sistemática en el contexto de métodos de observación para ayudar la comprensión de las experiencias.

-Aspectos teóricos: Se aportan modelos teóricos que contribuyan a dar forma a generalizaciones. Se mantiene el carácter subsidiario de lo teórico, como ya se apuntó.

-Otros aspectos: Algunos, como lugar y tiempo, dependen de circunstancias más particulares. Otros son fruto de recomendaciones específicas dentro de este sistema de trabajo y se refieren más a los miembros del posible grupo. Veamos alguno de estos:

- .Se recomienda homogeneidad generacional y de edad, así como semejanza en las tareas y ocupaciones de los participantes.
- .Parece deseable la ausencia de signos neuróticos, así como adecuada capacidad intelectual (no equivalente a grado de instrucción).
- .Insistir a las personas que en este tipo de actividad es el propio grupo quien, con sus experiencias, debe llegar a conclusiones operativas, ya que el monitor o conductor no es la clave.
- .La reserva absoluta sobre los datos obtenidos en estos seminarios, cursos y/o actividades debe quedar claro para cada participante.
- .Finalmente, el conductor-animador funcionará sobre todo como un facilitador de los procesos interactivos, estimulando, reconduciendo e interpretando las situaciones desde la óptica de servicio "en segundo plano", evitando protagonismos innecesarios que, a la vez que sustituirían el propio grupo en su cometido, probablemente frenarían la deseable autonomía del grupo.

A continuación se proporciona un ejemplo, esquemático, de la planificación y programación en tres días, de dos temas-tópico de modo elemental.

RELACIONES Y CONFLICTOS INTERGRUPALES

DIA	SESION	TECNICAS Y FUNDAMENTOS TEORICOS	DURACION	O B J E T I V O S
1	1ª	Introducción y fundamentos teóricos	30 m.	Introducir en el tema y establecer los criterios teóricos del mismo
	2ª	Técnica: "Gane el máximo posible"	90 m.	Vivir una situación de competición y colaboración en un contexto intragrupo/intergrupal
2	1ª	Técnica: "Juego de la negociación"	90 m.	Mostrar las características de un grupo que ha de defender una posición frente a uno o varios grupos
	2ª	Fundamentos teóricos	El resto	
3	1ª	Técnica: "La división del grupo" o "Compañía Nadir"	90 m.	Permitir conocerse mejor y aprender a comprender para poder trabajar juntos del modo mas eficaz
	2ª	Fundamentos teóricos	El resto	

COMUNICACION INTERPERSONAL

DIA	SESION	TECNICAS Y FUNDAMENTOS TEORICOS	DURACION	O B J E T I V O S
1	1ª	Técnica Comunicación-Atención	30/60 m.	Darse cuenta de la influencia de la palabra en un diálogo múltiple. Cómo llamar la atención de una 3ª persona. Establecer los fundamentos teóricos de la comunicación
	2ª	Fundamentos teóricos alternados con ejercicios breves	60 m.	
2	1ª	Técnica "Los cuadrados"	60/80 m.	Comprobar de forma concreta la diferencia existente entre el trabajo individual y el trabajo en equipo.
	2ª	Fundamentos teóricos	Resto	
3	1ª	Técnica "Emisor y receptor"	60 m.	Permitir a los participantes calibrar las diferencias entre dos sistemas de comunicación: Unidireccional y bidireccional
	2ª	Fundamentos teóricos alternados con ejercicios breves	60 m.	Comprobar la eficacia de la comunicación y las barreras a la misma.

Las sesiones pueden ampliarse así como incrementarse sus módulos de duración. Es básico adaptarse a las circunstancias concretas en que se planifica la tarea.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abraham,A(1972): **El mundo interior del docente.**Promoción Cultural, Barcelona.
- Albuérne López,R.F.,García Alvarez,G.y Rodríguez Rojo M.,(1986): **Las Escuelas Universitarias de Magisterio: Análisis y alternativa.** Monografías·Aula Abierta, ICE de la Universidad de Oviedo.
- Combs,A.W.(1974: "Algunos conceptos básicos para la formación de profesores", en **La Educación hoy** vol.II,1.
- Combs,A.W.(1979):**Claves para la formación de profesores.** Magisterio Español,- Madrid.
- Dupont,P. (1984):**La dinámica de la clase.** Narcea, Madrid.
- Esteve Zarazaga,J.M.(comp.)(1984): **Profesores en conflicto.** Narcea, Madrid.
- Flanders,N.A.(1976): **Análisis de la interacción didáctica.**Anaya, Madrid.
- García Carrasco,J.(1984):"Líneas dominantes de investigación en el análisis de la función docente", en J.M. Esteve Zarazaga (comp.): **o.c.**, p. 89-105.
- García Morente, M.(1975): "Virtudes y vicios de la profesión docente", en **Escritos pedagógicos.** Espasa-Calpe, Madrid.
- Goldsmichd, M.: Documents I,II y III, en **EUROPEAN REGIONAL SEMINARE: University Teaching and the Training of Teachers.** CEPES/UNESCO, Praga 25-29 November 1985 (mecanografiado).
- Gusdorf,G.(1977): **Para qué los profesores.** EDICUSA, Madrid.
- Hargreaves,D.(1977): **Las relaciones interpersonales en la educación.** Narcea,Madrid.

- Landsheere, G. de (1977): **La formación de los enseñantes de mañana.** Narcea, Madrid.
- Marklund, S. y Grant, B. (1974): **Tendéncias nouvelles de la formation des enseignants.** Suéde. OCDE, París.
- Peretti, A. de (1982): **La formation des personnels de l'Education nationale.** La documentation Française, París.
- Postic, M. (1982): **La relación educativa.** Narcea, Madrid.
- Rogers, C.R. (1975a): **Psicoterapia centrada en el cliente.** Paidós, Buenos Aires.
- Rogers, C.R. (1975b): **Libertad y creatividad en la educación.** Paidós, Buenos Aires.
- Rogers, C.R. (1977): **El proceso de convertirse en persona.** Paidós, Buenos Aires.
- Scott, M.D. y Powers, W.G. (1985): **La comunicación interpersonal como necesidad.** Narcea, Madrid.
- Stubbs, M. y Delamont, S. (1978): **Las relaciones profesor-alumno.** Oikos-Tau, Barcelona.
- Villa Sanchez, A. (1985): **Un modelo de profesor ideal.** M.E.C. - C.I.D.E., Madrid.

NOTA: Este artículo fué leído como Comunicación en el FIRST INTERNATIONAL MEETING ON PSYCHOLOGICAL TEACHER EDUCATION. (Braga, Portugal: Mayo-Junio 1986)

"TECNICAS DE TRABAJO INTELECTUAL Y DE ESTUDIO EN EL CICLO MEDIO"

Manuel Antonio González Pérez
Profesor del Colegio Público
"Gesta de Oviedo", de E.G.B.

I.- INTRODUCCION

El presente trabajo ha sido realizado y puesto en práctica en el Ciclo Medio del Colegio "Baudilio Arce" de Oviedo y se continúa con su aplicación en el C.P. "Gesta II" de Oviedo.

El resultado y eficacia del mismo han sido comprobados mediante entrevistas con los padres y comentarios con los profesores a los cuales han pasado los alumnos sometidos a este plan de actividades, así como el seguimiento de los alumnos en 2ª Etapa.

Cada técnica de trabajo va acompañada:

- 1º - De una exposición teórica de cómo se debe realizar la actividad.
- 2º - De la experiencia del profesor, es decir, cómo la desarrolla en el curso.
- 3º - De una indicación del momento en que se realiza la actividad.

El trabajo y las técnicas son presentadas y comentadas con los padres, en las reuniones de principios de curso, para recabar de ellos colaboración y ayuda. En clase son puestas en práctica diariamente buscando el momento más adecuado e intentando conseguir una correcta habituación.

Los ejercicios que se citan pretenden ser sugerentes, no quiere decir que sean los únicos. Muchos compañeros están realizando variedad de ejercicios de este tipo. El presente trabajo pretende ser una sistematización y organización de los mismos.

II. OBJETIVOS QUE PRETENTE ESTE PLAN DE ESTUDIOS.

1.- OBJETIVOS GENERALES.

- Lograr que el niño posea una actitud positiva ante el estudio.
- Desarrollar aptitudes encaminadas a facilitar el estudio y que éste sea más ameno y eficaz.
- Dotar al alumno de unas técnicas de trabajo que le faciliten el estudio en 2ª Etapa y si continúa en esta Etapa con su aprendizaje y perfeccionamiento, llegar a BUP con un bagaje de técnicas con las que poder trabajar.

2.- OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

- Habituar al niño a unas condiciones determinadas y fijas de estudio evitando las distracciones y pérdidas de tiempo.
- Lograr unos rendimientos mayores con mejor organización del trabajo, suponiendo un menor esfuerzo.
- Desarrollar aptitudes encaminadas a facilitar la comprensión, atención y memoria.
- Dotar al alumno de las siguientes técnicas de estudio: subrayado, resumen, esquemas, cuadro sinóptico, elaboración y desarrollo de los esquemas.
- Conseguir que el niño se exprese con confianza, claridad y coherencia.

III. CONDICIONES AMBIENTALES PARA LOGRAR UN ESTUDIO OPTIMO.

1.- SALUD

- 1.1. Buena salud. Sinónimo de bienestar físico.
- 1.2. Buen estado de los sentidos: vista, oído y tacto (habilidad y movilidad de dedos y manos).
- 1.3. Salud mental. Si hay problemas o crisis es preferible dejar el estudio esperando a estar rela-

jado. Con problemas no se puede estudiar.

2.- LUGAR

- 2.1. Estudiar en un mismo lugar, sin nada que le distraiga. No asociarlo con otras cosas y procurar que sea silencioso.
- 2.2. No habituarse a estudiar en la cocina, no con la TV encendida.
- 2.3. Luz natural mejor que artificial, no directa a los ojos. La luz de la ventana entrará por la izquierda. Si es artificial irá dirigida al texto o papeles de trabajo.
- 2.4. Mesa plana, amplia, que haga un plano inclinado, sin tonos brillantes. Libro a 30 cm. de los ojos.
- 2.5. Silla dura, sentado, pies en el suelo y rodillas en ángulo recto.
- 2.6. Buena ventilación. Temperatura de 20 a 22° C.
- 2.7. Poseer todo el material lo más cerca posible.

3.- HORARIO

- 3.1. Horario fijo. Cada niño debe confeccionar el suyo.
- 3.2. No ponerse a hacer las tareas nada más salir de la escuela. Dejar un tiempo para descansar y me-
rendar. Puede ser una hora.
- 3.3. Primero hacer cosas llevaderas y que le gusten, después trabajos más intensos y finalmente cosas sencillas.
- 3.4. Si el periodo de tiempo es largo, intercalar descansos.
- 3.5. Evitar estudiar asignaturas parecidas, así se evitan interferencias. Un día estudiar un área, otro día otra.
- 3.6. Intercalar actividades con estudio de tipo memo-
rístico.
- 3.7. Tiempo razonable, una hora como máximo.

IV. CONCENTRACIÓN:

Para lograr un mayor nivel de concentración se proponen los siguientes ejercicios de relajación:

1. Concentración. Regular la respiración (nasal). Inspirar -pausa- espiración.
2. Poner las manos en las rodillas, cerrar los ojos e ir controlándose. Relajo el cuerpo empezando por la cabeza. Imaginar algo agradable. Ej.: un viaje, etc. Después poco a poco se van despertando y se van mentalizando para el trabajo.
3. Otro ejercicio de relajación puede ser tumbarse en el suelo y hacer un recorrido por el cuerpo, detenerse en la parte que más le llama la atención.

Estos ejercicios de relajación se les enseña en clase y se aplican cuando los niños están cansados. Al principio les dirige el profesor, después ya los puede dirigir un compañero. Se invita a que ellos los puedan hacer en sus casas, antes de empezar a trabajar o cuando se encuentran cansados.

Podemos decir que los enemigos del estudio son: ruido, pereza, enfado, miedo, desaliento, aburrimiento, indecisión, etc.

V. DESARROLLO DE ACTITUDES.

Conviene desarrollar en los niños una serie de actitudes. Los padres son concedores de las mismas para que colaboren con el planteamiento del profesor. Estas son:

1. Confianza en sí mismo y en que es capaz de llegar a conseguir lo que se pretende.
2. Ser realista y marcarse metas adecuadas a su nivel.
3. Prestar atención al compañero cuando habla y respetar lo que se dice, así lo respetarán a él.
4. Participar activamente en los equipos.

5. Respetar la opinión de los demás.
6. Ayudar al compañero. No decirle las cosas, no copiar.
7. Satisfacción por el trabajo bien hecho. Si algo sale mal invitarlo a pasarlo a limpio, establecer las diferencias y valorar el trabajo bien presentado.
8. Curiosidad por lo nuevo.
9. Obedecer y aceptar las órdenes de juego y las normas que los demás propongan.
10. Tener interés por lo que va a hacer. Para ello motivarle y hacerle ver que aquello sirve para algo. Se crea una voluntad hacia lo que va hacer o estudiar y encuentra satisfacción en lo que hace. Es conveniente que el niño proponga actividades, así va a responder a sus intereses.
11. Desarrollar la voluntad en pequeñas cosas.
12. Reforzar conductas positivas al estudio. Nunca premiar, haciendo algo que guste, una conducta negativa.
13. Plantearse qué se está haciendo mal y corregirlo o mejorarlo.
14. Ejercer acciones activas al estudio: subrayar, resumir, hacer esquemas, parafrasear, etc.
15. Controlar los distractores mediante ejercicios de relajación.

VI. ETAPAS Y PASOS DEL ESTUDIO.

	Concentración
Preestudio	Revisión del material o de la unidad a estudiar Interrogación sobre lo que va a estudiar
	Lectura
Estudio	Producción -hacer suyo lo leído- asimilarlo Repaso Autoevaluación
	Refuerzo con otras lecturas o trabajos
Post-estudio	Integración de lo aprendido en un área con otras

Las dos últimas son más propias para 2ª Etapa.

VII. DESARROLLO DE APTITUDES: pensar, atención y memoria.

Los ejercicios que se indican a continuación son puestos en práctica en clase en aquellos momentos que el profesor cree conveniente. También se hacen unas hojas que son fotocopiadas para dar a los niños, en ellas se hace una combinación de ejercicios de diverso tipo. Se pueden sacar ejercicios de revistas de pasatiempos, de aportación de niños, etc. Con todos ellos se hace un original que es fotocopiado y repartido periódicamente a los niños.

1. ACTIVIDADES PARA ENSEÑAR A PENSAR.

1.1. Pensamiento lógico.

- Jeroglíficos, crucigramas, adivinanzas y refranes.
- Con determinadas letras formar el mayor número de palabras o palabra del mayor número de letras.
- Con números romanos, y después de trabajarlos en matemáticas, hacer ejercicios como los siguientes:

- a) ¿Cómo es posible que la mitad de 12 sea 7? (XII)
- b) Formar 1000 con 4 cerillas (M)
- c) Comprobar que $2 + 1 = 6$ (VI)

Los ejercicios anteriores se pueden hacer con cerillas o palillos. Los niños pueden proponer o aportar más.

- Semejanzas y diferencias entre figuras geométricas
- Juegos de trucos:

- .Un gallo pone un huevo en el pico de una montaña, si mira al N ¿Hacia dónde cae el huevo?
- .Dibujar una i con un punto i
- .Si hay un accidente sin supervivientes ¿A dónde llevan los heridos?

- Buscar cinco cualidades que debe reunir una persona para una determinada profesión, por ejemplo para ser maestro, médico, mecánico, etc. Es el juego de las profesiones.
- Dar textos mutilados y completarlos con las palabras que ellos crean convenientes.
- Después de explicar refranes buscar situaciones para emplearlos.
- Dar palabras y que los niños escriban otras con letras de esa palabra.
Ej: pimentón = tío, mentón, pito, etc.
- Aportar ideas para organizar diferentes actividades o sobre diversos temas.
- Dar una serie de letras y escribir frases de forma que sus palabras empiecen por esas letras.
- Escribir familias de palabras, ej: de coger= recoger, cogí, cogemos...
- Escribir 7 cosas que completen estas frases:
Lo que no podía hacer en un avión.
Lo que puedo hacer en el Ecuador.
- Juegos con cerillas.

1.2. Pensamiento creador:

Algunos de los ejercicios anteriores pueden ir perfectamente en este apartado.

A. Buscar soluciones a problemas que se le pueden plantear, como por ejemplo:

- ¿Qué ocurriría si falta el papel?
- Si nieva y estás en la playa ¿Qué haces?
- Dentro de 50 años ¿En qué viajará el hombre?
- ¿Qué puedes hacer con una botella vacía?
- ¿Cómo puedes eliminar la sal del agua?

B. En Plástica:

- Dar vida a 50 círculos.
- Dados unos rasgos hacer un dibujo aprovechando

esos rasgos.

- Hacer la figura humana combinando las siguientes letras: OUSAZIM



- Dar el desarrollo de cuerpo geométrico y decir a qué cuerpo corresponde.
- Hacer una composición o representar figuras (casa, animales, etc) con elementos geométricos.
Ej: sólo con círculos, con cuadrados.
- Enseñar cuadros o fotos y decir qué te sugiere ese cuadro o esa foto.
- Dar palabras y dibujar lo que te sugiere. Ej: Dibuja qué te sugiere la palabra: mar, vida, etc.
- Inventar juguetes.

C. En Lenguaje:

- Escribir redacciones estableciendo diálogos entre diferentes personajes o cosas. Ej: una flor y un niño.
- Inventar refranes, dichos, reglas, etc. para reglas ortográficas.
- Hacer un dibujo alusivo a palabras con determinada dificultad ortográfica.
- Establecer comparaciones:
Una cosa blanca como
generosa como
noble como
- Definir cosas. Ej: dí qué es un ladrillo.
- Cómo te gustaría que fuese: tu casa, tu patria, tu jardín, at,.

2. EJERCICIOS DE ATENCION

2.1. Condiciones a tener en cuenta sobre atención.

Para favorecer la atención conviene tener en cuenta:

- Ambiente adecuado y tranquilo.
- Se atiende mejor aquello que interesa - motivación.
- También favorece la atención el conocer previamente algo sobre lo que se va a trabajar. Por eso, es conveniente que antes de escuchar una explicación o conferencia leer algo sobre lo que se va a decir.
- Utilizar métodos de estudio adecuados: subrayado, cuadros sinópticos, esquemas, etc.
- Estudiar en momentos en que se encuentre relajado y descansado.
- Evitar distracciones físicas: ruidos, radio, TV, conversaciones.
- Evitar distracciones psicológicas producidas por tensiones. Si se tiene algún problema enfrentarse con él antes de estudiar.
- Intercalar, cuando se está cansado, ejercicios de relajación.
- Cambiar de actividad.
- Al ponerse a estudiar o trabajar tener todo el material preparado y ordenado.

2.2. Actividades de atención.

Como norma general copiar con detalle y sin faltas.

- En un periódico subrayar palabras con determinada dificultad. Ej: encerrar las a , subrayar las palabras que lleven b de una noticia.
- Buscar semejanzas y diferencias entre dos láminas. Ej: juego de los 7 errores.
- Observar una lámina durante 1 minuto, quitarla y decir qué vió. Exigir detalle. Ir disminuyendo el tiempo de observación.
- Reproducir dibujos en papel cuadriculado. Cuadricular un folio y copiar un dibujo cuadriculado previamente.
- Dictados de dibujos sobre papel cuadriculado.
- Simetrías y grecas.
- Encajar figuras. Hacer un puzzle y una lámina del puzzle.

- Dadas varias láminas, buscar las que son como un modelo o distintas.
- Describir objetos y que ellos los identifiquen.
- Hacer dibujos de copia fijándose en los detalles de tamaño, forma, distancia, etc. Ej: hacer una composición con una maceta, diccionario, etc. y que ellos lo copien haciendo las observaciones anteriores.
- Hacer recorridos por carretera. Anotar detalles de ciudades, rios, etc. que atraviesan.
- Situarse dentro y fuera de los mapas o de otros espacios.
- Series de números. Cálculo mental.
- Vamos de viaje, llevo en la maleta: cepillo de dientes... cada niño dice algo nuevo. El que repite pierde.
- Ordenar viñetas.
- Ordenar estrofas o párrafos para componer una historia.
- Al leer o escuchar algo dar una palmada cada vez que escucha una sílaba, letra o palabra.
- Contar un cuento y cada vez que se cita un animal que vuela los niños tienen que volar.
- Decir unas palabras. Cada vez que se diga una con una determinada letra o fonema ponerse de pie.
- Detectar el absurdo de una frase. Ej: Los árboles de plástico crecen en la maceta.
- Identificar sonidos en un disco.
- Con los ojos cerrados escuchar ruidos distintos y desde diferentes lugares. El niño debe identificar qué produjo el sonido y desde donde.

3. COMO DESARROLLAR LA MEMORIA.

3.1. 12 Reglas de oro de la Memoria.

- Buscar horas tranquilas en la mente y en el cuerpo.
- Más vale poco tiempo intenso que mucho superficial.
- Antes de empezar buscar alicientes.
- No continuar cuando el cuerpo o la mente están can-

- sados.
- Primero ver el conjunto, después ver los detalles.
 - No intentar memorizar aquello que no entiende.
 - Hacer intervenir el mayor número de sentidos para aprender las cosas.
 - Aplicar reglas nemotécnicas.
 - Asociar lo aprendido con algo estudiado anteriormente.
 - Evocar cada poco lo aprendido y repasarlo.
 - Buscar un sobreaprendizaje.
 - No intentar memorizar muy seguidas cosas que se interfieran.

3.2. Actividades para el desarrollo de la memoria auditiva.

- Repetir series de letras o de números en un determinado orden.
- Repetir en un orden dado palabras. Primero relacionadas, luego sin relacionar.
- Un niño dice una frase: Yo ví un conejo, otro, yo ví un conejo blanco en el campo y así sucesivamente se va completando la frase pero repitiendo lo anterior. El que falla pierde.
- Se lee un cuento en clase. Un niño lo empieza a contar, otro sigue. Otros pueden ir añadiendo detalles. Este ejercicio conviene repetirlo al cabo de una semana o al cabo de un mes.
- Cumplir órdenes. Ej: Vete a la ventana del final...
- Aprender y repetir trabalenguas, adivinanzas, refranes.

3.3. Actividades de memoria visual.

- Se da al niño un puzzle hecho. Después se deshace y se le manda volver a construirlo. Puede ser una lámina de una revista.
- Observar láminas y objetos. Quitarlos y que digan lo que allí han visto.
- Se enseña una cartulina con un modelo. Después de

quitarlo se les manda repetirlo. Los modelos pueden ser muy distintos y pueden hacerse con dibujo o con recortado.

- Recortar una historia en viñetas. Un niño la cuenta oralmente. Los demás tienen las viñetas desordenadas. Después de oír la historia deben ordenar las viñetas. Se puede repetir dentro de una semana, pero sin contar la historia.
Cada niño puede traer una historia en viñetas y hacerle el ejercicio al compañero. Este ejercicio puede ser de memoria visual o auditiva.
- Puzzle de provincias.

3.4. Otros ejercicios de memoria.

En general ir habituándose a estudiar determinados conceptos de memoria.

- Reglas ortográficas. Para esto los niños pueden construir la regla a modo de refrán, dichos, etc.
Ej: La H de ayer déjala para hoy.
- Para estudiar los cabos aprender reglas nemotécnicas o construir una historia. Ej: Fui por higos, machaqué ajos con peñas y de un estacazo Ortegál me mandó al final de la tierra, o inventar un cuento con esas palabras.
- Trucos para recordar cosas. Ej: para el sistema métrico: subir - dividir, bajar - multiplicar.
- Buscar sinónimos de palabras o definiciones. Ej: cabo - saliente; caudal - cantidad de agua.
- Hacer ejercicios de asociación:
Ej. 1 - 1 2 - 2 3 - 3
- Asociar palabras nuevas o conceptos nuevos con otros conocidos
Santiago Lebrón Santiago de Compostela
Liebre.
- Inventar una poesía para relacionar o memorizar algo. Ej: 30 días tiene noviembre
con Abril, Junio y Septiembre
28 trae uno

y los demás 31.

-Si se quieren estudiar una serie de nombres situarlos y construir una imagen. Ej: Para relacionar la revolución minera en Asturias con el año 1934, construir una imagen de unos mineros bajando de vagones con unas camisetas donde traiga 1934.

4. COMO INTERESA MEJORAR LA COMPRESION

Para ello se sugieren actividades como las siguientes:

4.1. **Parafraseado.**- Es el proceso de decir con propias palabras lo que se lee.

4.2. **Estrategias pregunta-respuesta.**- Consiste en formular unas preguntas sobre la materia de estudio y responderlas.

Esta técnica tiene ventajas como:

-Ser un proceso activo que dirige la atención a los puntos importantes de la materia.

-Ayuda a identificar las partes que entiende de las que no.

Para trabajarlo, los niños preparan preguntas para formularlas a los compañeros.

4.3. **Jugar a ser profesor.**- Decirles que cuando quieran comprobar si saben algo que lo expliquen a ellos mismos para ver si son capaces, o explicarlo en clase a los demás.

VIII. ACTIVIDADES DE ESTUDIO PROPIAMENTE DICHAS.

1. LECTURA.

1.1. **Tipos de lectura.**- Existen los siguientes:

Explorativa.- Rápida visión de conjunto. Rápida.

De consulta.- Buscar una información determinada.
Lenta cuidadosa y reposada.

Crítica.- Para juzgar un texto. Exige lectura comprensiva, reflexiva y lenta.

De estudio sistemático.- Para asimilar un contenido.
Exige: primero lectura general, después lectura detallada sacando las ideas principales y subrayando.

De repaso.- Sólo lo fundamental. Rápida.

Evasiva o de distracción.- Puede hacerse con rapidez, atención difusa.

1.2. Normas generales para mejorar la lectura.

-Como norma general la **práctica diaria**.

-**Concentrarse** leyendo con atención.

-Leer de **forma activa** respondiendo a las preguntas que se hacen en el texto, aceptando o criticando lo que dice el autor.

-Descubrir la **estructura del texto** buscando las ideas principales.

-Leer **gráficos, dibujos, etc.**

-Conviene situar la **vista en el centro** de la hoja y realizar el mayor número de fijaciones de una sola vez.

-**No pronunciar oralmente** las palabras. No mover los labios ni **seguir el renglón con el dedo**.

-**No volver hacia atrás** con movimientos regresivos.

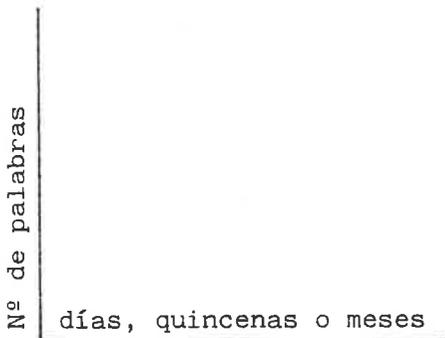
-Buenas **condiciones ambientales** de: luz, postura adecuada.

-Antes de leer conviene **explorar un poco el texto**. Esto mejora la comprensión.

-**Comprobar** de vez en cuando si lo leído se va entendiendo.

1.3. Actividades para mejorar la lectura.

- A principios de curso medir la velocidad lectora y comprensiva. Lo mismo se hará al final del curso. Así vemos el progreso.
- Para los que lean muy lento se puede hacer esta gráfica que ellos mismos pueden hacer y comprobar



- Dar palabras incompletas y leerlas. Ej: ndurstri
- Idem frases incompletas.
- Cortar frases por la parte alta.
- Leer todos los días un rato sin mover los labios ni seguir la lectura con el dedo.
- Mejorar el vocabulario. Las palabras conocidas se leen con más rapidez.
- Hacer ejercicios de vocabulario como:
 - . Familias de palabras y derivados. Sufijos, prefijos, etc.
 - . Sinónimos, antónimos. Palabras nucleares.
 - . Estudiar en cada quincena un número determinado de palabras.
- Leer gráficos y dibujos.

1.4. Actividades para motivar la lectura.

- 1.4.1. **Crear la biblioteca de aula** mediante aportaciones de los padres, bien en dinero o en libros. Organizar el uso de la misma y un sistema de control de la lectura de los libros.

1.4.2. **Lectura creativa.** Cada niño lee un libro y lo estudia desde un aspecto determinado. Después se ponen en común. Pueden ser actividades como:

- a) ¿Cómo actuarías si fueses tú el personaje?
- b) Escribe una carta al autor diciéndole si te gustó o no y por qué.
- c) Buscar otro final.
- d) Etc.

1.4.3. Hacer carteles sobre el libro leído. En los mismos se invitará a los demás compañeros a leer el libro, para ello escribirá frases y hará dibujos.

1.5. **Lectura comprensiva**

Para medir la comprensión lectora, no se deben hacer preguntas directas, sino valorar el sentido. Se considera como buena una lectura cuando se entiende el 75%.

2. **EXPRESION ESCRITA.**

2.1. **Subrayado:**

2.1.1. **Normas generales:**

- . Subrayar una lección facilita el estudio, mejora la atención y hace más corto y eficaz el repaso. Se entiende, retiene y aprende mejor.
- . Subrayar es destacar lo importante de una lección. Se subraya lo esencial.
- . Lo subrayado debe tener sentido por sí mismo, no debe recurrir a palabras o expresiones no subrayadas.
- . Primero se lee toda la unidad, en la 2ª lectura se subraya.
- . Subrayar párrafo por párrafo: ideas importantes - detalles - nombres - datos o fechas.
- . Después de subrayar se estudia. Se siguen las siguientes fases:

Leer... subrayar... estudiar

- . El subrayado es previo al resumen y al esquematizado.

2.1.2. Tipos de subrayado

- **Horizontal.**- Es el subrayado normal.
- **Vertical o de recuadro.**- Cuando interesa un párrafo entero se pone una raya en el margen izquierdo y una palabra que lo resume.
En Primera Etapa y en Segunda se debe de emplear el horizontal.

2.1.3. Cómo se trabaja el subrayado.

Partiendo de sus libros de texto se les enseña la técnica del subrayado, sobre todo áreas como Sociedad y Naturaleza.

En los niveles de 3º y 4º se subraya en común. Cada niño lee una pregunta y después indica aquello que considera como más importante. Se comenta con los alumnos y si es oportuno su subraya. En 5º nivel lo hacen los niños y después se comenta en clase.

2.2. Resumen

2.2.1. Normas generales

- . Primero se debe subrayar y después resumir, pero sin mirar el texto al hacer el resumen.
- . Resumir es poner con nuestras propias palabras lo más importante.
- . La extensión será un cuarto del texto.
- . El resumen será breve, pero preciso. Debe huirse de detalles, pero tendrá los datos que aseguran una información perfecta.
- . Todas las ideas estarán integradas, enlazadas y

relacionadas. Tendrá unidad y sentido.

- . No deben aparecer guiones. El punto y seguido es el medio de enlace.
- . El resumen facilita la comprensión y ayuda al repaso.

2.2.2. Actividades para enseñar a resumir.

- . Primero conviene enseñarles a sacar la idea principal, para ello cada niño trae una noticia de un periódico, le quita o corta el título, y otro niño intenta averiguarlo. Después se le enseña el título que poseía. En las noticias el título suele ser la idea principal.
- . Otro día las noticias de un equipo se intercambian con otro, les ponen título y comprueban con el que tenía.
- . Otra actividad puede ser mezclar las noticias y títulos de un equipo. Otro equipo debe leer las noticias y emparejarlas.
- . Dar definiciones e identificar el objeto que se define. Ej: un objeto rojo para hacer casas - ladrillo.
- . Al hacer las lecturas sacar la idea principal e intentar resumir la lectura en una frase.
- . Dar una frase y dibujar lo que ella sugiere, después escribir una historia intercalando esa frase o idea.
- . Hacer resúmenes orales y después escritos.
- . Una forma de hacer un resumen es sacar las palabras importantes del texto y después enlazarlas.

2.3. Esquemas

2.3.1. Fases a seguir para elaborar un esquema.

Un esquema es la expresión gráfica de las ideas más importantes de una lección. Supone estudiar activamente la lección, son muy valiosos para el repaso.

Para elaborar un esquema se exige:

- . Lectura detenida del texto.
- . Localizar las ideas fundamentales y subrayarlas.
- . Estructurar lógicamente esas ideas.
- . Poner títulos y encabezamientos con letra mayúscula.
- . Debe contener nuestras propias palabras, pero significativas.
- . Frases cortas.
- . Cada idea debe ir en un renglón precedida por un guión.
- . El texto será breve, con frases cortas, prescindir de detalles, escalonando la materia por su importancia.
- . Los elementos de un esquema son el título y los apartados con las ideas que expliquen cada uno. Debe tener amplios márgenes.

2.3.2. Actividades para trabajar los esquemas.

En general se puede decir que les resulta más fácil desarrollar un esquema que elaborarlo.

Es preciso indicar que si en 3º y 4º se trabaja el subrayado y el resumen, en 5º están en condiciones de iniciarse en el esquema. Para ello:

- . Se hacen esquemas de alguno de los temas y se analiza lo conveniente que son para el estudio. Una vez leído y subrayado el tema se determinan los apartados que debe tener, se ponen en la pizarra y los niños, a continuación, lo van desarrollando. Antes de escribirlo es conveniente hacerlo de forma oral. Los esquemas mejores se pasan como modelo para que los demás los vean.

Para elaborar un esquema se siguen los siguientes pasos:

- 1º) Leerlo todo antes.
- 2º) Localizar las ideas principales y subrayarlas.

3º) Estructurarlas de forma adecuada.

2.4. Cuadro sinóptico

Esta técnica requiere tener dominadas capacidades como:

- . Comprensión lectora
- . Localización de las ideas principales.

Las fases para su realización son:

- . Lectura detenida del texto localizando las ideas principales y secundarias.
- . Determinar los grandes apartados y qué aspectos corresponden a cada uno.

Para trabajarlo en el Ciclo Medio se presentan al niño modelos de cuadros hechos y se hacen sobre aspectos muy claros y adecuados a esta técnica como puede ser clasificación de polígonos, poliedros, etc.

Como meta para este nivel es suficiente que el niño descubra su interés y facilidad para el repaso de una lección. Logrado esto puede ir habituándose a hacerlo de forma autónoma.

2.5. Elaboración de temas.

2.5.1. Pasos para su elaboración:

- . Elegir el tema y trazar un primer esquema de qué material se va a consultar.
- . Recoger datos en diferentes bibliografías o fuentes de consulta.
- . Organizar los datos seleccionados.
- . Elaborar el trabajo cuidando la presentación y redacción.

2.5.2. Partes de todo trabajo:

- . 1ª Página - Portada (con título, datos del autor

- y fecha).
- . 2ª Página - Índice (esquema).
 - . Después las páginas del texto o trabajo.
 - . Última página llevará la bibliografía.

Este tipo de trabajos se hacen periódicamente, unos con carácter voluntario y otros obligatorios. La temática será diversa, pero siempre adaptada a este tipo de actividad. Una vez hecho es corregido por el profesor y comentados los mejores en clase para que sirvan de modelo.

2.6. Apuntes.

2.6.1. Normas para escuchar mejor:

- . Leer previamente algo relacionado con el tema.
- . Pensar sobre el tema. Ver dudas, formular preguntas.
- . A lo largo de la exposición tener una actitud crítica y activa, sacando la idea principal, interpretando y criticando lo oído.
- . Centrarse en el tema y no en la voz, ademanes, etc. del que habla.
- . Estar pendiente de las partes de la exposición.
- . Al tomar apuntes dejar espacios libres para intercalar aclaraciones.

2.6.2. Actividades.

En 5º curso es cuando se trabaja más sistemáticamente. Se hacen las siguientes actividades:

- . Se hacen prácticas en las conferencias que los niños dan. Después de tomar notas se les pregunta por lo más importante y ver si coinciden con los apuntes por él tomados.
- . Al hacer alguna visita se toman notas de lo que les explican. Ej: visitas o salidas del colegio. En clase se reconstruye entre todos.

- . Cuando va a clase una persona a dar alguna charla como: una enfermera, sanitario, bombero, etc. se toman apuntes.
- . Oír el telediario y resumir cada noticia en una frase.
- . No se toman apuntes en las explicaciones del profesor. Pierden el hilo de la explicación por tomar apuntes. En general deforman la letra, por eso no se hace con mucha frecuencia y no son adecuados para este ciclo.

3. EXPRESION ORAL.

3.1. Conferencias.

Toda exposición oral debe:

- . Despertar el interés.
- . Seguir un orden.
- . Cuidar la voz (claridad, pronunciación correcta, ritmo, hacer inflexiones para resaltar algún aspecto)
- . Cuidar gestos.
- . Evitar muletillas.
- . Usar un vocabulario comprensible.
- . Usar medios de apoyo como: gráficos, pizarra, fotos, etc.

Actividades para su realización.

El niño prepara la conferencia y hace un esquema de la misma. El tema es elegido por los propios niños. Se trabaja, sobre todo, en 5º curso. Hasta este nivel hacen un trabajo y lo desarrollan leyéndolo. Se hace una distribución de las mismas para todo el curso, procurando hacerlas coincidir, de forma globalizada, con los núcleos de sociedad o de naturaleza que se estén desarrollando.

Al finalizar la exposición oral se hace un comentario de la misma, analizando aspectos como la forma

de presentación y el contenido. Se procura valorar aquello que ha sido positivo. Finalmente se les hacen preguntas a los niños para evaluar el nivel de atención.

3.2. Debates.

Como norma general se desarrollan hábitos como respetar la palabra, escuchar a los demás y respetar sus opiniones.

Los temas son elegidos por los propios niños y se hacen con una periodicidad quincenal.

Un equipo, el de asamblea, actúa de moderador y éste hace la introducción del tema, para lo cual se les manda prepararlo. Suele ser difícil llegar a una conclusión, a veces será el profesor quien la saque.

No deben durar más de 15 a 20 minutos, después se cansan y al final sólo participan unos pocos.

Se debe exigir un orden en las intervenciones (un niño actúa de moderador), el profesor es un miembro más del debate.

3.3. Asamblea.

En clase hay tres sobres, en uno se pone lo que no agrada, en otro lo que propone y en el tercero felicito. Cada 15 días el equipo de asamblea los revisa y si hay contenido la prepara y el viernes a última hora se celebra.

Hay un equipo de asamblea que es quien la organiza y modera. Se leen los no me agradó, propongo y felicito. Los niños intervienen cuando lo desean. Un miembro del equipo de asamblea actúa de moderador.

La asamblea controla la disciplina y problemas de la clase. Si hay algún problema se discute y se le busca la solución.

4. TEATRO.

Se hacen ejercicios de mimo y se crean obras de tea-

tro.

- Ejercicios de mimo:

- Un niño sale y adopta una postura o gesto. Sale otro e interpreta lo anterior y adapta la suya enlazando así hasta 3 ó 4 niños. Los demás hacen una interpretación y un diálogo.
- Poner gestos de alegría, asombros, enfado, etc.
- Imitar personajes y diferentes papeles.
- Con los ojos cerrados imaginarse que ante ellos tienen un montón de arcilla, se modelan a ellos mismos. Tumbarse una vez modelado. Recorrer con el dedo el contorno de la "estatua modelada" e incluso marcarlo con la tiza. Con este ejercicio adquieren conciencia de sí mismos y de su esquema corporal.

- Teatro propiamente

El equipo de teatro prepara la obra, la crea y la ensaya. Antes de representarla es leída por el profesor. Al final de cada obra se hace un comentario. Se procura que las obras sean sobre temas de clase, graciosas, no violentas, y si puede ser que intenten enseñar algo. Se suelen hacer con una periodicidad quincenal.

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

BRUNET GUTIERREZ, Juan José: **¿Cómo programar las técnicas de estudio en E.G.B.?.** Edit. San Pio X.

CAMPOY GARCIA, C.: **"Si" Formación Social.** Edit. Edelvives.

CHRIS PARSONS: **Cómo estudiar con eficacia.** Ed. Cincel-Kapeluz.

CONGRAINS MARTIN, E.: **Así es como se estudia.** Ed. Forja.

MADDOX, H.: **Cómo estudiar**. Oikos-tan, S.A. ediciones. Barcelona 1979.

ROFGER AMENGUAL, B.: **Las técnicas de estudio**. Ed. Cincel-Kapeluz. Madrid 1981.

SENADOR PALLERO: **Aprender a estudiar**. Ed. Método de Estudio.

TAYLOR BUCH: **Cómo desarrollar las aptitudes psicolingüísticas**[™]. Ed. Fontanella.

ERNER ULRICH, D.: **Desarrollo mi inteligencia**. Ediciones Mensajero.

DESARROLLO OPERATIVO DE LAS COMPETENCIAS DEL DIRECTOR DE CENTROS ESCOLARES PUBLICOS EN ESPAÑA. REFLEXION SOBRE SITUACION ACTUAL Y FUTURO DE LA FUNCION DIRECTIVA.

Silvino Lantero Vallina
Inspector de Educación

I. INTRODUCCION

En la conferencia sobre directores de centros celebrada en París en 1985 (1) se coincidió en señalar la gran importancia de la dirección o conducción de centros escolares en orden a lograr mejoras en la calidad de las enseñanzas impartidas. Un informe de la H.M.I., de 1977, titulado "Ten good schools" constató que el factor más importante en el éxito de estas diez escuelas fue el ascendiente ejercido por el "headteacher". En otro estudio, "The site project", de la "School of Education de Bristol", se puso de relieve que los directivos de escuelas "tienen un dominio de actuación muy importante, pues ellos disponen de medios internos para influenciar la participación de los enseñantes en los esfuerzos de perfeccionamiento". (2)

Es claro que los contextos sociales, políticos y administrativos no son idénticos en los países miembros de la citada organización internacional... En todos ellos, y, especialmente en los más avanzados, caso del mismo Reino Unido, Canadá, Suecia y Francia, han llegado a soluciones sobre la selección, status, formación y funciones de directivos de establecimientos de enseñanza.

Las decisiones importantes no pueden, evidentemente, ser dejadas a una sola persona y hay una tendencia a ampliar la responsabilidad de profesores, padres y entidades locales.

Esto no ha supuesto una dejación de las competencias de los directores en la gestión pedagógica y administrativa,... Al contrario se refuerza y se pide que los direc-

tivos tengan más intervención en el control de las actuaciones didácticas de los profesores: preparación de clases, impartir los contenidos de las materias escolares con metodología adecuada, garantizar el desarrollo en el alumno de hábitos de trabajo y estudio, disciplina, control, tareas de los escolares,... es decir, todo aquello que define lo específico de la escuela.

En España, la función directiva está regulada en la L.O.D.E. que le dedica el título tercero (3)

Posteriormente el Reglamento de los Organos de gobierno de los centros públicos de E.G.B., B.U.P. y Formación Profesional, desarrolla dicho título precisando aún más las atribuciones de órganos colegiados y unipersonales, así como el procedimiento de designación de director, jefe de estudios y secretario (4).

En este estudio trato de precisar, previo comentario, algunas de las subfunciones del trabajo del director según lo señalado en el artículo 12. Soy consciente de las limitaciones actuales a la ejecución de estas importantes competencias. A ello me referiré al final. No obstante es necesario que la legislación escolar sea operativa en la vida cotidiana de los centros públicos.

II. DESARROLLO, COMENTARIO Y TAREAS DEL DIRECTOR DE CENTROS PUBLICOS SEGÚN ART. 12 R.O. G.C.P.(5)

a) OSTENTAR OFICIALMENTE LA REPRESENTACION DEL CENTRO.

a1. Comentario.

El director de centro escolar en España tiene un carácter doble debido a que, por un lado, es elegido por el Consejo Escolar y, por otro, nombrado por el M.E.C.... En consecuencia puede deducirse que desempeña dos roles: representante de la Administración en el centro y líder de la Comunidad Educativa.

a2. Tareas específicas.

- Representa al Colegio ante las instancias supe-

riores del M.E.C.

- El director gestiona todos los asuntos del colegio, con la autoridad educativa correspondiente.
- Ha establecido reglas claras con los órganos de participación, especialmente miembros del Consejo Escolar, al objeto de que no tomen competencias de representación. Ello no excluye que el director, en ciertos casos y con la debida información-control, pueda delegar ciertas tareas.
- Pone de su parte todo lo necesario para que se cuente con él. Se le consulta antes de tomar decisiones que afecten al colegio.
- En las entrevistas Dirección Provincial - órganos de colegio siempre está presente el director o algún miembro del equipo directivo en quien haya delegado.

b) "CUMPLIR Y HACER CUMPLIR LAS LEYES Y DEMAS DISPOSICIONES VIGENTES".

b1. Comentario.

- Los Centros públicos, concertados y privados se rigen o están afectados por la legislación del Estado en materia educativa.

Los órganos colegiados y unipersonales no pueden, en el ámbito de sus atribuciones y competencias, tomar decisiones o dictar normas que se alejen de la normativa constitucional. En el capítulo I, artículo 3º del R.O.G.C.P., se determina expresamente que "las actividades de los centros públicos se desarrollen con sujeción a los principios constitucionales garantizando la neutralidad ideológica y el respeto de las opciones religiosas y morales de los padres respecto a la educación de sus hijos"... El respeto a la Ley es asunto de todos los órganos de gobierno, pero al que más afecta esta responsabilidad, y así se precisa en la función que ahora comentamos, es al Director... El legislador en

este caso ha considerado que el director por reunir condiciones institucionales y profesionales tiene forzosamente que conocer e interpretar, en algunos casos con la ayuda de otros órganos como el Servicio de Inspección, las bases constitucionales del Sistema Escolar o reglamentos sobre currículo, (programación, profesorado, evaluación, etc) que integran la normativa mínima común a todos los establecimientos de enseñanza.

b2. Tareas específicas

- A comienzo de curso, el director, ayudado por el jefe de estudios y secretario, informa al Claustro y Consejo Escolar sobre normativa mínima extraída de legislación vigente en ese momento.
- Aclara las dudas que se plantean sobre atribuciones del Consejo Escolar. En casos especiales solicita asesoría al Servicio de Inspección y a la Dirección Provincial del M.E.C.
- En especial entrega a los profesores, por escrito, las obligaciones laborales que se derivan de su condición de funcionario docente del M.E.C.: horario, puntualidad, programación, tutoría, evaluación, permisos, participación, relaciones con equipo directivo, etc.
- Cuida que los asuntos incorporados al orden del día de los órganos colegiados estén dentro de sus atribuciones y competencias.
- Estudia junto con una comisión del C. Escolar el borrador del Reglamento de Régimen Interior, eliminando aquellos puntos que contradigan las disposiciones vigentes.
- En el caso de que, por mayoría absoluta, el Consejo Escolar apruebe algo que se salga de la superior normativa del Estado, (oponerse a la toma de posesión de un profesor definitivo que obtuvo la plaza por concurso), el director deberá advertir de la ilegalidad de tal acuerdo e informar con la mayor celeridad a la Dirección Provincial.

c) "DIRIGIR Y COORDINAR TODAS LAS ACTIVIDADES DEL CENTRO DE ACUERDO CON LAS DISPOSICIONES VIGENTES, SIN PERJUICIO DE LAS COMPETENCIAS DEL CONSEJO ESCOLAR DEL CENTRO".

c1. Comentario.

Esta competencia es una de las que, con mayor claridad, contiene la dimensión ejecutiva-administradora del director. Vuelve a incidir en el marco legal "disposiciones vigentes". En orden al trabajo se concreta en que el director distribuya tareas, establezca modelos de información y controle para que los alumnos reciban las enseñanzas correspondientes a su edad.

c2. Tareas específicas.

- Diseña modelos de delegación de funciones y coordinación de actividades.
- Distribuye tareas y responsabilidades indicando tiempos de terminación y programa de control de pasos de cada tarea.
- Asigna las tareas específicas que debe efectuar el jefe de estudios de acuerdo con el artículo 20 del R.O.G.C.P.
- Los modelos diseñados contienen como mínimo: actividad a realizar, tiempo, responsable, constatación escrita y registro de lo realizado.
- Despacha con el jefe de estudios, secretario u otros órganos de coordinación establecidos optativamente por el Centro, para comprobar si la ejecución se ajusta o no a las directrices y acuerdos del C. Escolar y claustro en el marco de las normas y circulares del M.E.C.
- Da información o aclara dudas a los profesores, bien en sesiones de claustro o en otras reuniones, sobre mínimas normativas a cumplir por el profesorado en cuanto a programación, tutoría y evaluación.
- Es receptivo y establece canales para que los profesores den sugerencias sobre mejoras a los

modelos de coordinación, información y control que debe utilizar el director.

d) EJERCER LA JEFATURA DE TODO EL PERSONAL ADSCRITO AL CENTRO.

d1. **Comentario.**

Los profesores de E.G.B. son funcionarios del Estado. En cuanto tales están bajo la jefatura del director quien es su inmediato superior.

Naturalmente la función docente tiene unas peculiaridades.

La jefatura del personal debe hacerse sobre todo en el marco de la normativa legal establecida por la legislación actual y, además de las que hemos citado anteriormente, tener presente la Ley 30/84 de 20 de Agosto para la Reforma de la Función Pública (B.O.E. del 3) y otras normas que la desarrollan (6).

d2. **Tareas específicas.**

- Establece que los motivos de solicitud de permisos y ausencias estén concretados y ajustados a los apartados del artículo 30 de L.M.R.F.P.
- He aclarado, en la normativa mínima y obligaciones del profesor, aquellos supuestos en que el permiso se concede por "tiempo indispensable para el cumplimiento de un deber inexcusable de carácter público o personal".
- Se esfuerza por conseguir vías de comunicación ágiles y acciones preventivas que eviten o, en último caso corrijan, conductas del personal docente y no docente que deterioren el funcionamiento del Centro.
- Informa a la autoridad educativa competente cuando detecte comportamientos que puedan considerarse faltas muy graves y graves.
- Evita que se produzcan "canales no institucionalizados o sin base legal" de intromisión en aspectos que afecten a los derechos y deberes del

profesor de E.G.B.

- Tiene previstas actuaciones de arbitraje en conflictos que desequilibren los derechos y deberes de profesores y alumnos.

e) "CONVOCAR Y PRESIDIR LOS ACTOS ACADEMICOS Y LAS REUNIONES DE TODOS LOS ORGANOS COLEGIADOS DEL CENTRO".

e1. Comentario.

El director es presidente de los órganos colegiados. Además de representar al Centro es lógico que presida los actos académicos. Estas tareas debe realizarlas siempre directamente y delegarlas en otro miembro del equipo directivo por razones de fuerza mayor, como ausencia o enfermedad.

e2. Tareas específicas.

- Preside y presenta actos sociales o académicos importantes como actos de apertura de curso, conferencia de alguna personalidad, etc.
- Establece un calendario de reuniones ordinarias de los órganos colegiados que le permiten prepararlas y conducirlas operativamente.
- Modera las reuniones evitando intervenciones largas: turnos cerrados, límite de tiempos.
- Con acuerdo previo del Consejo Escolar y Claustro, para cada punto del orden del día hay un portavoz o ponente, en muchos casos los propios miembros del equipo directivo que introduce el tema que se vaya a tratar.

f) "AUTORIZAR LOS GASTOS DE ACUERDO CON EL PRESUPUESTO DEL CENTRO Y ORDENAR LOS PAGOS".

f1. Comentario.

Es el trámite que exige ejecutar lo acordado por el Consejo Escolar, una vez aprobado el proyecto del presupuesto del Centro. Es necesario seguir la normativa vigente y en especial los modelos de distribución de gastos establecidos en la Orden 28

de Febrero 1987 (B.O.E. 7 marzo).

f2. Tareas específicas.

- Abre cuenta corriente del Centro con dos firmas.
- Se reúne periódicamente con secretario y/o administrador para hacer seguimiento de gastos.
- Ha establecido medidas, que eviten despilfarros del dinero procedente de los fondos públicos.

g) "VISAR LAS CERTIFICACIONES Y DOCUMENTOS OFICIALES DEL CENTRO".

g1. Comentario

Esta función se relaciona, especialmente, con las del secretario: levantar actas, custodiar libros y archivos, expedir certificaciones etc.

Es frecuente, en muchos Centros de E.G.B., que el director se encargue de trabajos que en el artículo 19 R.O.G.C.P. se asignan al secretario. Esto debe evitarse potenciándose esta figura, especialmente en E.G.B., y dotando a la secretaría de auxiliar administrativo a tiempo completo o parcial, según el tamaño de los Centros... Como es sabido, no existe ningún tipo de funcionario para tareas administrativas mecánicas en los Colegios Públicos de Educación Básica.

g2. Tareas específicas.

- Dedicar, al menos, una hora cada quincena a visar documentos oficiales preparados por el secretario.
- En momentos determinados del curso escolar, primera quincena de Septiembre y en el mes de Junio, garantiza a través de acciones preventivas que los profesores, coordinados por secretario, diligencien correctamente actas y libros de escolaridad. En C.Inicial y Medio esta tarea se realiza básicamente en 2º y 5º nivel.
- Previamente el director o el secretario, en reu-

nión de claustro, aclaran a los profesores cómo se diligencian los documentos administrativo-académicos.

h) "PROPONER EL NOMBRAMIENTO DE LOS CARGOS DIRECTIVOS"

h1. **Comentario.**

Son cargos directivos u órganos unipersonales de gobierno de los Centros docentes, además del director, el jefe de estudios, secretario y, en su caso vicedirector y vicesecretario. Mientras las funciones del jefe de estudios, secretario y su status están desarrolladas en el R.O.G.C.P., no ocurre así con vicedirector y vicesecretario.

El jefe de estudios y secretario son propuestos por el director, elegidos por el Consejo Escolar en mayoría absoluta (primera vuelta) o en mayoría simple (segunda vuelta). El nombramiento lo efectúa el Ministerio de Educación y Ciencia.

La normativa española a diferencia de lo que ocurre en todos los países de la C.E.E. no establece condiciones previas para el acceso a estos puestos, ni dice nada sobre criterios objetivos de valoración, salvo que sea profesor definitivo en el Centro.

Aun teniendo en cuenta estas limitaciones no estaría de más que el director tratase de basar su propuesta con bases abiertas a todo el claustro y utilizando el criterio de requisitos profesionales debidamente objetivados con publicidad del baremo y claridad en la propuesta. Con estas medidas puede evitarse que algún profesor se sienta marginado en sus legítimas aspiraciones de promocionar en el ámbito del Centro.

h2. **Tareas específicas.**

- El director presenta al claustro los perfiles profesionales de los puestos de jefe de estudios y secretarios.
- Utilizando vías informales hace ver al profesorara

do del Centro que está abierto a cualquier profesor que ofrezca las garantías de profesionalidad, capacidad de relación y dedicación.

- Cada miembro del Consejo Escolar sabe que puede conocer el curriculum profesional de los profesores propuestos.
- Sugiere al Consejo Escolar que, si lo estima oportuno, puede llamar a los candidatos para efectuar una entrevista.

i) "EJECUTAR LOS ACUERDOS DE LOS ORGANOS COLEGIADOS EN EL AMBITO DE SU COMPETENCIA".

11. Comentario.

El Consejo Escolar puede tomar decisiones colegiadas, en sesiones ordinarias y extraordinarias, dentro de las atribuciones que le otorga el artículo 42 de la L.O.D.E.

En este apartado que ahora comentamos nuevamente aparece la importante competencia ejecutiva del director que debe asumir en exclusiva, lo cual no excluye que, en cada caso, delegue funciones en otros miembros del equipo directivo y estamento docente.

No sería correcto, por ejemplo, que un profesor u otro miembro del C. Escolar se dedique a organizar actividades deportivas o realizar gestiones en las que no haya intervenido el director o no hayan sido expresamente programadas, delegadas y/o controladas por él o persona en quién haya delegado.

12. Tareas específicas.

- El director recoge los acuerdos y programa los procesos de ejecución de los mismos: responsables, Tareas a realizar, control, plazo de finalización, etc.
- El proceso de ejecución se revisa semanal, quincenal o mensualmente con equipo directivo y/o responsables de cada programa.
- Advierte al Consejo Escolar de posibilidades de

ejecución de acuerdos, teniendo en cuenta condiciones objetivas del Centro.

- Informa en las reuniones del C. Escolar, del grado de realización de los acuerdos tomados en las sesiones anteriores de dicho órgano colegiado.

j) "COORDINAR LA PARTICIPACION DE LOS DISTINTOS SECTORES DE LA COMUNIDAD ESCOLAR PROCURANDO LOS MEDIOS PRECISOS PARA LA MAS EFICAZ EJECUCION DE SUS RESPECTIVAS ATRIBUCIONES Y GARANTIZAR LA INFORMACION SOBRE LA VIDA DEL CENTRO A LOS DISTINTOS SECTORES DE LA COMUNIDAD ESCOLAR Y A SUS ORGANIZACIONES REPRESENTATIVAS, ASI COMO FACILITAR EL DERECHO DE REUNION DE LOS PROFESORES, ALUMNOS, PADRES DE ALUMNOS Y PERSONAL, DE ACUERDO CON LO DISPUESTO POR LA LEY ORGANICA".

j1. Comentario.

El director en cuanto presidente del Consejo Escolar debe intentar que este órgano funcione y desarrolle sus atribuciones con participación de todos los sectores. A través de él puede "garantizar, en parte, la información sobre la vida del Centro a los representantes" ... Pero no deben olvidarse otras vías de participación e información que también están recogidas en la legislación sobre profesorado, evaluación-tutoría, orientación, etc. Muchas veces de lo que se trata es que los profesores tutores informen a los padres de los alumnos de su grupo de alumnos, realicen entrevistas etc.

A su vez y al objeto de que el Consejo Escolar no se convierta en una "arena" de debates de intereses de grupo, se deben articular vías de canalización o contactos de los consejeros con sus representados: reuniones de padres por ciclos con un padre-consejero iden profesores de un nivel con el profesor de dicho nivel que esté presente en el C.E. etc.

j2. Tareas específicas.

- Reune al Consejo Escolar las veces que sea necesario, sin prodigarlas excesivamente evitando caer en el "democratismo", vicio que consiste en someter constantemente las decisiones de gestión correspondiente a órganos unipersonales a los órganos colegiados.
- En las reuniones del Consejo Escolar, el director logra que haya, como mínimo, una intervención de cada uno de los sectores.
- Despacha, por separado, con padres-consejeros, directiva de AAPP/s y alumnos.
- En las reuniones con equipo directivo y staff ampliado, donde estén otros profesores con responsabilidades de coordinación, informa y da directrices sobre tareas fundamentales para la participación, tales como: entrevistas individuales con padres y alumnos, reuniones informativas sobre programación y evaluación, etc.
- Establece modelos de organización de cada ciclo que garantice a cada padre poder estar puntualmente informado del proceso de formación de sus hijos.

k) "ELABORAR CON EL EQUIPO DIRECTIVO LA PROPUESTA DEL PLAN ANUAL DE LAS ACTIVIDADES DEL CENTRO".

k1. Comentario.

No está bien enunciada esta competencia, pienso que sería interesante que figurara, además, "programación general" puesto que el artículo 64, f del R.O.G.C.P. atribuye al Consejo Escolar "aprobar y evaluar la programación general que, con carácter anual, elabora el equipo directivo". Sintetizando ambas normas, en definitiva, el director debe garantizar la elaboración, por un lado, de un plan anual donde se señalen los objetivos generales, estrategias y metodología. Por otro lado, el programa general ha de contener objetivos específicos por cada área, ciclo y nivel, distribución

vertical y temporalización... Cae por su peso que los equipos docentes y cada profesor, han de presentar al equipo directivo su programa anual que cumpla con el requisito de "adaptar a las condiciones peculiares de su clase el desarrollo de los programas escolares y utilizar los métodos que consideren más útiles y aceptables para sus alumnos".

k2. Tareas específicas.

- El equipo directivo señala las características mínimas de la programación larga.
- En el claustro se recoge, a propuesta del director, los borradores de programación que elabora cada profesor.
- No acepta incluir en plan de Centro o programaciones generales aquéllas que no reúnan requisitos mínimos que figuran en la normativa del Ministerio (leyes, reglamentos y circulares).

1) "PROMOVER E IMPULSAR LAS RELACIONES DEL CENTRO CON LAS INSTITUCIONES, EN ESPECIAL CON LOS ORGANISMOS PUBLICOS QUE LLEVAN A CABO TAREAS DE RESPONSABILIDAD EN AREAS EDUCATIVAS":

11. Comentario.

Relacionado con las atribuciones del Consejo Escolar; art. 64, g.h.e.i.

No excluye que otros miembros de la Comunidad Escolar propongan iniciativas en el C. Escolar. Posteriormente en estas tareas, al igual que otras, su ejecución corresponde al director o persona en quien delegue. Esta delegación ha de tener en cuenta la eficacia, basada en el compromiso del responsable a ejecutar las tareas precisas en el tiempo adecuado.

12. Tareas específicas.

- El director envía cartas a las instituciones próximas al Centro: por ej. Ayuntamientos, orga-

nismos empresariales, laborales.

- Realiza contactos con instituciones, en ocasiones acompañado por algún miembro del C. Escolar.
- El director mantiene informado al Consejo Escolar de todas las iniciativas de esta competencia.
- Implica a padres, profesores y alumnos para que colaboren.

11) "ELEVAR UNA MEMORIA ANUAL A LOS SERVICIOS PROVINCIALES DEL MINISTERIO SOBRE LAS ACTIVIDADES Y SITUACION GENERAL DEL CENTRO"

111. **Comentario.**

La Dirección Provincial del M.E.C. tiene importantes competencias en materia educativa. El art. 5º de la Orden 15 de Enero de 1986 por la que se reforma la estructura orgánica de las Direcciones Provinciales de E.C. (B.O.E. 21 Enero 1986) señala que corresponde al director provincial "a) velar por el cumplimiento de las Leyes y disposiciones en lo que se refiere a las Competencias atribuidas al Ministerio de Educación y Ciencia" y "y conocer y, en su caso, autorizar las actividades que se desarrollen en los Centros, servicios o establecimientos cuando sean promovidas por particulares y organismos no dependientes del mismo".

Por tanto es necesario que el Centro Escolar elabore una memoria anual. Al director le corresponde coordinar su elaboración con equipo directivo, primero diseñar contenidos de cada apartado, requisitos mínimos e intervenciones en la redacción de cada capítulo. Debe recoger como mínimo infraestructura, área docente, área de relaciones con la comunidad y de normativa mínima y propuestas de mejora que den una información realista del colegio.

112. Tareas específicas.

- El director se reúne con el equipo directivo para elaborar borrador de memoria.
- El jefe de estudios explica en el claustro de profesores los mínimos exigibles a las aportaciones de departamentos, equipos, tutoría, etc. que configurarán la memoria definitiva.
- Se establece plazo de entrega a equipos y departamentos.
- El equipo directivo se reúne para analizar dichas aportaciones.
- Se devuelven aquellas defectuosas que deben ser rectificadas en un plazo de una semana.
- El equipo directivo se vuelve a reunir para hacer la redacción definitiva de la memoria.
- Una vez redactada se pasa a informe del Consejo Escolar, proporcionando copias a cada sector para su estudio previo.
- En la primera semana de Julio el director envía memoria al Director Provincial.

m) "FACILITAR LA ADECUADA COORDINACION CON EL CENTRO DE PROFESORES Y OTROS SERVICIOS EDUCATIVOS DE SU DEMARCA-CION Y SUMINISTRAR LA INFORMACION QUE LE SEA REQUERIDA POR LAS INSTANCIAS EDUCATIVAS COMPETENTES".

m1. Comentario.

El director representa al Centro y debe establecer contactos con otros servicios escolares. La Dirección Provincial es la instancia superior bajo la cual existen servicios educativos que tienen funciones relativas a perfeccionamiento de profesorado, inspección, programas educativos, centros de recursos.

En algunas demarcaciones existen los C.E.P. encargados del perfeccionamiento del profesorado. Con ellos ha de mantener relaciones de coordinación dándoles la información necesaria. Asimismo tiene obligación de colaborar con otras instancias educativas dependientes de la Dirección Provincial y

suministrarles la información que le pidan.

Directores y miembros del equipo directivo señalan que en muchas ocasiones se sienten agobiados por la enorme cantidad de peticiones sobre datos del Centro que les llegan de las autoridades provinciales locales y otras instancias. Al respecto los directivos de Centros deben tener claro, en el caso de Asturias, que la "instancia educativa competente" a nivel provincial es la Dirección Provincial y que la información debe ser proporcionada con el máximo detalle.

Si el Centro está bien organizado con banco de datos, informes, actos, evaluación, etc. será fácil cumplir esta función.

m2. Tareas específicas.

- El director confecciona un plan de banco de datos con la ayuda del secretario.
- El director y otro miembro del equipo directivo mantienen contactos regulares e informales con Centros de profesores.
- Idem con servicios de la Dirección Provincial del M.E.C.

En los Centros de F.P.: "promover sus relaciones con los centros de trabajo siempre que afecten a aspectos referentes a su formación".

El director de los Centros de F.P., con la colaboración de equipos directivos, tiene una importante labor de conexión con las empresas de producción y de servicios donde se realizan las actividades profesionales para las que se preparan los alumnos. Combinar estudio-trabajo en empresas es uno de los elementos clave de la formación de alumnos de enseñanzas medias que se quieran incorporar a la vida activa.

III. REFLEXIONES SOBRE LA SITUACION REAL DE LAS FUNCIONES DEL DIRECTOR DE CENTROS DE E.G.B. BREVE APROXIMACION A UN ANALISIS COMPARADO.

Estamos a punto de finalizar el año académico 1986/87, que es el primero en que los centros de enseñanza no universitaria han adecuado su organización a la L.O.D.E. y al R.O.G.C.P. Efectivamente el 1 de Septiembre comenzaron su andadura los directores elegidos y nombrados conforme a la Ley y Decreto al que venimos refiriéndonos en este artículo.

En mayo de 1987 y después de observaciones contrastadas, análisis de documentos, como planes de Centro, entrevistas con directores de 15 colegios públicos de E.G.B., se pueden adelantar algunas conclusiones. Advierto que me voy a referir a aquellos aspectos que, en mi opinión, son "manifiestamente mejorables". Ello no presupone, sino al contrario, desmerecimiento del mérito de muchos profesionales de la docencia que han asumido las tareas directivas en unas condiciones difíciles... Entiendo que quienes deseen mejorar el servicio público de educación en el nivel pedagógico no deben caer en análisis periféricos que lleven al consiguiente triunfalismo demagógico.

Los directores de Centros públicos de E.G.B. y Pre-escolar no realizan, en su práctica cotidiana, una parte importante de las competencias que les corresponden.

Se encuentran con dificultades para garantizar que los colegios adecúen sus actividades a la normativa mínima del M.E.C.: horarios, criterios de evaluación, tutorías, programaciones. Son escasísimos, por ejemplo, los centros que realizaron una programación ajustada a los mínimos señalados por la Circular del M.E.C. que regula el curso 1986/87. Incluso, una cosa tan elemental como la distribución semanal del tiempo correspondiente a los programas oficiales, no estaban correctamente diligenciados. En algún caso no se coordinó dicha confección a nivel de ciclo. Ello denota, entre otras, la escasa inter-

vención del director en el diseño de programaciones.

En otros centros se ha constatado que se realizan malas justificaciones o ausencias del profesorado, tarea ante la cual el director suele inhibirse al no asumir su rol especificado en la L.O.D.E., de "jefe del personal adscrito al Centro". También es frecuente, y quizás esto explique lo anterior que el claustro tome decisiones vinculantes para el director, algunas de ellas caen fuera del ámbito de competencias que el artículo 45.2 de la mencionada Ley atribuye a dicho órgano colegiado.

Es frecuente encontrarse con situaciones de incumplimiento de la legislación en 2ª etapa de E.G.B. Todavía, a pesar de las disposiciones dictadas al efecto desde hace más de diez años sobre edad de comienzo (6 años cumplidos el año del inicio de primero de E.G.B.), nos encontramos alumnos adelantados de curso.

La labor de coordinación, asesoría y dinamización que director y jefe de estudios deben realizar para que el Consejo Escolar funcione no ha sido operante. Prueba de ello es que dicho órgano colegiado apenas ha desarrollado sus atribuciones más importantes.

Una base o prueba concluyente de la importante afirmación que acabo de hacer es que los planes de Centro y "programación general" aprobados por el Consejo Escolar, no reúnen, en un 80%, unos mínimos adecuados, tal como recoge el capítulo dedicado a Programación de la circular del M.E.C. (7)

En relación con la "coordinación y promoción de una efectiva canalización de la información a los sectores representados en el Consejo Escolar especialmente padres", no se han desarrollado modelos efectivos para que puedan informarse debidamente de los programas que se van a cumplimentar en los distintos ciclos y áreas, así como la acción tutorial y orientadora a padres y alumnos.

En la importante función ejecutiva que supone "coordinar y dirigir todas las actividades del centro, no se ha alcanzado la suficiente efectividad. Se carece, e incluso ni se ha planteado, reglas de juego claras y sistemas de control de la operatividad de horas no lectivas de obligada permanencia en el Centro: tutorías, reuniones

ciclo y nivel, preparación de recursos, recuperación, etc.

En los contactos profesionales que tengo con los directores, una parte de ellos se mostraron de acuerdo con las conclusiones que acabo de resumir. Declaran que falta tiempo, que les acucian problemas cotidianos como mantenimiento edificios, responder a demandas y críticas de padres y profesores, tareas administrativas (para las que no tienen personal auxiliar experto en estas cuestiones), organizar actividades de ocio, recibir a padres, ir a hacer gestiones a Ayuntamientos, Consejerías o Dirección Provincial, organizar actividades complementarias, etc... Todas ellas actividades periféricas a lo que es específico de la escuela.

¿Causas de esta situación?. En España ha habido en los últimos años una fuerte corriente pedagógica apoyada en ciertos medios políticos, sindicales y sociales que recela de la figura del director a la que considera opuesta o antitética a la participación comunitaria. El director queda configurado, en realidad, como un representante del claustro, supeditado a este órgano corporativo. Funciones consustanciales a la tarea de un directivo recogidas en la L.O.D.E., como el control, coordinación, asignación de tareas, delegación de funciones, jefe de personal, etc. son relegados en la actualidad a su mínima e incluso nula expresión.

El director, en este contexto, si no quiere compliarse su vida profesional o ser revocado, tiene que dedicar energías a buscar apoyos y cuidarse de que sus actuaciones no molesten a sus "compañeros de claustro". Hay que tener en cuenta, en este orden de cosas, que en los colegios de E.G.B. operan grupos que favorecen el llamado "sistema de imagen de combate". Las personas favorables a este sistema consideran que tienen que lograr sus objetivos a través del ejercicio del poder por medio de la constitución de grupos informales. El trabajo se ve dificultado por el tiempo y energías que las facciones dedican a encontrar socios, construir coaliciones de apoyo y organización de la defensa frente a los ataques de los otros.(8)

El sistema de selección, nominación y status del director es otro de los factores a tener en cuenta, que se relaciona con la asunción de las competencias que hemos analizado en este trabajo. Convendría que la sociedad y los poderes decisorios en materia educativa reflexionaran para dar solución adecuada al siguiente interrogante: ¿hasta qué punto una dejación de la profesionalización de la función directiva puede favorecer la calidad de la enseñanza?. Ya apuntábamos antes que la normativa española actual se caracteriza por no favorecer la profesionalización del puesto de director de centro. Prueba de ello es que no se hace referencia, salvo los escuetos tres años de docencia, a requisitos previos respecto a experiencias, edad, titulación, rasgos de personalidad, formación, etc. No existen baremos ni comisiones técnicas de selección. Simplemente el Consejo Escolar, cuyos integrantes son en su mayoría docentes, eligen al director entre los propios colegas destinados en el Centro que opten por presentarse a la plaza.

Se menciona la obligación de presentar una memoria y méritos profesionales; pero nada se dice sobre cómo se van a valorar esos méritos.

Este modelo contrasta con los existentes en otros países de Europa Occidental con más tradición democrática que el nuestro. En tales países han mantenido y mantienen, con ligeras variantes, la figura del director de Centros como un profesional que puede influir notablemente en la mejora de la calidad educativa.

Para ilustrar esta idea, el cuadro siguiente resume cuatro aspectos claves para la función directiva: condiciones previas de los candidatos a directores, selección, formación/perfeccionamiento y status en Francia, Italia, Gran Bretaña y Suecia. (9)

País	Condiciones previas	¿Quién selecciona?	Formación/Perfeccionamiento	Status
<p style="text-align: center;">G R A N B R E T A Ñ A</p>	<p>No son las mismas para todo el país. Cada L.E.A. es autónomo. Pero, en general, existe la costumbre de que sea docente con experiencia, cierta edad (sup. 35 años) y haber pasado por puestos de responsabilidad, como jefe de departamento o vicedirector.</p>	<p>Los L.E.A. o autoridades locales de educación. Intervienen también los "governors body", especie de Consejos Escolares locales, cuyos integrantes son nombrados por el LEA. Hay, también, una representación muy minoritaria de profesores y padres en los "governor's body".</p>	<p>A cargo de Universidades con las que existe un Convenio del DES (Departamento de Educación). En Inglaterra son las Universidades de Bristol y de Open University (Universidad abierta) de Londres, las encargadas de la formación y perfeccionamiento de headmasters y headteachers.</p>	<p>Es un empleado del L.E.A. con carácter definitivo, salvo que promocione a otros puestos o sea revocado por alguna causa muy especial. Tiene un complemento retributivo importante que varía según tamaño Centro.</p>

País	Condiciones previas	¿Quién selecciona?	Formación/Perfeccionamiento	Status
<p style="text-align: center;">I T A L I A</p>	<p>Los aspirantes a directores deben haber enseñado al menos durante cinco años. Como el concurso es a nivel nacional no tiene sentido el ser docente en el Centro que se va a dirigir. De hecho se valora el haber tenido experiencia en otros puestos directivos.</p>	<p>Comisión de selección nombrada por el Ministerio de Educación. La integran generalmente profesores de Universidad, inspectores y directores. Realizan primero un examen escrito y o- ral eliminatorio. Después valoración de méritos y entrevista.</p>	<p>Hay una primera formación de rivada de la preparación del examen por los Candidatos. Durante un año es destinado en prácticas a un Centro. Existen cursos de tarde o stages organizados por el Ministerio de Educación, Institutos Regionales de Educación y Agencias o Asociaciones Privadas.</p>	<p>Funcionario del Ministerio de Educación, con carácter definitivo en el puesto</p>

País	Condiciones previas	¿Quién selecciona?	Formación/Perfeccionamiento	Status
S U E C I A	<p>Haber sido docente y tener experiencia previa en cargos directivos como administrador o director adjunto del centro que se va a dirigir.</p>	<p>El Consejo local (Municipal) efectúa una preselección. Decide el Consejo Regional de Enseñanza.</p>	<p>Periodo de cursos consiste en varios stages de cinco días. Trabajos prácticos realizados en establecimientos que dirigen. Trabajo, durante 15 días en una fábrica o empresa.</p>	<p>Tiene carácter definitivo. Se accede a director entre 35 y 50 años. La edad media de los directores es de 50 años.</p>

País	Condiciones previas	¿Quién selecciona?	Formación/Perfeccionamiento	Status
FRANCIA	<p>Docente con 3 a 5 años de servicios. 30 años de edad. Tampoco se requiere ser docente del Centro que va a dirigir.</p> <p>En los Collèges y Lycées se evita que un director sea destinado a un Centro donde antes haya sido profesor.</p>	<p>El M.E.N.a través de comisiones de selección establecidas al efecto. La Comisión de selección de directores de Escuela está integrada por:</p> <ul style="list-style-type: none"> -El Rector de Academia o persona en quien delegue. -Un Inspector Departamental, -Un director de escuela. 	<p>Hay cursos de perfeccionamiento organizados por regiones académicas y por departamentos.</p>	<p>Es un puesto definitivo, no un cuerpo.El director prosigue su carrera en el cuerpo de origen pero avanza más rápidamente en los ll escalones administrativos que corresponden al funcionariado francés. Tienen un complemento y alojamiento en vivienda del Centro Escolar.</p>

Estos países que representan distintas organizaciones y contextos presentan bastantes similitudes que los acercan en las soluciones que han dado a la figura del director de escuelas.

Entre ellas destacaría:

- Exigencias previas de carácter personal y profesional: edad, años de docencia, puestos de responsabilidad directiva.
- Los profesores de cada centro no intervienen en el nombramiento del director del mismo ni mucho menos en su renovación.
- En el caso de intervención de órganos representativos, esto se hace a nivel local, comarcal o regional, no a nivel de establecimiento escolar.
- El puesto de director tiene carácter definitivo.
- Por lo general no imparten clases. Lo que sí hacen, como en Suecia, es ir a las aulas para ver cómo se desarrollan las actividades docentes.

NOTAS

1. "International Conference School Leadership and the quality of Schooling". O.C.D.E. París, 1986.
2. Coulding, Bell y otros: "Case Studies in Educational Management". The Open University. London, 1984.
3. "Ley Orgánica 8/1985, de 3 de Julio, reguladora del Derecho a la Educación".(B.O.E. 4-7-85)
4. Real Decreto 2376/1985, de 18 de Diciembre por el que se aprueba el Reglamento de los Organos de Gobierno de los Centros Públicos de

E.G.B., Bachillerato y Formación Profesional, R.O.G.C.P., (B.O.E. 27-12-1985).

5. Ibidem R.O.G.G.P.
6. "Ley 30/1984 de 2 de Agosto de medidas para la Reforma de la Función Pública", B.O.E. 21-12-1984.
7. "Circular de la Dirección General de Educación Básica por la que se regula el comienzo del curso 1986-87 en los Centros de Educación Preescolar y E.G.B.". Septiembre 1986.
8. Van Helzen, M.B. Miles y otros: "Making School Improvement Work". O.E.C.D. ACCO. Louvain. Bélgica, 1985.
9. Para hacer este resumen he utilizado las siguientes fuentes bibliográficas y documentales:
 - "Conference international sur la directions des établissements scolaires: SUEDE". O.C.D.E. París, 1985
 - "The School Leader in ITALY". O.C.D.E. París 1985.
 - Decret nº 87-5 du février 1987 relatif aux fonctions á la nomination et á l'avancement des maitres directeurs. J.O.R.F. Fevrier 1987.
 - D.E. Regan: "Local Governement and Education" Open University. Londres 1979.
 - C. Morgan: "The Selection of Headteachers" Open University. Londres 1980

.....000.....

EVALUACION DE COURSEWARE CON CRITERIOS PEDAGOGICOS

Samuel Fernández Fernández
Profesor de la Facultad de
Filosofía y CC.EE. de Oviedo

PROLOGO

Esta primera mitad de la década de los 80 ha ocupado a un gran número de teóricos de la Educación en debatir el alcance que tendrá la aplicación de la Informática al campo educativo. Mientras tanto, cientos y pronto miles de ordenadores y microordenadores se almacenarán en las salas de recursos de los Centros Educativos.

El profesorado quiere aprender a utilizar esta nueva tecnología y de ahí que actualmente ocupe una primera atención la formación de docentes en los rudimentos informáticos, pero debemos reconocer que para ello no es necesario organizar grandes cursos de formación de programadores en BASIC o cualquier otro lenguaje informático. Es necesario, antes de nada, comprender las funciones para poder aplicar con criterios selectivos aquello que se le ofrece; para ello deberá formarse en los principios que sustentan esta tecnología del Microordenador y del Software que le acompaña: Principios de la Enseñanza Individualizada; de Instrucción Programada; E.A.O.; C.M.I. (para Administradores Escolares); testing informático, para especialistas en Orientación, etc.

¿Aprender lenguajes informáticos como actividad para poder generar pequeños programas? !de acuerdo!, pero con vendría que la experiencia del "Sistema de Fichas" de la pasada década fuera una vez más desempolvada para recordarnos que, si bien el ideal de creación de material propio se planteó y se planteará siempre como un objetivo tendencia, también la **especialización**, la necesidad de **trabajo en equipo** y la recreación sobre un **material educativo estandarizado por grandes esfuerzos de investigación aplicada** puede ser mucho más rentable en términos de efi-

cacia docente y rendimiento escolar.

I. LO PRIMERO ES CONOCER.

El esfuerzo de fabricación de paquetes didácticos no puede concretarse -sería vano el esfuerzo- a nivel de profesor, ni siquiera de Centro. El proceso debe partir de conocer los grandes sistemas informatizados: **PLATO** (Caldwell, 1980; Kehrberg, 1979; Rahmlow y col., 1980). **Stanford/CC Model** (Lysiack y col., 1976; Suppes y col., 1975). **IPI** (Cooley y Glaser; Bolvin; en Weisgerber, R.A., 1980) y después probar a nivel de experiencia restringida la validez, para nuestra situación concreta, de los paquetes que las instituciones de investigación en tecnología educativa, tanto públicas como privadas, lancen al mercado.

Entonces el profesorado deberá utilizar criterios de selección que dependerán de lo comentado sobre el conocimiento de los principios que sustentan esta tecnología.

Una vez seleccionados los programas didácticos más acordes con las variables consideradas (y que ahora analizaremos) y aplicados en diferentes centros de la zona, será el momento en que, por áreas del curriculum, el profesorado, agrupado en Centros de Profesores, revise y adapte los programas, cambie, contraste o inicie serias elaboraciones, en equipo, de programas propios. (Fernández Fernández, S., 1984).

Así pues, una vez pasada la euforia de teclear en la máquina y de "quemar" muchas horas de esfuerzo autodidacta en crear "nuestro gran programa" debemos pasar a ser operativos y previsores analizando fórmulas de control de sistemas y preparando pruebas evaluadoras para la selección de programas didácticos informatizados más apropiados. (Bloom, B.S., 1981; The Joint Commission on Standards for Educational Evaluation, 1981; Webster, W.J., 1976; Smith, P.L., 1984).

El primer paso será fijar los principios educadores que conlleva la didáctica informatizada. Gastemos algo de tiempo en analizar si es nuestro objetivo el conseguir

una **Enseñanza Individualizada** en su más profundo sentido, es decir:

- **Que cada alumno pueda seleccionar sus propios objetivos educativos** dentro de un marco flexible de mínimos y ampliaciones (Langdon, D.G., 1973).
- **Adecuar los métodos, tiempos y materiales de instrucción en función de las necesidades, aptitudes, capacidades y nivel del alumno.** Se trata de concretar **estilos de aprendizaje individuales** (Cagne, R.M., 1971)
- **Vigilar y controlar el progreso individual.** En la actual controversia entre producto y proceso dos cosas son evidentes: el alumno debe recibir detallada información de retorno sobre el éxito de sus actividades más inmediatas y de medio plazo (Berk, R.A., 1980). Por otra parte, es más útil decir a un alumno que domina 5000 palabras de Vocabulario Inglés y que no reconoce el genitivo sajón, etc. a decirle que su nivel en Inglés es Insuficiente en 7º de EGB o indicarle que alcanzó un percentil de 47 en su curso. Es evidente que nos referimos al criterio.
- **Implantando un programa efectivo de Orientación, Tutoría y Planificación** individual que, adaptándose a las diferencias, necesidades, capacidades, etc. de cada alumno, desarrolle **programas de trabajo personal.**
- **Formándonos como profesores** preparados para una educación individualizada puesto que la relación de docencia cambia, el rol se modifica y es necesario dominar dinámicas de grupos y metodologías de recursos, enseñanza activa.

Todo esto requiere caminar hacia **programas no graduados, hacia pruebas individualizadas, más que grupales y hacia valoraciones de criterio, más que normativas; de ahí que insistamos en la conveniencia de "gastar" cierto tiempo en hacer comprensible el concepto de Enseñanza Individualizada** (Messick, S., 1976; Sharman, J., 1974).

Pedagógicamente, la aplicación de programas de enseñanza informatizada tiene **otro apoyo básico** que es necesario conocer. Casi todo el Courseware, Software didácti-

co o paquetes de programas de aplicación educativa se basan en los **principios de la Instrucción Programada**, expresión que incorporaba el término "programación" en su aceptación cibernética (Bolluck, D.H., 1978)

Es necesario que el docente conozca los principios que aporta esta técnica (Rubbens y Moreno, 1971; Gavini, G.P., 1969), su historia y desarrollo. El análisis de una secuencia o unidad de Instrucción Programada nos muestra:

- **La materia dividida y subdividida en cierto número de pasos cortos** (eslabones o items) y **compuestos de una pequeña parte de materia de aprendizaje** (información); **una o más preguntas a contestar** por el alumno en la mayoría de items, una **verificación de respuesta por comparación y un feedback inmediato**.
- Los principios subyacentes de contestación activa, dosificación de la información, verificación inmediata y regulación de la velocidad de asimilación, pueden verse enriquecidos según diferentes modalidades, por ejemplo de respuesta, bien sea por el método de respuesta construida de **Skinner** o el de elección múltiple de **Crowder**. También la materia puede disponerse de forma lineal, en la que la individualización se limita a la variable ritmo de instrucción, o bien puede ser programación ramificada creando múltiples "caminos" que individualizan el contenido en función de las diferentes elecciones en la respuesta (Drumheller, S.J., 1971).

Puesto que el Courseware escolar se apoya a efectos pedagógicos en estos tres pilares de Enseñanza Individualizada, Instrucción Programada y Tecnología Informática, con su Hardware y sus Lenguajes de Programación, quedaría inadecuadamente desequilibrada toda preparación docente que se limitase al mero conocimiento de la metodología informática. **Como educador, el profesor debe establecer un apoyo pedagógico fuerte, si no quiere verse relegado a simple usuario de instrumentos más o menos eficaces.**

II. CRITERIOS EVALUADORES SUMATIVOS O RELATIVOS AL PRODUCTO.

Supuesto en el profesorado responsable de la aplicación de didácticas informatizadas el conocimiento fundamental de los susodichos apoyos de esta metodología, **el siguiente paso** será la **busqueda del adecuado courseware**. Evitamos los ya suficientemente conocidos consejos sobre qué equipo es el más apropiado y cómo elegir marca y modelo. Sabemos que en este terreno existen excesivas "variables no controladas" que contaminan las decisiones pedagógicas. Hoy día la oferta de **equipos compatibles acelera la creación de paquetes** que así pueden ser aplicados y rentabilizados con facilidad. Aparte del criterio económico, por demás importante, creo que la **versatilidad**, es decir, poder acoplar el mayor número posible de sistemas standards de software, periféricos, etc., en lógica relación con el nivel de enseñanza en que nos situamos, elimina o rebaja cualquier otro esquema de toma de decisiones en la informatización de un Centro (Anderson y col., 1975)

Otro aspecto previo es la **oferta de courseware** pues hoy día apenas se han adaptado los grandes sistemas europeos y norteamericanos y por tanto lo que se maneja **actualmente** viene a ser, prácticamente, **los paquetes de entrenamiento** para el ejercicio con la máquina. Como nuestra propuesta es avanzar hacia esa **segunda fase** en la que dispongamos de una **amplia oferta de software**, es necesario prepararse para que todo aquel profesor o Centro que desee integrar programas didácticos informatizados en su curriculum pueda encontrar el más adecuado y de forma fácil y rápida. Para esto, el esfuerzo deberá ponerse en las **publicaciones de Guías de Software Educativo**, de forma que contengan la información necesaria para identificar la idoneidad de los distintos programas ofertados. (O'Neil, H.F., 1981; Popham, W.J., 1973; Webster, N.J., 1976).

Relacionada con un formato y una estructura de fácil observación, la información que una ficha de un determinado courseware debe ofrecer puede resumirse en: (Hunting-

ton-Commack Software Evaluation Project, 1980)

1. **Título:** En el que figura el nombre por el que se accede al programa.
2. **Area:** o aspecto del curriculum al que se aplica. En caso de pertenecer a varios, pueden especificarse.
3. **Nivel y Curso:** al que se dirige; Escuela Infantil, Preescolar, Ciclo Inicial, (1º y 2º de EGB), Ciclo Medio, Ciclo Superior, Distintos de EE.MM. etc.
4. **Contenidos:** presentando una relación de los contenidos específicos.
5. **Formulación:** La fórmula del Programa puede constar de los datos siguientes:
 - A- NUMERO DE ALUMNOS que pueden/deben utilizar el programa de forma simultánea.
 - B- INDEPENDENCIA, calificada en escala de 1 a 5 ó a 10, en función de la menor o mayor necesidad de intervención del profesor.
 - C- MODIFICABILIDAD, con la posibilidad o no de listar, modificar y personalizar el programa.
 - D- TIEMPOS de duración del programa.
6. **Descripción General:** En la que se resumen las características operativas del programa, con indicación de secuencia, sistema de acción del alumno y eficacia.
7. **Presentación o Tipología:** El software didáctico distingue siete modelos fundamentales:
 - A- EJERCITACION (drill and practice). Encaminado a la fijación del contenido presentado, de una forma interactiva.

- B- JUEGO INSTRUCTIVO. Práctica o Refuerzo en forma de juego. Está más centrado en las estrategias de tipo lúdico que en la tarea.
 - C- PROCESO DE INSTRUCCION. Compuesto por Adquisición, Mantenimiento y Aplicación.
 - D- AYUDA TUTORIAL. Lo constituye una guía de aprendizaje y suele ir incluido en el proceso instructivo.
 - E- RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS. Incluye cuestiones de pensamiento crítico, razonamiento deductivo, relaciones de causa-efecto, etc.
 - F- SIMULACION. En el que el alumno, por Modelado, manipula determinadas variables.
 - G- EXPERIENCIAS. Deduciendo aprendizajes de determinadas estrategias y relaciones como método opuesto a la presentación de contenidos prefijados.
8. **Integración en el Curriculum:** Recogiendo sugerencias para interrelacionar el software didáctico propuesto con el programa educativo general. Debe ser uno de los aspectos más relevantes en la ficha informática.
9. Pueden incluirse algunos otros datos como el tipo de Hardware, modelo y capacidad de Memoria que el programa requiere; año de edición; numeración de ficha, por ejemplo por área curricular o secuencia de área, etc..

Un esquema de Descripción de Courseware no tiene por qué variar, en principio, de cualquier forma de Evaluación de Programas Didácticos, en cuanto a recoger aspectos relativos a niveles motivacionales, a los contenidos, ajuste a las Orientaciones Pedagógicas, selección y ordenación de las unidades, etc. La formulación de objetivos, precisión y categorización de éstos, las actividades en relación con ellos, su variación y procesos requeridos

para su elaboración, los tiempos y materiales de referencia, la coordinación dentro del curriculum, los criterios y fórmulas evaluadoras e incluso los resultados y la adecuación de rendimiento obtenido en su aplicación son pautas generales que se contemplan en cualquier tipo de programación didáctica, sea ésta informatizada o no. (Medina, R. 1973).

El Courseware debe ser igualmente valorado con gran esscrúpulo en su aspecto externo, ya que el encuadre en el curriculum y el modo de presentación pueden trasformarse en puntos débiles de cualquier aplicación de informática educativa.

Para el encuadre habrá de tenerse en cuenta la clara indicación de objetivos, su nivel de individualización y su correspondencia con el programa general y el nivel de los prerrequisitos o potencial de preparación medio que necesita el alumno. El desarrollo de los contenidos, además de su coherencia con los objetivos deberá cuidar de que el nivel de dificultad del lenguaje presentado sea el apropiado en relación al potencial requerido. Además, una correcta exposición desde el punto de vista conceptual debe igualmente prever un proceso sistemático de feedback y refuerzo, pues el sistema descarta cualquier tipo de improvisación. La flexibilidad y control de ayudas, ritmos de la secuencia, así como la forma de presentación, claridad de las instrucciones y legibilidad del texto, deben estar estrictamente controlados. Además, el sistema de control del aprendizaje debe corresponderse con los principios comentados de individualización y secuenciación por pequeños pasos, con la retroinformación inmediata del resultado y la consiguiente modificación del proceso en caso de rendimiento inadecuado.

Vemos que la evaluación comparativa debería estar estandarizada de tal forma que el criterio informativo supusiera la posibilidad de identificación apropiada de programas tal que el archivo de fichas e informes que pueda organizarse en las diversas Zonas o Centros sea manejable y ordenado, acorde a los principios pedagógicos expuestos.

Un ejemplo de informe, fácil de completar y claro en

conceptos es expuesto por Shanahan y Ryan (Shanahan, D. y Ryan, A.W., 1984):

Denominación _____ Fecha de Edición _____

Realizado por _____ Precio _____

Ordenador _____ Memoria _____
(Marca/Modelo)

Periféricos

a) Necesarios _____

b) Opcionales _____

Tipo: Independiente _____ De una Serie _____ De un sistema _____

Nivel y curso: Esc. Inf. Preesc. C.Inic. C.Sup. F.P. BUP COU

Area:

Prelectura/preescritura _____ Geografía/Historia _____

Psicomotricidad _____ Experiencia Natural/CC.Naturales _____

Hábitos de salud e higiene _____ Educ. Plástica _____

Comport.Afectivo/social _____ Ed. Tecnológica _____

Lengua Castellana _____ Ed. Musical _____

Literatura _____ Ed. Artística _____

Matemáticas _____ Ed. Física/Dinámica _____

Experiencia Social/Ciencias Sociales _____ ETC...

Otras áreas _____

Relación de Contenidos _____

Alumnos en Seguimiento: (Rodear el número adecuado) 1 2 3 4 Grupo Clase

Presentación: (Anotar todas las formas que presenta)

Ejercicio _____
Juego Instructivo _____
Proceso de Instrucción _____
Ayuda Tutorial _____
Resolución de Problemas _____
Simulación _____
Experiencias _____

Nivel de Independencia/Eficacia:

-Prerrequisitos	Mínimos	1	2	3	4	5	Muy altos
-Interacción	Mínima	1	2	3	4	5	Muy alta
-Gráficos y Audio	Pocos y elemental	1	2	3	4	5	Muy com- plejos
-Claridad y Adecuación de Instrucciones	Inadecuadas	1	2	3	4	5	Muy adec.
-Eficacia Pedagógica	Mínima	1	2	3	4	5	Máxima
-Material Suplementario	Innecesario	1	2	3	4	5	Muy neces.

Formato: (Claridad de presentación, visual, auditiva; considerar todas las variables posibles, espaciamento, temporalizaciones, contrastes, etc.)

TEXTO:

GRAFICOS/AUDIO:

Modificabilidad del Programa:

Contenido: (Incluir comentarios acerca de los siguientes aspectos.

1. Objetivos de aprendizaje:
2. Mejoras cognitivas y afectivas:
3. Tipos de actividades:
4. Características de los refuerzos:
5. Estilos de motivación:
6. Aplicaciones a poblaciones especiales:

Sugerencias para su Integración en el Currículum

III. CRITERIOS EVALUADORES FORMATIVOS O RELATIVOS A LA ELABORACION DE COURSEWARE.

El fijar criterios de "**Características Mínimas**" debe considerarse como prioritario en el desarrollo de programas didácticos informatizados, pues no son pocos los expertos que observan que hoy el courseware utilizado utilizado en microcomputadores revela la carencia de las más elementales características de una eficaz instrucción. (Roblyer, M.D., 1981; Lawson, T.E.; 1974)

La primera de las pautas de análisis se nos ofrece al conocer la consistencia del autor. No puede ser igual la elaboración efectuada por una sola persona, frecuentemente un programador no educador o un profesor novedosamente animado a teclear en el aparato recién adquirido, que la de un avezado equipo dedicado exclusivamente a esta labor.

¿Qué mínimos deben ser considerados como necesarios en Courseware, en cuanto al **diseño de instrucción** en él implícito? (McPherson-Turner, C., 1979).

1. **Objetivos Específicos.**- Bien en pantalla, para conocimiento del alumno, bien en la documentación del profesor, los objetivos deben aparecer por **cada una de las unidades y secuencias**. Su formulación y elaboración no tienen por qué seguir otras normas que las necesarias en los programas del curriculum ordinario. (Baker, E.L. y Popham, W.J., 1978).
2. **Niveles de Entrada. Prerrequisitos.**- Volvemos a incidir sobre la **necesidad de explicitar el nivel de entrada** requerido. Puede observarse si el courseware incorpora un **pretest** o si, al menos, **indica al profesor el nivel apropiado** para la ejecución del programa.
3. **Elaboración de Actividades.**- Podemos considerar **tres apartados**:

- **Presentación de Información.** No debe ser demasiado

importante ni debe exceder el texto de unas 30 palabras. Los elementos que se consideran más generales en la información son reglas completas, incompletas o negativas y ejemplos completos, incompletos o negativos. Suele considerarse que un ítem no debe soportar más de una regla, siendo lo más frecuente que sean varios ítems los que cubran esta mínima unidad de información. La elaboración podrá conjugarse con varios elementos, como regla completa más ejemplo; regla completa, ejemplo, regla incompleta, etc... Otro dato a tener en cuenta es que el ítem debe proporcionar al alumno toda la información que necesite, puesto que en esto se basa la independencia del programa. Deberá, por tanto, estar claramente expresada y apoyada por esquemas y gráficos que faciliten la comprensión.

- **Solicitud de Respuesta.** En Instrucción Programada suele considerarse que todo ítem debe validarse con la regla del 90/90, es decir que el 90% del alumnado conteste correctamente al 90% de las cuestiones. Aunque esto crea una linealidad hoy ya superada por la diagramación ramificada, y la potencia del hardware, sigue siendo válido el concepto de que la redacción de actividades debe ser tal que la respuesta que den los alumnos debe ser válida en la mayoría de los casos. Para ello puede emplear indicios, repeticiones, ejemplos positivos y negativos, asociaciones, discriminaciones, etc. Así podemos crear actividades de revisión, repetición, generalización, especificación, transición, eliminación de indicios, actividades clave, etc.
- **Confirmación de la respuesta.** Es el tercer elemento de la actividad y ante todo requiere resaltar para incentivar la motivación. Admite generalmente dos modalidades tal que la adjudicación directa del acierto o el fallo en la respuesta, y la comparación con la solución.
La parte de confirmación de respuesta puede también

destinarse a ciertas indicaciones, explicaciones, etc.

4. **Fiabilidad de Contenido.** Cuando se revisan programas es fácil descubrir un buen número de errores de distintos tipos, desde tipográficos, gramaticales, ortográficos y de redacción, hasta falsedad o equivocidad de información, siendo más frecuente en el caso de programas poco contrastados y de fabricación más o menos "artesana".

El nivel lector es el factor menos tenido en cuenta a la hora de redactar programas, pues se detectan graves discrepancias, no sólo entre el contenido o información presentado y el vocabulario y cantidad de verbalizaciones utilizadas, sino en las reiteraciones y abundancia de expresiones supuestamente clarificadoras. Fallan las fórmulas de presentación, que pecan de verbalismo y de desconocimiento de los niveles reales del alumnado a quien se destinan y esto en aspectos tan elementales como el nivel de expresión verbal y la comprensión lectora.

C O N C L U S I O N

Existe una gran variedad de listados de verificación (check-list) de contenidos de programas (Bjerstadt, A., 1964; Webster, W.J., 1976; The Joint Commission..., 1981; Teacher's Guide to Education Software, 1983; TALMIS, 1980; MicroSIFT-1984. Evaluator's Guide for Microcomputer-based Instructional Packages) que controlan el ajuste de los objetivos, la organización de las ideas clave y la estructura de construcción (de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, de lo general a lo particular), la función informativa de los items, concreción y variedad de ejemplos e indicios, la función de respuesta, la motivación o los aspectos metodológicos como equilibrio entre la información y la actividad propuesta, material necesario para dar respuesta, etc.

Un listado de los aspectos de más relevancia debe recoger:

PRINCIPIOS Y CONTENIDO.-

- . ¿Contiene el programa todo lo que debe en función de los objetivos iniciales?
- . ¿Han sido eliminados los puntos conocidos por los alumnos?
- . ¿Es reciente la información ofrecida?

INSTRUCCIONES A SEGUIR EN EL DESARROLLO DEL PROGRAMA.-

- . ¿Son claras, completas y fáciles de seguir?

ORGANIZACION DE LAS IDEAS CLAVE.-

- . ¿Existe una relación sistemática entre los conocimientos poseidos y la información nueva?

FUNCION INFORMACION DE LOS ITEMS.-

- . ¿Se presenta la información de forma concreta, sin detalles superfluos?
- . ¿Empleo de esquemas y figuras en ejemplos e indicios?

FUNCION RESPUESTA DE LOS ITEMS.-

- . ¿Tiene el alumno información suficiente para la respuesta?
- . ¿Se evitan las cuestiones en las cuales el alumno podría responder sin haber comprendido la pregunta?
- . ¿Permite el programa responder de formas diferentes?
- . ¿En preguntas de elección múltiple se presentan todas las posibilidades razonables de error?
- . ¿Relación entre las respuestas pedidas y el objetivo de la secuencia?

FUNCION DE GENERALIZACION.-

- . ¿Posibilidad de emplear simultáneamente los prin-

cipios aparecidos en el Programa?

. ¿Se utilizan tablas, gráficos, esquemas o diagramas para la relación de elementos?

. ¿Ofrece al final cuadros resumen de los contenidos ofrecidos?

LENGUAJE EMPLEADO.-

. ¿Adaptación al nivel lingüístico de los alumnos, vocabulario y sintaxis?

. ¿Clara definición de los términos nuevos en el momento de su aparición?

. ¿Corrección y sistematicidad en la puntuación, abreviaturas, etc?

ASPECTOS METODOLOGICOS.-

. ¿Se hace rutinario y monótono?

. ¿Contribuye a crear buenos hábitos de trabajo; ofrece adecuadas técnicas de enseñanza?

. ¿Dónde debe acudir el alumno para encontrar la respuesta a la pregunta formulada en el ítem?

. ¿Qué tipo de actividad se espera del alumno?

Estos aspectos generales deben, en cada situación particular, generar un conjunto de cuestiones aplicadas a los fines evaluadores que los Centros o Zonas Educativas plantean en sus curriculas. El optimizar un listado de selección de Software dependerá, lógicamente, de la mayor o menor minuciosidad en el desarrollo de elementos evaluadores. Como dato de referencia sirva el que el profesorado encargado de evaluar el Courseware de la Ciudad de Iowa (USA) rechaza aproximadamente los 2/3 de los programas analizados aplicando una guía estandar, la MicroSIFT (Donham, J., 1984).

.....oOo.....

RESUMEN

La perspectiva pedagógica de conocimiento del software educativo, concretamente de los programas didácticos informatizados de aplicación en nuestros Centros, requiere:

1. **Poder reunir, a nivel de Zonas Educativas, la necesaria información sobre el Courseware disponible**, bien en oferta ministerial, como pueden ser los diferentes Proyectos a fomentar bajo auspicios oficiales, bien la empresa privada o las instituciones de investigación aplicada.

Es evidente la **conveniencia de disponer sistemas operativos para retener la información de los diferentes productos**, puesto que la complejidad del material requiere, para su perfecta utilización, recoger algunos datos que completen una elemental descripción genérica del tipo "abstracts" bibliográficos.

Es necesario que los equipos de desarrollo de Courseware estandaricen la información de sus productos y a la vez actúen como evaluadores de los producidos por otros, y que esos informes sean recogidos en guías como las existentes en otros lugares. Ello permitiría a los Centros disponer de una fácil, completa y actualizada información sobre todo el material disponible.

2. El análisis detenido de un determinado material informatizado requiere, no tanto profundos conocimientos de programación como fundamentos pedagógicos, claves en esta concepción educativa de la Didáctica Informatizada. **Dos son las bases fundamentales que se añan con la Metodología Informática: La Enseñanza Individualizada y la Instrucción Programada**, cada una de ellas con sus correspondientes Principios.

Sería necesario que el profesorado, antes o al menos al mismo tiempo que se deja deslumbrar por la ya consolidada "revolución de la Informática", tenga presente su condición de educador, papel que cambiará en la medida en que el colectivo sepa entrelazar la nueva metodología con

los fines de la Educación. Por otro lado, el espejismo de querer convertirse en individuales generadores de programas es una temeridad de la que empezamos a desistir, pues el campo informático de aplicación educativa requiere mucho más asentamiento hasta poder delimitar la misión de cada uno en relación a él. Parece claro, no obstante, la **necesidad de equipos de elaboración donde aparezcan al menos un especialista en metodología y programación educativa; otro dedicado al área de contenidos a informatizar y un tercer especialista en programación y análisis informáticos.**

3. Con el profesorado adecuadamente preparado, la **evaluación y selección del courseware permitirá que éste lo enjuicie formativamente, utilizando criterios diferenciales, en función de la necesidad de cada Zona, de cada Centro y de cada Grupo de Alumnos.**

Sólo en este punto de consideración interna del producto podemos confiar, puesto que las características del material informático son de mucha mayor rigidez que el material colectivo, hasta ahora utilizado. Aquí, al profesorado le será mucho más difícil y a menudo imposible el introducir modificaciones sobre la marcha. El sistema de individualización requiere, precisamente por su flexibilidad y versatilidad, una mayor estructuración del proceso. Si adoptamos el primer sistema de programas didácticos informatizados que caigan en nuestras manos es fácil que no observemos ninguna mejora apreciable del rendimiento, que sería lo menos malo, pues podría fácilmente suceder que cosecháramos un rotundo y masivo fracaso. La causa no estaría más que en la falta de un profundo análisis de selección.

No es sólo, ni siquiera es primordial la disponibilidad de más o menos dinero para poder implantar un buen sistema informatizado; al menos no lo será en el momento en que la oferta sea lo suficientemente amplia como para que la relación precio-calidad empiece a ser interesante para la gran mayoría de Centros. Es evidente que hoy día, en España, el privilegio de poder contar con un equipo adecuado es únicamente cuestión monetaria. En cuanto a la

disponibilidad de Courseware contrastado es, o ha sido al menos hasta lo presentado en estas Jornadas, de poca consideración, por lo que es prematuro someter a evaluación la actual oferta de Cursos.

Si España opta en un futuro por una adecuada informatización de su Sistema Educativo no será ya el criterio crematístico el que prime, lo será el disponer del Sistema de Programas más completo y acertado posible, según criterios de eficacia pedagógica. Entonces será cuando tengamos auténtica necesidad de validar hasta el último "BIT" del Courseware al que someteremos a nuestro alumnado. Hasta entonces... practiquemos, no sea que no llegue por no estar preparados....

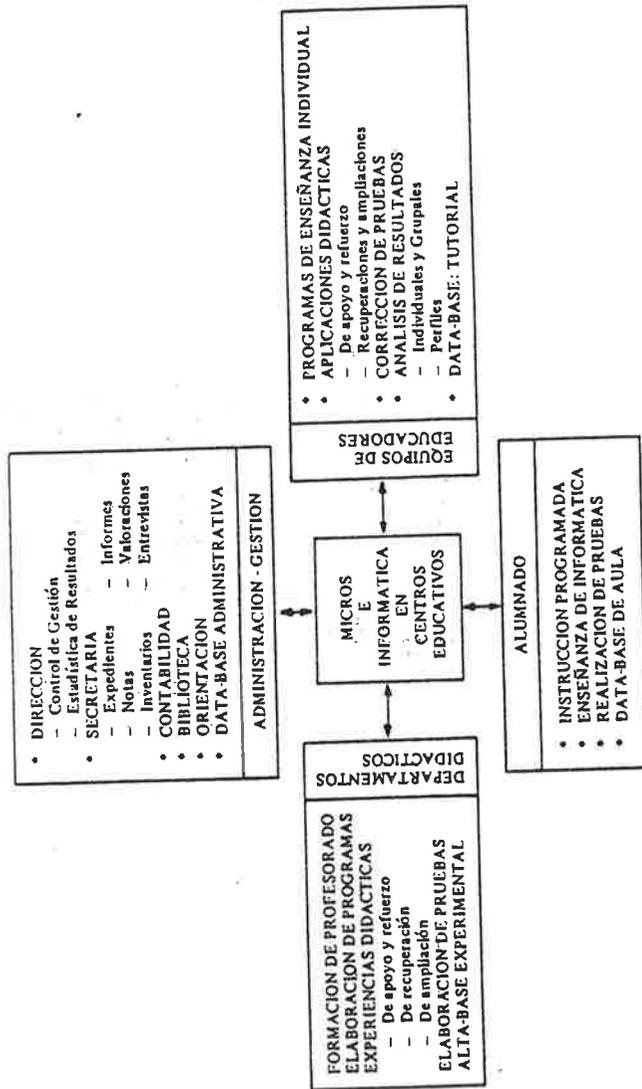
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ANDERSON, S.B. y col.: Encyclopedia of Educational Evaluation: Concepts and Techniques for Evaluating Education and Training Programs. Jossey-Bass Inc. San Francisco, 1975.
- BAKER, Eva L. y POPHAM, W.J.: Expanding Dimensions of Instructional Objectives; Pr5entice-Hall Inc. Englewood Cliffs, NJ, 1978.
- BERK, Ronald A. ed.: Criterion-Referenced Measurement: The State of the Art. J. Hopkins Univ. Press. Baltimore, 1980.
- BLOOM, B.S., MADAUS, G.F. y HASTING, J.T.: Evaluation to Improve Learning. Mc. Graw-Hill Book Co. New York, 1981.
- BULLOCK, Donald H.: Programmed Instruction. En Serie The Instructional Design Library. vol. 14 Educ. Tech. Pub. Englewood Cliffs. NJ. 1978.
- CALDWELL, R.M. Guidelines for Developing Basic Skills Instructional Materials for Use with Microcomputer Technology. Educational Technology, 18 (10), 7-12, 1980.

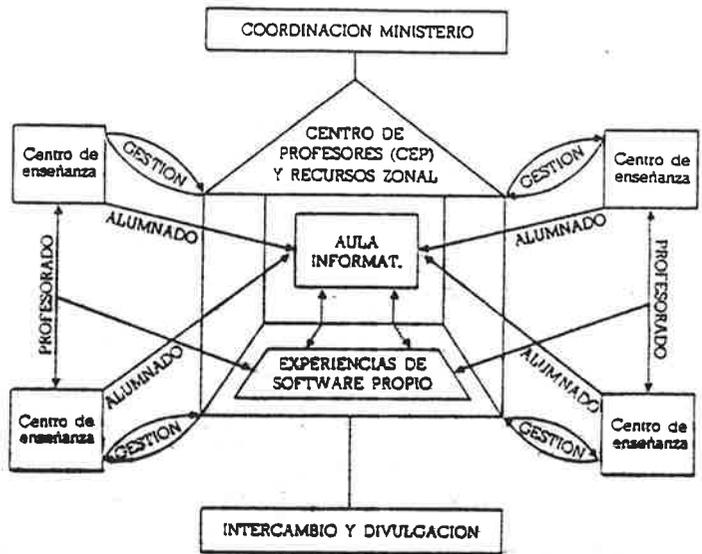
- DONHAM, J.: Selecting Computer Software- We Take It Seriously! The Comp. Teacher, oct, 1984.
- DRUMHELLER, Sidney J.: Handbook of Curriculum Design for Individualized Instruction. A Systems Approach. Educ. Tech. Publ. Englewood Cliffs. NJ. 1971.
- DWYER, Francis M.: Strategies for Improving Visual Learning: A Handbook for the Effective Selection, Design and Use of Visualized Materials. State College. Learning Services. P.A. 1978.
- FERNANDEZ FERNANDEZ, S.: Gestión y Administración del Centro Escolar mediante el Microordenador. I^{as}. Jornadas Nacionales de Informática y Educación MEC. Madrid, Nov., 1984.
- GAGNE, Robert M.: Las Condiciones del Aprendizaje. Ed. Aguilar, Madrid, 1971.
- GAGNE, R.M. y BRIGGS, L.J.: Principles of Instructional Design. Halk Rinehart and Winston, New York, 1974.
- GAVINI, G.P.: Manuel de Formation Aux Techniques de L'enseignement Programmé. Ed. Hommes et Techniques. Puteaux, 1969.
- HUNTINGTON-COMMACK Software Evaluation Project. New York, 1983.
- THE JOINT COMMISSION ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION: Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects and Materials. Mc. Graw-Hill Book Co. New York, 1981.
- KEHRBERG, K.T.: Microcomputer Software Development: New Strategies for a New Technology. AEDS Journal. 13(1), 103-112, 1979.
- LANGDON; Danny G.: Interactive Instructional Designs for Individualized Learning. Educ. Tech. Publ. Englewood Cliffs, NJ. 1973.
- LAWSON, T.E.: Formative Instructional Product Evaluation: Instruments and Strategies. Educ. Tech. Publ. Englewood Cliffs. NJ., 1974.

- LYSIAK,F., WALLACE,S. y EVANS,C.: Computer-Assisted Instruction Evaluation Report. Fort Worth, 1976.
- MC PHERSON-TURNER,C.: CAI Readiness Checklist. Formative Author Evaluation of CAI Lessons. Journal of Computer-Based Instruction, 6 (2) 47-48, 1979.
- MEDINA RUBIO,R.: Pautas para Evaluación de Programas. Rev. Vida Escolar MEC Madrid Dic. 1973.
- MESSICK,S. y col.: Individuality in Learning; Jossey-Bass Inc.San Francisco 1976.
- O'NEILL,H.F.ed.:Computer-Based Instruction: A State of the Arte Assessment. Academic Press; New York, 1981.
- POPHAM,W.J.: Evaluating Instruction. Rentice-Hall Inc. Englewood Cliffs NJ. 1973.
- RAHMLow,H.F., FRATINI,R.C. and GHESQUIERE,J.R.: PLATO Vol 30 de Serie The Instructional Design Library. Englewood Cliffs NJ., 1980.
- ROBLYER,M.D.: When Is It "Good Courseware"? Problems in Developing Standars for Micro Computer Courseware. Educational Technology. Oct. 1981 (47-54).
- RUBENS,F.M. y MORENO,J.M.: Enseñanza Programada, Paraninfo,Madrid,1970.
- SHANAHAN, Dolores y RYAN Alice,W.: A Tool for Evaluating Educational Software. Teaching Exceptional Children, Summer 1984, p. 242-247.
- SHERMAN,J.G. ed.: Personalized System of Instruction: 41 Germinal Papers. W.A. Benjamin Inc. Merlo Park, California 1974.
- SMITH, Patricia L. y TOMPKING,G.E.: Selecting Software for your L.D. students. Academic Therapy, Nov. 1984, p.221.
- SPITLER,C.D. y CORGAN,V.E.: Rules for Authoring Computer-Assisted Instruction Programs Educational Tchnology, 19(11), 13-20, 1979.

APLICACIONES DE LOS EQUIPOS INFORMATICOS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS



(*) GRAFICO 3



- | | | | |
|---|---------------------|---|--------------|
| 4 | CONTENIDOS | 1 | PESCAR PECES |
| | - Sumas y Restas | 2 | Matemáticas |
| | - Dominio de Cifras | | Relaciones |
| | - Deducción | | |

5	
Nº de alumnos <u>1</u>	Independencia <u>3</u>
Modificación <u>NO</u>	Tiempo <u>15' - 15'</u>

6 DESCRIPCIÓN GENERAL:

"PESCAR PECES" es un juego de pensamiento lógico por el que los alumnos desarrollan habilidades numéricas. El Programa presenta una serie de números y el alumno selecciona un punto de salida en la serie e intenta encontrar el número (pez) pedido. Se le proporcionan ayudas para descubrir donde se encuentra. Es un programa de matemáticas, interactivo, por el que se practican las relaciones numéricas.

3
E
I
P
C
I
C
M
C
S
"
"

7	Ejercicio <u>X</u>	Instrucción _____
	Juego Instructivo <u>X</u>	Resolución de Problemas _____
	Tutoría _____	Simulación _____
	Experiencias _____	

8 INTEGRACIÓN EN CURRÍCULO:

"PESCAR PECES" puede utilizarse en relación a la unidad de Series de Números. Provee refuerzo a las operaciones de Adición y Sustracción. Si los alumnos muestran dificultad en la comprensión del programa pueden ejercitarse copiando series de números o dibujando en gráficos.

10	9	11
1983	PET 8K	M-14

SUPPES, P., FLETCHER, J.D. y ZANOTTI, M.: Performance Models of American Indian Students en CAI in Elementary Mathematics. Instructional Science, 1975 4 (3).

TALMIS (Technology-Assisted Learning Market Information Service) Industry Update. Educational Programming Systems, St. Louis Nov/Dec, 1980.

Teacher's Guide to Educational Software (K-12): State Association for Educational Data Systems. Yorkshire, N.Y. 1983.

WEBSTER, W.J.: Evaluation of Instructional Materials. Association for Educational Communications and Technology; Washington D.C. 1976.

WEISGERBER, Robert A.: Tendencias actuales de la Enseñanza Individualizada. Anaya. Madrid, 1980.

Un ejemplo de informe, fácil de completar y claro en conceptos es expuesto por Shanahan y Ryan (Shanahan, D. y Ryan, A.W., 1984):

Denominación _____	Fecha de edición _____
Realizado por _____	Precio _____
Ordenador: _____	Memoria _____
(Marca/Modelo)	
Periféricos	
a) Necesarios: _____	
b) Opcionales: _____	
Tipo: Independiente _____ De una Serie _____ De un Sistema _____	
Nivel y Curso: Esc. Inf. Preesc. C.Inic. C.Med. C.Sup. F.P. BUP COU	

Area:

Prelectura/preescritura _____ Geografía/Historia _____
 Psicomotricidad _____ Experiencia Natural/CC.Natur. _____
 Hábitos de salud e higiene _____ Educ. Plástica _____
 Comport.Afectivo/social _____ Ed. Tecnológica _____
 Lengua Castellana _____ Ed. Musical _____
 Literatura _____ Ed. Artística _____
 Matemáticas _____ Ed. Física/Dinámica _____
 Experiencias Social/Ciencias Sociales _____ ETC...

Otras áreas _____

Relación de Contenidos _____

Alumnos en Seguimiento: (Rodear el número adecuado) 1 2 3 4 Grupo Clase**Presentación:** (Anotar todas las formas que presenta)

Ejercicio _____
 Juego Instructivo _____
 Proceso de Instrucción _____
 Ayuda Tutorial _____
 Resolución de Problemas _____
 Simulación _____
 Experiencias _____

Nivel de Independencia/Eficacia:

-Prerrequisitos	Mínimos	1	2	3	4	5	Muy altos
-Interacción	Mínima	1	2	3	4	5	Muy Alta
-Gráficos y Audio	Pocos y elemental	1	2	3	4	5	Muchos y complejos
-Claridad y Adecuación de Instrucciones	Inadecuadas	1	2	3	4	5	Muy decuadas
-Eficacia Pedagógica	Mínima	1	2	3	4	5	Máxima
-Material Suplementario	Innecesario	1	2	3	4	5	Muy necesario

Formato (Claridad de presentación, visual, auditiva; considerar todas las variables posibles, espaciamiento, temporalizaciones, contrastes, etc.)

TEXTO:

GRAFICOS/AUDIO:

Modificabilidad del Programa:

Contenido: (Incluir comentarios acerca de los siguientes aspectos)

1. Objetivos de aprendizaje:
2. Mejoras cognitivas y afectivas:
3. Tipos de actividades:
4. Características de los refuerzos:
5. Estilos de motivación:
6. Aplicaciones a poblaciones especiales:

Sugerencias para su Integración en el Curriculum

CRITERIOS DE SELECCION DE SOFTWARE (Open UNIV. MICROS IN SCHOOL PROJECT, 1984). Completa el cuestionario puntuando todos los aspectos según opines sobre el nivel de consecución del programa. Coloca una V en la columna apropiada. 5 es la máxima, 1 es la mínima y N/A, no aplicable, no opino. Utiliza el espacio de la derecha para anotar tus observaciones.

1. Manual educativo	5	4	3	2	1	N/A	Observac.
1a. Relación de fines objetivos	<input type="checkbox"/>						
1b. Información sobre el contenido y su secuencia	<input type="checkbox"/>						
1c. Utilización para el alumnado	<input type="checkbox"/>						
1d. Sugerencias para la utilización del programa	<input type="checkbox"/>						

	5	4	3	2	1	N/A	Observac.
1e. Actividades de alumnos, cuadernos y hojas de trabajo							
1f. Prerrequisitos para el paso del programa							
1g. Modalidad de presentación de items y secuencias							
1h. Impresión general							
2. Consecución de objetivos (en el caso de que utilices el programa en tu clase/centro)							
2a. Fines/Objetivos							
2b. Impresión general							
3. Adecuación del micro y el programa							
3a. Para la enseñanza del tema							
3b. Para el alumnado y la formación sugerida (p.e. gran grupo, grupo <u>co</u> l <u>o</u> quial)							
3c. Impresión general							
4. Presentación en pantalla							
4a. Usos de gráficos							
4b. Uso de color y movimiento							
4c. Impresión general							
5. Flexibilidad del programa en la interacción							
5a. Mensajes de ayuda para corregir errores							
5b. Ayudas al alumnado en la comprensión del programa							
5c. Versatilidad para el control, por parte del profesor, de la actuación del programa							
5d. Adaptación del programa al rendi-							

5 4 3 2 1 N/A

Observac.

miento del alumno

5e. Feedback

5f. La puntuación de rendimiento de los alumnos es almacenada por el programa

5g. Sugerencias para enseñar a modificar el programa

--	--	--	--	--	--	--

5h. Impresión general

--	--	--	--	--	--	--

6. Manual técnico

6a. Información sobre el micro requerido (marca, modelo)

--	--	--	--	--	--	--

6b. Información sobre la estructura del programa

--	--	--	--	--	--	--

6c. Capacidad para introducir el programa en un micro diferente

--	--	--	--	--	--	--

6d. Impresión general

--	--	--	--	--	--	--

7. Resumen de impresiones

1. Manual educativo

2. Consecución de objetivos

3. Adecuación de máquina y programa

4. Presentación en pantalla

5. Flexibilidad de la interacción

6. Manual técnico

.....oOo.....

ENCUESTA ESTUDIO SOBRE ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

José Antonio Martínez Chamorro
Licenciado en Educación Física
I.N.B. "La Magdalena". Avilés

I N T R O D U C C I O N

Actualmente la educación que se ofrece a los alumnos en Centros Docentes de Enseñanzas Medias responde principalmente a compartimentos estancos, es decir, a asignaturas concretas donde se informa sobre parcelas determinadas y limitadas; dejando así de lado aspectos formativos y culturales, en su más amplio sentido, que enriquezcan la personalidad del alumno y respondan a sus intereses más vitales y próximos.

Bajo esta realidad el tiempo que "ocupan" en sus centros no es un tiempo "vivido", sino una mera obligación a cumplir -periodos lectivos-. Una manera de intentar que las aulas sean una necesidad para el alumno y se conviertan en fuente de motivación, estímulo e interés para él puede ser la creación y puesta en marcha de actividades extraescolares, denominadas ahora complementarias. Por su puesto éstas requieren un esfuerzo por parte de todos los estamentos educativos: necesitan ser programadas, dentro de lo posible, desde un principio; deben ser proyectadas recogiendo las mayores expectativas de participación y finalmente han de ser conocidas por todo el alumnado informándolos a través de todos los medios a nuestro alcance.

Quizá convendría destacar ahora las diferencias existentes entre las Actividades Complementarias, pudiendo subdividir las en:

- Actividades Complementarias de Carácter General, que son las que presentamos en este trabajo, y cuya característica primordial es la de ir dirigidas a todos los alumnos del Centro sin incorporarse en la formación académica de cualquier materia lectiva ni en ninguno de

sus objetivos específicos, aunque siendo posible y deseable la complementariedad con los mismos, pero siempre con la finalidad principal de completar la formación integral del alumno.

- Actividades Complementarias de Carácter Específico, que son competencia exclusiva de cada Seminario, según sus programaciones y medios. Estas actividades no fueron objeto de la presente encuesta.

Un primer paso para la elaboración de un programa de Actividades Complementarias de Carácter General es acercarnos al conocimiento de las necesidades y preferencias del colectivo al que va dirigido; para lo cual nosotros creímos conveniente el realizar la encuesta que aquí mostramos y en la cual el alumno eligió entre todas las posibilidades humanas, materiales, económicas y reales que nuestro centro posee. Una vez sondeados los intereses del alumnado y en función de ellos tratamos de establecer unos criterios generales para la programación de las actividades con mayor demanda, sin marginar e incluso potenciando las minoritarias.

Nuestro principal objetivo es que este trabajo no se quede en una mera recopilación de datos e ideas, sino que tienda a propiciar en el alumno una educación para el ocio y el tiempo libre, proporcionándole diferentes medios de elección y asociación. Otra de las finalidades es la valoración de las actividades del curso anterior (en algunos casos anteriores) e intentar conocer su arraigo y evolución. Así sabemos qué tipo de actividades cuentan con mayor participación, bien por responder mejor a sus expectativas o bien por mera tradición. Esto último es una cuestión a señalar y sin sentenciar sobre su bondad o no, recordar que en todos los centros se priman una serie de actividades "desde siempre", siendo éstas prioritarias en perjuicio generalmente de otras de nueva formación y planteamiento.

Es ésta una primera experiencia para nosotros, por supuesto con fallos, realizada en base a una serie de actividades que se realizaron durante el curso anterior, y

que por supuesto no pretende ser modelo para ningún otro centro y sí una invitación a la reflexión, la crítica y a todo tipo de sugerencias. Dentro de nuestros errores podemos citar alguno de planteamiento de las preguntas, como es el caso de las preguntas cinco y seis que podían haber sido fusionadas. De la misma forma hubo algún equívoco por falta de coordinación entre el responsable de esta encuesta y algunos de los profesores que la entregaron a los alumnos. En cuanto a aspectos puramente técnicos, los resultados vienen dados en dos vertientes:

- a) Porcentajes de participación por cursos y sexos, globales y totales,
- b) Valoración media parcial, global y total, pero sin desglosar por sexos.

Puede inducirnos a confusión la aparente discordancia que hay en las medidas, aparente y no real, debida al distinto porcentaje alumnos/alumnas (37%/63%). Siempre y en nuestro desagravio nos reconocemos profanos en la materia, y que aunque consultamos a expertos en estos temas, nunca pretendimos que algo tan primerizo fuera perfecto. Quizá por esto mismo, el mero hecho de su realización plantea la necesidad inmediata de profundizar más, contrastar resultados e investigar más a fondo algunos aspectos.

Finalizaremos este preámbulo resaltando que el mayor problema para el desarrollo de estas actividades es el económico. El Ministerio de Educación y Ciencia plantea la necesidad de su existencia, pero en contradicción con ello no aporta ayuda de ningún tipo, ni tan siquiera material, y cuando la concede es después de haber sufrido todas las trabas burocráticas, después de haber recorrido todos los pasillos limosneando a todos sus funcionarios y siempre en cuantías mínimas. La posibilidad de que sea el propio Centro quien las subvencione es nula, sabiendo que los presupuestos que recibe cubren tan sólo los gastos fijos de mantenimiento del mismo. Las A.P.A.S. suelen contribuir en la medida que pueden, pero desde luego no cuentan con los medios suficientes para atender ni un resqui-

cio de todas las necesidades. Por último cabe la autofinanciación por los mismos participantes en las distintas actividades, lo cual en algún caso discriminaría y siempre agrayaría las economías familiares, que por otra parte y a pesar de estar acogidos a una Enseñanza Pública, ya se encuentran suficientemente sobrecargadas. Puestos a soñar, nos gustaría hacerlo con algún mecenas, alguna "Fundación" que nos patrocinara, pero todos conocemos que el altruismo sigue siendo algo utópico. A pesar de lo desolador del panorama, debemos intentar que la iniciativa e imaginación de todos -alumnos, padres, profesores- y el esfuerzo si no de todos al menos de alguno de nosotros, pueda poco a poco ir abriendo todas las puertas que hoy se encuentran cerradas.

Desde nuestro punto de vista y en el momento en que estamos de cambio en los planteamientos educativos y sus fines, es necesario contar con este primer estudio de la realidad social de los alumnos de este instituto y así conocer los datos que nos permitan asentar nuevas bases reales de participación para ofertar una infraestructura adecuada a las necesidades que existen, para propiciar e impulsar sus iniciativas e incluso para introducirnos en lo que podría ser un estudio sociológico y de desarrollo evolutivo de los alumnos de este centro y su similitud con otros.

.....

M O D E L O T I P O D E E N C U E S T A

Instituto de Bacnillerato
"La Magdalena" - AVILES

ENCUESTA AL ALUMNADO SOBRE
ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES
(COMPLEMENTARIAS)

Curso Académico.....
Fecha.....
Sexo.....
Edad.....
Curso y grupo.....

NOTA.- Las tres primeras preguntas de la encuesta sólo las contestarán los alumnos de 2º, 3º y C.O.U. y los repetidores de 1º, es decir, todos aquellos que lleven como mínimo un año en el Centro.

1- Independientemente de que hayas participado o no en las Actividades Extraescolares del curso anterior ¿cómo las valorarías?.

- Muy malas..... 1
- Malas..... 2
- Regulares..... 3
- Buenas..... 4
- Muy buenas..... 5

2- En el caso de que hayas participado en alguna/s de ellas, señala en cuáles has intervenido.

Actividades Culturales

- 1 excursiones
- 2 viajes
- 3 concursos
- 4 convivencias
- 5 charlas
- 6 idiomas

Actividades Naturaleza (Recreativas)

- 7 Grupo al Aire Libre (ecología)
- 8 excursiones - marchas
- 9 piragüismo

Actividades Deportivas

Escuelas Deportivas

- 10 gimnasia mantenimiento
- 11 aerobic
- 12 ballet
- 13 badminton
- 14 tenis
- 15 baloncesto
- 16 balonmano
- 17 piragüismo

Competiciones Deportivas

- 18 Juegos interclases (futbol sala, baloncesto, balonmano, ajedrez, tenis de mesa).
- 19 Juegos de "La Amistad" (futbol sala, baloncesto, balonmano, ajedrez, tenis de mesa).
- 20 OTRAS.....

3- Sólo para los que hayan participado en alguna actividad/des, indica en cuáles de ellas y señala con una X tu valoración sobre ellas según la escala que se detalla.

1 2 3 4 5

Actividades Culturales **Muy buenas** **Buenas** **Regulares** **Malas** **Muy malas**

a.....					
b.....					
c.....					
d.....					

Actividades Deportivas

a.....					
b.....					
c.....					
d.....					

Actividades Naturaleza

a.....					
b.....					
c.....					
d.....					

A PARTIR DE AHORA TODOS LOS ALUMNOS CONTESTARAN AL RESTO DE LAS PREGUNTAS.

4- ¿Consideras necesaria la existencia de Actividades Extraescolares o Complementarias en tu Centro?

TE ES INDIFERENTE..... 1
 SI..... 2
 NO..... 3

OTRAS.....

5- ¿Realizas alguna actividad/des en tu tiempo libre, es decir, fuera del horario escolar?

SI..... 1
 NO..... 2

OTRAS.....

6- En caso de que tu respuesta a la pregunta anterior haya sido afirmativa, ¿qué actividades realizas en tu tiempo libre?

RECREATIVAS..... 1
 DEPORTIVAS..... 2
 CULTURALES..... 3
 AMPLIACION Y COMPLEMENTACION DE ESTUDIOS. 4

OTRAS.....

7- ¿Pertenece a algún club deportivo, cultural, social, de aire libre, etc, etc, de manera estable?

SI..... 1
 NO..... 2

Indica cuál es.....

8- ¿Te gustaría formar parte de algún grupo estable de trabajo en tu Centro?

SI..... 1
 NO..... 2

Indica qué tipo de grupo.....

9- Con los medios e instalaciones reales que este Centro posee, ¿en qué actividades de las que a continuación se enumeran te gustaría participar?.

Actividades Culturales

Actividades Deportivas

Escuelas deportivas

Competiciones Deportivas

Actividades Naturaleza

- | | | | | |
|-------------------------|-------------------------|---------------------------|------------------------|-----|
| 1 Cine | 14 Gimnasia de manteni- | 20 Juegos interclases | 23 Excursiones | |
| 2 Música | miento | 21 Juegos de "La Amistad" | 24 Grupo de aire libre | |
| 3 Teatro | 15 Aerobic | 22 Juegos escolares | 25 Campamentos | 1 |
| 4 Literatura | 16 Tenis | | 26 Piragüismo | 115 |
| 5 Fotografía | 17 Baloncesto | | | 1 |
| 6 Pintura | 18 Balonmano | | | |
| 7 Actividades plásticas | 19 Piragüismo | | | |
| 8 Excursiones | | | | |
| 9 Viajes | | | | |
| 10 Charlas-coloquios | | | | |
| 11 Convivencias | | | | |
| 12 Idiomas | | | | |
| 13 Concursos | | | | |
| OTROS..... | | | | |

10- ¿Qué periodicidad (número de días por semana), días concretos de ésta y horario, te gustaría que tuvieran estas actividades?

Periodicidad	Días semana	Horario
1 Un día / semana	1 Lunes	1 4,30 a 6,30 tarde
2 Dos días / semana	2 Martes	2 5 a 7 tarde
3 Tres días / semana	3 Miércoles	3 5,30 a 7,30 tarde
4 Cuatro días / semana	4 Jueves	4 6 a 8 tarde
5 Todos los días	5 Viernes	5 4,30 a 7,30 tarde
	6 Sábado mañana	6 Sábados mañana

OTROS.....

11- Indica qué entidades o Asociaciones crees que deberían financiar estas actividades?

EL PROPIO CENTRO.....	1
ASOCIACION PADRES ALUMNOS (A.P.A.).....	2
LAS DOS ANTERIORES.....	3
OTROS.....	

12- ¿Estarías dispuesto/a a participar económicamente en la financiación de estas actividades?

SI.....	1
NO.....	2

13- Indica otras **Sugerencias** o **Aportaciones** que consideres necesarias:

.....

FICHA TECNICA DE LA ENCUESTA

Universo:

Alumnos del Instituto Nacional de Bachillerato "La Magdalena", Avilés Asturias, con edades comprendidas entre trece y veinte años.

Tamaño y distribución de la muestra:

686 alumnos encuestados (85,67%) de un total de 794 matriculados, correspondientes a Primero, Segundo, Tercero de B.U.P. y C.O.U., por sexos y por cursos.

Fecha de realización del trabajo:

Curso Académico 1986/87 (Octubre 1986).

Resultados:

- a) En porcentajes de participación por cursos, sexos y globales.
- b) En valoración media parcial, global y total.

CRITERIOS GENERALES SOBRE ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

- 1- Propiciar el pleno desarrollo de la personalidad del alumno y fomentar su educación y formación integral.
- 2- Ocupar el ocio y el tiempo libre del alumno de manera continuada y periódica, no esporádica. "Educar para el ocio y el tiempo libre".
- 3- No deben enfocarse como actividades imprescindibles para la consecución de objetivos específicos asignados a determinadas materias, sino como un complemento de la formación integral del alumno.
- 4- Han de ser actividades desarrolladas, principalmente, en el propio Centro y en el medio en que éste se halla inserto.
- 5- A ser posible, irán dirigidas a un sector lo más amplio posible del alumnado, sin distinción de sexo, edad, grado de enseñanza o cualquier otra circunstancia.
- 6- Han de tener una cierta periodicidad en cuanto a su tiempo de ocupación y duración, siendo prioritarias aquellas actividades que se realicen diariamente, de forma alterna, de fin de semana, vacaciones y esporádicas -por éste orden de preferencia-.
- 7- Han de responder a los intereses y preferencias de los alumnos dentro de las posibilidades del Centro (infraestructura - medios, economía, instalaciones, etc...) y dentro de un principio de opcionalidad.
- 8- Los planteamientos de estas actividades tienen que tener una clara vinculación con su aplicación real. ¿Para qué me vale esto?
- 9- Propiciar la creación de grupos estables de trabajo dentro del Centro.
- 10- Cada actividad concreta responderá a un Proyecto, Objetivos y Finalidades determinadas.
- 11- Se procurará que exista una coordinación entre todas estas Actividades Complementarias de Carácter General y las Específicas de los Seminarios Didácticos, bajo la participación y orientación del profesorado (criterios pedagógicos del educador).

- 12- Se formará una comisión, encargada y representada por los estamentos educativos -Alumnos, A.P.A.s, profesores,- que coordine y supervise estas actividades.
- 13- La participación en estas actividades será libre y voluntaria, sin imposiciones de ningún tipo.

C O N C L U S I O N E S F I N A L E S

- 1) Las Actividades Complementarias son imprecindibles y necesarias para la formación integral del alumno, pero no sólo como ampliación y complementación académica, sino también como ocupación de su ocio y tiempo libre extraescolar.
- 2) Este tipo de actividades -Complementarias de Carácter General-, para su buen desarrollo y éxito requieren de un programa y organización previos, que implica la presencia de todos nosotros -Alumnos, Padres, Profesores e Instituciones Oficiales-. Los objetivos, contenidos, valoración... han de estar claramente definidos.
- 3) Ofrecer al alumnado unas posibilidades de elección variadas, teniendo en cuenta las limitaciones del Instituto, e impulsando todas aquellas "nuevas actividades" que respondan a sus intereses reales y actuales, y, de acuerdo a los nuevos tiempos que estamos viviendo (¿PARA QUE ME VALE?).
- 4) Fomentar no sólo las actividades mayoritarias, sino también aquellas minoritarias, algunas de las cuales, debido a sus propias peculiaridades, necesitan de más medios humanos, materiales y económicos. Todo esto sólo es realizable, hoy en día, si contamos con el apoyo de otras Instituciones y Organismos Oficiales, que, por cierto, las consideran necesarias para los alumnos.
- 5) Propiciar la formación de grupos estables de trabajo en el Centro, con el ánimo de potenciar en torno a

ideas y gustos comunes, el asociacionismo juvenil y procurando que sean los propios alumnos los que gestionen estas actividades.

- 6) Garantizar una tradición y costumbre trazándose metas a largo plazo, pero siempre con el objeto final de que sean los mismos alumnos quienes replanteen y modifiquen estas actividades cuando lo crean necesario.
- 7) La financiación de estas actividades exige la participación de todos los Organismos Educativos. Creemos que ha de ser el Ministerio de Educación y Ciencia, a través de sus presupuestos anuales a los Centros, quien destine una cantidad específica para estas actividades complementarias, independientemente de otras aportaciones o subvenciones Públicas -Locales y/o Regionales- y Privadas.

-----oO-----

EL LATIN Y EL GRIEGO EN EL VII CONGRESO ESPAÑOL DE ESTUDIOS CLASICOS.

Tomás Recio Garcia

Catedrático de Latín jubilado

Durante los días 20 al 24 del pasado mes de Abril se ha celebrado en Madrid el VII Congreso Español de Estudios Clásicos. No vamos a referirnos al contenido de sus Ponencias, dado su carácter exclusivamente científico, ni a los datos informativos sobre su organización y desarrollo, que han sido suficientemente dados a conocer en la prensa nacional y en la provincial de Oviedo.

Nuestra finalidad apunta fundamentalmente a las sesiones sobre Didáctica del Griego y del Latín, en las que fueron presentadas numerosas Comunicaciones con muy diferentes aportaciones, ampliamente discutidas dentro del reducido espacio de tiempo que se concedió, teniendo en cuenta las exigencias organizativas del Congreso por razón del número de inscritos, locales y horario programado.

No disponemos en este momento más que de un breve resumen de cada Comunicación, que han de ser recogidas, en su día, en las Actas del Congreso con una amplitud de no más de siete folios, reducción a su vez, la mayor parte de las ocasiones, del amplio contenido original de las mismas.

Sin embargo, para no defraudar a los posibles lectores de "Aula Abierta", reseñamos a continuación, y por riguroso orden alfabético de sus autores, el título y contenido esencial de cada Comunicación.

Didáctica del Griego

1. La "Introducción" está hecha por los Profesores Sra. Martín Sánchez y Sr. Crespo Güemes, que centraron su intervención en señalar el "status quaestionis" y en proponer el hecho de que "una diversificación de planes de estudio importa también una diversificación de los instru-

mentos", para alcanzar el objetivo final.

2. "El video y la Mitología", de Leonor de Bok Cano, con destino a 3º de Bachillerato. Se trata del mito de Perseo y Andrómeda, en la cinta "Furia de Titanes" del sistema VHS. Sus cuatro fases se proponen analizar los diversos elementos del mito y sus distintas funciones.

3. "Canciones de niños en la Grecia clásica", de José Antonio Caballero López. Una forma de acercar al alumno al mundo vivo y real de la Grecia antigua. Estas canciones están sacadas de los poemas recogidos por Diehl en su "Antología" y se prestan a un amplio comentario de todo tipo, desde el etnográfico al puramente filológico.

4. "Reforma de los planes de estudio de Bachillerato", de Mario Carmona y José Torres. En esta Comunicación se insta a la S.E.E.C. a que se aproveche la celebración del Congreso para tratar de impedir la realización de los actuales planes sobre reforma de Bachillerato.

5 y 6. Dos son las aportaciones de Agustín Casado Medina, a saber: "El amor en la literatura de la Grecia eterna, dialogando con la música universal" y "Lectura representada del Edipo Rey de Sófocles según la traducción de Assela Alamillo", ambas en Video.

La primera fue facilitada por la "Antología de las Orientaciones Metodológicas" del ICE de la Universidad Complutense. Las dos se proponen motivar y vivificar el estudio de esta lengua en el BUP.

7. "Didáctica del griego para principiantes", de Manuel Cerezo Magán. Necesidad de la coordinación de los niveles medio y universitario, exigiendo en el primero de ellos un "pragmatismo" respecto al estudio de la morfología, iniciación rápida de la traducción y asimilación del vocabulario básico.

8 y 9. Francisco José Fernández Reyna presenta dos Comunicaciones sobre Didáctica de un Comentario de texto.

El 1º se refiere a Iliada, 1,1-7; el 2º a la Acusación de Sócrates (Diógenes Laercio, Jenofonte y Platón). En ambos se analiza el valor literario y filológico para introducir al alumno en la cultura griega.

10. Juan Bautista Catalá en su "Renovación de la enseñanza del Griego en el Bachillerato. Análisis de una experiencia" estructura una nueva metodología, frente a los métodos tradicionales, concediendo prioridad a la lengua sobre la gramática, a los métodos activos e inductivos y a una selección de textos originales y motivadores.

11. "Algunas precisiones sobre la realización de Vídeos para la clase de Griego", de José Luis Navarro González. Los vídeos de que se dispone no se distinguen precisamente por la novedad de sus aportaciones. Entre ellos unos tienen una función motivadora de la enseñanza, pero otros se proponen transmitir conocimientos, como un elemento más del aprendizaje de la asignatura.

12. Mª Eugenia Rodríguez Blanco presenta "Una Antología de textos: Alcibíades", realizada por un grupo de profesores de la Universidad Autónoma de Madrid, con destino a estudiantes de los primeros cursos de Universidad y último de Bachillerato.

13. "Una forma de estudiar el verbo griego", de Gonzalo Yélamos Redondo. Se lamenta el autor de los amplios contenidos de cultura y de lengua que abarca el programa de 3º de BUP en la asignatura de Griego.

El verbo es pieza clave de la gramática y a su enseñanza abreviada pero suficiente tiende la metodología que preconiza el autor de esta Comunicación.

Didáctica de Latín

1. La Introducción está a cargo de los Profesores García Hernández y Muñoz Sánchez. Brevemente analizan las crisis de las letras clásicas desde los albores del Rena-

cimiento hasta enlazar con los proyectos actuales de reforma del Bachillerato.

Nuestro objetivo, dicen, debe ser no perder nunca de vista la mayor adecuación de la enseñanza del Latín a las exigencias y necesidades de nuestra sociedad.

2. "La didáctica del Latín. Contribución bibliográfica", de Manuel J. Aguilar Amat. Abarca medio millar de títulos debidamente clasificados en los tres apartados siguientes:

1. Obras generales sobre los estudios latinos.
2. La enseñanza actual de las lenguas clásicas en España y en el resto de Europa.
3. La didáctica del Latín en el marco de la didáctica de las materias lingüísticas.

Nos atrevemos a consignar por nuestra parte que sería una lástima que esta bibliografía tan actualizada no pudiera ser recogida íntegramente en las Actas del Congreso.

3 y 4. Dos son las Comunicaciones que presenta el profesor Arsenio Alvarez Gutiérrez: "La literatura latina en vivo y en directo" y "La traducción como técnica y estilo literarios".

En la primera divide su interesante estudio en los apartados siguientes:

- a) Estado de la cuestión (poca atención tradicional al estudio de la literatura)
- b) Búsqueda de nuevos métodos (entrevista directa a los personajes)
- c) Objetivos: inmediatos y a distancia. Grabar en vídeo.
- d) Escenificación ilustrativa.

La segunda se distribuye en los siguientes puntos:

- a) Análisis de la cuestión (desfase entre las exigencias de los programas oficiales y los resultados obtenidos, pese a otros factores favorecedores)
- b) Contribución a la búsqueda de soluciones (selección de textos en 3º, estudio detallado y profundo de frases cortas).
- c) Técnicas de la traducción: "Roma a través de sus escritores"
- d) Elementos de la traducción.

5. "La reforma de las Enseñanzas Medias", de Nicolás Castriello Benito. Hace un estudio pormenorizado y comparativo entre los Planes de la Reforma y el actualmente vigente, para sacar en consecuencia, entre otras conclusiones, que el Latín, concretamente, está presente hoy en 1,79% y el Griego en 0,69% frente al 1,38% y a 0,69%, respectivamente, de los posibles futuros planes.

6. Raúl Doval y Beatriz Martín presentan "La flexión casual del nombre latino", para contribuir a la difícil tarea de su enseñanza. Proponen un "término medio" entre la excesiva y engañosa facilidad de algunos textos y otros inaccesibles y escabrosos a los escolares. Su comunicación únicamente se refiere a los temas en a y en o/e.

7. El profesor García Hernández expone la atractiva Comunicación: "Cultura clásica: una disciplina para el primer ciclo de las Enseñanzas Medias", partiendo de este proyecto en actual experimentación. La presencia de la cultura clásica cumpliría una función de introducción a los fundamentos lingüísticos, literarios e institucionales de la civilización greco-romana, propedéutica imprescindible para el estudio directo de ambas lenguas en el Bachillerato universitario del 2º ciclo.

8. Ana Mª García Otaola propone en "Lenguas clásicas ¿para quiénes?: Su orientación ante los planes de reforma", un acomodo de ambas lenguas en el primer ciclo, con latín casi obligatorio y griego viable, al mismo tiempo

que suscita un plan de actuación común de centros de enseñanza y de instituciones para conseguirlo.

9. "Reflexiones metodológicas sobre la enseñanza del Latín en el Bachillerato", de José Luis Hernández Rojo. Se aplica al 2º curso de BUP y se ejemplifica en el desarrollo de una unidad didáctica. Considera que ante el anuncio de la reforma es indispensable la aportación de toda clase de experiencias.

10. "La sintaxis latina en el aspecto procesal-didáctico", de Alejandro Honrubia Gómez.

-Reconocimiento de la función de los casos, al menos de los más usuales.

-Análisis de los elementos de la oración simple, concordancias, etc.

Estudio del periodo latino en sus tres fases de yuxtaposición, coordinación y subordinación.

11. "Aprender latín mediante relajación psicofísica", de Consuelo Morcillo. Sugerente en extremo esta Comunicación que tiende a utilizar las energías y reservas cerebrales de que puede disponer el sujeto cuando se encuentra en estado de relajación. El Dr. Lozanov, en Bulgaria, ha aplicado estas técnicas en la enseñanza de las lenguas extranjeras. La autora lo ha hecho en sus clases de Latín para la asimilación del vocabulario. "Los resultados obtenidos, comprobados mediante oportunas pruebas, son realmente buenos".

12. "La enseñanza del latín desde el otro punto de vista", de M^a José Muñoz Jiménez y alumnos de la Universidad de Alcalá de Henares.

El otro punto de vista no es precisamente el tradicional, el nuestro, el de los docentes, sino el de los discentes, ante el examen de nuestros contenidos y de nuestra metodología. Los resultados o conclusiones serán expuestos por los propios humanos.

13. "Una metodología rápida y eficaz para la conjugación latina", de M^a del Remedio Muñoz Jiménez. Ante la falta de tiempo para la enseñanza del latín, en este plan y seguramente en el que se proyecta para el futuro, se hacen imprescindibles sistemas rápidos de aprendizaje y de alta rentabilidad.

Se parte de una forma verbal dada y se descompone en tema y morfemas, por ejemplo el Imperfecto de Indicativo activo de la 1^a Conjugación. A partir de este momento por conmutación se obtendrán otros tiempos.

14. "Un esquema abierto de análisis sintáctico", de Virgilio Muñoz Sánchez. La situación de partida es un texto complejo. Dividimos la actuación en dos fases. En los módulos, siguiendo el sistema de Tesnière en sus **stemmata**, no se colocan símbolos o etiquetas.

La relación que queda establecida por la unión entre dos palabras o unidades puede ser de tres clases:

- a) La unión de subordinación.
- b) La simple unión de linealidad de la cadena hablada.
- c) La unión de coordinación.

15. "La flexión nominal latina: observaciones didácticas", de Antonino M. Pérez Rodríguez. Necesidad para el alumno de distinguir lo que pertenece al tema y lo que pertenece a la desinencia, ésta, además, como indicador de la función sintáctica.

Aprendizaje de un léxico básico para no atribuir a sustantivos y a adjetivos comportamientos inapropiados.

Componer textos latinos elementales para dominar la flexión nominal.

16. "Carmina Burana": Textos para un comentario en clase, de Emilio del Río Sanz.

No sólo los textos clásicos, también los "Carmina Burana", combinando la audición de la ópera de Carl Orff con las explicaciones filológicas históricas y culturales, pueden implicar afectivamente al alumno y entusias-

marle hacia el estudio del latín.

17. "Modesta proposición para que los profesores de clásicas de este país no sean un estorbo y contribuyan al bienestar general", de Horacio Silvestre Landrobe.

Después de pasar revista a los problemas académicos, pedagógicos y sociológicos del latín, así como a los objetivos, contenidos y metodología y al papel histórico de esta lengua en el Bachillerato, el autor de la presente Comunicación se decanta por la inclusión del latín y del griego tanto en la educación general como en la formación preuniversitaria.

18. Conscientemente hemos dejado para último lugar mi propia Comunicación, que puedo transcribir lógicamente en su completa redacción original, tal y como se pronunció en el Salón de actos del IB "Beatriz Galindo", dentro del programa del Congreso.

ALGUNAS CONSIDERACIONES ACTUALES SOBRE LA DIDACTICA DEL LATIN EN EL BACHILLERATO:

Me parece casi un atrevimiento hablar de nuevo sobre un tema tan manido y ante compañeros tan experimentados en la materia, como es la Didáctica del Latín en el Bachillerato.

Por otra considero que es difícil aportar alguna idea nueva que valga la pena exponerla, cuando tanto se ha escrito y se ha experimentado, seguramente con acierto, al filo de estos últimos años.

Sin embargo, desde esta atalaya de la feliz jubilación de las tareas oficiales de la enseñanza, que no del entusiasmo, del interés y de la preocupación por nuestras viejas y siempre actuales lenguas clásicas, y concretamente del latín, me parece que podría exponer algunos pensamientos, que considero siempre actuales, ni viejos ni nuevos, y que me han proporcionado satisfacción y resultados positivos en mi largo periplo por la enseñanza del latín en el Bachillerato, desde el añorado Plan de 1938

hasta los menguados restos clásicos del de 1975.

Estas ideas las he procurado condensar en algunos puntos concretos, que no intentaré desarrollar con demasiada amplitud, para dejarlos casi intactos ante la consideración de mis compañeros, pero que tampoco pretenden eliminar radicalmente otros puntos de vista que con toda seguridad han proporcionado y siguen proporcionando la misma satisfacción y eficacia en la difícil tarea de la transmisión de la lengua y de sus contenidos de todo orden a otras generaciones de estudiantes.

Y siguiendo el viejo propósito: *his praelibatis veniamus ad nostrum*.

1. Creo que capto la realidad si afirmo que recientemente, al calor sobre todo del último Plan vigente de Bachillerato, no del proyecto informe, todavía sin enteramente madurar, de reforma de las enseñanzas medias, se ha manifestado profusa y entusiásticamente una tendencia clara en favor de una dicotomía de los contenidos del latín en el Bachillerato: lengua, por una parte, y cultura clásica por otra.

No hablo ya de una propuesta manifestada públicamente en algún Simposium o Curso de perfeccionamiento de Lenguas clásicas, sobre redacción de programas distintos para alumnos de segundo curso de BUP, según que previamente eligieran, al comenzar el curso o dentro del primer trimestre del mismo, Ciencias o Letras para tercero de Bachillerato. Si no iban a proseguir el estudio del latín, los contenidos de segundo, curso común, como sabemos, se reducirían a meros contenidos culturales, sin base lingüística alguna; en caso contrario, se cargaría el acento fundamentalmente en la transmisión de la lengua.

Sin llegar a estos extremos desechables y lógicamente desechados, se mantiene, como digo, vivamente la defensa metodológica del énfasis especial en la enseñanza de la cultura, por considerarla, seguramente, más fácil, más amena y más atrayente para el alumnado, a expensas de la lengua, difícil de transmitir con éxito, por su intrínseca dificultad, en los reducidos horarios y cursos que le asigna al latín el Plan vigente de Bachillerato.

Este notable hincapié en los elementos culturales, para cuya comunicación se dispone, cada vez más, de medios de toda clase: bibliográficos, icónicos, auditivos, gráficos, etc. ejerce, como hemos dicho, especial atractivo tanto en el profesorado como en el alumnado, pero se realiza, a mi modo de ver, a expensas claras de la transmisión de los hechos imprescindibles de la lengua.

Porque creo que es un dato evidente que se puede impartir mucha cultura sin apenas rozar la lengua y que, en cambio, no se puede enseñar correctamente ésta sin tocar en su justa medida la cultura.

2. Por otra parte debemos tener presente la normativa oficial, al menos mientras ésta se mantenga, que hace referencia a los objetivos y a la razón de ser de la presencia del latín en el Bachillerato.

Esta se puede condensar en esta sencilla y sustanciosa formulación: Contacto con la cultura clásica a través de los textos originales. También se puede formular de una manera distinta, pero con idéntico contenido: Traducir es el ejercicio humanístico indispensable de toma de contacto con la cultura latina.

Aceptado este principio supremo la deducción es fácil. No se puede llegar razonablemente a los textos sino mediante el conocimiento de la lengua en sus dos partes fundamentales: Gramática y Vocabulario.

3. Otros objetivos y motivaciones del estudio del latín en el Bachillerato son también importantes, pero deben subordinarse al anterior y derivarse como consecuencia del primero y fundamental.

Es cierto que las lenguas clásicas, y preferentemente el latín, son el "fundamento de todo conocimiento lingüístico", al menos directamente de las lenguas neolatinas. Concretamente contribuye poderosamente también al conocimiento reflexivo de nuestro idioma común nacional: el español, aparte de ser el latín el origen y el soporte de nuestra propia literatura española.

Por eso no puede mantenerse a estas alturas el ideal que formulaba Unamuno a finales del siglo XIX, como razón

fundamental del estudio del latín en el Bachillerato: "el manejo correcto y comprensión profunda del castellano", para lo cual había que comenzar por el estudio de textos del bajo latín y del latín medieval en su evolución hacia el castellano y otras lenguas peninsulares neolatinas.

4. El estudio constante e ininterrumpido de los autores clásicos latinos y el cultivo del mismo latín, como lengua literaria y científica, con una producción fecunda en todos los campos del saber humano en Europa hasta bien entrada la Edad Moderna, convierten a nuestra lengua latina en instrumento inigualable para toda investigación de carácter literario, histórico, filosófico y teológico.

5. Hay un hecho innegable y hasta cierto punto desconsolador. El reducido número de cursos del actual Bachillerato y la multiplicidad de asignaturas de que consta, con el elevado horario de clases diarias y semanales, permiten al horario del latín solamente un somero contacto con los textos clásicos, mediante el conocimiento gramatical que es preciso para penetrar en aquéllos.

Pero esta realidad no debemos considerarla desesperanzadora, hasta hacernos abandonar el propósito de la transmisión de los contenidos culturales mediante el contacto directo con los textos clásicos. Abandonando, o simplemente disminuyendo ese propósito, contribuiríamos a la debilitación de las vocaciones humanísticas y al rebajamiento de la preparación lingüística con que los amantes de esta materia deben iniciar los estudios universitarios, garantía al mismo tiempo de su ampliación y profundización científicas en el ámbito de la Universidad.

6. Remachando todavía más esta primacía de la lengua sobre la cultura, nos atrevemos a recalcar que toda la gama de las llamadas ciencias auxiliares de las lenguas clásicas, como pueden ser la literatura, la historia social, política y económica, las instituciones religiosas, jurídicas y militares, el arte, etc. tienen su entidad propia y su independencia específica y que sólo tangencialmente y por vía de ilustración cultural pueden ocupar

un puesto en el ámbito de los estudios medios.

7. Un segundo apartado dentro de estas consideraciones más generales y como consecuencia precisamente del supremo valor jerárquico que otorgo a la lengua, es el que se refiere a su propia metodología.

También aquí, a mi modo de ver, han aparecido, en relación con los contenidos y con el tiempo disponible para el latín del vigente Plan de estudios, unas innovaciones que me atrevo a calificar de especiosas y que pueden desviar, al menos parcial y temporalmente, de la consecución del objetivo fundamental, que según señalamos, constatando el propósito oficial, es el de la lectura e interpretación de los textos latinos pertenecientes fundamentalmente al periodo clásico de su literatura.

Me refiero a la propuesta, como "pensum" de trabajo, de textos facilones, el llamado latín facticio, de estructura sintáctica parecida a la de las lenguas neolatinas y de léxico reducido transparente o semitransparente, que si se presentan sistemáticamente durante un largo periodo de tiempo, apartan a los alumnos del contacto trabajoso con textos originales clásicos, primeramente de reducida extensión, hasta poder enfrentarse después con periodos de mayor amplitud y complicación sintáctica.

8. Parece innecesario constatar aquí el carácter imprescindible del estudio de la Gramática en sus dos vertientes fundamentales, morfológica y sintáctica, dentro de los límites de la llamada, especialmente por P.Grimal, gramática "normativa".

Me resultaría fácil fundamentar esta afirmación con palabras autorizadas de eminentes didactas latinos, si no resultara ya obvio por sí mismo. Baste en todo caso la escueta frase de G.Pire en su "Le latín en question": "Los alumnos tienen necesidad de la gramática y de sus reglas como el viajero tiene necesidad de un mapa".

9. Un aspecto metodológico en la enseñanza de la gramática, que puede resultar polémico y controvertido, es el del sistematismo o asistematismo de sus contenidos.

fundamental del estudio del latín en el Bachillerato: "el manejo correcto y comprensión profunda del castellano", para lo cual había que comenzar por el estudio de textos del bajo latín y del latín medieval en su evolución hacia el castellano y otras lenguas peninsulares neolatinas.

4. El estudio constante e ininterrumpido de los autores clásicos latinos y el cultivo del mismo latín, como lengua literaria y científica, con una producción fecunda en todos los campos del saber humano en Europa hasta bien entrada la Edad Moderna, convierten a nuestra lengua latina en instrumento inigualable para toda investigación de carácter literario, histórico, filosófico y teológico.

5. Hay un hecho innegable y hasta cierto punto desconsolador. El reducido número de cursos del actual Bachillerato y la multiplicidad de asignaturas de que consta, con el elevado horario de clases diarias y semanales, permiten al horario del latín solamente un somero contacto con los textos clásicos, mediante el conocimiento gramatical que es preciso para penetrar en aquéllos.

Pero esta realidad no debemos considerarla desesperanzadora, hasta hacernos abandonar el propósito de la transmisión de los contenidos culturales mediante el contacto directo con los textos clásicos. Abandonando, o simplemente disminuyendo ese propósito, contribuiríamos a la debilitación de las vocaciones humanísticas y al rebajamiento de la preparación lingüística con que los amantes de esta materia deben iniciar los estudios universitarios, garantía al mismo tiempo de su ampliación y profundización científicas en el ámbito de la Universidad.

6. Remachando todavía más esta primacía de la lengua sobre la cultura, nos atrevemos a recalcar que toda la gama de las llamadas ciencias auxiliares de las lenguas clásicas, como pueden ser la literatura, la historia social, política y económica, las instituciones religiosas, jurídicas y militares, el arte, etc. tienen su entidad propia y su independencia específica y que sólo tangencialmente y por vía de ilustración cultural pueden ocupar

un puesto en el ámbito de los estudios medios.

7. Un segundo apartado dentro de estas consideraciones más generales y como consecuencia precisamente del supremo valor jerárquico que otorgo a la lengua, es el que se refiere a su propia metodología.

También aquí, a mi modo de ver, han aparecido, en relación con los contenidos y con el tiempo disponible para el latín del vigente Plan de estudios, unas innovaciones que me atrevo a calificar de especiosas y que pueden desviar, al menos parcial y temporalmente, de la consecución del objetivo fundamental, que según señalamos, constatando el propósito oficial, es el de la lectura e interpretación de los textos latinos pertenecientes fundamentalmente al periodo clásico de su literatura.

Me refiero a la propuesta, como "pensum" de trabajo, de textos facilones, el llamado latín facticio, de estructura sintáctica parecida a la de las lenguas neolatinas y de léxico reducido transparente o semitransparente, que si se presentan sistemáticamente durante un largo periodo de tiempo, apartan a los alumnos del contacto trabajoso con textos originales clásicos, primeramente de reducida extensión, hasta poder enfrentarse después con periodos de mayor amplitud y complicación sintáctica.

8. Parece innecesario constatar aquí el carácter imprescindible del estudio de la Gramática en sus dos vertientes fundamentales, morfológica y sintáctica, dentro de los límites de la llamada, especialmente por P.Grimal, gramática "normativa".

Me resultaría fácil fundamentar esta afirmación con palabras autorizadas de eminentes didactas latinos, si no resultara ya obvio por sí mismo. Baste en todo caso la escueta frase de G.Pire en su "Le latín en question": "Los alumnos tienen necesidad de la gramática y de sus reglas como el viajero tiene necesidad de un mapa".

9. Un aspecto metodológico en la enseñanza de la gramática, que puede resultar polémico y controvertido, es el del sistematismo o asistematismo de sus contenidos.

fundamental del estudio del latín en el Bachillerato: "el manejo correcto y comprensión profunda del castellano", para lo cual había que comenzar por el estudio de textos del bajo latín y del latín medieval en su evolución hacia el castellano y otras lenguas peninsulares neolatinas.

4. El estudio constante e ininterrumpido de los autores clásicos latinos y el cultivo del mismo latín, como lengua literaria y científica, con una producción fecunda en todos los campos del saber humano en Europa hasta bien entrada la Edad Moderna, convierten a nuestra lengua latina en instrumento inigualable para toda investigación de carácter literario, histórico, filosófico y teológico.

5. Hay un hecho innegable y hasta cierto punto desconsolador. El reducido número de cursos del actual Bachillerato y la multiplicidad de asignaturas de que consta, con el elevado horario de clases diarias y semanales, permiten al horario del latín solamente un somero contacto con los textos clásicos, mediante el conocimiento gramatical que es preciso para penetrar en aquéllos.

Pero esta realidad no debemos considerarla desesperanzadora, hasta hacernos abandonar el propósito de la transmisión de los contenidos culturales mediante el contacto directo con los textos clásicos. Abandonando, o simplemente disminuyendo ese propósito, contribuiríamos a la debilitación de las vocaciones humanísticas y al rebajamiento de la preparación lingüística con que los amantes de esta materia deben iniciar los estudios universitarios, garantía al mismo tiempo de su ampliación y profundización científicas en el ámbito de la Universidad.

6. Remachando todavía más esta primacía de la lengua sobre la cultura, nos atrevemos a recalcar que toda la gama de las llamadas ciencias auxiliares de las lenguas clásicas, como pueden ser la literatura, la historia social, política y económica, las instituciones religiosas, jurídicas y militares, el arte, etc. tienen su entidad propia y su independencia específica y que sólo tangencialmente y por vía de ilustración cultural pueden ocupar

un puesto en el ámbito de los estudios medios.

7. Un segundo apartado dentro de estas consideraciones más generales y como consecuencia precisamente del supremo valor jerárquico que otorgo a la lengua, es el que se refiere a su propia metodología.

También aquí, a mi modo de ver, han aparecido, en relación con los contenidos y con el tiempo disponible para el latín del vigente Plan de estudios, unas innovaciones que me atrevo a calificar de especiosas y que pueden desviar, al menos parcial y temporalmente, de la consecución del objetivo fundamental, que según señalamos, constatando el propósito oficial, es el de la lectura e interpretación de los textos latinos pertenecientes fundamentalmente al periodo clásico de su literatura.

Me refiero a la propuesta, como "pensum" de trabajo, de textos facilones, el llamado latín facticio, de estructura sintáctica parecida a la de las lenguas neolatinas y de léxico reducido transparente o semitransparente, que si se presentan sistemáticamente durante un largo periodo de tiempo, apartan a los alumnos del contacto trabajos con textos originales clásicos, primeramente de reducida extensión, hasta poder enfrentarse después con periodos de mayor amplitud y complicación sintáctica.

8. Parece innecesario constatar aquí el carácter imprescindible del estudio de la Gramática en sus dos vertientes fundamentales, morfológica y sintáctica, dentro de los límites de la llamada, especialmente por P.Grimal, gramática "normativa".

Me resultaría fácil fundamentar esta afirmación con palabras autorizadas de eminentes didactas latinos, si no resultara ya obvio por sí mismo. Baste en todo caso la escueta frase de G.Pire en su "Le latín en question": "Los alumnos tienen necesidad de la gramática y de sus reglas como el viajero tiene necesidad de un mapa".

9. Un aspecto metodológico en la enseñanza de la gramática, que puede resultar polémico y controvertido, es el del sistematismo o asistematismo de sus contenidos.

Mi propia experiencia y también la de muchos alumnos que han experimentado la exposición parcial, desordenada y fragmentaria de la materia gramatical, en lugar de un sistematismo moderado en su metodología y en sus contenidos, confirman la desorientación que sufren al impedirles la visión completa de todas las categorías gramaticales y el conocimiento exacto de la forma y función elemental de las mismas.

10. En resumen. La traducción y la gramática son los dos goznes sobre los que debe girar toda la enseñanza de la lengua latina, pero no desconectadas entre sí sino en mutua interdependencia, con el fin de no desorientar al alumno en el largo y difícil aprendizaje de esta lengua clásica.

Y todavía una precisión más. Como la gramática debe tener en el Bachillerato casi exclusivamente razón de medio para conquistar la traducción, los análisis gramaticales previos a esta última deben ir disminuyendo de intensidad y de aplicación, a medida que se hace efectivo su dominio, en aras de un mayor y más rápido contacto con el contenido de los textos clásicos.

11. Hicimos antes referencia a un segundo objetivo del estudio del latín, cual es el de la contribución al conocimiento reflexivo de la propia lengua común nacional: el español.

Queremos ahora precisar mejor esta nada despreciable finalidad, como específica de la aportación interdisciplinar del latín dentro del área del lenguaje en que se encuentra inserta nuestra lengua en el Bachillerato.

Y nos fijaremos fundamentalmente en el trasvase del vocabulario latino al español, a otras lenguas neolatinas hispánicas y, en la debida proporción, a la lengua extranjera elegida por el alumno de Bachillerato. El estudio de este trasvase ha de ser verificado por medio de un estudio científico que suponga la aceptación consciente del hecho lingüístico.

Ahora bien, el "ne quid nimis" debe imperar también aquí para poner un límite al cumplimiento de este objeti-

vo.

Convertir la clase de latín en un estudio razonado y cuasi-exhaustivo de gramática histórica española y hacerlo extensivo incluso a las demás lenguas hispánicas y no hispánicas de origen latino, es reducir notablemente la consecución del objetivo primero del latín, en provecho de lo secundario, y querer convertir al profesor de esta asignatura en enciclopedia viviente que registre y domine todos los ámbitos que tengan conexión con su auténtica especialidad.

12. Finalmente tocaremos el capítulo de la traducción, aspiración prioritaria de todo el aprendizaje de la lengua.

Podríamos dividir nuestras breves consideraciones en dos apartados. Primero, el que hace referencia a la didáctica en general o formulación teórica de los principios generales en que se basa el hecho concreto de la traducción. Segundo, la didaxis o expresión de los medios o procedimientos prácticos que lleven a la consecución del objetivo supremo de la traducción.

No es este el momento y nadie puede lógicamente esperar una disertación por mi parte sobre teoría y práctica de la traducción.

13. En cuanto al primer apartado mis afirmaciones estarán basadas en mi propia experiencia de didacta y en la documentación de los que considero máximos maestros, entre otros, en la didáctica general del latín, a saber: G. Pire, P.Grimal y J.Marouzeau, en obras de todos conocidas.

El análisis sistemático del texto, objeto de la traducción, es imprescindible para llegar a buen término, al menos en la primera etapa de la iniciación a la misma.

Este análisis previo comporta tres fases o estadios, a saber:

- a) dominio de las diversas categorías gramaticales, en especial de las sometidas a flexión, tanto en

la forma como en su función.

El empleo de los esquemas sintácticos, sobre todo cuando lo aconseje la especial complejidad de los textos, puede tener diversa formulación, según el gusto y la imaginación de sus creadores, y ser representados gráficamente bien por medio de la pizarra, bien utilizando el retroproyector, o simplemente por medio de fotocopia del original, que se entregará a cada alumno para su personal estudio e interpretación.

En todo caso yo me atrevería a recomendar el respeto al orden o colocación de las palabras en latín para no caer, sin proponérselo, en el viejo sistema de la ordenación previa para poder traducir.

- b) conocimiento del vocabulario utilizando diversos procedimientos de adquisición.
- c) exacto valor semántico de las palabras examinando su mutua relación en el contexto textual.

Esto supuesto, aún queda el doble proceso antes de formular la traducción:

1º Captar el sentido, o "comprender antes de traducir" en frase de P. Grimal.

2º Buscar los términos adecuados en español que expresen correctamente el sentido y los valores estilísticos del texto original. Aquí reside la verdadera dificultad de la traducción y el acto creador que ella comporta. Una exposición más amplia y documentada del arte de traducir ha sido llevada a cabo, entre nosotros, como todos debemos saber, por V. García Yebra en sus dos obras: "En torno a la traducción" y "Teoría y práctica de la traducción".

14. El segundo apartado, o determinación concreta de la metodología de la traducción, será ahora el objeto de mi particular exposición.

Bueno será adelantar que no existe ningún método-panacea que resuelva sin esfuerzo este difícil problema, a no ser

que admitamos la pretendida "perogrullada", (que no lo es tanto), de que "a traducir se aprende traduciendo".

Dejamos "ex professo" el cómo debe ser la traducción, resuelto teóricamente por el propio Marouzeau hace ya tiempo con la formulación de aquella regla de oro: "la traducción latina debe ser tan literal como sea posible y tan libre como sea necesario".

Yo modestamente confieso que he utilizado con provecho varios sistemas conducentes a un mismo fin: captar claramente y con toda profundidad el mensaje de los autores clásicos.

15. Primero.- Para que el alumno aprenda a traducir tiene que oír muchas veces traducir al que debe saber traducir: al profesor. No hay que decir que éste debe concebir esta función como didáctica de la traducción, con todos los requisitos que aquella comporta: lentitud, claridad, justificación. El alumno, por su parte, debe estar dispuesto a la repetición razonada de la traducción oída.

Segundo.- Utilización frecuente de la "praelectio" concebida como estudio, previo a la traducción, de las claves morfológico-sintácticas y léxicas del texto por parte del profesor, en diálogo constante con el alumno, para finalmente confiar sólo a éste la solución definitiva de la traducción.

Tercero.- Es muy conveniente que el proceso de la traducción se detenga a veces en la mera captación del sentido general del texto propuesto, primero en síntesis, después con mayor detalle, para obligar al alumno a la exposición oral de su contenido, en evitación de lo que con tanta frecuencia ocurre en la traducción escrita: la admisión conscientemente irresponsable del absurdo.

Cuarto.- En consecuencia, una vez comprendido el sentido, la traducción debe ser exigida por escrito, porque ésta es "un ejercicio de estilo incom-

parable, al punto de que tal vez resida aquí al mismo tiempo su dificultad y su mayor interés, al tener que exponer con palabras propias un pensamiento ajeno", en frase de P.Grimal.

Quinto.- Una lectura previa, ante toda la clase, de una traducción autorizada en español, de un capítulo completo, por ejemplo, puede resultar a veces un procedimiento expeditivo para la exigencia de un mayor trozo de texto latino, que adelante el contacto con el mayor número posible de autores y de obras, pues, en general, sabrá traducir mejor quien haya traducido más cantidad y un mayor número de autores latinos.

16. El comentario, ya lo hemos adelantado, en sus dos vertientes gramatical y cultural debe limitarse a lo que exija la interpretación correcta de los textos. Sólo excepcionalmente, dentro del Bachillerato, podrá ampliarse el aspecto cultural, dada su importancia y trascendencia, hasta adquirir la forma de unidad temática, bien por parte del profesor, bien como trabajo de investigación, con precisión bibliográfica, encomendado a uno o a varios alumnos para su exposición en clase.

Dando a la traducción la importancia que legal y lógicamente tiene se quita buena parte de las razones que los adversarios de las lenguas clásicas exhiben al aducir, en contra de su enseñanza e inclusión en los planes de estudio, el menguado dominio de los textos que se consigue al final de todos los cursos en que se imparten.

Tampoco conviene hacerse ilusiones creyendo que el sistema que preconizamos, más o menos tradicional, sea la panacea para conseguir el dominio perfecto de la lengua. No existen medios fáciles para conseguir lo que es difícil. Por otra parte el éxito es aproximadamente el mismo que se alcanza en otras disciplinas de análoga dificultad, y por eso no se descartan de los planes de enseñanza.

17. Una última observación, tal vez discutible como todo lo que he expuesto, se refiere al aspecto material de los libros de texto. Existe la tendencia, a veces exagerada, de querer presentarlos atractivos desde el punto de vista tipográfico, con una profusión de imágenes modernas, de frases latinas, de latinismos en uso, de títulos de películas sobre temas clásicos, de chistes y crucigramas, como para captar y seducir falsamente al alumnado y provocar de esta manera su vocación humanística. No tienen, a mi modo de ver, suficiente razón de ser, tratándose ya de adolescentes que se mueven por otras razones y que deben valorar por motivos intrínsecos el carácter formativo de las humanidades clásicas.

* * * * *

"REFLEXIONES ACERCA DEL USO ACTUAL DEL ESPAÑOL"

Matilde Rodríguez-Castellano Palacio
Profesora de Lengua Española de F.P.

El tema que vamos a tratar en nuestro breve artículo es de sobra conocido: el deterioro que la lengua castellana ha sufrido en los últimos años. Pero no por conocido queremos dejar de llamar la atención sobre él dada nuestra condición de profesores de EE.MM.

Año tras año comprobamos que la mayor parte de los alumnos que acuden a nuestras aulas presentan una insuficiencia de lenguaje cuando menos alarmante. No sólo tienen dificultades para expresar las ideas más elementales, ya sea a través de la lengua oral, ya a través de la escrita, sino que, enfrentados a los libros de texto de las diversas asignaturas, en los que se utiliza un lenguaje muy específico, se sienten incapaces de comprender y sintetizar su contenido. Así nos encontramos con que incluso alumnos que tienen interés por el estudio muestran en sus ejercicios una exposición confusa y deshilvanada, bajo la cual se adivina, si se tiene buena voluntad, que realmente han hecho un gran esfuerzo, aunque haya sido para obtener tan escasos resultados. Los alumnos sin tanto interés por su parte, libres de todo prejuicio, no dudan en confundir con la máxima seriedad **barbecho** con **berberecho**, **ecuménico** con **económico**, **cuerpo** con **cuervo**, **roturar** con **rotular**, ni en escribir **muy** con **h** intercalada e **i** latina, **oir** con **h** inicial, **belleza** con **v** e **y** griega, ni en introducir palabras jergales en sus escritos, dando muestras de no conocer otras que signifiquen lo mismo. Y para muchos de ellos expresiones o palabras como **a pies juntillas**, **a la chita callando**, **estar en un tris**, **balaustrada**, **apesadumbrado**, **asir**, **azorar**, **crepúsculo**, **álgido**, **aglutinar** y tantas otras, pertenecen quizá a un idioma desconocido.

¿A qué se debe esto?. ¿Son únicamente los alumnos quienes presentan tal insuficiencia?. Creemos que las causas que nos han hecho llegar a esta situación son variadas y de entre ellas destacaremos las siguientes:

a) La sociedad actual que, bajo el signo de un capitalismo feroz, aparece deshumanizada, fomenta el individualismo y desarrolla como valores máximos, símbolo de bienestar social, la capacidad de adquirir objetos y la obtención de dinero aun a costa de la propia dignidad. Este tipo de sociedad no facilita la comunicación ni la convivencia.

b) El sistema educativo inmerso en la misma no es, según nuestro criterio, muy acertado. Ya desde la enseñanza básica se somete a los alumnos a unas programaciones excesivas. Y en lugar de ponerles en contacto directo con su propia lengua y con todo aquello que les permita desarrollar su capacidad de expresión, comprensión, asociación, reflexión y crítica, capacidades estas que les permitirían acceder paulatinamente a mayores conocimientos y niveles de abstracción, se les carga de asignaturas tan densas de contenido como si se tratase de formar a futuros especialistas. Concretamente, en la asignatura de Lengua se les exige desde el ciclo medio la comprensión de unas categorías gramaticales complicadas, cuya dificultad aumenta al ser explicadas con una terminología diversa que depende de la escuela lingüística que siga el profesor que imparte la clase, olvidando en cierta medida los ejercicios concretos y prácticos encaminados a estimular las capacidades expresadas.

Ante tal abundancia de materias el alumnado, abrumado y desconcertado, logra retener a duras penas lo necesario para superar las pruebas anuales, sin que los conocimientos básicos se hayan cimentado debidamente. Y esto en el caso de alumnos que son buenos estudiantes. Aquéllos que por diversas razones presentan problemas están abocados al fracaso más rotundo.

La endeblez de los conocimientos lingüísticos y generales de los alumnos se hace más notoria aún cuando éstos, alcanzada la edad conveniente, acceden a la Enseñanza Media, bien sea a Formación Profesional, bien sea a B.U.P. Profesores y discípulos se enfrentan a un hecho abrumador: después de tantos años de escolarización el conocimiento y la utilización de la propia lengua es muy de-

ficiente, aunque muchos escolares hayan aprendido de memoria la definición de **signo lingüístico**, qué son los **morfemas, morfos y alomorfos** o qué se entiende por valor **deíctico** de los demostrativos. Al faltarles el dominio de la lengua en el grado que corresponde a su edad, la comprensión de las distintas y numerosas asignaturas se convierte, como ya hemos dicho, en ardua tarea. Y muchos muchachos se quedan en el camino, entrando en una dinámica de repetición de cursos sin fin y sin sentido.

Los profesores, lejos de elaborar un plan común encaminado a corregir este estado de cosas, desbordados por el problema y, en ocasiones, por el gran número de alumnos, delegan toda responsabilidad expresiva de éstos en sus colegas de Lengua y, en el aula, adoptan diferentes posturas: Unos, los que habitualmente usan la lengua culta, piensan que deben expresarse en sus clases en forma coloquial con el fin de hacerse entender. Al mismo tiempo son, en general, tremendamente condescendientes con los errores expresivos y ortográficos de sus discípulos; otros, que no han logrado nunca un nivel de uso culto de la lengua, no consideran necesario esforzarse en conseguirlo, puesto que opinan que el que han alcanzado les es suficiente para impartir clase a unas personas que muestran desconocer el idioma más que ellos. Y curso tras curso explican sus lecciones sirviéndose de un léxico pobre y una expresión descuidada, a menudo incorrecta, en donde campan por sus respetos los vocablos que últimamente se han puesto en boga merced a los medios de comunicación (tema, aparcar un tema, de alguna manera, implementar, operatividad, relanzar, en base a, a nivel de, etc). Algunos otros, los menos, ebrios de un nacionalismo, a nuestro entender, totalmente artificial, defienden a capa y espada un "bable", igualmente artificioso, como único instrumento de comunicación válido en nuestra comunidad autónoma, y, en consecuencia, intentan convencer de ello al alumnado, contribuyendo así a aumentar la confusión lingüística de éste, que ni aprende a conocer y valorar lo que de nuestro dialecto se conserva, ni logra un dominio correcto de lo que es en esencia la lengua de todos: el castellano.

Tal variedad de actitudes hace posible que los estudiantes concluyan sus estudios sin haber avanzado un ápice en el conocimiento de la lengua, esa lengua que deberá ser utilizada constantemente como instrumento de comunicación. Terminada la Enseñanza Media, gran parte de los estudiantes que pueden cursar estudios superiores, se verán acuciados por el deseo de obtener un título y "estudiar para aprobar" será su máxima aspiración. Mientras tanto sus deficiencias lingüísticas quedan, por regla general, sin corregir. De este modo el ciclo llega a su fin y muchos de los que fueron alumnos se convertirán en profesores, científicos, técnicos, empresarios e incluso ministros sin haber conseguido usar su lengua adecuadamente, con todas las consecuencias que ello implica.

La reforma de las Enseñanzas Medias que en estos momentos se halla en marcha no parece destinada a mejorar la situación.

c) Los llamados medios de comunicación de masas, apremiados por la necesidad de transmitir velozmente las distintas noticias y por el deseo de satisfacer a su público, utilizan la lengua con descuido.

Cada vez es más frecuente encontrar en las páginas de los periódicos y revistas graves errores ortográficos y sintácticos -dequeísmo, incorrecta utilización de preposiciones regidas por verbos (**incurrir con** en lugar de **incurrir en**), empleo de preposición con verbo cuyo significado hace a ésta innecesaria (**conllevar a**), ausencia de sujeto, etc- así como un uso excesivo e innecesario de términos o expresiones que proceden en unos casos de lenguas extranjeras (especialmente del inglés) y en otros de la jerga urbana del momento.

En la radio, en muchos de sus programas, se utiliza un habla coloquial, a veces vulgar, quizás en un afán de atraerse a un mayor número de oyentes, olvidando que esos oyentes, sean jóvenes o viejos, tienen capacidad para comprender y aprender una expresión más culta de la que se utiliza normalmente, si alguien se preocupa de ponerles en contacto con ella.

En la televisión, reina y señora de la mayoría de

los hogares españoles, este mismo descuido lingüístico se pone de manifiesto a lo largo de su programación, aunque a veces se intente disimular el empleo de una palabrería ampulosa y vana con la que no se consigue sino un discurso difuso y vacío de contenido que nos trae a la memoria aquello que Antonio Machado ponía en boca de Juan de Mairena: *"...Porque yo no olvido nunca, señores, que soy un profesor de Retórica, cuya misión no es formar oradores, sino, por el contrario, hombres que hablen bien siempre que tengan algo bueno que decir; de ningún modo he de enseñaros a decorar la vaciedad de vuestro pensamiento"*.

Y tanto en la prensa como en la radio y en la televisión aparece frecuentemente un lenguaje publicitario que no se detiene ante ninguna traba de orden lingüístico con tal de hacer más atractivo el producto que se intenta vender.

Quizás algunos consideren que este lenguaje resulta acorde con los nuevos tiempos y que lo anteriormente expuesto es hacer alarde de purismo lingüístico; pero, aunque nos parece natural que el español, como lengua viva que es, sufra una evolución a lo largo de los años, ello no debería nunca llevarnos a hacerla cambiar artificialmente hacia un léxico y unas formas de expresión coloquiales, a menudo imprecisas.

Pedro Salinas, en su obra "Aprecio y defensa del lenguaje", explica magistralmente la importancia que para los hombres tiene el conocimiento de la lengua: *"No habrá ser humano completo, es decir, que se conozca y se dé a conocer, sin un grado avanzado de posesión de su lengua. Porque el individuo se posee a sí mismo, se conoce, expresando lo que lleva dentro, y esa expresión sólo se cumple por medio del lenguaje (...)*.

En realidad, el hombre que no conoce su lengua vive pobremente, vive a medias, aún menos. ¿No nos causa pena, a veces, oír hablar a alguien que pugna, en vano, por dar con las palabras, que al querer explicarse, es decir, expresarse, vivirse, ante nosotros, avanza a trompicones, dándose golpes, de impropiedad en impropiedad, y sólo entrega al final una deforme semejanza de lo que hubiese querido decirnos?. Esa persona sufre como de una rebaja

de su dignidad humana (...)"

A nosotros sólo nos queda pedir que los distintos sectores que puedan contribuir al buen uso de la lengua hagan una reflexión seria y tomen las medidas pertinentes para dar la oportunidad a toda la población de utilizar bien su idioma, de manera que esto le permita ser más culta y por tanto más libre.

ESTUDIO DEL CHOQUE FRONTAL ELASTICO

DISPOSITIVO EXPERIMENTAL

Gabriel Sobrino Beneyto

Profesor Agregado de Física y Química
I.B. "Salvador Vilaseca". Reus (Tarragona)

1.- INTRODUCCION

El problema que fundamentalmente encuentra el profesorado de física de los centros de bachillerato es el de no disponer de un equipo experimental adecuado. Hay experiencias, por ejemplo los choques entre masas, que se producen en un intervalo de tiempo tan corto que de forma manual resulta prácticamente imposible llevarlas a la práctica si no es a riesgo de cometer graves errores de cálculo. Por ello, es preciso recurrir al recuento del tiempo de duración del fenómeno de forma mecánica. El estudio de este aspecto es justamente el objetivo de este trabajo.

También pretendemos que a partir de un solo dispositivo, en una única experiencia, quede globalizado el estudio de múltiples facetas de la Mecánica al nivel de C.O.U. Así, con el equipo que ofrecemos, se pueden llevar a cabo análisis en planos inclinados y choques entre masas. Se puede recorrer, pues, la Cinemática, Dinámica de traslación y de rotación, fuerzas de rozamiento, estudios energéticos de traslación y de rotación, fuerzas de rozamiento, estudios energéticos de traslación y de rotación y, por último, los principios de conservación.

Además, se pretende algo que creemos de suma importancia: la construcción del dispositivo por los propios alumnos. Para atender a este fin, exponemos una gran variedad de dibujos y datos técnicos que permitan sin mucha complejidad montar todo el equipo experimental.

2.- EQUIPO EXPERIMENTAL

Consta fundamentalmente de los siguientes elementos:

- A.- Planos inclinados y horizontal.
- B.- Sistema de recuento del tiempo de caída y retroceso en el choque.

A. PLANOS INCLINADOS Y HORIZONTAL

Consiste en dos planos inclinados y uno horizontal de 200 y 145 cm de longitud, respectivamente. Son listones de aluminio hueco que presentan las características expuestas en la figura 1. Se pueden adquirir en cualquier establecimiento dedicado a la carpintería de aluminio.

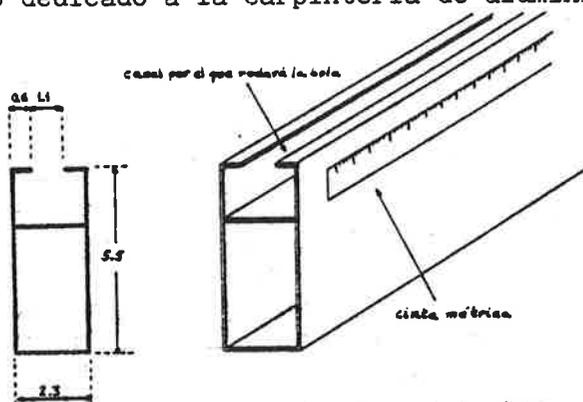


Fig. 1. Vistas frontal y lateral del listón de aluminio (distancias en cm)

Pegadas a dichos listones (con pegamento de contacto), van tres cintas métricas que nos permitirán medir las distancias recorridas por los cuerpos en los planos.

Con el fin de que dos de los listones se puedan inclinar, haremos dos agujeros, casi en el extremo de los mismos, de un diámetro similar al de las varillas que los sujetarán; de esta forma el listón no podrá bascular. Estas varillas son rectas, de 30 cm de longitud y 10 mm de diámetro. La figura 2 nos muestra un aspecto general de todo el sistema.

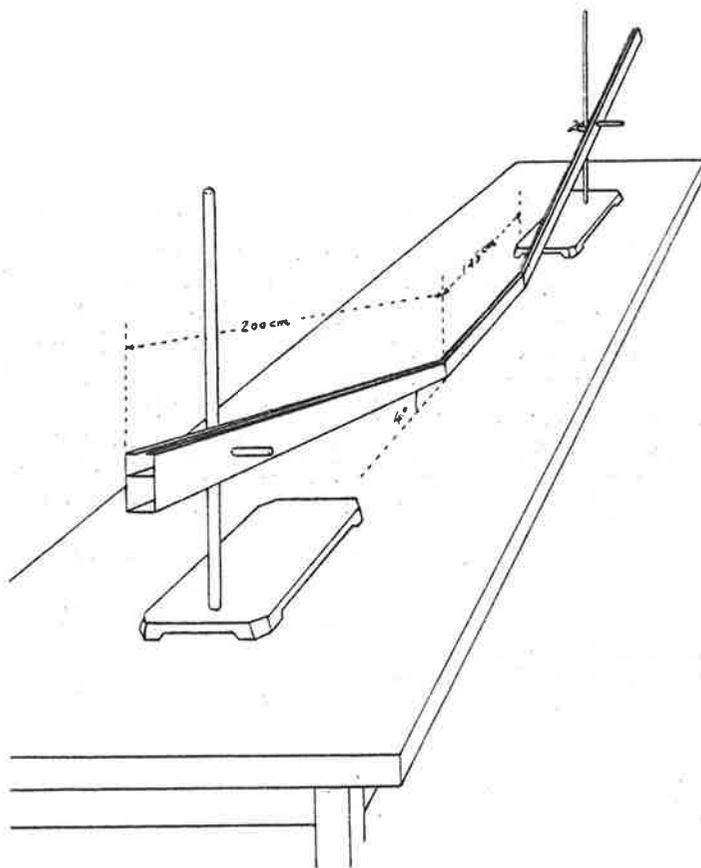


Fig. 2: Vista general del plano inclinado y horizontal.

Es muy importante que la mesa esté bien calzada a fin de conseguir la mayor horizontalidad posible. Con la ayuda de la escuadra milimetrada calcularemos las diferencias de altura de las bolas en sus posiciones iniciales y finales del recorrido. Para ello, se puede tomar como referencia el centro de la bola.

Mediante las variaciones de las posiciones de las nueces se podrán cambiar las inclinaciones de los planos. Con un semicírculo graduado mediremos los ángulos que forman los listones con la horizontal. El ángulo óptimo que hemos observado puede estar comprendido entre 4 y 7°; si fuese superior, el choque podría ser muy violento. Esto puede suponer unos 10 a 15 cm de elevación de los planos en su parte superior.

Los tres listones hemos de procurar que queden muy bien alineados y los canales de los mismos han de coincidir perfectamente; de lo contrario, las bolas se saldrían de su recorrido. Los listones están biselados a 90°.

El sistema de acoplamiento de los tres listones lo presentamos en la figura 3. Necesitamos, pues, tres pletinas de acero de 20x3x0,2 cm en ángulo de 185° y cuatro tornillos de mariposa. Las pletinas disponen de dos agujeros rectangulares de 3x1 cm a fin de que al variar la inclinación de los planos se puedan ajustar los canales.

B. SISTEMA DE RECUENTO DEL TIEMPO DE CAIDA Y CHOQUE.

B.1. Recuento del tiempo de caída de las dos bolas por los planos inclinados.

B.2. Recuento del tiempo de retroceso de las bolas después del choque en el plano horizontal.

B.1.- Para medir el tiempo de caída de las bolas por sus respectivos planos inclinados, dispondremos de dos células fotoeléctricas (LDR) conectadas a dos relés fotoeléctricos, 1 y 2, que se activan por obstrucción de la luz. Están colocadas en la parte más baja del plano; es decir, en el punto de confluencia de ambos planos inclinados con el plano horizontal. En la parte más elevada de los mismos están instalados dos electroimanes alimentados a

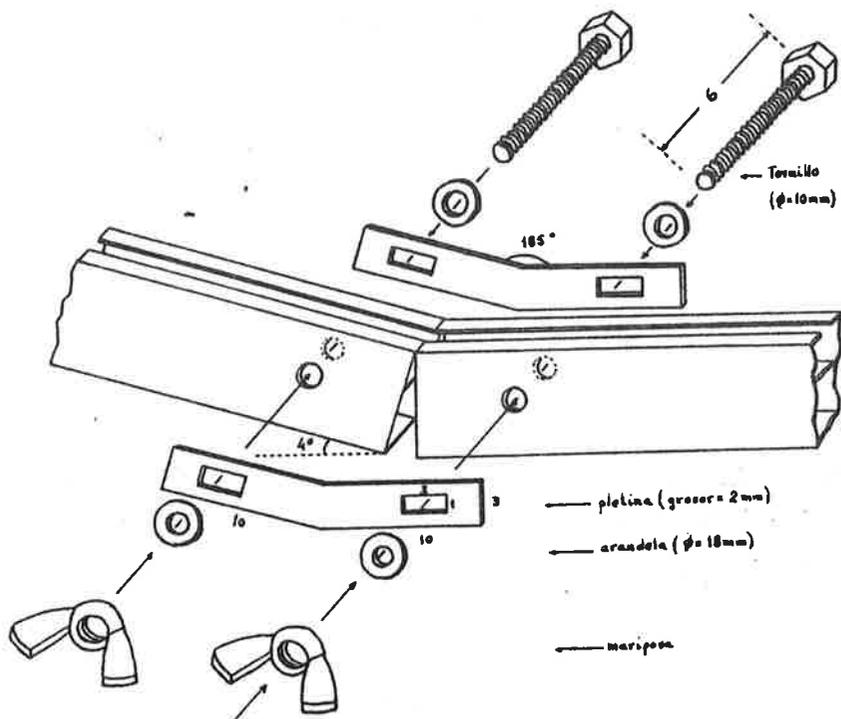


Fig. 3. Sistema de acoplamiento de los listones
 (Distancias en cm.)

4,5 V.

La figura 4 nos muestra tanto el funcionamiento de esta primera parte como el sistema de conexiones de todos sus componentes.

Inicialmente las bolas se encuentran en la parte superior del plano inclinado. Mediremos la distancia que hay entre ellas y el punto en el que se encuentran las fotocélulas; éste será el espacio que recorrerán en su caída. Aún no pueden caer ----- ya que están atraídas por los electroimanes. Un pulsador hará que cese la corriente a los electroimanes, comenzando las bolas así su descenso y, simultáneamente, la otra placa del pulsador tocará los 4 contactos (2 para cada cronómetro), que los hace ponerse en marcha. En este instante cesaremos la presión sobre el pulsador. Al pasar las bolas frente a los tubos que contienen la lámpara y la fotocélula, se obstruirá la luz; el dispositivo electrónico hará que se activen los relés 1 y 2 que pararán los respectivos cronómetros. El tiempo marcado será el invertido por cada bola en su caída.

Adicionalmente existen dos interruptores que desconectan todo el dispositivo.

Los electroimanes utilizados se construyeron con hilo esmaltado de cobre de 0,8 mm de diámetro enrollado en una lámina de hierro dulce laminado de 5x1x0,5 cm. Daremos sobre el núcleo 40 vueltas distribuidas en 1 piso. Dejaremos una holgura en el hierro dulce de 2 cm para poder ensamblarlo en la pinza. Los laterales han de estar protegidos por plástico rígido para que el hilo no se salga.

La fig. 5 nos muestra cómo están adosados a los listones mediante pinzas. Estas se pueden conseguir en establecimientos de bricolage.

La fotocélula y la lámpara las colocaremos en el interior de dos tubos de cobre de 11 mm de diámetro exterior. La disposición de los mismos a la pinza que los unirá al listón, queda reflejado en la figura 6.

La sensibilidad de la fotocélula la ajustaremos por la variación del valor de la resistencia R_2 y de la posición que ocupan tanto la lámpara como la fotocélula en

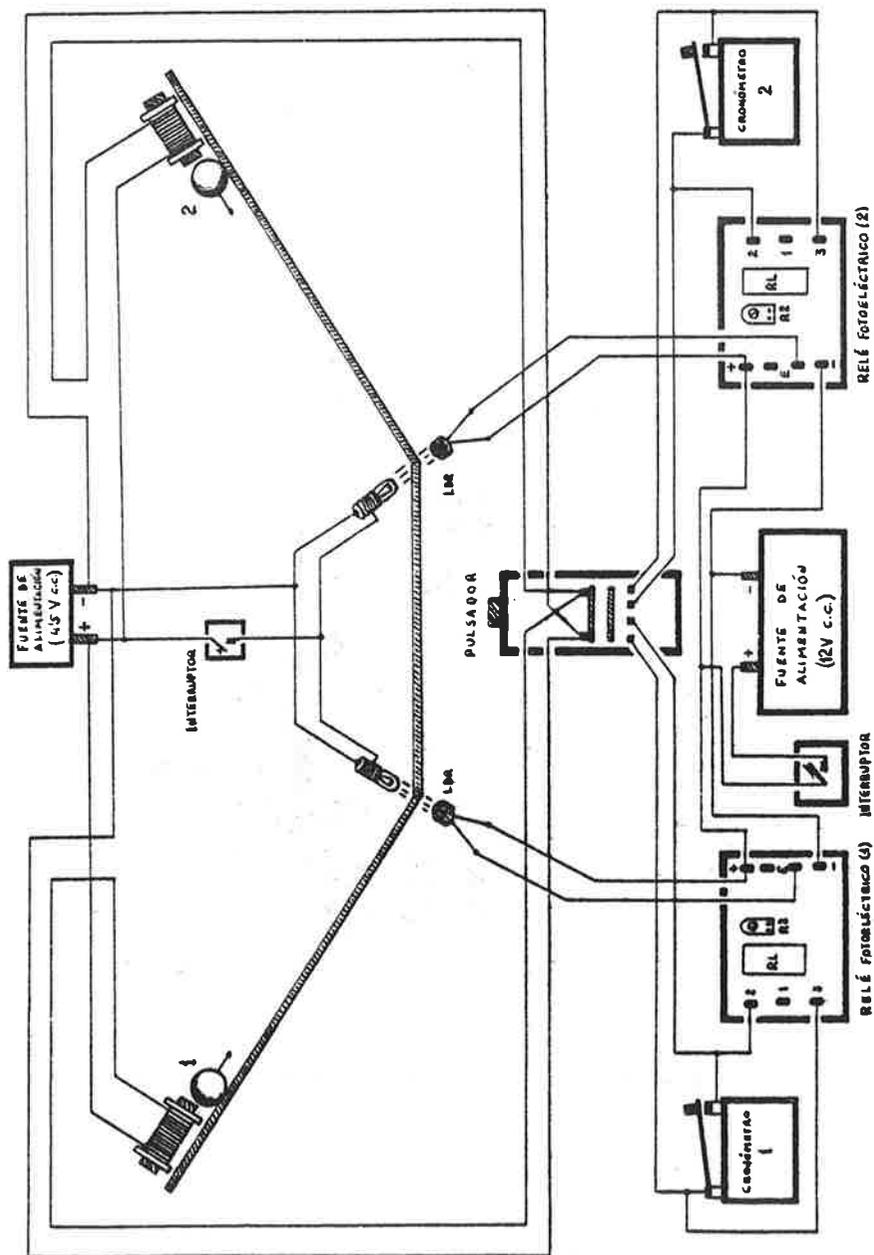


Fig. 4.- Esquema del circuito diseñado para medir el tiempo de caída de las bolas por los planos inclinados.

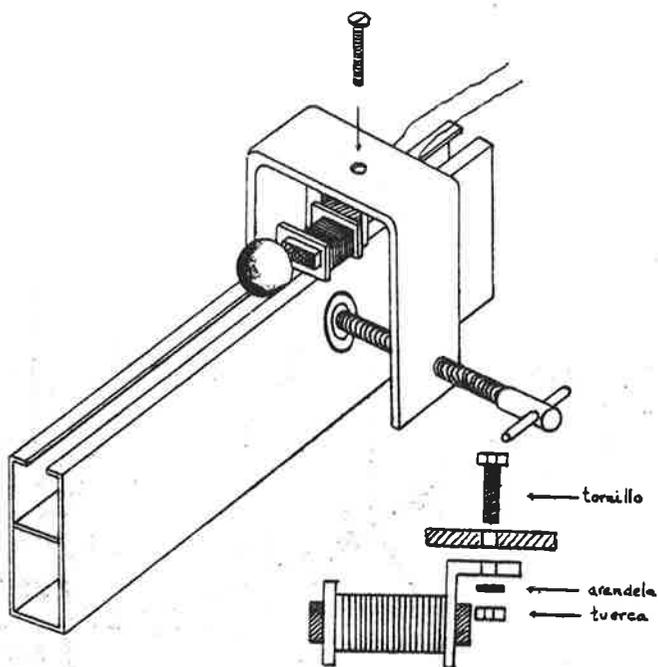


Fig. 5.- Dispositivo de soporte del electroimán

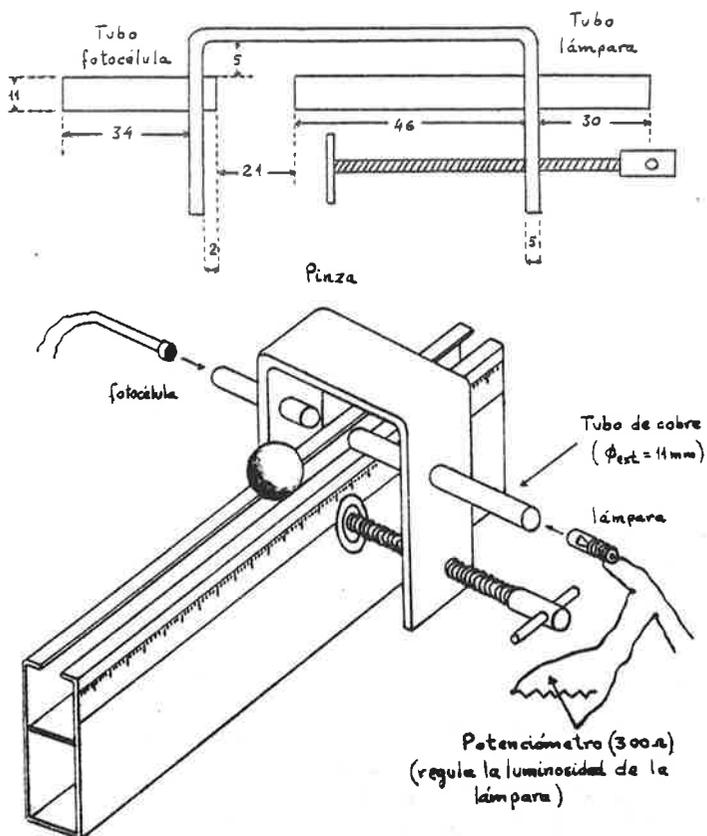


Fig. 6.- Dispositivo de soporte de fotocélula y lámpara
(Distancia en mm.)

los tubos. Para conseguir el resultado deseable, hemos de hacer pasar la bola frente a ellos a distintas velocidades. Estarán ajustadas las fotocélulas cuando dejando caer la bola desde el punto más alto del plano inclinado, es capaz de accionar el cronómetro o bien pararlo. Es una operación delicada y laboriosa. Esta célula fotoresistente posee un gran ángulo de captación, por lo que es conveniente instalarla casi al final del tubo. Pintaremos el interior del tubo de negro mate para un mejor enfoque y evitar reflejos. La luz excitadora estará constituida por una lamparita de bajo voltaje alimentada con corriente continua. El sistema es más eficaz si se acopla una lente convergente graduada a la distancia conveniente, con el fin de concentrar el haz luminoso sobre la superficie de la LDR. La salida al cronómetro la conectaremos a los terminales 1,2 y 3. El terminal 2 corresponde a la lámina móvil del conmutador.

B.2.- Una vez hayamos concluido el cálculo del tiempo de caída de las bolas, estamos en disposición de conocer la velocidad con la que entrarán por el plano horizontal. En ----- otro ----- trabajo exponemos el proceso físico que nos permite calcular V_1 y V_2 . Allí hemos supuesto que la velocidad con que se produce el choque es justamente la que tienen las bolas cuando finalizan sus recorridos por los planos inclinados, ya que la pérdida de energía cinética por el plano horizontal es muy pequeña debido a que el rozamiento también es muy pequeño. Podemos comprobar este hecho midiendo el espacio existente entre el inicio del plano horizontal y el punto de choque, y el tiempo que tardan las bolas en recorrerlo. Supondremos velocidad constante en este tramo.

Pero el objetivo que pretendemos no es hacer esta comprobación. Intentamos calcular el tiempo de retroceso que invierten las bolas cuando recorren cierto espacio medido en el plano horizontal, una vez producido el choque.

El primer proceso será desconectar los cronómetros de los relés 1 y 2 y conectarlos a los relés 3 y 4 (cronómetro 1) y 5 y 6 (cronómetro 2). La figura 7 nos ilustra el sistema de conexiones de los distintos componentes.

La misión que tiene el pulsador que aparece en la figura es la siguiente. Al comienzo del plano horizontal existen dos fotocélulas (las correspondientes a los relés 3 y 6), que tendrán por misión parar los cronómetros cuando a ellas lleguen las bolas. Es evidente que éstos se habrán puesto en funcionamiento, por obstrucción de la luz que se produce en las fotocélulas correspondientes a los relés 4 y 5, justamente en el momento del choque. Si quisiéramos medir el tiempo que tardan las bolas en recorrer el plano horizontal hasta el momento del choque, dejaríamos abierto todo el circuito. Así, la bola 1 accionaría el relé 3 y pondría en marcha el cronómetro 1; de la misma forma, la bola 2 accionaría el relé 6 y el cronómetro 2 empezaría a contar el tiempo. Tenemos así un método para medir V_1 y V_2 sobre el plano horizontal. Pero nuestro objetivo es medir el tiempo de retroceso. Para que no se accionen los cronómetros al paso de las bolas, hemos de desconectar todo el circuito mediante el pulsador. Una vez que las bolas hayan pasado por las fotocélulas 3 y 6, volveremos a conectarlos dejando de presionar el pulsador. La bola 1 accionará el relé 4 y la 2 el 5 poniendo en marcha ambos cronómetros. La parada se producirá por los relés 3 y 6. Es decir, es el proceso contrario al anterior.

En la figura 8 presentamos una modificación al sistema del recuento del tiempo de retroceso. Es una variante del presentado en la figura 7.

El motivo de introducir dos temporizadores es el siguiente. Aunque el punto de choque de las bolas en el plano horizontal se puede precisar con bastante aproximación, recordemos que la puesta en marcha de las bolas es automática y simultánea, una pequeña desviación en la linealidad de los tres planos puede alterar el punto de choque en el que colocaremos las fotocélulas correspondientes a los relés 4 y 5. Para evitar esta labor engorrosa de linealidad y tener que proceder a menudo al cambio de posición de las fotocélulas, hemos dispuesto un sistema tal, que una vez que la bola obstruye la luz en la fotocélula, un relé de dos contactos actúa, por un lado, sobre el cronómetro poniéndolo en marcha; por otro,

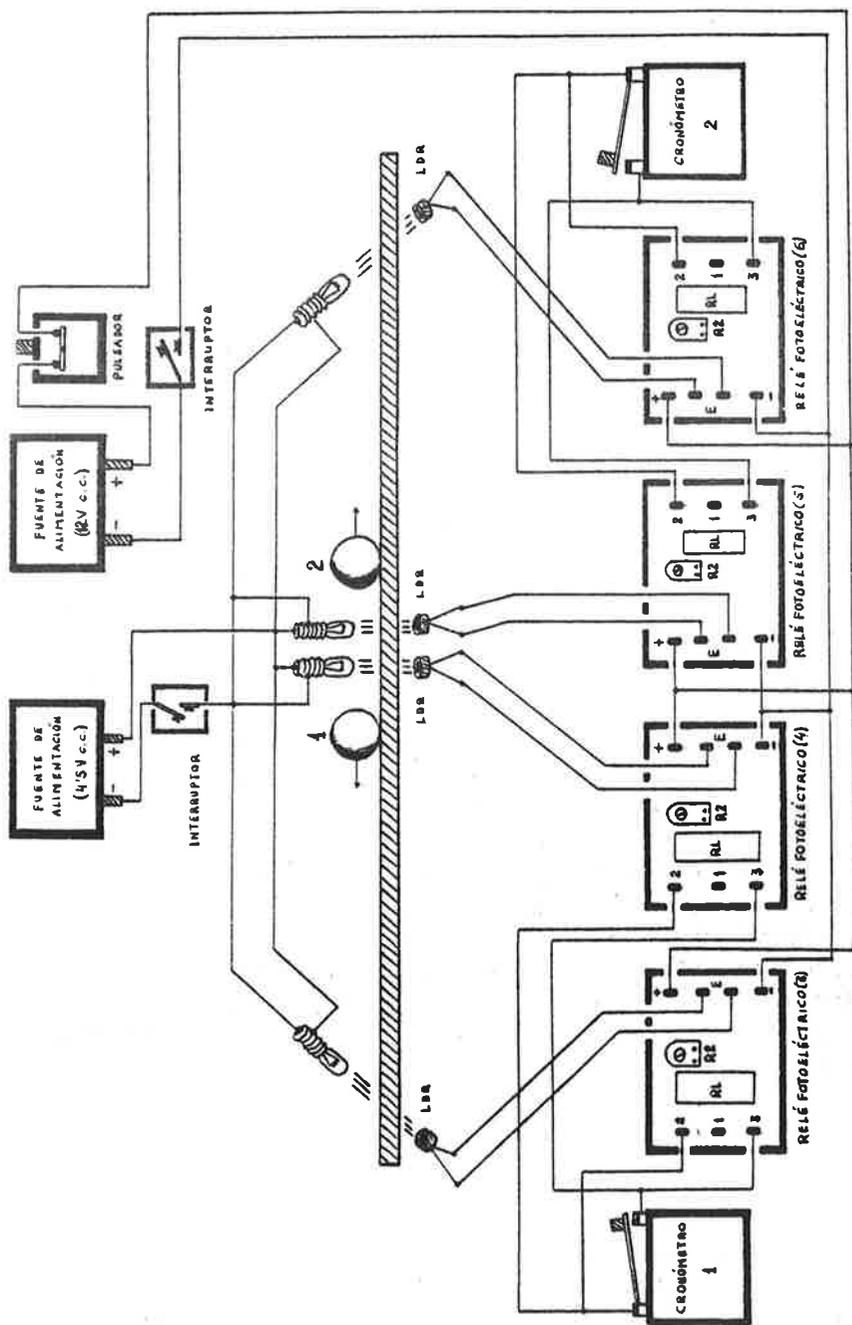


Fig. 7.- Esquema del circuito diseñado para medir el tiempo de retroceso de las bolas por el plano horizontal.

acciona otro relé de dos contactos que a su vez uno va al temporizador y el otro a un segundo relé de dos contactos. Este último alimenta al temporizador y, a la vez, desconecta el polo positivo de los relés 4 y 5 dejándolos sin alimentación durante el tiempo que nosotros regulemos en el temporizador. La razón de proceder así tal vez se comprenda mejor con un ejemplo. Supongamos que el punto de choque se encuentre 1 cm por detrás de la fotocélula 4. La bola 1 al pasar por ella accionaría el cronómetro 1 y lo pondría en marcha. Al retroceder por choque, la misma bola volvería a obstruir la misma fotocélula y pararía el mismo cronómetro. Es evidente que lo mismo podría ocurrir con la bola 2 y la fotocélula correspondiente al relé 5. Al disponer de un temporizador, la bola 1 hace que el relé 4 ponga en marcha el cronómetro 1, pero dicho relé al quedar bloqueado por falta de alimentación, ya no puede parar el cronómetro en el retroceso de la bola; sólo podrá pararlo el relé 3.

El error cometido en la apreciación del punto de choque de las bolas es mínimo y, por tanto, no nos debe preocupar a la hora de hacer los cálculos. Hemos comprobado que la diferencia del punto de choque es del orden de 1cm valor que afectará muy poco a los resultados, pero sí es lo suficientemente significativo como para producir la parada de los cronómetros. Recordemos que la fotocélula es extremadamente sensible y que el circuito electrónico es de respuesta inmediata.

Vemos también en el circuito de la figura 8 que los relés 3 y 6 no están afectados por el temporizador. En definitiva, cuando las bolas pasen por dichos relés, obstruirán la luz y los cronómetros se pararán. Leeremos entonces el tiempo de retroceso que han tardado las bolas en recorrer las distancias previstas y así podremos calcular las velocidades de retroceso V_1 y V_2 .

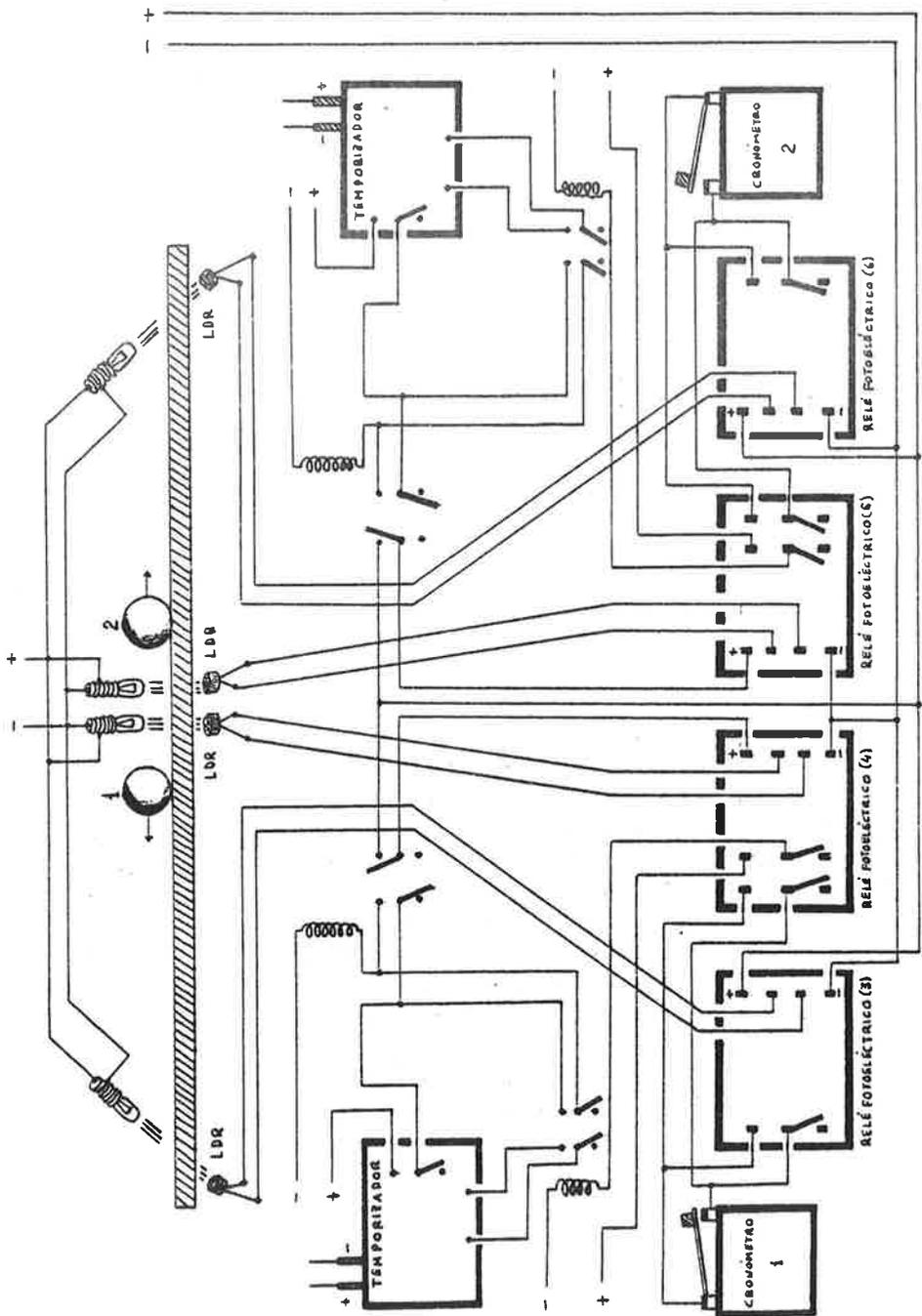


Fig. 8.- Esquema modificado del circuito diseñado para medir el tiempo de retroceso de las bolas por el plano horizontal utilizando dos temporizadores. (Los relés 4 y 5 son de dos contactos)

3. DATOS TECNICOS PARA LA CONSTRUCCION DEL DISPOSITIVO ELECTRONICO.

3.1. CONSTRUCCION DEL RELE FOTOELECTRICO POR OBSTRUCCION DE LA LUZ.

Características

Tensión 9 a 12 V c.c.
Consumo (reposo) 10 mA
Consumo (activado) 100 mA
Carga máxima del relé:
- a 220 V 2,5 A
- a 12 V 5A

Material necesario para su construcción por unidad

- Condensadores

1 de 100 nF (u1 - 104)..... C₁
1 de 100 µF (electrolítico)..... C₂

- Resistencias

1 de 270 Ω (270H)..... R₁
1 de 5000 Ω variable (5K)..... R₂
1 de 10000 Ω (10K)..... R₃ (Todas ellas de 1/4 de vatio)
1 de 10 Ω (10H)..... R₄
1 de 1000 Ω (1K)..... R₅
1 de 4700 Ω (4K7)..... R₆

-Varios

1 relé de 12V (1 ó 2 contactos)..... RL
1 fotorresistencia..... LDR
1 transistor tipo BC 547..... T₁

- 1 transistor tipo MC 140..... T₂
- 1 diodo de silicio tipo 4004..... D₁
- 1 placa de circuito impreso virgen de 83x46 mm.

La placa de c.i. ha de estar desengrasada y sin residuo antes de ejecutar el dibujo. Para ello hemos utilizado un rotulador especial "Pentel PEN" N50 de color negro. El ácido utilizado es el preparado comercial SA100.

Las figuras que explican la construcción de este circuito son la 9,10,11 y 12.

3.2. CONSTRUCCION DE LA FUENTE DE ALIMENTACION

Características

Voltaje: de 1 a 30 voltios

Amperaje: 2 amperios

Material necesario para su construcción

-Condensadores

- 1 de 4700 μ F a 50V (electrolítico)..... C₁
- 1 de 470 μ F V (electrolítico)..... C₂
- 1 de 4,7 μ F a 12 V (electrolítico)..... C₃
- 1 de 1 μ F a 35 V (electrolítico)..... C₄
- 1 de 1000 nF (cerámico)..... C₅

-Resistencias

- 3 de 0,25 Ω (0,25H) de 2 vatios..... R₁, R₂ y R₃
- 1 de 3300 Ω (3K3H) de 1 vatio..... R₄
- 1 de 15000 Ω (15K) de 1/2 vatio..... R₅
- 1 de 5600 Ω (5K6) de 1/2 vatio..... R₆

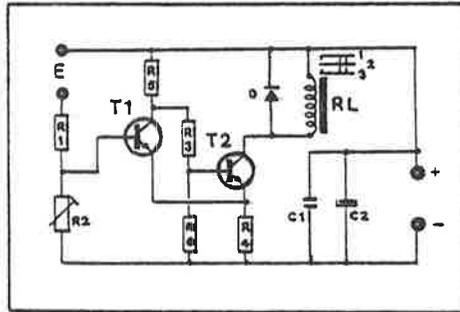


Fig. 9.- Esquema teórico del relé fotoeléctrico por obstrucción de la luz.

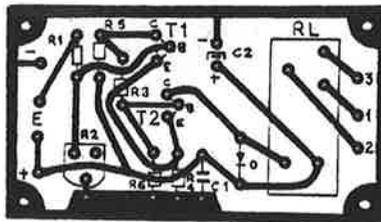


Fig. 10.- Esquema práctico del relé fotoeléctrico por obstrucción de la luz.

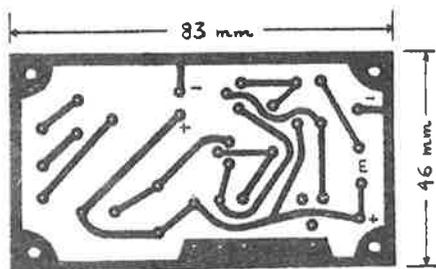


Fig. 11.- Cara opuesta del esquema práctico para relé de un contacto.

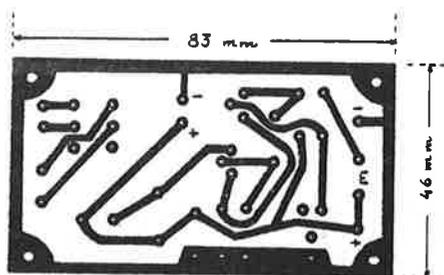


Fig. 12.- Cara opuesta del esquema práctico para relé de dos contactos.

1 potenciómetro lineal de 1000 (1K)..... R₇

-Varios

1 rectificador de 5 a FAGOR..... T₁

2 transistores tipo 2N 3055 con aislantes

de mica..... T₂ y T₃

1 transistor tipo MC 140 T₄

1 circuito integrado tipo MA 723

1 relé de 25 V y un contacto

1 interruptor de 220 V y 3 A

1 interruptor de 50 V y 3 A

2 hembrillas

1 base de entrada de corriente

1 piloto de neón de 220 V

1 piloto de 24 V

1 placa de circuito impreso virgen de 110x68 mm

1 pulsador miniatura de un contacto

1 transformador de 220 V a 50 V y 2 A

1 voltímetro de 0 a 50 V de fondo de escala

1 amperímetro de 0 a 5 A de fondo de escala

1 radiador

1 caja contenedora de aluminio

Las figuras que explican la construcción de este -
dispositivo son las 13, 14 y 15.

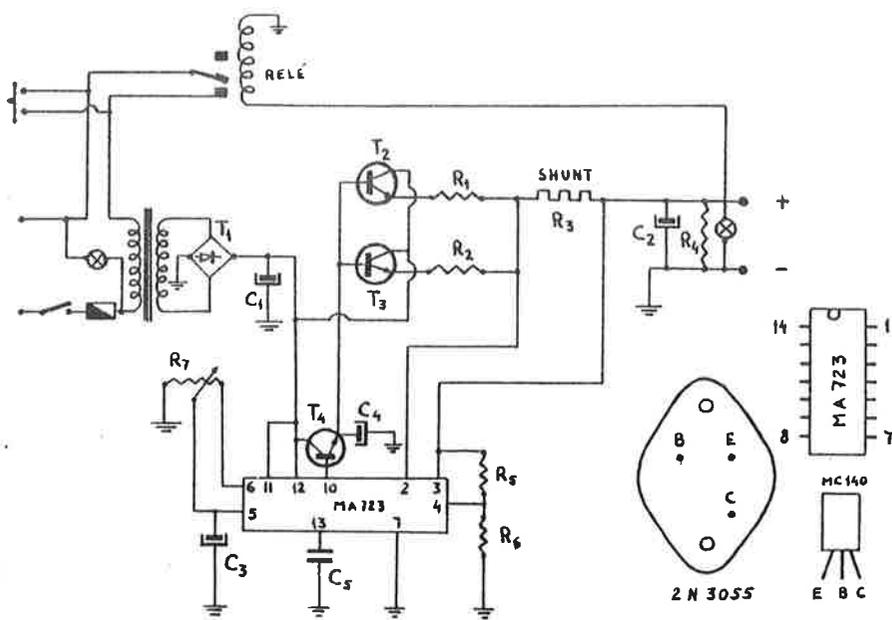


Fig. 13.- Esquema teórico de la fuente de alimentación

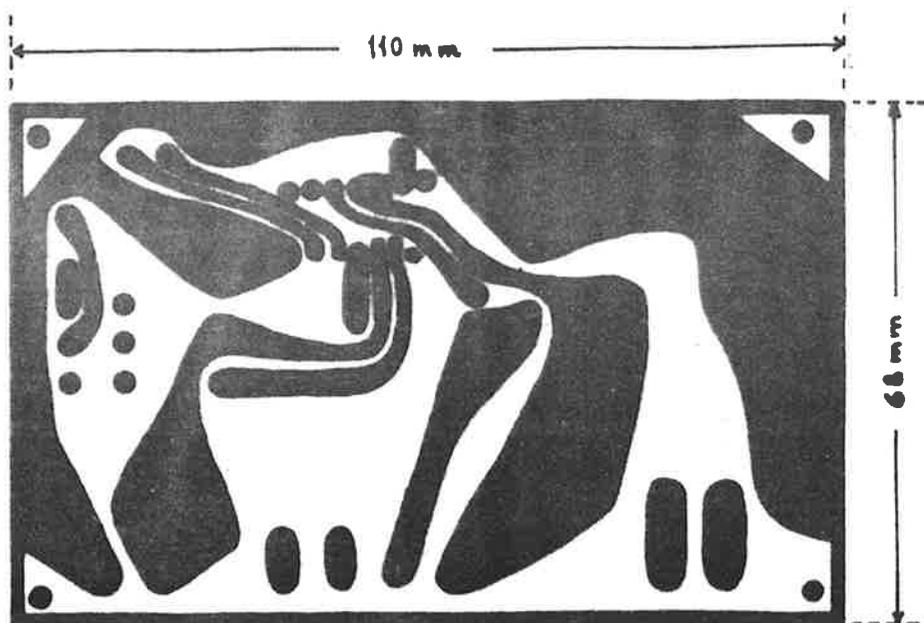


Fig. 15.- Cara opuesta del esquema práctico de la fuente de alimentación a tamaño natural.

3.3. CONSTRUCCION DEL TEMPORIZADOR

Características

Tensión de alimentación.....	12 V
Consumo (reposo).....	5 mA
Consumo (activado).....	50 mA
Tiempo de trabajo mínimo.....	1 segundo
Tiempo de trabajo máximo.....	3 minutos
Circuito de salida (relé de dos contactos)	
Intensidad máxima.....	5 A c.a.
Tensión máxima.....	220 V c.a.
Potencia máxima.....	600 w c.a.

Material necesario para su construcción

-Resistencias

2 de 10000 (10 K).....	R ₁ y R ₂
1 de 150 (150H).....	R ₃
1 de 470 (470H).....	R ₄
1 de 1000 (1 K).....	R ₅
1 de 2.10 ⁶ (2 M) variable.....	R ₆

-Condensadores

1 de 100 µF a 25 V (electrolítico).....	C ₁
1 de 15 pF (cerámico).....	C ₂
1 de 100 µF a 25 V (electrolítico).....	C ₃
1 de 22 µF a 50 V (electrolítico).....	C ₄

-Varios

1 transistor tipo BC 547.....	T ₁
1 diodo Zener a 12 V.....	D ₁
1 diodo 400.....	D ₂
1 relé a 12 V y 2 contactos	
1 circuito integrado UA 555	
1 placa de circuito impreso virgen de 85 x 53 mm	

Las figuras 16, 17 y 18 corresponden a este circuito.

. o O o

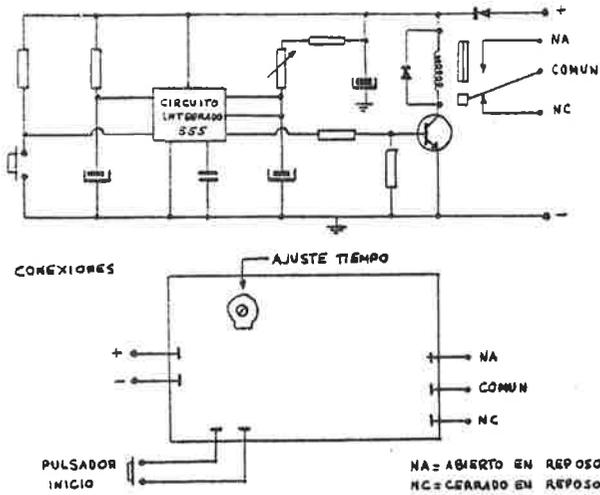


Fig. 16.- Esquema teórico del temporizador.

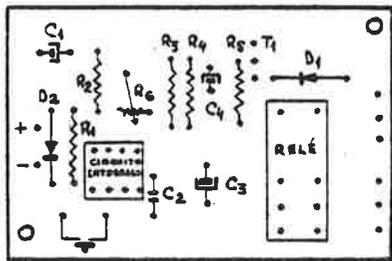


Fig. 17.- Esquema práctico del temporizador.

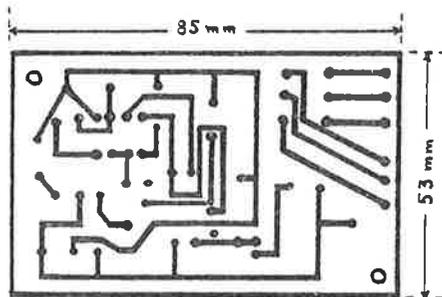


Fig. 18.- Cara opuesta del esquema práctico del temporizador.

HACIA UNA EVALUACION OBJETIVA DE LA CONDICION FISICA EN ENSEÑANZAS MEDIAS: EXPERIENCIA PRACTICA

Carlos de Cima Araujo

Prof. Agregado de Educ. Física
I.B. "Monte Naranco". Oviedo

Marta Sobrino Alvarez

Prof. Agregada de Educ. Física
I.B. "Alfonso II". Oviedo

I N T R O D U C C I O N

Uno de los grandes problemas que tiene la Educación Física es, sin duda alguna, la evaluación objetiva de la materia que se imparte. En Enseñanzas Medias hay dos grandes apartados que no se pueden eludir a la hora de plantear una programación seria y coherente:

- el desarrollo de las habilidades y destrezas específicas.
- la mejora de la condición física (aptitud física).

No cabe duda de que nos encontramos con jóvenes en pleno desarrollo a los que hay que potenciar sus cualidades físicas, psicológicas y sociales. Una mejora en la condición física permitirá que estos alumnos tengan un mayor y mejor desarrollo motor, una capacidad de integración social superior y, sobre todo, una posibilidad de "vivenciar" más positivamente su cuerpo.

Por todo ello, ningún profesional de la Educación Física se cuestiona hoy en día la importancia que tiene el trabajo para la mejora de las Cualidades Físicas Básicas. Otro tema distinto es que nosotros, con dos horas semanales, seamos capaces de incidir en esa mejora que se da por sí sola con el crecimiento, aunque de forma más lenta.

Lo que sí es cierto es que con una referencia clara

el alumno podrá realizar un trabajo individualizado, que se ajuste a sus necesidades y le permita en todo momento valorar sus niveles de progresión.

El problema que se plantea es cómo evaluar esa mejora, si es que la hay, y, sobre todo, qué punto de referencia tiene el alumno para poder evidenciar su progreso con respecto a sí mismo, al resto del grupo y dentro del grupo al resto del Instituto. Es decir, que sepa en todo momento cuál es su posición en un contexto que tiene sus mismas características y a dónde tiene que llegar para ser considerado "apto" físicamente. Hay que tener en cuenta que el alumno realiza unas pruebas que se reflejan o miden en repeticiones, metros o segundos, según el caso. Estos resultados no sitúan en una posición objetiva al alumno y sobre todo no le permiten conocer su mejoría global al ejecutar de nuevo el Test de Aptitud Física. Por ello, lo que tratamos fue de pasar todos los resultados a unos valores absolutos más fácilmente cuantificables.

A continuación nos planteamos qué pruebas se pueden realizar y generalizar a todos los centros de Enseñanzas Medias teniendo en cuenta la falta de infraestructura y equipamientos deportivos que tenemos actualmente. El resultado fueron las siete pruebas que se describen a continuación, por considerar que con ellas medíamos las Cualidades Físicas fundamentales y que al mismo tiempo son fáciles de realizar y comprender por los alumnos, así como de poder ser ejecutadas por ellos solos durante el curso para conocer su nivel físico; es decir, que sean operativas, funcionales y fiables.

En definitiva, lo que pretendemos con este trabajo es continuar en la línea iniciada con el "PROYECTO DE ESTUDIO Y RENOVACIÓN PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN FÍSICA" que, como ya hemos dicho en anteriores ocasiones, necesita una base científica que le dé solidez. Por ello no se trata de sentar aquí ningún criterio que no pueda ser modificado una vez que se vayan constatando y analizando los resultados que surjan de esta experiencia, que ya está puesta en marcha con el mayor rigor posible.

DESCRIPCIÓN DEL TEST

PRUEBA 1: ABDOMINALES

OBJETIVO. Medir la potencia de los músculos abdominales.

MATERIAL. Cronómetro.

POSICIÓN INICIAL. Tendido supino, manos detrás del cuello, con los dedos entrelazados, codos atrás de manera que los antebrazos toquen el suelo. Piernas flexionadas con la planta de los pies apoyada totalmente en el suelo y éstos separados aproximadamente a una distancia igual a la anchura de los hombros. Otra persona sujeta los tobillos (arrodillado), colocando las manos sobre los empeines.

EJECUCIÓN. Flexión de tronco hasta tocar con los codos en las rodillas (codo derecho-rodilla derecha), y retorno a la posición inicial. El ejercicio se repite cuantas veces se pueda en un minuto.

REGLAS. . Los dedos se mantienen entrelazados durante todo el ejercicio detrás de la cabeza.

- . Las plantas de los pies se mantienen apoyadas en el suelo.
- . Al retornar a la posición inicial los antebrazos deben tocar el suelo.
- . No se puede impulsar el cuerpo desde el suelo con uno o ambos codos.
- . No se utilizan colchonetas.

ANOTACIÓN. Se anota el número de repeticiones completas realizadas correctamente. No se anotarán aquellas que se efectúan según las circunstancias anteriormente citadas.

PRUEBA 2: SALTO HORIZONTAL A PIES JUNTOS.

OBJETIVO. Medir la potencia de piernas (capacidad de extensión).

MATERIAL. Cinta métrica.

POSICIÓN INICIAL. De pie, pies separados a una distancia igual a la anchura de los hombros, detrás de una línea perpendicular a la cinta métrica y que correspondería a cero centímetros.

EJECUCIÓN. Tratar de saltar lo más lejos posible con los dos pies simultáneamente. La caída será con los dos pies a la vez.

REGLAS. . No se permite el salto si se pisa la línea inicial.

. No se permite el salto si no se bate con las dos piernas a la vez.

. No se permite ningún tipo de desequilibrio en los siguientes supuestos:

- apoyo de manos en el suelo al caer
- desplazamiento posterior de los pies para reequilibrarse
- caída alternativa con los pies.

ANOTACIÓN. Se mide la distancia entre la línea inicial y la conseguida en el salto por la parte posterior del pie (talón). Se anota en metros y centímetros contados de 10 en 10.

PRUEBA 3: LANZAMIENTO DE BALÓN MEDICINAL.

OBJETIVO. Medir la potencia muscular general.

MATERIAL. Balón medicinal de tres Kgrs. Cinta Métrica.

POSICIÓN INICIAL. Pies cómodamente separados y simétricos detrás de una línea perpendicular a la cinta métrica y que correspondería a cero centímetros. Balón sostenido con ambas manos por encima y detrás de la cabeza.

EJECUCIÓN. Lanzar el balón con toda la fuerza posible de forma que caiga dentro del sector de lanzamiento.

REGLAS. . No se puede separar el cuerpo del suelo. Se permite elevar los talones con tal de que la punta de los pies mantenga contacto con el suelo.

. No se permite dar pasos de impulso.

. Ninguna parte del cuerpo puede tocar o rebasar la línea inicial.

. Terminado el lanzamiento se abandona la zona por la parte posterior, una vez que el balón haya tomado contacto.

ANOTACIÓN. Se mide desde la línea hasta el punto de caída del balón en metros y centímetros contados de 10 en 10.

PRUEBA 4: 50 METROS LISOS.

OBJETIVO. Medir la velocidad de traslación.

MATERIAL. Cronómetro.

POSICIÓN INICIAL. La salida se dará en posición de pie, brazos caídos a lo largo del cuerpo, pies separados aproximadamente a la anchura de los hombros, con piernas extendidas y tronco erguido.

REGLAS. . El cronómetro se pone en marcha al primer movimiento del pie del ejecutante.

. Se detiene el cronómetro cuando el corredor llegue con el pecho a la línea final.

. Se realizará sobre superficie dura (cemento, asfalto,...).

ANOTACIÓN. Se anota el tiempo en segundos y décimas.

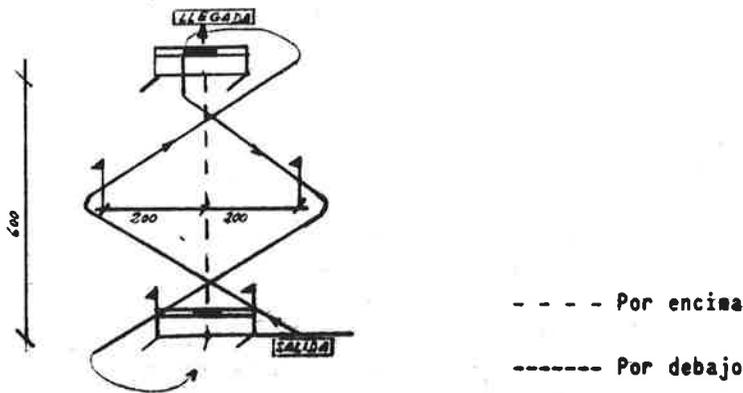
PRUEBA 5: CARRERA DE OBSTÁCULOS.

OBJETIVO. Medir la agilidad de movimientos del ejecutante.

MATERIAL. Dos vallas de atletismo tipo standar, colocadas a una altura de 0,72 m. y una de ellas prolongada verticalmente por dos palos adosados a sus extremos laterales. Dos estafetas de 1,70 m. de altura (mínimo). Cronómetro.

POSICIÓN INICIAL. Detrás de la línea de salida, en posición de salida de pie, opcional a derecha o izquierda de la valla.

EJECUCIÓN. Correr a toda velocidad, realizando el recorrido que indica el dibujo.



REGLAS. . El cronómetro se pone en marcha al primer movimiento del pie del ejecutante y se detiene cuando toca el suelo con un pie después de pasar la última valla.

. No se permite tirar ni desplazar ninguno de los palos o vallas.

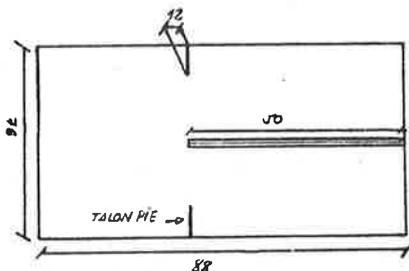
ANOTACIÓN. El tiempo se mide en segundos y décimas.

PRUEBA 6: FLEXIBILIDAD.

OBJETIVO. Medir globalmente la flexibilidad del tronco y extremidades.

MATERIAL. Cinta métrica.

POSICIÓN INICIAL. Sobre la zona indicada en el dibujo,



descalzos (sin calcetines)

EJECUCIÓN. Flexionar todo el cuerpo llevando los brazos hacia atrás y entre las piernas, hasta tocar (tan lejos como se pueda) la cinta métrica del suelo con los dedos medios de cada mano juntos y las palmas hacia arriba. Mantener la posición hasta leer el resultado.

- REGLAS. . No se permite separar ninguna parte de los pies del suelo.
- . Mantener el equilibrio y salir por la parte delantera caminando.
 - . No se permite apoyar el dorso de la mano en la cinta métrica

ANOTACIÓN. Se mide en centímetros.

PRUEBA 7: TEST DE COOPER.

OBJETIVO. Medir la Resistencia Orgánica (aeróbica).

POSICIÓN INICIAL. Salida de pie detrás de la línea.

EJECUCIÓN. A la voz de "ya" se trata de recorrer la máxima distancia posible en 12 minutos.

REGLAS. . Se informa a los corredores del tiempo transcurrido a los 6 y 11 minutos. Se permite andar.

ANOTACIÓN. Se anota la distancia en metros contados de 10 en 10.

C O N D I C I O N E S E N Q U E S E R E A L I Z Ó

El Test de Aptitud Física consta de siete pruebas que se realizan en tres jornadas (sesiones de trabajo) por el siguiente orden:

1ª Sesión

- Abdominales
- Salto Horizontal a pies juntos
- Lanzamiento de Balón Medicinal
- 50 metros lisos

2ª Sesión

- Carrera de Obstáculos
- Flexibilidad

3ª Sesión

- Test de Cooper

Normas generales de ejecución

- Solamente se realizará un intento por prueba.
- Queda a criterio del profesor la organización de la sesión para que sea posible realizar las pruebas determinadas en el tiempo previsto.
- Se permite un calentamiento libre e individual por parte del alumno hasta que le corresponda realizar la prueba.
- Se realizará 2-3 veces al año. Una en Diciembre, otra en Junio y una tercera a criterio del profesor en Octubre.

Las pruebas descritas anteriormente se desarrollaron para todos los alumnos en las condiciones más similares posibles, salvando las diferencias lógicas de horario (tanto entre los cursos del mismo centro como entre los dos centros que aportaron los datos para este trabajo), de instalaciones (ya que los equipamientos no son iguales) y de profesores que controlaban las ejecuciones.

Sin embargo, sí se ha respetado para todos los alumnos:

- . Los criterios de ejecución.
- . El número de sesiones que se dedicó para las 7 pruebas.
- . El orden de las mismas.
- . El número de intentos por cada prueba.
- . La época del año en que se realizó (mes de Diciembre, al final de la Unidad Didáctica)
- . La organización de la sesión.

Por todo ello consideramos que los datos obtenidos pueden ser una aproximación bastante fiable de lo que es la realidad de esos alumnos en cuanto a su Condición Física se refiere.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	--	--	--	--	--	21	22	23	24	25
20	27	28	30	31	32	34	35	36	37	39
30	40	41	43	44	45	47	48	49	51	52
40	53	54	55	57	58	60	61	62	64	65
50	66	68	69	70	71	73	74	75	77	79
60	79	80	--	--	--	--	--	--	--	--

ABDOMINALES (1').Repeticiones

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	--	--	--	--	--	--	--	30	33	37
1	31	34	38	41	45	49	52	55	59	63
2	67	70	74	77	80	--	--	--	--	--

SALTO HORIZONTAL TRES JUNTOS

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	--	--	--	--	21	23	25	28	30	32
20	34	36	39	40	42	44	45	48	50	52
30	54	55	58	60	63	65	67	69	71	73
40	75	77	79	80	--	--	--	--	--	--

FLEXIBILIDAD.Centímetros

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	--	--	--	--	--	--	--	--	--	30
2	21	22	22	23	24	25	26	27	28	29
3	30	31	32	33	34	35	35	36	37	38
4	39	40	41	42	43	44	45	45	47	48
5	49	50	51	51	52	53	54	55	56	57
6	58	59	60	61	62	63	64	65	66	66
7	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76
8	77	78	79	80	--	--	--	--	--	--

LANZAMIENTO BALON (3 HORS)

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9	--	--	30	39	39	47	45	45	44	43
10	72	71	70	69	68	67	65	65	64	62
11	61	60	59	59	57	55	55	54	53	52
12	51	50	49	48	47	45	44	43	42	41
13	40	39	38	37	35	35	34	33	32	31
14	30	29	27	25	25	24	23	22	21	20

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6	--	30	39	37	35	33	31	29	27	25
7	63	61	59	57	55	53	51	49	47	45
8	43	41	39	37	35	33	31	29	27	25
9	23	21	--	--	--	--	--	--	--	--

50 METROS

AGILIDAD

	00	10	20	30	40	50	60	70	80	90
17	--	--	--	--	--	--	--	20	20	20
18	21	21	21	22	22	22	23	23	23	23
19	24	24	24	25	25	25	25	25	25	27
20	27	27	28	28	28	29	29	29	30	30
21	30	30	31	31	31	32	32	32	33	33
22	33	34	34	34	35	35	35	35	35	35
23	37	37	37	37	38	38	38	39	39	39
24	40	40	40	41	41	41	42	42	42	43
25	43	43	44	44	44	44	45	45	45	45
26	46	46	47	47	47	48	48	48	49	49
27	49	50	50	50	50	51	51	51	52	52
28	52	53	53	53	54	54	54	55	55	55
29	55	55	55	57	57	57	57	58	58	58
30	59	59	59	60	60	60	61	61	61	62
31	62	62	63	63	63	64	64	64	64	65
32	65	65	65	65	65	67	67	67	68	68
33	68	69	69	69	70	70	70	71	71	71
34	71	71	71	71	73	73	73	74	74	74
35	75	75	75	76	76	76	77	77	77	78
36	79	79	79	79	79	79	80	--	--	--

COOPER (12")

ANEXO I

TEST DE APTITUD FISICA: VALGRACION. 1ª SUP. CHICAS. DICIEMBRE 86. (20)

	00	10	20	30	40	50	60	70	80	90
14	--	--	--	--	--	--	20	20	21	21
15	21	22	22	23	23	23	24	24	25	25
16	25	25	25	27	27	28	28	29	29	29
17	30	30	30	31	31	32	32	32	33	33
18	34	34	35	35	35	35	35	37	37	37
19	38	38	39	39	39	40	40	41	41	41
20	42	42	43	43	44	44	44	45	45	45
21	46	46	47	47	48	48	48	49	49	50
22	50	50	51	51	52	52	53	53	53	54
23	54	55	55	55	56	56	57	57	57	58
24	59	59	59	60	60	60	61	61	62	62
25	62	63	63	64	64	64	65	65	66	66
26	66	67	67	68	68	69	69	69	70	70
27	71	71	71	72	72	73	73	73	74	74
28	75	75	75	75	75	77	77	78	79	79
29	79	79	80	--	--	--	--	--	--	--

COOPER (12')

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	--	--	30	30	79	78	77	75	75	74
11	74	73	72	71	70	69	68	67	67	66
12	66	64	63	62	61	60	60	59	58	57
15	56	55	54	53	53	52	51	50	49	49
14	47	46	45	45	44	43	42	41	40	39
15	39	38	37	36	35	34	33	32	32	31
16	30	29	28	27	26	25	25	24	23	22
17	21	20	--	--	--	--	--	--	--	--

AGILIDAD

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	--	--	--	--	--	--	--	23	28	33
1	38	43	48	53	58	63	68	73	78	80

SALTO HORIZONTAL PIES JUNTOS

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	--	--	--	--	--	--	--	--	20	21
2	23	24	25	25	29	31	32	34	36	37
3	39	40	42	44	45	47	48	50	52	53
4	55	55	58	59	61	63	64	65	67	69
5	71	72	74	75	77	79	80	--	--	--

LANZAMIENTO BALON (3 BGRS)

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	--	--	--	--	--	--	--	--	--	20
10	22	24	25	27	29	31	32	34	36	37
20	39	41	43	44	45	48	49	51	53	54
30	55	57	60	61	63	65	66	68	70	72
40	73	75	77	78	80	--	--	--	--	--

FLEXIBILIDAD. Centímetros

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	--	--	--	--	--	20	22	24	25	29
20	31	33	35	38	40	42	45	47	49	52
30	54	55	58	61	63	65	68	70	72	75
40	77	79	80	--	--	--	--	--	--	--

ABDOMINALES (1'). Repeticiones

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6	--	--	--	--	--	--	--	30	79	77
7	75	74	73	71	69	68	66	65	63	61
3	60	58	57	55	54	52	50	49	47	45
9	44	42	41	39	38	35	34	33	31	30
10	28	27	25	23	22	20	--	--	--	--

50 METROS

ANEXO II

TEST DE APTITUD FISICA: VALORACION. 2ª BUP. CHICAS. DICIEMBRE 85. (22)

	00	10	20	30	40	50	60	70	80	90
11	--	--	--	--	--	--	--	20	20	20
12	21	21	21	21	22	22	22	23	23	23
13	23	24	24	24	25	25	25	25	25	25
14	25	25	27	27	27	27	28	28	28	29
15	29	29	30	30	30	30	31	31	31	31
16	32	32	32	33	33	33	33	34	34	34
17	35	35	35	35	35	36	36	36	37	37
18	37	38	38	38	38	39	39	39	40	40
19	40	40	41	41	41	42	42	42	42	43
20	43	43	43	44	44	44	45	45	45	45
21	45	45	45	47	47	47	47	48	48	48
22	48	49	49	49	50	50	50	50	51	51
23	51	52	52	52	52	53	53	53	53	54
24	54	54	55	55	55	55	56	56	56	57
25	57	57	57	58	58	58	59	59	59	59
26	60	60	60	60	61	61	61	62	62	62
27	62	63	63	63	64	64	64	64	65	65
28	65	65	66	66	66	67	67	67	67	68
29	68	68	69	69	69	69	70	70	70	70
30	71	71	71	72	72	72	72	73	73	73
31	74	74	74	74	75	75	75	75	75	75
32	75	77	77	77	77	78	78	78	79	79
33	79	79	80	--	--	--	--	--	--	--

COOPER (12')

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9	--	--	--	--	--	--	--	--	30	30
10	79	78	77	75	75	75	74	73	72	71
11	70	70	59	63	67	66	65	65	64	63
12	62	61	60	60	59	59	57	56	55	55
13	54	53	52	51	50	50	49	48	47	45
14	45	44	44	43	42	41	40	39	39	35
15	37	36	35	34	34	33	32	31	30	29
16	29	28	27	26	25	24	24	23	22	21
17	20	--	--	--	--	--	--	--	--	--

AGILIDAD

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	--	--	--	--	--	--	--	--	--	23
1	29	35	41	47	53	59	57	72	73	80

SALTO HORIZONTAL PIES JUNTOS

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	--	--	--	--	--	20	22	24	26	28
20	30	32	33	35	37	39	41	43	44	46
30	48	50	52	54	56	57	59	61	63	65
40	67	68	70	72	74	75	78	80	--	--

ABDOMINALES (1'). REPETICIONES

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	--	--	--	20	22	24	25	28	30	32
20	34	35	38	39	41	43	45	47	49	51
30	53	55	57	58	60	62	64	66	68	70
40	72	74	75	77	79	80	--	--	--	--

FLEXIBILIDAD. Centímetros

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	--	--	--	--	--	--	--	--	--	21
2	22	23	24	25	27	28	29	31	32	33
3	34	35	37	38	39	41	42	43	44	46
4	47	48	49	51	52	53	54	56	57	58
5	59	61	62	63	64	65	67	68	69	71
6	72	73	74	75	77	79	79	80	--	--

LANZAMIENTO BALON (3 KGRS)

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6	--	--	--	--	--	--	10	79	77	75
7	73	72	70	68	66	65	63	61	60	58
8	56	54	53	51	49	48	46	44	42	41
9	39	37	36	34	32	31	29	27	25	24
10	22	20	--	--	--	--	--	--	--	--

50 METROS

ANEXO IV

	10	20	30	40	50	60	70	80	90
19	--	--	--	--	--	--	20	20	20
20	21	21	21	22	22	23	23	24	24
21	24	25	25	25	26	25	27	27	28
22	28	29	29	29	30	30	31	31	32
23	32	32	33	33	33	34	34	35	35
24	36	36	36	37	37	38	38	39	39
25	39	40	40	41	41	41	42	42	43
26	43	44	44	44	45	45	45	46	47
27	47	47	48	48	48	49	49	50	50
28	51	51	51	52	52	53	53	54	54
29	54	55	55	55	55	56	57	57	58
30	58	59	59	59	60	60	60	61	61
31	62	62	63	63	63	64	64	65	65
32	66	66	66	67	67	68	68	69	69
33	69	70	70	71	71	71	72	72	73
34	73	74	74	74	75	75	75	76	77
35	77	77	78	78	78	79	79	80	--

COOPER (12')

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	--	--	--	--	--	--	--	21	22
20	23	25	25	27	29	30	31	32	34
30	36	38	39	40	41	43	44	45	47
40	49	50	52	53	54	56	57	58	61
50	62	63	65	66	67	68	70	71	74
60	75	75	78	79	80	--	--	--	--

ABDOMINALES (1'), Repeticiones

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	--	--	--	--	--	--	20	23	27
1	31	34	39	41	45	49	52	56	63
2	57	70	74	77	80	--	--	--	--

SALTO HORIZONTAL TRES JUNTOS

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2	--	--	--	--	--	--	20	21	22
3	22	23	24	25	25	27	28	29	30
4	32	33	34	35	36	37	38	39	40
5	41	42	43	44	45	46	47	48	49
6	51	52	53	54	55	56	57	58	59
7	60	61	62	63	64	65	66	67	69
8	70	71	72	73	74	75	76	77	78
9	79	80	--	--	--	--	--	--	--

LANZAMIENTO BALON (3 KGRS)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8	--	--	--	--	--	--	90	79	73
9	77	76	75	75	74	73	72	71	70
10	68	67	65	65	64	63	62	61	60
11	59	58	57	56	55	54	53	52	51
12	49	48	48	47	46	45	44	43	42
13	40	39	38	37	36	35	34	33	32
14	31	30	29	28	27	26	25	24	23
15	22	21	20	--	--	--	--	--	--

AGILIDAD

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	--	--	--	--	--	--	--	--	20
10	22	23	25	27	29	30	31	33	36
20	37	39	40	42	44	45	47	48	50
30	53	54	56	57	59	60	62	64	67
40	63	70	71	73	74	76	77	79	80

FLEXIBILIDAD, Centímetros

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5	--	--	--	--	--	--	90	79	77
6	74	72	70	69	67	66	64	63	60
7	59	57	55	54	52	50	49	47	44
8	43	41	40	39	37	35	33	32	29
9	27	25	24	23	21	20	--	--	--

50 METROS

ANEXO III

	00	10	20	30	40	50	60	70	80	90
20	--	--	20	20	21	21	21	22	22	22
21	23	23	23	24	24	25	25	25	25	25
22	25	27	27	27	28	29	29	29	29	30
23	30	30	31	31	31	32	32	32	33	33
24	34	34	34	35	35	35	35	36	36	37
25	37	37	38	38	39	39	39	40	40	40
25	41	41	41	42	42	43	43	43	44	44
27	44	45	45	45	46	46	46	47	47	49
28	48	48	49	49	49	50	50	50	51	51
29	52	52	52	53	53	53	54	54	54	55
30	55	55	56	56	57	57	57	58	58	59
31	59	59	59	60	60	61	61	61	62	62
32	62	63	63	63	64	64	64	65	65	66
33	66	66	67	67	67	68	68	68	69	69
34	69	70	70	71	71	71	72	72	72	73
35	73	73	74	74	74	75	75	75	76	76
36	77	77	77	78	78	78	79	79	80	--

COOPER (12')

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	--	--	--	--	--	--	--	--	--	21
1	25	29	32	35	39	43	46	50	54	57
2	51	54	59	71	75	79	80	--	--	--

SALTO HORIZONTAL PISE JUNTOS

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5	30	78	75	73	71	68	56	53	51	52
7	55	53	51	48	45	44	41	39	36	34
8	31	29	25	24	21	--	--	--	--	--

50 METROS

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3	--	--	--	--	--	--	90	79	73	77
9	75	75	74	73	72	71	70	69	63	67
10	56	55	64	63	63	62	61	60	59	58
11	57	55	55	54	53	52	51	50	49	48
12	47	45	45	44	43	42	41	40	39	38
13	37	35	35	34	34	33	32	31	30	29
14	29	27	25	25	24	23	22	21	20	--

AGILIDAD

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3	--	--	20	21	22	23	24	24	25	26
4	27	29	28	29	30	31	32	33	33	34
5	35	35	37	37	38	39	40	41	42	42
6	43	44	45	46	47	47	48	49	50	51
7	51	52	53	54	55	56	56	57	58	59
8	60	60	61	62	63	64	65	65	66	67
9	68	69	69	70	71	72	73	74	74	75
10	75	77	78	78	79	80	--	--	--	--

LANZAMIENTO BALON (3 KGRS)

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	--	--	--	--	--	--	--	--	21	22
20	23	25	26	27	29	30	31	32	34	35
30	36	38	39	40	41	43	44	45	47	46
40	49	50	52	53	54	55	57	58	59	61
50	62	63	65	66	67	69	70	71	72	74
60	75	75	78	79	80	--	--	--	--	--

ABDOMINALES (1') Repeticiones

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	--	--	--	--	--	--	--	--	--	21
10	22	24	25	27	28	30	31	33	34	35
20	37	39	40	42	43	45	46	48	49	51
30	52	54	55	57	59	60	61	63	64	66
40	67	69	70	72	73	75	75	78	79	80

FLEXIBILIDAD. Centímetros

ANEXO V

TEST DE APERTIVO FISICA: VALORACION. 3º SUP. CHICAS. DICIEMBRE 86.

	00	10	20	30	40	50	60	70	80	90
11	--	--	--	--	--	--	--	20	20	20
12	21	21	31	31	22	22	22	23	23	23
13	23	24	24	24	25	25	25	25	25	25
14	25	25	27	27	27	23	23	23	23	23
15	29	29	30	30	30	30	31	31	31	31
16	32	32	32	33	33	33	33	34	34	34
17	35	35	35	35	35	35	35	36	37	37
18	37	38	38	38	38	39	39	39	40	40
19	40	40	41	41	41	42	42	42	42	43
20	43	43	43	44	44	44	45	45	45	45
21	45	45	45	47	47	47	47	40	48	48
22	48	49	49	49	50	50	50	50	51	51
23	51	52	52	52	52	53	53	53	53	54
24	54	54	55	55	55	55	55	56	56	57
25	57	57	57	58	58	58	59	59	59	59
26	50	50	50	50	51	51	51	52	52	52
27	52	53	53	53	54	54	54	54	55	55
28	55	55	55	55	55	57	57	57	57	58
29	58	58	59	59	59	59	70	70	70	70
30	71	71	71	72	72	72	72	73	73	73
31	74	74	74	74	75	75	75	75	75	75
32	76	77	77	77	77	78	78	78	79	79
33	79	79	80	--	--	--	--	--	--	--

COCOR (12')

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9	--	--	--	--	--	--	--	--	30	30
10	79	79	77	75	73	73	74	75	72	71
11	70	70	69	68	67	66	65	65	64	63
12	62	61	60	60	59	58	57	55	55	55
13	54	53	52	51	50	50	49	48	47	46
14	45	44	44	43	42	41	40	39	39	38
15	37	35	35	34	34	33	32	31	30	27
16	29	28	27	25	25	24	24	23	22	21
17	20	--	--	--	--	--	--	--	--	--

AGILIDAD

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	--	--	--	--	--	--	--	--	--	23
1	29	35	41	47	53	59	67	72	78	80

SALTO HORIZONTAL PIES JUNTOS

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	20	22	23	24	25	27	29	30	31	33
20	34	36	37	39	40	41	43	44	46	47
30	48	50	51	53	54	56	57	58	60	61
40	63	64	65	67	68	70	71	73	74	75
50	77	78	80	--	--	--	--	--	--	--

ADONINALES (1') Repeticiones

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	--	--	--	--	--	--	--	--	--	20
10	22	23	25	25	29	30	31	33	34	35
20	37	39	41	42	44	45	47	48	50	52
30	53	55	56	58	59	61	63	64	65	67
40	69	70	72	74	75	77	78	80	--	--

FLEXIBILIDAD, Carácter

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	--	--	--	--	--	--	--	--	--	21
2	22	23	24	25	27	28	29	31	32	33
3	34	35	37	38	39	41	42	43	44	45
4	47	48	49	51	52	53	54	55	57	58
5	59	61	62	63	64	65	67	68	69	71
6	72	73	74	75	77	78	79	80	--	--

LANZAMIENTO BALON (3 KGRS)

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5	--	--	--	--	--	--	30	79	77	75
7	73	72	70	68	66	65	63	61	60	57
8	55	54	53	51	49	48	45	44	42	41
9	39	37	36	34	32	31	29	27	25	24
10	22	20	--	--	--	--	--	--	--	--

50 METROS

ANEXO VI

PROCEDIMIENTO ESTADISTICO

En la experiencia participaron dos centros urbanos aproximadamente de igual nivel socio-económico, por lo tanto, válido para este tipo de alumnos.

Teniendo en cuenta que el universo es el número total de alumnos bien escolarizados, de los tres cursos y diferenciando entre sexos, se tomó una muestra de 50 alumnos por curso y sexo proporcionalmente entre los dos Institutos (al 50%). Escogidos de manera que utilizamos los datos de los cinco primeros alumnos de cada curso que tuvieran realizado el Test completo; los cinco grupos de cada centro elegidos al azar, excepto donde no hubiera un número tan grande de grupos.

El procedimiento es el llevado a cabo en un estudio estadístico que trata de transformar cualquier toma de datos de magnitudes distintas, a una escala de Puntuaciones T (que va de 20 a 80) y que aporta valores absolutos.

Para ello recurrimos a un programa de ordenador (\$) que relacionará las variables de las pruebas y las transformará en puntuaciones fácilmente cuantificables.

La presentación se hizo a través de 42 tablas (ver ANEXOS I, II, III, IV, V, VI) de doble entrada, distribuidas entre los tres cursos y diferenciando entre chicos-chicas de manera que para cada curso y sexo tendremos 7 tablas que corresponderán a cada una de las 7 pruebas del Test.

CONCLUSIONES

Es difícil aventurar conclusiones, cuando aún no se ha realizado el Test por segunda vez y, por lo tanto, no se puede valorar la mejora global e individual. No obstante la experiencia de la última parte del curso nos ha demostrado que, evidentemente, los alumnos tienen una referencia más clara de las metas a las que han de llegar y los niveles de mejora que han conseguido.

(§) Programa elaborado por Armando Rodríguez Nieto.

Esta situación ha producido una mejoría en los niveles de motivación de los alumnos.

El planteamiento de las tablas de doble entrada e individualizadas por prueba permite al alumno tener un conocimiento de su Condición Física global, hallando el valor absoluto de las siete pruebas, o bien, a nivel individual valorando aquella o aquellas pruebas que reflejen su nivel en la Cualidad Física deseada.

De lo que se deduce que el alumno puede perfectamente proponer sus propias metas y exigencias personales, ya sea a nivel de Aptitud Física General o polarizando en una Cualidad Física determinada.

Matizar, a modo de comentario y no así de conclusión, que la idea que pretendemos desarrollar es que el alumno mejore la Condición Física a lo largo de los tres años; por lo tanto, todas las escalas tienen una progresión creciente dentro de las pruebas. Mantener este principio nos ha planteado el problema de encontrarnos con alumnas en el tercer año con unos niveles de Condición Física inferiores, en dos pruebas concretas, con respecto a las alumnas de segundo. Como excepción y esperando que el problema se solucione en cuanto haya una programación continuada, lo que hemos hecho ha sido mantener en esas pruebas los niveles más altos (los correspondientes a segundo).

Aunque saliéndonos del objetivo de este trabajo y como orientación, comentar que, a raíz de los resultados obtenidos en el Test, cada Departamento o Seminario puede establecer unos criterios de calificación a nivel global (siete pruebas del Test), o individual (una sola prueba) dependiendo de las metas que se marque y los planteamientos a largo plazo que el Departamento o Seminario persiga en lo que a Condición Física se refiere.

Haciendo un análisis general del Cuadro Técnico obtenido a partir de los resultados de Diciembre, se refleja que así como los chicos mantienen unos niveles de progresión a lo largo de los tres años valorados a partir de la obtención de los resultados medios en cada una de las pruebas del Test, las chicas, por el contrario, no expe-

rimentan una mejoría constante sino que en el tercer año el nivel decrece. Esto tal vez sea debido a factores culturales que alejan a la mujer de la actividad física en edades más tempranas que al hombre; situación que, evidentemente, hay que tratar de evitar.

Para terminar, insistir que falta realizar una valoración más exhaustiva a raíz de los datos obtenidos en Junio, donde contrastaremos si se han logrado los objetivos planteados en cuanto a mejora de la Condición Física se refiere.

F E D E E R R A T A S

Del artículo publicado en AULA ABIERTA nº 46 que lleva como título "PROYECTO DE ESTUDIO Y RENOVACION PEDAGOGICA EN EDUCACION FISICA":

Pág. 161 - Donde dice "V.C." debe decir "V.D."

Pág. 161 - Donde dice "Regulación Interna" debe decir "Autorregulación".

Pág. 164 - Falta el anexo II, que se adjunta.

Pág. 169 - Debe poner ANEXO I en parte superior.

ESQUEMA BASE para proceder al desarrollo
escrito de la clase de Educación Física por parte
del alumno EXENTO de PRACTICA FISICA

Alumno

Curso Grupo Nº

TITULO UNIDAD

TITULO SESION

Nº de la SESION FECHA
en la UNIDAD

1.-OBJETIVOS DE LA SESION

2.-ESTRUCTURA DE LA SESION

2a.-Puesta en acción

(Descripción y explicación de las actividades utilizadas para la adaptación del organismo al trabajo posterior).

2b.-Desarrollo del tema

(Descripción y explicación de la parte principal de la sesión).

2c.-Etapa de culminación

(Descripción y explicación de la parte final de la sesión).

3.-ORGANIZACION DE LA SESION

4.-MATERIAL UTILIZADO

5.-COMENTARIO PERSONAL Y JUICIO CRITICO

Firma

ACTIVIDADES DEL ICE

CURSOS DE VERANO

1º- DIDACTICA DE LA ORTOGRAFIA EN E.G.B. DIAGNOSTICO, ENSEÑANZA Y RECUPERACION.

Del 29 de Junio al 3 de Julio. Horario 9'30 - 1'30

Se pretende desarrollar modernas técnicas de aprendizaje para obtener de los alumnos a corto plazo, una escritura ortográficamente correcta.

2º- TECNICAS DE TRABAJO EN EL AREA DE LENGUAJE.

Del 29 de Junio al 3 de Julio. Horario 4 - 8

Desarrollo de estrategias metodológicas para mejorar la comprensión y expresión lingüística del alumno.

3º- LITERATURA INFANTIL Y SU DIDACTICA.

Del 6 al 10 de Julio. Horario 9'30 - 1'30

Cómo lograr que el niño se aficione a la lectura de textos literarios y cómo éstos permiten desarrollar la capacidad comprensiva y de expresión.

4º- ESTUDIO DE LA CIUDAD. ITINERARIOS DIDACTICOS PARA EL AREA DE CIENCIAS SOCIALES.

Del 29 de Junio al 3 de Julio. Horario: Día completo.

Curso fundamentalmente práctico que incluye preparación y ejecución de varios itinerarios.

5º- LA CIENCIA DE LAS BASURAS (Premio Nacional de Innovación Educativa).

Del 29 de Junio al 3 de Julio. Horario 9'30 - 1'30

Presentar una nueva forma de enseñar las Ciencias, siguiendo una metodología eminentemente experimental para lograr que el alumno "fabrique" y "construya" sus propios aparatos.

- 6º- LA OPTICA DESDE OTRA OPTICA.** (Accesit Premio Nacional de Investigación Educativa).
Del 29 de Junio al 3 de Julio. Horario 4 - 8
Un recorrido por la óptica con aparatos inventados y divertidos que, nos ilustran sobre la reflexión, la refracción,...
- 7º- DISEÑO CURRICULAR Y PROGRAMA DE DESARROLLO INDIVIDUAL**
Del 6 al 10 de Julio. Horario 9'30 - 1'30
Destinado a Profesores de Educación Especial y Profesores de apoyo.
- 8º- DIFICULTADES DE APRENDIZAJE.**
Del 6 al 10 de Julio. Horario 9'30 - 1'30
Diagnóstico de las deficiencias básicas y estrategias didácticas para superarlas con especial incidencia en el desarrollo lecto-escritor. Dirigido a profesores de preescolar y ciclo inicial y profesores de apoyo.
- 9º- PRODUCCION DE MATERIAL AUDIOVISUAL.**
Del 29 de Junio al 3 de Julio. Horario 4 - 8
Curso fundamentalmente práctico. Elaboración de transparencias, diapositivas,...
- 10º- DISEÑO Y COMUNICACION VISUAL.**
Del 29 de Junio al 3 de Julio. Horario 4 - 8.
Curso teórico-práctico que abordará los presupuestos teóricos y recursos prácticos del diseñador gráfico.
- 11º- ITINERARIOS DIDACTICOS EN ASTURIAS PARA EL AREA DE CIENCIAS NATURALES.**
Del 29 de Junio al 3 de Julio. Día completo.
Curso fundamentalmente práctico que incluye preparación y ejecución de varios itinerarios.

- 12º- PROBLEMAS DIDACTICOS Y ALTERNATIVAS EN LAS MATEMATICAS DEL CICLO SUPERIOR DE E.G.B.**
Del 29 de Junio al 3 de Julio. Horario 9'30 - 1'30
Se tratan los problemas didácticos del ciclo y sus implicaciones en la continuidad E.G.B. - B.U.P.
- 13º- ANALISIS DE PROBLEMAS DIDACTICOS Y PROPUESTAS METODOLOGICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLES EN LA E.G.B.**
Del 29 de Junio al 3 de Julio. Horario 9'30 - 1'30
- 14º- LA TECNICA FOTOGRAFICA Y ELEMENTOS DE LA IMAGEN REGISTRADA.**
Del 29 de Junio al 3 de Julio. Horario 9'30 - 1'30
Curso teórico-práctico de iniciación a la fotografía, lectura de la imagen fotográfica y propuesta de actividades para la creación de un taller escolar.
- 15º- INICIACION A LA INFORMATICA. LENGUAJE BASIC.(DOS CURSOS)**
Del 29 de Junio al 3 de Julio.
Horario: BASIC 1 de 9'30 a 1'30 y BASIC 2 de 4 a 8
- 16º- INICIACION A LA INFORMATICA. LENGUAJE LOGO.**
Del 29 de Junio al 3 de Julio. Horario de 9'30 a 1'30
- 17º- LA INFORMATICA COMO INSTRUMENTO AUXILIAR. PROCESADOR DE TEXTOS, HOJA DE CALCULO, BASE DE DATOS.**
Del 29 de Junio al 3 de Julio. Horario de 4 a 8.

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

PROGRAMA DE DOCTORADO: Formación y selección del profesorado.

1. Bibliografía básica sobre métodos de investigación.

ALVAREZ, J.L.: **Investigación psicosocial sobre los profesores.** Madrid, Edit. Marova. 1977.(Biblioteca ICE, 4-1/780)

ALLEN, D. y RYAN, R.: **Le micro-enseignement. Une méthode rationnelle de formation des enseignants.** París. Edt. Dunod. 1977.(Biblioteca ICE, 8.2/37. En español).

ANDREVOS: **Formación práctica del docente.**Buenos Aires.Edt.Troquel,1971.

BALLANTI, G.: **El comportamiento docente.**Buenos Aires.Edt.Kapelusz.1979. (Biblioteca ICE 8.2/47).

BEMMET, N.: **Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos.** Madrid. Edt. Morata, 1979.

BEST, J.W.: **Cómo investigar en educación.** Madrid, edt. Morata, 1978. (Biblioteca ICE 17.3/5).

CARRERA, M.J.: **El profesor y la tarea docente.** Valencia, Dpto. de Didáctica, 1980.

DUSSANLT, G.: **L'analyse de L'enseignement.** Montreal. Les Presses de L'Université de Quebec. 1973.

FLANDERS, N.A.: **Análisis de la interacción didáctica.**Madrid. Edit. Anaya 1977.(Biblioteca ICE 6.5/2.49).

GAGE, N.L.: **Handbook of research on teaching.** Chicago, Rand McNally, 1963.

- GARCIA HOZ, U.: **Investigación pedagógica y formación de profesores.** Revista de Pedagogía año XXXVIII nº 147. Enero-Marzo 1980. pp. 13-18.
- GIMENO SACRISTAN, J.: "El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores". Revista **Educación y Sociedad.** Akal nº 2, 1983. pp. 61.73.
- GIMENO, J. y FERNANDEZ, M.: **La formación del Profesorado de EGB.** Madrid, Publicaciones MEC, 1980.
- GORDON, T.: **Maestros eficaces y técnicamente preparados.** México. Edt. Diana. 1979. (Biblioteca ICE 7.3/176).
- HUGHES, M. y otros.: **A Research report-Assessment of the quality of teaching in the Elementary schools.** University of Teaching in the Elementary Schools. University of Utah. 1959.
- IBAÑEZ MARTIN, J.A.: "Aportaciones de la investigación fisiológica a la formación de profesores". **Rev. Española de Pedagogía.** Año XXXVIII nº 147. Enero-Marzo 1980, pp.19-29.
- LANDSHEERE, G.: **Cómo enseñan los profesores. Análisis de las interacciones verbales en clase.** Madrid, Edt. Santillana 1977 (Biblioteca ICE 7.3/232). **La investigación pedagógica.** Buenos Aires Angel Estrada y Cía. 1975.
- LAURIER, D.: **Analyse factorielle des traits de caractere et des aptitudes du maitre ideal.** The Catholic University of America, 1947.
- LOPEZ RIO CEREZO, J.Mª: "Investigación permanente sobre el tipo del nuevo educador". **Educadores,** año XVII, nº 84, pp. 489-503.
- MIALARET, G.: **Etude sur la formation et la selection des professeures.** París CNRS 1959. (Biblioteca ICE 8.2/14)
- MITZEL, H.E.: **Behavioral Approach to the Assessment of teacher effectiveness,** Division of teacher Education college of the city of New York.

- MORENO GARCIA, J.M.: "Evaluación de los factores que deciden la eficacia didáctica del profesorado". *Bordon*, vol. XXIV nº 187. Marzo 1977, pp. 191-200. (Biblioteca del ICE).
- NAJERA, M.S. y otros: "Análisis de la interacción verbal profesor-alumnos", *Revista de Psicología general y aplicada*. Vol. XXIX nº 128, 1974.
- NAVARRO HIGUERA, J.: *El circuito cerrado de televisión y la formación de profesorado. Notas y documentos*. Madrid, CEDODEP 1970. (Biblioteca ICE 7.4/22, 23 y 36).
- NOGUERA, J. y otros: *Métodos de selección y formación de profesores*. Barcelona, Herder 1985.
- ORDEN, A. de la: "Algunas aportaciones de la investigación pedagógica experimental a la formación de profesorado". *Bordon*, nº 219, Sept.-Oct. 1977. págs. 253-265.
- "Hacia el desarrollo de competencias docentes específicas. Una experiencia en la formación pedagógica de profesores". *Revista Española de Pedagogía*, nº 138. Oct.-Dic. 1977. pp. 349-413.
- "Técnicas de formación y actualización de profesores". *Revista Española de Pedagogía*, nº 147, año XXXVIII. Enero-Marzo, 1980. pp. 59-82.
- POSTIC, A.: *Observación y formación de los profesores*. Madrid, Edt. Morata 1978 (Biblioteca ICE 8.2/45).
- REDONDO, E.: "Aportaciones de la investigación histórica a la formación de profesores". *Revista Española de Pedagogía* año XXXVIII, nº 147. Enero-Marzo 1980, pp. 31-36.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L.: "Aportaciones de la investigación experimental a la formación de profesores" *Revista española de Pedagogía*. Año XXXVIII, nº 147. Enero-Marzo 1980, pp. 37-58.
- ROSENSHINE, B.: *Teaching Behaviors and student achievement*. N.F.E.R. Windsor, Berks 1971. (Biblioteca ICE 8.2/8).

- RUIZ HERRERO, M^a C.: "Contribución de un circuito cerrado de televisión en la formación del profesorado" **Bordon** nº 182-183. Oct.-Nov. 1971, pp. 359-372.
- RYANS, D.G.: **Characteristic of teachers**. Washington, 1967.
- SANT'ANNA, F.: **Microenseñanza y fiabilidades técnicas del profesor**. Colombia, McGraw Hill, 1982.
- SMITH, B.O. (Ed): **Research in teacher Education: A Symposium**. Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1971.
- SMITH VERDIER, E.: "Circuito cerrado de T.V. y formación del profesorado". **Revista española de Pedagogía**, vol. XXXI. nº 121. Enero-Marzo, 1973. pp. 101-140.
- TRAVERS, R.: **Second Handbook of research on teaching**. Chicago, Rand McNally 1973. (Biblioteca ICE, 17-3/149).
- VILLAR ANGULO, L.M. y otros: **La formación del profesorado nuevas contribuciones**. Madrid, Edic. Santillana, 1977. (Biblioteca ICE 8.2/60.
- Enfoque modular de la enseñanza I. El autoperfeccionamiento del profesor**. Madrid, Ed. Cincel, 1980.
- Enfoque modular de la enseñanza II. Aprender a enseñar**. Madrid, Ed. Cincel, 1980.
- Pensamientos de los profesores y toma de decisiones**. Sevilla 1986 (Biblioteca ICE 8.2/74,75).
- La formación del profesorado. Propuesta para una reforma**. Valencia, Promolibro 1986.

.....oOo.....

CURSO DOCTORADO

2. Bibliografía sobre Metodología Cualitativa.

Prof. Mario de Miguel Díaz

- ANGUERA, M.T.: **Manual de prácticas de observación.** México, Trillas, 1983.
- BLISS, J. y al: **Qualitative research in education.** London, Croom Helm, 1983
- BOGDAN, R.C. y BIKLEN, S.: **Qualitative research in education.** Boston, Allyn-Bacon, 1.982.
- BOGDAN, R.C. y TAYLOR, S.: **Introduction to Qualitative Research Methods,** New York, J. Wiley, 1975.
- BLUMER, M.: "Concepts in the analysis of qualitative data". **Sociological Review 29,** 651-677, 1979.
- CONRAD y REINHARZ, S.: "Computers and qualitative data". **Qualitative Sociology. 7,** 1984.
- COOK, T. y CAMPBELL, D.: **Quasi-Experimentation.** Chicago, Rand McNally, 1979.
- COOK, T. y REICHARDT, Ch. (Ed.): **Qualitative and quantitative methods in evaluation research.** London, Sage, 1979.
- DELORME: **De la animación pedagógica a la investigación acción.** Madrid, Narcea 1985.
- DEMO: **Investigación participante. Mito y realidad.** Barcelona, Herder, 1984.
- DOBBERT, M.L.: **Ethnographic research. Theory and application for modern Schools and societies.** New York, Praeger, 1982.
- REVISTA ESTUDIOS DE PSICOLOGIA Nº 12 (1.982).
- FERNANDEZ BALLESTEROS, R.: **Evaluación de contextos.** Murcia, Publicaciones Universidad, 1983.

- FERNANDEZ BALLESTEROS, R. y CARROBLES, J.A.: **Evaluation conductual**. Madrid, Pirámide, 1983.
- FILSTEAD, J.: **Qualitative methodology**. Chicago, Rand, McNally, 1970.
- GOETZ, J. y LeCOMPTE, M.: **Ethnography and qualitative design in educational research**. London, Academic Press, 1984.
- HALFPENNY, P.: "The analisis of qualitative data" in *Sociological Review*, 27, 1979.
- HARRINGTON, C.: **Psicologycal Anthropology and Education**. New York, AMS Press 1979.
- LeCOMPTE, M. y GOETZ, J.: "Problems of reliability and validity in ethnographia research", *Review of Educational Research*, 52.(31-60), 1982.
- LINDZEAY, G. y ARONSON, E. (Eds.): **Handbook of social psychology**. Addison-Wesley, 1984.
- LOPEZ, A. y otros: **El fracaso escolar. Percepciones y vivencias de los alumnos**. Valencia, Ed. Diputación, 1985.
- MILES, M. y HUBERMAN, A.: **Qualitative data analysis**. London, Sage, 1984.
- PATTON, M.A.: **Qualitative evaluation methods**. London, Sage, 1.985.
- RIECKEN, W.R. y al.: **Social Experimentation. A method for planning and Evaluating social intervention**. New York, Academic Press, 1974.
- RUIZ OLABUENAGA, J.: **Estilos de vida e investigación social**. Bilbao, Mensajero, 1984.
- SCWARTZ, H. y JACOBS, J.: **Sociología cualitativa**. New York, Free Press, 1.979.
- SMITH, R. y MANNING, P. (Eds.): **Handbook of Social Psychology**. Addison-Wesley 1984.
- SPINDLER, G. (Ed.): **Doing Etnography of schooling**. New York, Holt, Reinhart-Winston, 1981.

VAN MANNEN, J.: **Qualitative methodology.** London, Sage, 1985.

WILSON, S.: "The use of ethnographic Techniques in educational research,
Review of Educational Research, 47, 245-265, 1977.

WRIGHT, T.: **Statistical methods and the improvement of data quality.**
London, Academic Press, 1983.

YIN, R.: **Case study research. Design and methods.** London, Sage, 1984.

REVISIONES

Jesús Nieto Díez: "Cómo iniciar un tema ante los alumnos". (Prácticas de enseñanza). Serie Pedagógica - Temas básicos: 7. Editorial Marfil, S.A. Alcoy, 1987.

El autor de esta breve pero sustancial monografía pedagógica avala sus propios conocimientos con la experiencia de profesor de Didáctica de Escuelas de Formación del Profesorado de E.G.B.

Podría parecer de escaso interés desarrollar un tema como el enunciado, ahora que está en baja cotización la exposición doctrinal cara al alumnado por parte del profesor, en una actitud preeminente de superioridad y de exigencia indiscutida.

Sin embargo, como nos dice el mismo autor en la Introducción del libro, si no es la única ni la más importante de las actividades que debe desarrollar el profesor, sigue siendo no obstante una misión que se debe llevar a cabo y que preocupa tanto a los alumnos de las Escuelas de Formación del Profesorado, como "al novel profesor que tiene que asumir la responsabilidad de llevar una clase y no cuenta con esas "tablas" que van proporcionando los años de ejercicio profesional".

A introducir al responsable de esta misión ineludible en el campo concreto de su actividad van dirigidos los varios Capítulos bien sistematizados de la obra que presentamos.

Hasta 19 se contabilizan las formas principales de la presentación temática, sin dejar de considerar ningún procedimiento valedero para cubrir perfectamente el objetivo propuesto.

Una encuesta valorativa de estos diversos procedimientos introductorios, en los distintos ciclos de E.G.B.: inicial, medio y superior, y en las Areas de lenguaje, matemáticas y de experiencias, lo mismo que en los niveles de Educación Preescolar, Especial y Permanente de adultos, pone remate contrastado y definitivo al análisis del tema desarrollado.

T. Recio