

AULA ABIERTA

REVISTA DEL
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION



Depósito legal: O - 157 - 1973

GRAFICAS SUMMA, Avda. del Mar, 7 - OVIEDO

PRESENTACION

Al abrir las puertas de esta AULA, destinada ya a permanecer de par en par a una relación ininterrumpida con los diversos componentes de nuestra familia docente, el Instituto de Ciencias de la Educación cubre la sentida necesidad de crear un dispositivo regular para su función informativa a los Centros y a todo el Profesorado del Distrito Universitario.

Y si está consagrado el uso de encabezar las Revistas que nacen con unas palabras de presentación y de propósito, las más quisieran ser, a la vez, de convocatoria general a un permanente contacto solidario durante el ejercicio de grave y hermosa tarea que nos incumbe a los educadores en esta hora histórica de renovación educativa. La formación del hombre futuro, depositada en nuestras manos, necesita ahora más que nunca estar especialmente adaptada a la dinámica y a las nuevas condiciones de la Revolución Científico-Técnica de nuestros días; en consecuencia, a nadie le es lícito permanecer en la sosegada rutina de la tradición, ni le es factible realizar, en soledad, los esfuerzos exigidos por una indeclinable y constante actualización de su misión educadora.

Para ser cauce y expresión de esta conciencia profesional de responsabilidad social, ámbito de mutuos estímulos colectivos y recinto al que acudir en las necesidades permanentes de información, esta simbólica AULA ABIERTA deja libre, pues, el vano de su puerta. AULA ABIERTA, en efecto, para que no quede fuera ningún tema relacionado con la responsable e imperiosa transformación educativa, que sería gravemente falseada si fuera a ser distinta sólo por el vocabulario movillizado o por el recurso a los espectaculares instrumentos técnicos de nuestros días. AULA ABIERTA para que su puerta practicable facilite la posibilidad de renovación de los contenidos tradicionales y contribuya a la cualificación constante de los propios educadores. AULA ABIERTA a un aire continuamente renovado que impida que las horas de trabajo pasadas en ella dejen una atmósfera viciada de satisfacción. AULA ABIERTA, a todos aquellos cuya preparación y cuyas experiencias transmisibles pudieran mejorar cualitativamente la labor de los demás compañeros. AULA ABIERTA, en fin, en cuyo ámbito nos presintamos juntos compartiendo la inquietud diaria de afanes profesionales, de hecho esencialmente idénticos para todo el profesorado, cualquiera que sea el nivel en el que se sirve a la Sociedad.

Al expresar ahora, y empujar hacia la calle, los propósitos de esta AULA de papel que el I.C.E. de la Universidad destina simultáneamente a todo su Distrito, es claro que intencionadamente se está haciendo una presentación del órgano común de relación, tanto como una solicitud general de concurso. Estoy persuadido de que la gravedad de la tarea que nos incumbe y las condiciones del momento histórico que vivimos, no admiten esfuerzos aislados y exigen el correlato, en cambio, de una labor comunitaria y participada.

B. ESCANDELL BONET

NOTA EDITORIAL

AULA ABIERTA se estructurará en tres secciones:

1.-ESTUDIOS Y NOTAS

2.-INFORMACION

3.-DOCUMENTACION



ESTUDIOS Y NOTAS incluirá artículos sobre las diversas temáticas de las Ciencias y de las Técnicas de la Educación referentes a todos los niveles educativos: Educación General Básica, Bachillerato, Universidad y Formación Profesional.



La sección segunda, **INFORMACION**, aportará noticias y datos sobre las actividades educativas del Distrito, programas de mayor interés de otros I.C.E.S., del Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (C.E.N.I.D.E.) y de otras entidades y organismos que trabajan en investigación educativa y formación del profesorado.



La tercera sección, **DOCUMENTACION**, insertará textos normativos sobre ordenación académica y formación del profesorado, bibliografías temáticas, reseñas de libros de interés y referencias sobre material didáctico.



CONSEJO DE DIRECCION

PRESIDENTE:

BARTOLOME ESCANDELL BONET, Director del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

MIEMBROS:

ELOY BENITO RUANO, Catedrático de la Universidad de Oviedo.

FRANCISCO ELOSUA ROJO, Rector de la Universidad Laboral de Gijón.

AGUSTIN ESCOLANO BENITO, Director Adjunto del ICE de Oviedo.

MARIA LUISA FERNANDEZ CASTAÑON, Jefe de División de Educación del Profesorado del ICE de Oviedo.

MARIANA IGLESIAS ROZAS, Catedrática del Instituto «Juan del Enzina» de León.

ELENA LUQUE CUERVO, Inspectora Jefe de EGB de León.

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

DIRECTOR:

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

SUMARIO

ENERO-JUNIO 1973 Núms. 1-2

ESTUDIOS Y NOTAS

Presentación, por B. Escandell.	3
«La interdisciplinaridad», por Ricardo Marín Ibáñez	6
«El carácter orientador del Curso de Orientación Universitaria», por Agustín Escolano Benito	9
«Orientaciones para una enseñanza y actividad técnico-profesional», por Paz Ovejero	14
«Necesidad y pautas de una nueva metodología en la enseñanza del latín», por Tomás de la A. Recio	17
«Ideas sobre evaluación en Enseñanza General Básica», por Mario de Miguel Díaz	21

INFORMACION

«Actividades del curso 1971-1972»	26
«Actividades del curso 1972-1973»	33
«Seminario de Didáctica de las Lenguas Clásicas en el CENIDE»	42
«Seminario de Información sobre las EATP»	44
«Didastec»	47
«Seminario sobre Educación y movilidad social»	49

DOCUMENTACION

La biblioteca del Instituto de Ciencias de la Educación	50
Revistas especializadas	51
Recensiones	52
Normativa legal	60
Normas reguladoras sobre Seminarios Didácticos de Bachillerato	67

ADVERTENCIA

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



LA INTERDISCIPLINARIDAD

RICARDO MARIN IBAÑEZ

Subdirector General de Planes y Programas
de la Dirección General de Ordenación Educativa

La especialización ha sido la condición del progreso científico; sin embargo, todo progreso en el plano de la ciencia exige una amplia base, partiendo de la conexión de los saberes, so pena de caer en tareas concretas que mutilan la visión general, imprescindible en todo momento y especialmente en el mundo de hoy.

El entendimiento humano tiene afán de *unidad*. La multiplicidad caótica, la dispersión sin conexión, le deja siempre insatisfecho. Después de tanto esfuerzo en la vida del análisis, un creciente anhelo de *síntesis* se abre paso. He aquí por qué después —o antes— del trabajo profundizador en cada una de las disciplinas, o en zonas concretas de ellas, la necesidad de un planteamiento interdisciplinar aparece más agudamente.

Si el objetivo de la formación intelectual es conseguir eruditos que lo sepan todo de alguna insignificante parcela, y que aporten en ella datos o leyes inéditas, el trabajo por disciplinas parece lo más sustantivo. La formación general en este caso, es un estadio que merece pronto ser superado. El panorama cambia cuando pretendemos formar *profesionales* efi-

caces, sobre todo, con vistas a un mundo en cambio.

El horizonte laboral es tan móvil que, aproximadamente cada diez años, aparecen o son remodelados de nuevo la mitad de los productos del mercado; por ello, se prevé que la mayor parte de la población activa, cambiará varias veces de profesión en su vida. La mutación en el orden del saber y de la técnica exige hombres cultos, con una formación múltiple y flexible, *polivalente*, capaces de asimilar los nuevos conocimientos y adaptarse a las varias situaciones que les deparará el futuro.

Cuando pasamos de una perspectiva escolar, teórica, y nos colocamos en una dimensión *práctica*, comprendemos que el planteamiento de las disciplinas sin conexión carece de sentido y que los aportes más variados van a ser necesarios para resolver los complejos problemas que se avecinan.

Una visión enciclopédica, académica, del mundo y de la vida, no interesa demasiado a la juventud actual. Lo que desea es que la cultura sea un instrumento para entender más hondamente la *realidad* circundante y para operar sobre ella de un modo más eficaz. Más que cuidadosas distinciones metodológicas entre las ciencias, lo que anhela son respuestas a los problemas concretos, comprometidos, que plantea una sociedad en cambio.

Temas como el medio ambiente, la actuación del consumidor, el urbanismo, los medios de comunicación de masas, la conquista del espacio, o las relaciones internacionales en todos los campos, sobrepasan los planteamientos de las disciplinas clásicas.

En el campo de la enseñanza, las tradiciones son muy diferentes en los diversos países. Los anglosajones y escandinavos tienen una larga experiencia en la línea interdisciplinar. En cambio, los países latinos han sabido seguir una

trayectoria enciclopédica. En España, hasta no hace muchos años todavía, hemos conocido las famosas «Enciclopedias» como compendio de sabiduría y universal instrumento de trabajo, donde aparecían, cuidadosamente separadas, las materias y los cursos. Sin embargo, el panorama ha cambiado. La primera etapa de la Educación General Básica presenta una enseñanza globalizada, en la cual las experiencias del área de la naturaleza, del mundo social, cultural y religioso son pretexto y fundamento para el cultivo de los lenguajes: verbal, matemático, plástico y dinámico. En la segunda etapa, hay una moderada diversificación por áreas. Aquí es donde nos enfrentamos con el desafío mayor en el plano de los contenidos de la educación. Hacer que cada una de las áreas tenga un tratamiento interdisciplinario, más aún, que las áreas se programen de un modo coherente y que se establezcan las correlaciones necesarias entre las diversas disciplinas, de acuerdo con las exigencias de una problemática actualizada, son planteamientos nuevos para los que tenemos que preparar respuestas válidas. Para unos las áreas se reducen a yuxtaponer diversas materias, seleccionando, con criterios heterogéneos, la temática que les parece más oportuna a cada nivel. Según otros, la presencia de profesores distintos es la razón suprema para distinguir y articular las materias en las áreas. Integrar las ciencias positivas en torno a los conceptos de materia, energía, estructura, ecosistema, etc., es algo que en España sólo está en fase de proyectos y de muy limitados ensayos y exigirá una cooperación entre las diversas materias, a las que no estábamos acostumbrados, ni siquiera en el caso de que el mismo profesor fuera el encargado de impartirlas.

Al llegar al bachillerato la situación cambia, cada disciplina presenta un tratamiento más sistemático, pero no se encuentra como islote solitario, desasido. Cada cual llevaba antes una marcha paralela con muy escasas conexiones, si es que llegaba a haberlas. La Ley General de Educación las presenta enlazadas por áreas, pero esto es todavía un vago proyecto, y necesita concreciones, para las que necesitamos modelos y experiencias contrastadas. Los Centros Pilotos tienen todavía en este campo una tarea dilatada y no siempre fácil.

La interdisciplinariedad no es, por supuesto, una solución a todos los problemas, pero sí es un buen punto de partida y un instrumento de trabajo innovador.

Con objeto de suscitar en su día posibles modelos de trabajo, vamos a trazar un esquema con algunas de las posibles relaciones entre las disciplinas. La más elemental se viene designando como *multidisciplinariedad*. Se trata de un grupo de materias sin más vínculo que el hecho de que aparezcan en el mismo plan de estudios. Las Escuelas Normales, en casi todos los países, presentan esta situación. Dado que el Profesor de Educación Básica necesita una formación completa, puesto que de alguna

manera, en el primer nivel de la enseñanza tienen que darse todos los tipos de conocimientos, siquiera sea un nivel elemental, los planes de estudios tienen que contemplar toda esa rica gama de posibilidades. Así, junto a la Música, puede aparecer la Química; tras el Dibujo, la Literatura; junto a las Matemáticas, la Religión. Aunque naturalmente ya hay notables esfuerzos para integrar ese mosaico de conocimientos. En los *currícula* de algunas Universidades americanas aparecen materias tan distintas, como el Hindí y la Danza, estimando que planteamientos tan dispares suscitarán energías dormidas y flexibilizarán las estructuras mentales de los alumnos. Pero en realidad son como átomos dispersos sin más conexión que el marco común institucional, o el que los cursa el mismo alumno.

Un grado mayor de coordinación se da en la *pluridisciplinariedad*. Ahora se trata de varias materias que presentan entre sí grandes afinidades y que se prestan a numerosas relaciones, aunque sólo incidentalmente suelen aprovecharse. El área lingüística permite a los profesores de la lengua nacional, extranjera, o clásica coordinar en algún modo su trabajo, evitando reiteraciones inútiles, huecos sensibles o discordancias desalentadoras para el alumnado.

En ocasiones se han puesto de acuerdo los profesores para explicar un período de la historia simultáneamente, especialmente el de Literatura y el de Historia. Sin embargo, se trataba exclusivamente de un contacto incidental. Era una coincidencia cronológica programada ocasionalmente entre varios profesores, a título personal.

La conexión de una disciplina con otras ha tenido, a veces, un carácter meramente *instrumental*. El empleo de la estadística en psicología, sociología, biología o economía es un caso paradigmático.

Un paso más se da cuando la influencia es mutua, de modo que puede hablarse de un verdadero tratamiento *interdisciplinar* en plano de igualdad entre varias materias. Este enfoque viene impuesto, a veces, por el objeto. El mundo actual puede ser comprendido desde atalayas múltiples: la economía, la literatura, la ideología, la política, la evolución científica, o el progreso técnico. Estudiar un ecosistema obliga a poner en juego todas las ciencias naturales, y aún la técnica que el hombre utiliza como agente de cambio. Otras veces, la unidad viene de una fusión de los métodos. Este trabajo interdisciplinar suele tener su campo de elección en las zonas fronterizas, entre dos disciplinas, y así nacen la Bioquímica y la Psicolingüística. Un enlace mayor se da en este tratamiento interdisciplinar, cuando se recurre a principios comunes, a los mismos axiomas, que por su vigencia explicativa terminan integrando saberes que tradicionalmente aparecían con tajantes separaciones. Los límites entre la

Física, la Química y la Biología hoy son menos nítidos de lo que parecía hace unos años. Una cierta fascinación por una explicación más teórica, menos descriptiva, integradora, está borrando fronteras que parecían definitivamente establecidas.

Cada día más, se habla de la ciencia integrada, especialmente en los primeros estadios de la Educación Secundaria o en los últimos años de la Educación General Básica. Y las Ciencias Sociales buscan tratamientos que permitan explicar el hombre de la sociedad contemporánea, en toda su profundidad, aprovechando investigaciones de los campos más distantes. Así el problema educativo exige enfoques varios: matemático, económico, sociológico, biológico y filosófico.

En realidad los límites entre las disciplinas son evanescentes. Las investigaciones exigen conocimientos múltiples, métodos complejos y tratamientos variados. Los equipos interdisciplinarios se multiplican, en el momento de las investigaciones, en las publicaciones colectivas y, por supuesto, a la hora de la enseñanza. La separación del alumnado en rigurosos compartimentos y horarios, adscritos a profesores determinados, empieza a perder su rigidez, en favor de planteamientos más comparativos. A la hora de programar los objetivos, los contenidos educativos, la metodología a seguir y los tipos de evaluación más adecuados, se impone un trabajo en equipo del profesorado. Así las disciplinas responderán a los objetivos de la educación y no parecerán un mosaico de informaciones, sin conexión ni unidad. Este trabajo en estrecha colaboración, puede llegar a una verdadera división de funciones, dentro de cada disciplina. Estamos habituados a que un profesor repita la totalidad del programa a varios grupos de alumnos, pero resultaría insólito, al menos para la mayor parte de las instituciones, que cada profesor explicara y dirigiera el aprendizaje de aquel sector para el que estuviera especialmente preparado.

En todo caso, lo que queda bien patente es que con estas modalidades, apuntadas sólo a título de ejemplo, un planteamiento innovador de la enseñanza se está diseñando, y el profesorado tendrá que enfrentar sus actividades de un modo cooperativo, en auténtico equipo.

Todavía cabe, un tipo de relación más estrecho y ambicioso y que se viene designando como *transdisciplinariedad*. Se trata del eterno ideal de la unificación del saber. Una ciencia hecha de migajas dispersas, es la negación misma de la sabiduría. La unidad del mundo y de la vida reclaman una visión unitaria, donde los saberes se integran y articulan en una perfecta coordinación y subordinación. Algunos creen que la Matemática puede llegar a expresar simbólicamente la unidad de lo real y su secreto último. Hay quienes la buscan por la vía de la economía política. De algún modo la lógica matemática, y más aún la teoría del conoci-

miento, han luchado con el mismo propósito, intentando clarificar los tipos de saberes, sus fundamentos y su validez. La Metafísica inscribe en su esencia misma esta pretensión, consistencial al entendimiento humano. El ideal de la unidad de la ciencia está aquí latente o potente. La vieja ilusión de Raimundo Lulio y de Leibniz, de reducir todo el saber a unas ideas primeras, representadas por símbolos inequívocos, y que por medio de una adecuada combinatoria, reprodujera las líneas fundamentales de la realidad, están latentes siempre que se habla de una ciencia que sintetice, resuma y dé la clave de las demás.

En todo caso, toda ciencia se inscribe en un orbe del saber que le trasciende. Toda disciplina tiene una vocación de transdisciplinariedad, de superarse a sí misma, buscando su propia fundamentación y enlace con las otras, aún cuando en ocasiones, abusivamente, llega a desdeñarlas y aún a negarlas. En todo caso, los porqués, alma de toda investigación científica, acaban rompiendo cualquier límite de método y objeto, y reclamando una explicación definitiva, que trasciende sus propios límites metodológicos.

Todo camino tiene sus posibilidades y sus riesgos. También el de la interdisciplinariedad. De una especialización atomizante del saber, a una confusión indiscriminada, se puede ir por una reacción extremosa. Pero indudablemente, la realidad compleja y móvil, y sin ir tan lejos, nuestra Reforma Educativa, reclaman un trabajo interdisciplinar, cuyas fórmulas concretas, cuya validez y cuyos límites, son un auténtico desafío para los investigadores, para los autores de los libros escolares y, por supuesto, para el profesorado, que deberá romper su aislamiento tradicional para trabajar en equipo, de un modo regular, metódico y sistemático.

EL CARACTER ORIENTADOR DEL CURSO DE ORIENTACION UNIVERSITARIA

AGUSTIN ESCOLANO BENITO

Director Adjunto del Instituto de Ciencias de la Educación.

1. Consideraciones previas.

Todo proceso formativo de calidad, cualquiera que sea el nivel a que corresponda, lleva implícitas finalidades orientadoras. La atención a metas más ambiciosas que las derivadas de la simple información y la búsqueda del tratamiento personalizado de los alumnos, indicadores evidentes de la calidad de un sistema, se inscriben en el ámbito de la orientación. No extraña, pues, que, en razón a las consideraciones anteriores, se haya llegado a identificar modernamente trabajo educativo y tarea orientadora.

Si la afirmación anterior es generalizable a todo proceso formativo, es preciso subrayarla, no obstante, en determinados momentos, sobre todo, en aquellos *niveles críticos* en los que los alumnos han de enfrentarse con cambios importantes en los contenidos del programa, metodología de trabajo, relaciones profesor-alumno y régimen convivencial.

Por su situación crucial, el Curso de Orientación Universitaria, ubicado entre la educación secundaria y la superior, constituye un nivel crítico importante en la evolución académica de los alumnos. La necesidad de tomar algunas decisiones, que, si no son irreversibles, condicionan ciertamente el futuro escolar y aún profesional de los estudiantes, acrecienta el carácter crítico de este curso-puente. Todo ello da a este nivel formativo del sistema una impronta orientadora.

Evidentemente, la vida universitaria va a presentar a quienes accedan a ella situaciones en gran parte nuevas en relación con la experiencia de los bachilleres. Los contenidos programáticos serán más especializados y complejos. La metodología de trabajo, condicionada por los hábitos y técnicas de estudio personal, incidirán muy especialmente en el éxito académico. Las relaciones profesor-alumno, directas y frecuentes durante el Bachillerato, se harán más impersonales y menos continuadas, dada la creciente masificación de la Universidad. La disciplina personal de trabajo, motivada en la vida colegial por los continuos controles del profesorado, pasará a depender fundamentalmente del interés individual por el estudio y de la propia capacidad de autogobier-

no. El ingreso en la Universidad comportará también cambios importantes en el estilo convivencial e incluso en el tipo de vida estudiantil.

Esta problemática, en algunos aspectos incitante y atractiva para la autorrealización juvenil, es sumamente compleja. Para afrontarla sin traumas, con posibilidades de adaptación eficaz, es preciso perrechar a los alumnos de los resortes intelectuales y extramateriales necesarios. Esta es la finalidad fundamental del Curso de Orientación.

Apoiados en la estrategia pautada en la normativa ordenadora del C.O.U., contemplaremos cómo adoptan un *sesgo orientador* las tres finalidades fundamentales de este nivel. Son éstas:

- a) Profundizar en el estudio de las ciencias básicas, objetivo que implica claramente una concepción orientadora del *currículum*.
- b) Adiestrar a los alumnos en las *técnicas de trabajo intelectual* propias del nivel de educación superior, finalidad que afronta la problemática de la orientación para el estudio y la investigación.
- c) Orientar a los candidatos a la Universidad en la *elección de carreras* y campos profesionales en consonancia con sus aptitudes y motivaciones.

2. Programación y orientación

Los contenidos y actividades de los programas del Curso de Orientación Universitaria se conciben con criterios marcadamente orientadores. No se trata de acumular una gran masa de informaciones en el alumno, al que se le supone una cultura amplia, recibida en el Bachillerato, sino de *penetrar en profundidad* en un número reducido de materias básicas de *alto valor formativo e instrumental*: la lengua española, un idioma moderno y la matemática, disciplinas, como se ve, de gran valor propedéutico para otros aprendizajes.

Por otro lado, dentro de este contexto, el desarrollo de cada disciplina incluirá tanto los aspectos conceptuales como los instrumentales. A este respecto, la mayor parte de las programaciones del área lingüística insertan los aspectos teóricos de la lengua como apoyaturas para el desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión. Igualmente, los programas de matemáticas atienden más a la formación del alumno para la comprensión y utilización del método, lenguaje y estructuras que al incremento de la información o a la mecánica repetición de prácticas matemáticas. Se trata, por tanto, de presentar procesos de matematización y de construcción de estructuras formales, con lo que el programa cobra un carácter formativo y orientador. Con criterios parecidos, los programas de lenguas modernas insisten en objetivos instrumentales, prestando especial atención al idioma como medio de información y comunicación en el ámbito cultural lingüístico correspondiente.

Otro aspecto que conviene destacar, en relación con la programación del C.O.U., es la *ruptura con el planteamiento dicotómico letras-ciencias* del Bachillerato clásico. Los modernos estudios sobre interdisciplinariedad y las exigencias de desarrollo comprensivo de los alumnos han mostrado la unilateralidad de los esquemas tradicionales. Evidentemente, quienes accedan al estudio de las ciencias sociales —historia, pedagogía, sociología, psicología, etcétera— necesitarán conocer y utilizar, al menos a nivel instrumental, determinados procedimientos matemáticos. Las dificultades que han encontrado los bachilleres de letras en este tipo de estudios son bien conocidas por ellos mismos y por sus profesores universitarios. Tampoco han salido bien parados los alumnos procedentes de ciencias en los estudios superiores de alguna implicación humanística. Son varias las carreras en las que, junto a la componente técnico-científica, incluyen contenidos del grupo disciplinario de las ciencias humanas. Así ocurre, como es sabido, con la medicina, economía, ingeniería, etc.

En relación con este punto, el Curso de Orientación Universitaria supone ciertamente un gran esfuerzo integrador de evidentes implicaciones orientativas, articulando en sus programas contenidos más polivalentes.

Otra innovación del C.O.U., que alude nuevamente a su carácter orientador, es la introducción, junto a las materias básicas, de las asignaturas *optativas*, las que, por su relación con los estudios universitarios, pueden ayudar a los alumnos a decidir eficazmente los campos académicos y profesionales más acordes con sus capacidades e inclinaciones, al menos en las cuatro grandes áreas del saber: científico-positiva, antropológico-cultural, sociológica y tecnológico-artística.

Finalmente, los seminarios de formación religiosa y cívico-social pueden atender a la pro-

moción de actitudes éticas y sociales positivas, así como a proporcionar los conocimientos y criterios necesarios para la comprensión de la problemática del mundo contemporáneo.

3. Técnicas de trabajo intelectual

La inclusión de las técnicas de trabajo intelectual en el *currículum* de los alumnos constituye otra innovación a destacar dentro de esta estrategia orientadora del Curso de Orientación Universitaria.

Las investigaciones psicodidácticas, sobre todo, los estudios de predicción del éxito académico, han mostrado que éste no depende sólo de las aptitudes mentales personales, sino que guarda una correlación muy estrecha con los hábitos de estudio. Persuadidos de esta relación, los programadores del C.O.U. han proporcionado categoría académica a la tecnología del trabajo intelectual. Independientemente de que en las clases de cada materia se atienda, como es lógico, a la metodología del estudio, está prevista la organización de seminarios *ad hoc* para el entrenamiento en el uso de dichas técnicas de trabajo.

Es importante, pues, que el alumno quede pertrechado de hábitos de estudio para enfrentarse con éxito a los cambios que le esperan en la vida universitaria.

Diversos trabajos de investigación han mostrado que en los mejores alumnos universitarios se podían observar conductas como las siguientes: a) distribución racional del tiempo de estudio; b) lectura con una velocidad adecuada a la finalidad del estudio y a la complejidad de los textos; c) alto grado de concentración de la atención; d) utilización de una estrategia concreta de aprendizaje; e) destreza en la toma de apuntes o notas sintéticas; f) capacidad de reconstruir el contenido de un tema a partir de esquemas; g) hábito de subrayar en un texto los datos esenciales; h) hábil manejo de diccionarios, ficheros y otras fuentes documentales; i) capacidad de interrelacionar datos de diferentes materias; j) participación activa en trabajos cooperativos; k) expresión ordenada y precisa en situaciones de coloquio; l) habilidad para redactar informes que reflejen objetivamente los temas y actitudes de un grupo de trabajo.

He aquí un amplio programa para los seminarios de metodología del trabajo intelectual. Evidentemente, la inclusión de esta temática en la programación del C.O.U. es un indicador más de su carácter orientador.

4. Orientación para la toma de decisiones

La tercera innovación que queríamos destacar, dentro de esta estrategia orientadora del

C.O.U., es la creación de los *servicios de orientación*, que han de jugar un decisivo papel en el enfoque de la problemática académica y personal de alumnos, ayudando a familias, escolares, profesores y centros en la toma de decisiones sobre la elección de carrera y campo profesional.

De modo explícito, ya señaló la Ley General de Educación que la «orientación educativa y profesional deberá constituir un servicio continuado a lo largo del proceso educativo, que, atendiendo a las circunstancias personales de los alumnos, les facilite la toma de decisiones de un modo consecuente y responsable» (artículo 9.4). Por otra parte, los artículos 125 y 127 reconocen como uno de los derechos del alumno el de la orientación en sus problemas personales y de aprendizaje, así como el de ayuda en las fases terminales en orden a la elección de estudios y actividades laborales. Se concibe, pues, la orientación como una actividad esencial del proceso formativo, especialmente destacable en los niveles críticos de la escolaridad.

Los servicios de orientación, en los que se integrarán tutores, psicólogos y otros colaboradores, partiendo de una exploración objetiva de las capacidades y rasgos personales, emitirán el consejo de orientación no vinculante, según está previsto en la normativa vigente. La finalidad de estas ayudas no es suplantar al alumno en la resolución de sus problemas, sino estimularle para incrementar su capacidad de auto-comprensión y ponerle en situación de poder tomar una decisión personal racional, basada en el examen objetivo de las propias posibilidades y limitaciones y las del contexto socio-cultural en que está inmerso.

La toma de decisiones es un acto sumamente complejo, que bien puede constituir tema de reflexión para profesores, familiares, orientadores y alumnos. Los fracasos académicos, las deserciones, el escaso porcentaje de egresados universitarios en relación con la avalancha de matriculados, aunque están influidos por otros condicionamientos, son hechos que remiten abiertamente a la necesidad de racionalizar los consejos académicos y las decisiones. En ocasiones, se toman decisiones basadas exclusivamente en capacidades y notas escolares favorables. Y, evidentemente, existe correlación entre estas variables y el éxito en el estudio. Pero no sólo estos factores explican un buen rendimiento. También se dan fracasos entre bien dotados que cursaron estudios en principio idóneos con sus capacidades. Una dotación mental alta, si no va acompañada de suficiente motivación y de una personalidad acorde con la realidad profesional consecuente al estudio, no es suficiente razón para decidir en una dirección determinada.

Ocurre con frecuencia que los intereses reales aparecen ocultos por una capa de estereotipos socioprofesionales o no afloran por no haber madurado suficientemente. En el primer caso,

al alumno posee expectativas basadas en la percepción de roles deformados por la simplificación que de ellos hace la sociedad. El efecto de prestigio y moda se deja notar perfectamente en estos casos. Algunas encuestas aplicadas a alumnos de preuniversitario muestran, en porcentajes altos, el desconocimiento del programa de estudios de la carrera elegida y de los campos profesionales derivados, lo que evidencia la falta de coherencia en la toma de decisiones. Es frecuente que los alumnos elijan carreras tradicionalmente «bien vistas», en contra de sus aptitudes e intereses reales. Ello origina, a menudo, la concentración de la masa estudiantil en determinados estudios, que no siempre coinciden con las necesidades de empleo de una sociedad. En su reciente obra sobre la crisis mundial de la educación, Philips Coombs ha puesto de relieve el grave déficit de titulados en ciencias y matemáticas, frente al incremento general de los estudiantes de letras y humanidades. En la provincia de Oviedo, por ejemplo, sólo hay 19 colegiados en ciencias exactas y 63 en ciencias naturales, frente a 277 en filología románica y 159 en historia.

A la vista de los desajustes personales y sociales derivados de errores en las decisiones, el entonces ministro de Educación de Suecia, Olof Palme, proponía, en la Conferencia General de la UNESCO de 1969, un sistema de *educación recurrente*, según el cual los alumnos, al término de su educación secundaria, se dirigirían a un sector laboral acorde con sus aptitudes e intereses, donde constatarían a nivel real, durante uno o dos años, la fiabilidad de su elección, para retornar después al nivel superior del sistema educativo. Evidentemente, esta fórmula plantea nuevos problemas, sobre todo los derivados de la prolongación del tiempo de salida del sistema, pero es una muestra de la preocupación actual por las interconexiones existentes entre la educación y la sociedad.

En la organización de nuestro Curso de Orientación Universitaria se ha introducido una innovación importante en relación con este punto. Me refiero a la organización de *seminarios de orientación* a cargo de profesores y profesionales, quienes pueden dar una versión real acerca del contenido de los *currícula* y de las ocupaciones laborales implicadas, que, sin duda, ayudarán a madurar las estimaciones de los alumnos.

En resumen, el Curso de Orientación Universitaria está planteado como un año académico dedicado específicamente a la orientación del alumno para la vida universitaria. La concepción y estructura de los programas, la inserción en el *currículum* de la metodología del estudio y la atención prestada a la toma de decisiones académicas y profesionales son los tres pilares en que se apoya esta estrategia orientadora.



Editorial Teide

expresión plástica

6º E.G.B.



En primer lugar, la autora presenta de modo sistemático cada una de las adquisiciones instrumentales en relación con el desarrollo de una aptitud neuromotriz, intelectual o imaginativa, con el objeto de que el aprendizaje de las técnicas plásticas contribuya de modo directo al desarrollo integral de la personalidad del alumno.

Además, el concepto de expresión que revela es tan amplio y actual que, sin eludir el subjetivismo de la manifestación inmediata de la propia personalidad, acompaña al alumno a encontrarse en la interpretación y comprensión de las formas plásticas de la realidad.

Por todo ello, los profesores, en general, podemos felicitarlos vivamente por la aparición de este método tan original y rico en sugerencias.



PRE-ESCOLAR 1ª ETAPA

Estos ejercicios, ordenados progresivamente, tienen por finalidad adquirir el nivel básico para la iniciación e introducción en la lectura, la escritura, la expresión matemática, el razonamiento lógico.



PRE-ESCOLAR

8 estructuras reticulares diseñadas por Ensor Holiday, para desarrollar la creatividad del niño. Mediante la libre actividad pictórica, el niño va descubriendo la estructura poligonal básica de los diseños y adquiere, progresivamente, una mayor capacidad de manejo, interrelación y análisis, que el educador podrá utilizar en todas las áreas de la E.G.B.

Ruego me remitan contra reembolso (libre de gastos) los libros que señalo:

- | | | |
|--|--------|--------------------------|
| Expresión plástica de L. Jovet. | 150' - | <input type="checkbox"/> |
| " " fichas de trabajo | 90' - | <input type="checkbox"/> |
| Yantina 1 de G. Aznar y C. Xirinachs | 80' - | <input type="checkbox"/> |
| Yantina 2 " " | 80' - | <input type="checkbox"/> |
| Yantina 3 " " | 80' - | <input type="checkbox"/> |
| Altair, disseny de Ensor Holiday. | 40' - | <input type="checkbox"/> |

D.

Domicilio

.....

Ciudad

EDITORIAL TEIDE Viladomat, 291 - BARCELONA (15) Tel. 250 45 07 - Teleg. EDITELDE

LIBRERIA

OJANGUREN

Julio Rojo Fernández

Plaza de Riego, 3

Teléfono 21 88 24

Apartado 40

OVIEDO

**Libros y revistas
nacionales y
extranjeras**

**Suscripciones
Cuentas corrientes
de librería**

**IMPRENTA
LIBRERIA**

GRAFICAS
SUMMA
AMMIS?

**Avenida del Mar, 7
Doctor Casal, 2
OVIEDO**

ORIENTACIONES PARA UNA ENSEÑANZA Y ACTIVIDAD TECNICO-PROFESIONAL

PAZ OVEJERO

Directora del Instituto de Técnicas educativas.
Universidad Laboral. Gijón

1.-INTRODUCCION

El futuro Bachillerato Unificado Polivalente y el rápido cambio científico y tecnológico de la época actual plantean una serie de problemas teórico-prácticos a los que es preciso enfrentarse para presentar posibles soluciones con la suficiente antelación.

En este artículo se presenta el resultado de un estudio orientado y dirigido por el doctor Fernández de Castro Rivera y realizado por el personal del Instituto de Técnicas Educativas, en el área de las Enseñanzas y actividades técnico-profesionales.

2.-PRESUPUESTOS

2.1. En la Ley General de Educación, se prevén como objetivos para la EATP los dos siguientes:

- permitir al alumno que aplique los conocimientos teóricos.
- facilitar su orientación profesional.

2.2. Al querer planificar un modelo de EATP (1), la mayor dificultad estriba en aunar los dos objetivos sin desvirtuarlos de tal modo que no se alcancen ninguno de los dos. Si se intenta dar al alumno una visión de conjunto de las principales áreas profesionales, se corre el peligro de convertir esta asignatura en una teórica más, sin una aplicación práctica de los conocimientos teóricos. Si

se insiste en este último aspecto, no se le facilita nada su orientación profesional. Si ha hecho prácticas en el área administrativa y decide escoger una profesión en este campo, siempre quedará la duda de cuál hubiese sido su elección en caso de haber conocido otras áreas.

2.2.1. Una solución posible a este problema es hacer un montaje temporal de los dos objetivos: Durante el primer año, se da al alumno una visión global de las distintas áreas y, durante los otros dos, se le inicia en la práctica intensiva de una de las dos áreas.

Esta solución no resuelve totalmente el problema. Las clases de un año no permiten dar sino una visión superficial y verbal de las distintas áreas. Los ejercicios prácticos también quedan reducidos. Además, se da al alumno una información bastante dispersa de la realidad práctico-profesional.

2.2.2. Otra solución posible es la siguiente: Estructurar todas las prácticas en los distintos campos de una Empresa Moderna con una función específica. En el Modelo-ejemplo, que presentamos a continuación, hemos escogido una gran Empresa de la rama del metal. Lo mismo podría escogerse una Empresa de servicios o un aspecto de la Administración Civil. Lo importante es que el alumno adquiera un conocimiento práctico de todos los aspectos de una Empresa o un Servicio Social (Ministerio, Organismo de Administración local, etc.). Si se le preparan prácticas adecuadas, podrá aplicar la Teoría en los distintos aspectos de la Dirección General (objetivos, planificación y control), de la Producción (proyectos, planificación, ejecución), la Financiación (presupuestos, análisis de costos, obtención de créditos), la Comercialización, la Dirección de Personal (Asesoría jurídica, Relaciones humanas, Servicios Sociales, médicos).

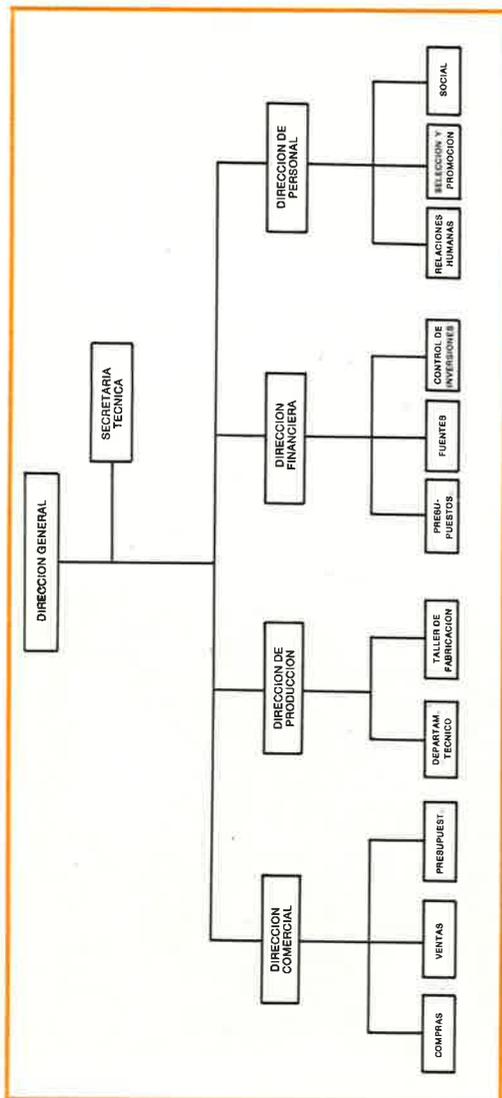
Para evitar el insistir demasiado en el objetivo de orientación, convendrá dar más horas en la sección base (agro-pecuaria, industrial, administrativa, etc.).

(1) Enseñanza y Actividad Técnico Profesional.

3. MODELO EN EL AREA INDUSTRIAL

Con el objeto de clasificar sobre un modelo concreto, presentamos una posible distribución de materias basadas en una Industria Metalúrgica.

Suponiendo que se destinan 360 horas a las EATP (120 horas × 3 años = 360 horas), hemos calculado las prácticas en 60 módulos de 6 horas. En cada módulo, podría ha-



cerse una introducción de 1 hora, un ejercicio práctico de 4 horas y una puesta en común-evaluación de 1 hora.

Para indicar de alguna manera la importancia o peso de cada aspecto, se podría hacer la siguiente distribución de los módulos:

Dirección	8
Producción	25
Financiación	5
Comercialización	10
Personal	12
Total	60

3.1. Si analizamos las principales funciones de la Dirección general tenemos que plantearnos la actividad del alumno sobre: Planificación, Dirección, Organización, Control y dedicaríamos dos módulos a cada una de ellas.

3.1.1. Los objetivos que nos podríamos proponer serían:

Planificación. Aprender a fijar objetivos multidimensionales y las etapas que llevan ellos.

Dirección. Aprender a tomar decisiones en su doble aspecto informal y energético. Tomar decisiones en grupo en las tres áreas funcionales de la empresa: producción, finanzas, comercialización.

Organización. Aprender a combinar los recursos humanos, económicos y de material para conseguir los resultados buscados.

Control. Aprender a controlar los resultados y a corregir las decisiones según esta información.

3.1.2. Las actividades consistirían en participar en un juego de empresa. Así se realizaría una actividad individual inter e intragrupal. Por medio de estas simulaciones, el alumno aprende a *planificar* (tiene que fijar objetivos...), *dirigir* (tomar decisiones), *organizar* sus recursos y controlar los efectos de sus decisiones.

La General Eléctrica, IBM, Mckinsey tienen juegos, destinados a sus futuros empleados, que pueden realizarse en poco tiempo. También existen juegos (el juego del ejecutivo de Jackson, por ejemplo) que ponen en contacto al alumno con el mundo empresarial.

3.2. En la Dirección de Personal tendríamos:

El hombre en la empresa (1 módulo). El objetivo sería que el alumno viera el papel central y fundamental del hombre en la Empresa. Problema Sistema humano. Sistemas no humanos. La actividad sería la de estudiar un problema hombre-máquina, con el método de casos.

Selección (2 módulos) Objetivo: conocer métodos de medida en Psicología. Conocer el problema y algún método de selección personal. Actividad: hacer una selección entre varios candidatos (Método de simulación).

Conflictos laborales (2 módulos) Objetivo: conocer los problemas jurídicos que se plantean en una Empresa. Actividad: estudiar e intentar resolver un conflicto laboral (Método de mesa redonda).

Medicina industrial (2 módulos) Objetivo: Conocer los problemas médico-sociales y qué representan en la Empresa. Actividad: Estudio de una intervención quirúrgica a partir de una película.

Dinámica de Grupos (2 módulos) Objetivo: experimentar las acciones e interacciones de un Grupo de trabajo. Actividad: participar en unas sesiones de Dinámica de Grupos.

Social (3 módulos) Objetivo: conocer los problemas sociales de un hábitat industrial. Actividad: realizar entrevistas concretas o sondeos de opinión a una zona determinada.

3.3. En la Dirección de producción tendríamos las siguientes funciones con el número de módulos necesarios: Delineación (3), Control (2), Ajuste (4), Torno (3), Fresadora (3), Afilado (1), Procesos tiempos (2), Rectificadora máquinas diversas (1), Calderería, Soldadura (1), Metalurgia (1), Electricidad (2), Automatismos (2).

3.4. En la Dirección de Comercialización tendríamos con un módulo cada uno de los títulos siguientes:

La comercialización en el entorno de la empresa.

Investigación del mercado — Previsión de ventas.

Objetivos — Plan Marketing — Producto — Plaza Precio — Promoción y Control.

Para estas dos últimas Direcciones tenemos hecho el estudio de objetivos y actividades, pero creemos que en el presente trabajo no es necesario explicitarlas, ya que nuestro objetivo era tan sólo ofrecer unas orientaciones generales de lo que puede ser una Enseñanza y actividad técnico-profesional en el B.U.P.



HAYEDO DE HERMO. EL PROFESOR SR. MOREY EXPLICA UNA LECCION DE ECOLOGIA ANTE UN GRUPO DE ALUMNOS DEL INSTITUTO MASCULINO DE OVIEDO.

NECESIDAD Y PAUTAS DE UNA NUEVA METODOLOGIA EN LA ENSEÑANZA DEL LATIN

TOMAS DE LA A. RECIO

Catedrático de Latín del
Instituto Masculino «Alfonso II», OVIEDO

Aunque en los momentos actuales de la enseñanza, tanto primaria como media, la influencia de la Didáctica general y especializada es predominante, pecaríamos, por lo menos de olvidadizos, si no recordáramos la ya abundante bibliografía que sobre la enseñanza de las lenguas clásicas se ha publicado a lo largo de los últimos cuarenta años, tanto en España como en el extranjero.

Sin embargo, la mayor parte de los métodos recogidos en la bibliografía anterior, en su mayoría agrupados en la reseña de José Antonio Pérez Rioja, «Bibliografía selectiva sobre la enseñanza de las lenguas clásicas» (1), han quedado clasificados bajo la denominación de «tradicionales», con un predominio de la Gramática sobre textos, vocabularios y cultura clásica. Respondían a una situación de «privilegio», particularmente del Latín (lengua a la que voy a referirme en este artículo), dentro del Plan de estudios vigente en cada país.

Pero la crisis de los valores de la cultura clásica, agudizada en los últimos tiempos, ha traído, como consecuencia, la reducción, por lo menos, del tiempo dedicado a esta asignatura en la mayor parte de las naciones europeas.

El «renovarse o morir» ha servido otra vez de estímulo para idear procedimientos y métodos que cubran los objetivos imprescindibles para calar en los textos de la cultura antigua, en

el espacio de tiempo que los Planes de estudio reservan al estudio del Latín.

En vísperas de un nuevo Bachillerato en España (BUP), hay que plantearse con antelación suficiente la problemática que exige la pervivencia de la asignatura.

Todavía hoy, a corta distancia del curso 1975-76, fecha en que legalmente se iniciará el BUP, no se conocen de una manera oficial ni el Plan de estudios, ni las asignaturas que lo integrarán, ni el horario que abarcará su desarrollo.

Al menos, empero, un dato es cierto para el Latín.

Un curso, como mínimo, tendrá carácter obligatorio para todos los alumnos. Otro, tal vez, será optativo su estudio.

El Ministerio pide a los técnicos en la materia, que se precisen «objetivos» que alcanzar en cada uno de los cursos dedicados al estudio del Latín.

De acuerdo con ellos redactarán los organismos oficiales los «núcleos temáticos» de la asignatura, que se desarrollarán posteriormente en forma de «programas» detallados y concretos.

El «método» será realmente el alma que vivificará y el instrumento que realizará los objetivos señalados.

El CENIDE, alto Centro nacional de investigación educativa, promueve periódicamente reuniones de personas relevantes en este campo, con carác-

(1) «Revista de Educación», n.º 66 — Madrid, 1957.

ter de Seminarios didácticos, para fomentar el conocimiento, estudio y crítica de los métodos más adecuados, en orden a conseguir en el tiempo previsto los objetivos propuestos.

De estas reuniones damos precisamente cuenta en este mismo número de la Revista.

Justo es adelantar que la mayor parte de los métodos que han significado una total o parcial renovación de la didáctica del Latín, y lo mismo podríamos decir, del Griego, han tenido su origen y aplicación en el extranjero.

La adaptación de los mismos en España debe ser cuidadosamente estudiada y ejecutada. No cabe, sin más, una «transcripción» directa, aun tratándose de textos franceses, de características lingüísticas análogas al español.

La redacción de un texto de Latín dedicado al BUP puede ser trabajo que exija la colaboración de varios especialistas.

La Sociedad de Estudios Clásicos estudia la posible publicación de uno de estos textos del futuro Bachillerato.

CARACTERISTICAS DEL NUEVO METODO.

En general todos los métodos «modernos» preconizan:

- a) la presentación directa de la lengua en texto seguido,
- b) el análisis gramatical realizado sobre los mismos textos,
- c) el estudio morfosintáctico combinado,
- d) el conocimiento de un vocabulario limitado, ampliado progresivamente,
- e) una prudente proporcionalidad de lengua y cultura,

f) la ayuda de la imagen sobre el texto y la utilización de los medios audiovisuales como recurso y amenización del aprendizaje.

Es nuestro propósito ir presentando sucesivamente los textos más representativos, con el objeto de orientar al Profesorado en la futura didáctica del Latín. Veamos uno de ellos.

PRIMER AÑO DE LATIN EN CLASE DE 4^{ème}, (francesa)—3.º de Bachillerato.

Son sus autores M. y F. de Kisch, J. Cousteix y R. Weinberg—SCODEL, 1971.

El manual abarca 60 lecciones, de las que 10 son lecciones-etapas o de recapitulación. Cada una de ellas exige dos horas por término medio de trabajo, incluidos los ejercicios.

Las 14 primeras se apoyan en dibujos no meramente gratuitos, sino como sustitutivos funcionales de situaciones concretas.

Es decir, el texto está concebido para desarrollarlo en 120 días lectivos de clase alterna, cantidad que supera bastante a las del actual calendario escolar español.

El contenido de cada lección es por lo regular el siguiente:

1.º Un «texto latino» que contiene una narración coherente, cada vez más amplia y complicada, cuyo personaje principal es un joven romano históricamente situado en los últimos tiempos de la República. Constituye el centro de interés y la base para el análisis gramatical y la asimilación del vocabulario.

2.º Una lista de «vocabulario», que recoge en cada lección todas las palabras nuevas que aparecen en el texto.

El total asciende a 360, que deben aprenderse de memoria en este primer año, seleccionadas por el orden de

frecuencia (no menos de 30) del vocabulario básico de Mathy.

Otras palabras que pueden aparecer en los textos, van acompañadas de su significado en la misma lección.

3.º Una serie de «preguntas o cuestiones», precisas y rigurosas, que ayudan al alumno a organizar los paradigmas y a deducir el funcionamiento sintáctico de las palabras aparecidas en el texto latino.

4.º Un «cuadro sinóptico» que reúne los datos nuevos gramaticales que deben aprenderse de memoria. Un repertorio analítico y un sumario, al final

del libro, recogen ordenadamente estas adquisiciones parciales.

5.º «Ejercicios» frecuentes para realizarlos todos, con preferencia oralmente y en clase, en el mismo orden en que se presentan. Se ha tenido en cuenta la variedad y la simplicidad.

6.º Un «proverbio» o «máxima final», que pretende ser la síntesis de la experiencia acumulada o del humor latino.

7.º Una «investigación etimológica» elemental, que muestra la deuda del francés al latín. A veces se establecen conexiones con otras lenguas

33

1988 - quamquam

Après deux échecs électoraux successifs, en 64 (Cicéron est l'un des deux consuls élus pour exercer le consulat en 63) et en 63 (année où Cicéron est consul), Catilina décide de s'emparer du pouvoir par la force. Il arme ses partisans et médite d'assassiner Cicéron. Mais celui-ci déjoue le complot et le dénonce aux sénateurs dans un violent discours: la 1^{re} Catilinaire. Catilina doit quitter Rome; il organise alors une armée qui affronte l'armée légale de la république. Il est battu et meurt en brave sur le champ de bataille, le 1^{er} janvier 62. Caturix écrit à son père l'histoire de cette crise.

La conjuration de Catilina

Catūrix patri S. D.
Sextus rem omnem mihi narravit. In senatu Cicero orationem habuerat in qua dixerat: « Furor tuus, Catilina, patientiam nostram non jam eludet! » Post ejus orationem Catilina Roma ad exercitum suum fugere debuit. Populi Romani exercitus eum et ejus sceleris socios interfecit. Mors eorum forlun virorum fuit. Quamquam victrant, Romani milites post victoriam suam laeti tamen non erant. Cicero dixit: « Rem publicam, Quirites, et vitam vestram laboribus meis conservatam videtis. » Consilium est rem publicam defendere.

Vocabulaire

<p>Catilina, ac m Cicero, onis m conservatus, a, um eludo, is, ere furor, oris m mors, mortis f oratio, oris f patientia, ae, f quamquam Quirites, um m pl senatus, us m suis, a, um vir, viri m</p>	<p>Catilina Cicero conservo, mairteno se jouer de, se moquer de delicta, foita mori discours patience, endurance quoique, bien que citoyens sénat son, sa, ses; leur, leurs homme</p>
--	---



Melior semper imaginem suam spectat.
imago, ginis f = image

202

Recherche

1) Nous savons déjà :

- qu'il existe en latin, à la 1^{re} et à la 2^e personne, des pronoms / adjectifs possessifs. Relevez ceux qui se trouvent dans le texte;
- que le génitif du pronom de rappel les sert à exprimer la possession à la 3^e personne. Relevez dans le texte au moins un exemple de cet emploi;
- que souvent, le possessif n'est pas exprimé quand il n'y a pas d'équivoque possible. Relevez un exemple dans le texte. A qui Caturix écrit-il ?

2) Examinez la phrase :

Post ejus orationem, Catilina ad exercitum suum fugere debuit.

Elle comporte :

- le pronom de rappel is ou génitif : ejus
- l'adjectif possessif de la 3^e personne : suum

Quel personnage le pronom ejus représente-t-il ? Qui est l'auteur du discours ?

A quel personnage l'adjectif suus renvoie-t-il ? Qui est le chef de l'armée ?

Quelle est la fonction du nom Catilina ?

Dans quel cas emploie-t-on l'adjectif possessif réitéré suus ?

3) Nous savons qu'un nom peut-être précisé :

- par un adjectif : domus pulchra
- par un nom ou génitif : domus consulis

Ajoutez est à ces membres de phrases pour en faire des expressions complètes :

Domus pulchra est : la maison est belle

Domus consulis est : la maison est « du consul »

Trouvez une traduction plus élégante pour la deuxième expression.

Nous savons que l'infinifit peut être sujet, comme un nom :

Bellum gerere non semper jucundum est.

Dans l'expression

Domus consulis est

nous pouvons donc remplacer domus par un infinitif, accompagné, ou non, d'un complément, par exemple :

Rem publicam defendere.

Quelle phrase obtenons-nous ? Quel est son sens ?

Trouvez dans le texte une phrase de même construction (le sujet est un nom).

4) Quel est le mode normalement employé en français après les conjonctions de subordination « bien que » et « quoique » ?

203

Quel est le mode employé en latin après la conjonction *quamquam* ?

- 5) L'adjectif possessif, en français, a une forme quand il n'y a qu'un possesseur (son, sa, ses) et une forme différente quand il y en a plusieurs (leur, leurs). En est-il de même en latin ? Comparez :

Catilina ad exercitum suum fugere debuit
Post victoriam suam Romani milites laeti tamen non erant.

- 6) Le mot *vir*, *virī* m, se décline comme *puer*, *puīri*. L'originalité de ce mot est que le r final du radical est précédé non d'un a mais d'un i. Déclinez-le au singulier et au pluriel.

Pour mémoire

- Le pronom/adjectif possessif réfléchi **suus, sua, suum** s'emploie lorsque le possesseur est sujet de la proposition :

Catilina ad exercitum suum fugere debuit.

- Si le possesseur n'est pas le sujet, l'idée de possession est exprimée par le génitif du pronom de rappel **is, ea, id** :

Cicero orationem habuerat. Post eius orationem
Catilina ad exercitum suum fugere debuit

- Verbe **esse** + génitif :

Consulis est rem publicam defendere
C'est le propre du consul de défendre l'État
Il appartient au consul de défendre l'État

- **quamquam** (+ indicatif) = bien que, quoique.

Exercices

- 1) Répondez en latin aux questions suivantes :
 Ubi *Cicero* orationem habuit ? Quando *Catilina* fugere debuit ? Quid *Cicero* dixerat ? Post *Ciceronis* orationem, quo *Catilina* fugit ? Fortesne viri erant *Catilinae* socii ? Cur *Romani* milites post *victoriam* suam laeti non erant ? Quid *consul* *Romanus* semper facere debet ?

204

- 2) Traduisez :

Je vois un soldat - je vois son épée - il prend son épée.
Je vois des soldats - je vois leurs épées - ils prennent leurs épées.
Je vois un cavalier - je vois son cheval - il est sur son cheval.
Je vois des cavaliers - je vois leurs chevaux - ils sont sur leurs chevaux.
Je vois le consul - je vois ses partisans - il loue le mérite de ses partisans - il loue ses partisans.
Je vois le maître - je vois ses esclaves - il loue la fidélité de ses esclaves.
Je vois le maître - je vois ses servantes - il loue la fidélité de ses servantes.
Je vois un soldat - je vois ses javelots - il prend ses javelots.
Je vois des soldats - je vois leurs javelots - ils prennent leurs javelots.
Je vois la mère - je vois ses filles - elle loue ses filles.
Je vois le maître - je vois ses esclaves - il donne de l'argent à ses esclaves.

- 3) Sur le modèle

Consulis est rem publicam defendere.
 introduisez dans les expressions ci-dessous (plusieurs solutions sont parfois possibles) les mots suivants :
servus - miles - discipulus - magister - dux - eques - pedes - imperator - dominus - bonus dux - bonus miles - bonus hastis.
 ... est parere. - ... est imperare. - ... est vincere. - ... est pugnare. - ... est bellum gerere. - ... est interrogare. - ... est respondere. - ... est pedibus iter facere. - ... est in equo iter facere. - ... est fugere.

- 4) Transformez les expressions suivantes selon le modèle :
Servo meo impéro → *luc* *impéro* → *suo* *impéro*.
Patri meo parō - *Duci nostro paremus* - *Uxorem meam amo* - *Canes meos voco* - *Sociis meis pecuniam do* - *In villa mea vitam ago* - *Sententiam meam dico* - *Urbem nostram defendimus* - *Servos meos interrogo* - *Amicis meis non desum* - *Uxores nostras expectamus* - *Pila nostra mittimus.*

Vocabulaire des exercices

canis, is m = chien
eques, is m = cavalier
filia, ae f = fille
gladius, i m = glaive, épée

mater, is f = mère
pes, pedis m = pied
q̄l̄um, i m = javelot
uxor, oris f = épouse

Proverbe

Trouvez le proverbe français correspondant à celui-ci :

VIVVS VIR, NVLLVS VIR

205

del grupo indoeuropeo, particularmente románicas.

8.º Tanto los textos latinos, objeto de estudio, como las lecturas en francés que complementan la información, así como las numerosas fotografías que acompañan e ilustran cada lección, se proponen ofrecer al joven alumno una revelación, lo más actualizada y viva posible, de la civilización y de la historia del período comprendido entre el 78 al 53 antes de Cristo.

Esto es en síntesis el contenido y el método de este primer curso de Latín del Bachillerato francés, del

que ofrecemos fotográficamente una muestra a nuestros lectores.

No se agotan con estas características las posibilidades que sugiere la metodología moderna en la enseñanza del Latín.

Nos esperan otras innovaciones belgas, inglesas y danesas, que ponen de manifiesto el alto empeño por el cambio de la didáctica del Latín, que al mismo tiempo que trata de alcanzar unos objetivos ambiciosos en el menor tiempo posible, revela la viva actualidad de esta lengua «escrita», en la segunda mitad del siglo veinte.

IDEAS SOBRE EVALUACION EN ENSEÑANZA GENERAL BASICA

MARIO DE MIGUEL DIAZ

Jefe de la División de Orientación del ICE

El objetivo de toda tarea educadora es introducir en la conducta del alumno cambios duraderos y positivos, lograr urdimbres de conducta inexistentes en el momento de comenzar el aprendizaje.

Mas para introducir una modificación en la conducta humana es necesario el concurso de una serie de fuerzas que, actuando en determinados momentos y en unas direcciones concretas, originan la praxis, que produce los cambios; cambios que se pueden planificar previamente y programar de forma detallada y precisa. Toda tarea programada es una tarea en el tiempo y, como tal, exige un proceso. Ni la educación ni la evaluación se escapan a esta consideración. La educación es entendida como un proceso sistemático, susceptible de ser planificado, destinado a lograr cambios en la conducta. La evaluación, como etapa de este proceso, pretende comprobar, también de modo sistemático, en qué medida se han logrado los objetivos previstos en el plan. Esta es la primera meta de la evaluación: *una información sobre la marcha del aprendizaje respecto a unas programaciones previstas.*

Pero no sólo nos interesa el dato externo, sino también los sujetos. Más que su progreso cuantificable respecto a un programa, nos interesa su progreso vivencial, su avance en la construcción de su propia personalidad. Por encima de toda programación escolar, de toda comprobación de resultados, existe una realidad superior que todos los educadores debemos aceptar como un principio básico e ineludible a nuestra tarea. Tenemos que asumir la responsabilidad de ayudar a todos los niños a desarrollarse humanamente hasta el límite de sus posibilidades.

Esta responsabilidad la albergan todos los educadores en mayor o menor grado, pero se acentúa impetuosamente cuando vivenciamos nuestra tarea docente como fuente de orientación para los sujetos en su proceso de construcción personal. Mi acción no se queda escueta en enseñar matemáticas durante tantas horas semanales, sino lo que yo hago es ser «paradigma» para un niño tantas «horas semanales». Entonces dejo de ser profesional, para ser persona, y la acción de mi personalidad humana es la que orienta a mis alumnos en su proceso hacia la madurez. *Todo proceso de*

educación debe constituir un proceso de orientación, debe ayudar vitalmente a los alumnos en su crecimiento personal. Esta es la segunda nota de la evaluación: ante todo debe ser orientadora.

No obstante, la evaluación no realizará su función informativa y orientadora, ofreciendo una enseñanza más efectiva, más adaptada a las posibilidades y necesidades discentes, si no parte de un constante proceso de autocontrol de todos los elementos estructurales, funcionales y personales, que intervienen en la actividad educativa. La estructura, el proceso y el producto deben someterse a control, y como en un sistema feed-back sus fallos deben automáticamente ser corregidos a fin de no incrementar su efecto negativo. *La evaluación, pues, supone una revisión, una información de todos los aspectos del proceso enseñanza-aprendizaje, que actúe como autocorrección y reorganización de todos los elementos intervinientes.*

I.—FUNCIONES Y ASPECTOS DE LA EVALUACION:

De la exposición anterior se deducen las tres funciones fundamentales de la evaluación:

— Estimar los resultados obtenidos tanto individualmente como en grupo, respecto a la programación escolar, valorando esencialmente el progreso efectuado por los alumnos.

— Valorar el «crecimiento» en la construcción de la personalidad de cada alumno, de acuerdo con sus características y posibilidades, ritmo personal y circunstancias concretas de su vida, procurando adecuar el programa educativo a exigencias vitales, de forma que facilite su progreso continuo.

— Establecer el sistema de revisión oportuno, que facilite el autocontrol, corrección y reajuste de todos los elementos intervinientes en el proceso docente.

Desde un punto de vista práctico, necesitamos traducir estas tres finalidades o funciones en realidades o aspectos concretos que deben ser sometidos a examen a la hora de evaluar.

Necesitamos especificar estas funciones en objetivos observables desde nuestro marco escolar. A título de ejemplo proponemos la siguiente clasificación:

1.—Al evaluar el progreso del alumno respecto a unos objetivos operacionales nos interesa una información sobre qué pautas nuevas de conducta ha logrado incorporar el alumno y constituyen su patrimonio real.

1.1. Determinar qué productos de aprendizaje se han adquirido.

1.2. Determinar qué habilidad demuestra en el uso de los aprendizajes adquiridos.

1.3. Valorar el progreso que se ha hecho en la adquisición.

1.4. Ver las dificultades que los alumnos han encontrado en el aprendizaje, aspectos que no han aprendido y causas.

2.—El crecimiento del sujeto en su proceso de madurez personal nos exige una profundización mayor en el conocimiento de cada alumno, de su situación, de su problemática y condicionantes.

2.1. Obtener datos que nos muestren su desarrollo en relación: a) sus condiciones físicas; b) sus aptitudes y habilidades; c) sus intereses y preferencias; d) su personalidad; e) su situación y adaptación social.

2.2. Datos que nos ayuden a describir sus cualidades específicas, sus rasgos más peculiares, sus aspectos más originales.

2.3. Conocer las motivaciones profundas, habilidades e intereses que nos ayuden a orientar al sujeto en la elección de estudios y profesiones.

2.4. Descubrir los mecanismos de relación y comunicación, su inserción social, su adaptación y ajuste.

3.—El hecho de que todos los elementos intervinientes en el proceso enseñanza-aprendizaje contribuyen directamente a lograr los objetivos previstos, nos obliga a buscar unos indicadores operativos para enjuiciar, revisar y corregir los elementos estructurales, funcionales y personales, que intervienen en la actividad educativa.

3.1. Elementos de institución escolar (niveles, agrupamientos, horarios, instalaciones, etcétera).

3.2. Elementos de la programación escolar (objetivos, métodos, técnicas, adecuación de programas, etc.).

3.3. Criterios y elementos de la didáctica correctiva y asistencia personal del alumno (diagnóstico de lagunas, recuperación, orientación y ayuda individual, etc.).

3.4. Elementos sociales de aprendizaje (influencias familiares, criterios del centro, adaptación, amigos, profesorado, etc.).

II.—CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTALES DE LA EVALUACION EDUCATIVA.

Ya hemos dicho que la evaluación pretende superar el dato externo, cuantificable, para captar la realidad más profunda y humana del sujeto. No sólo su progreso operacional, sino su nivel vivencial.

Pero debemos pensar que al evaluar la conducta del alumno desde esta nueva dimensión, estamos valorando realidades humanas y, por tanto, nuestras estimaciones tienen que estar sometidas a toda una serie de variables que inciden en su comportamiento y que configuran a cada ser como algo peculiar, original e irrepetible.

Necesariamente nos vemos obligados a precisar algunas notas o características de estas estimaciones educativas, que deben tenerse en cuenta a la hora de confeccionar las pruebas e interpretar los resultados, que nos ofrecen los instrumentos de observación de la conducta escolar.

Las principales son las siguientes:

a) *La evaluación educativa se centra fundamentalmente en la personalidad global.* Hemos dicho que el objetivo del proceso educativo es lograr cambios en la conducta del sujeto, pero estos cambios inciden sobre el comportamiento global del alumno, y es muy difícil aislar fenómenos concretos para valorar su progreso. Toda evaluación educativa será, pues, una evaluación de la madurez de todos los aspectos de la personalidad.

b) *La evaluación es fundamentalmente cualitativa además de cuantitativa.* Las estimaciones de la conducta del sujeto deben hacerse en tres dimensiones o dominios de la personalidad: cognoscitivo, afectivo y psicomotor, entre los cuales se dan una serie de interrelaciones que facilitan, inhiben o alteran los resultados del aprendizaje. La mayoría de estos aspectos nos exigen el dominio y la utilización de una serie de técnicas que trasciende la medida cuantificable, siendo necesario el uso de técnicas cualitativas que valoren los rasgos más personales, tales como intereses, valores, actitudes, etc. Nos acercaremos más a la persona humana en la medida que utilicemos técnicas más humanas.

c) *La evaluación incluye todo lo concerniente a cualquier aspecto de la conducta.* A la hora de evaluar el progreso y crecimiento del alumno nos interesa «todo», porque las conduc-

tas se dan en determinadas circunstancias, de determinada forma y casi nunca se repiten. De aquí que nuestra tarea sea distinguir entre todas las manifestaciones de la conducta del alumno, aquellas que aportan datos significativos para la evaluación, y registrarlas convenientemente de forma acumulativa. Esto supone una constante observación, y hace de la evaluación una tarea continua. No podemos despreciar ningún dato por insignificante que parezca. Todo hecho, circunstancia o realidad, puede ser útil para nuestro objetivo.

d) *La evaluación supone observar individualmente el progreso de cada alumno.* El proceso de evaluación se orienta fundamentalmente al «crecimiento» del alumno, dejando a un lado el status que ocupa en el grupo o el status del grupo, la escuela, el programa oficial y demás elementos de la realidad escolar. Este crecimiento sólo puede valorarse cuando se observa de una forma continua e individual la conducta de cada uno de nuestros niños como ser único e irrepetible. Cada uno de nuestros alumnos nos exige una atención específica y una dedicación igualmente individualizada.

e) *No se puede medir con exactitud la conducta del alumno.* Las técnicas que se emplean para evaluar no son más que un medio incierto y dudoso que tan sólo aporta aproximaciones, medidas estocásticas. Al tratarse de comportamientos humanos todas las medidas están sujetas a error, y los procedimientos e instrumentos para utilizarlos con garantía, deben demostrar su validez y fiabilidad de forma estadística.

f) *La evaluación debe prever la influencia del medio extraescolar.* Los sujetos experimentan ciertos cambios que no han sido previstos en la programación escolar, que se deben normalmente a la influencia del medio extraescolar donde se desenvuelve el sujeto. Esta acción exterior altera considerablemente los resultados de nuestras evaluaciones, por lo que es necesario no olvidarla y prever su influencia al margen de la docente. Esta tarea sería facilitada por la cooperación de padres, profesores, alumnos y demás elementos personales que inciden en la educación del niño.

g) *El objetivo de la evaluación educativa es llegar a la autoevaluación.* Toda evaluación debe suponer verdadera revisión y reflexión didáctica que lleve al autocontrol o autoevaluación. Estas revisiones deberán efectuarse por todos los responsables de la educación del niño, y el niño mismo (cuando sea posible). Tiene como objetivo motivar y servir de diagnóstico de posibles deficiencias al mismo tiempo que desarrolla un principio básico de la metodología activa: el control personal o disciplina. No existirá verdadera evaluación si no se llega a la autoevaluación personal, de ahí la necesidad de fomentar la misma.

h) *La verdadera evaluación llega con el*

tiempo. Toda comprobación que efectuamos en el marco escolar es simplemente una estimación o aproximación de la verdadera conducta del alumno, ya que los objetivos de la educación son a largo plazo, pretenden crear urdimbres de conducta en el chico, que sólo adquiere virtualidad y se manifiestan en la vida postescolar (fuera del marco escolar), mientras que en las situaciones en las que podemos evaluar su conducta están dentro del período escolar, siendo, por tanto, necesariamente ficticias.

III.—DESARROLLO DE UN PROGRAMA DE EVALUACION A NIVEL DE ENSEÑANZA GENERAL BASICA.

Hemos dicho que la evaluación constituye un proceso a través del cual obtenemos una serie de informaciones. Como tal proceso necesariamente tenemos que planificarlo.

Nos queda pues, por precisar, cuáles han de ser las fases o pasos que en la práctica debemos seguir en el desarrollo de un programa de evaluación a nivel de enseñanza general básica. Desde nuestro punto de vista proponemos los siguientes:

1.—*Elaborar los objetivos a evaluar a partir de la programación.* Al evaluar pretendemos comprobar la presencia o ausencia en el sujeto de determinados objetivos que hemos previsto lograr en el momento de la planificación. La evaluación supone necesariamente una programación previa que señale las «metas» u objetivos a alcanzar; y que son precisamente los que deberán evaluarse.

Si los objetivos de nuestro programa de evaluación no están en correspondencia con los previstos en la programación escolar, la evaluación resulta ser puro trámite, sin ningún sentido pedagógico.

2.—*Organizar, clasificar, jerarquizar y precisar los objetivos de la evaluación en función del alumno.* Nuestra tarea es observar cómo se va logrando la modificación o cambio de la conducta del escolar. Pero tal modificación ya hemos dicho que se da en la personalidad global, y afecta a diversas áreas y aspectos de la misma, y no a una dimensión aislada, lo cual supone que los objetivos no tienen todos el mismo sesgo, sino que tienen diverso sentido, diversa caracterización y diverso rango, y exigen una organización, clasificación y ordenación.

En este sentido es útil acercarse a los actuales enfoques taxonómicos e ir dando pasos para sopesar el esquemático y unilateral criterio informativo que preside todavía hoy nuestros exámenes. Al planificar la evaluación, debemos tener presente estos criterios y anteponer los objetivos que por su jerarquía y valor contri-

buyen más directamente al cambio o modificación de la conducta, así como precisar el sentido de los mismos, determinando claramente en qué formas de conductas observables se darán las nuevas pautas de acción que el sujeto experimentará al incorporar el objetivo, y cómo se diferenciará su conducta de los otros chicos que no lograron alcanzarlo.

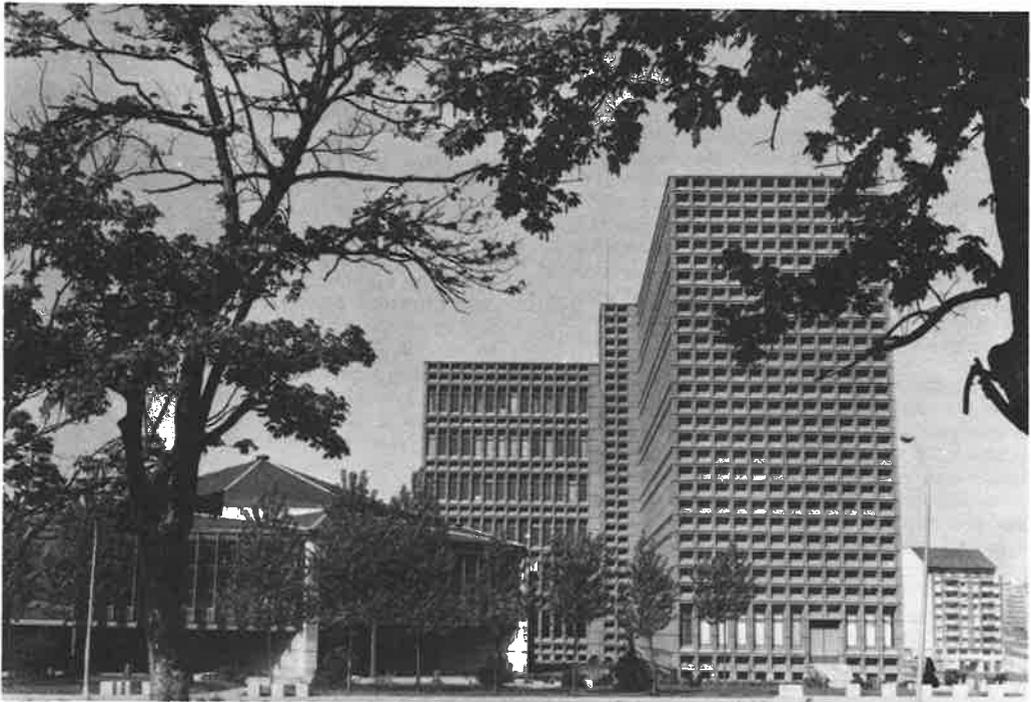
3.—*Establecer la correspondencia entre el tipo de objetivo a evaluar y las situaciones y técnicas empleadas en su medida.* Si es muy importante definir las nuevas pautas de acción que supone un objetivo determinado, es tan importante establecer la ajustada correspondencia entre estas pautas, y las situaciones que empleemos para medirlas. Con mucha frecuencia se comete el error de medir determinados objetivos en situaciones o con instrumentos que de ninguna forma suponen o enmarcan las condiciones y acciones que exige la conducta a observar.

Por citar un ejemplo, podemos señalar el típico examen de educación cívica donde se le pregunta al alumno por escrito qué es la responsabilidad o la convivencia laboral, como si ambas realidades de la conducta puedan evaluarse a través de un examen escrito. Tenemos que indagar cuándo, de qué forma, cómo se dan las pautas de conducta de cada objetivo concreto para ajustarnos a ellas y confeccionar unos instrumentos idóneos, que nos sean útiles en cada caso.

4.—*Estudiar los resultados de la prueba y probar su rigor científico como instrumento de medida.* Muchos de los fallos de la evaluación pueden tener su origen en el instrumento que empleemos. Si el docente tiene que confeccionar la prueba de acuerdo con el objetivo a evaluar, y las situaciones donde éste se manifiesta, igualmente será el propio docente quien deberá plantearse un análisis interno de la misma en función de los resultados, y un estudio global sobre el instrumento utilizado, que le permite tener una mayor seguridad en el medio empleado, así como un mayor rigor científico en las estimaciones apreciadas.

Los índices de dificultad, discriminación, homogeneidad y validez, entre otros, nos ayudarán a captar la realidad interna de la prueba en función del grupo, y los estudios sobre la fiabilidad, validez y tipificación nos aportarán el margen de confianza que podemos depositar en los instrumentos empleados. Sin estos análisis mínimos toda prueba utilizada es el proceso de evaluación que puede alterar sensiblemente los resultados.

5.—*Determinar el rendimiento suficiente.* Una vez que hemos estudiado la prueba pasaremos a interpretar los resultados en función de unos objetivos mínimos que todos los alumnos deben alcanzar y de unos índices estadísticos que debemos obtener del grupo de alumnos sometidos a una misma evaluación. Datos estadísticos como la media aritmética, mediana,



FACULTAD DE CIENCIAS (SECCIONES DE BIOLOGIA Y GEOLOGIA). UNIVERSIDAD DE OVIEDO.

moda, estimaciones en rangos, desviación típica, etc... nos expresarán numéricamente las puntuaciones y situaciones de los sujetos respecto al grupo de alumnos.

El rendimiento suficiente vendrá dado fundamentalmente por estas notas: a) Los resultados del sujeto son positivos en todas las cuestiones referidas a los objetivos mínimos o básicos. b) El sujeto no tiene una puntuación inferior a la media del grupo menos la desviación típica de la distribución de puntuaciones del grupo. c) La valoración o peso específico de cada cuestión se determina en función de los estudios y análisis internos de la prueba, y no de las suposiciones teóricas del profesor. En la medida que nos guíen estas normas a la hora de evaluar nuestras calificaciones se acercarán bastante a la distribución de la curva normal.

6.—Determinar el rendimiento satisfactorio. No sólo cuenta el rendimiento suficiente, lo que ha dado el sujeto en función del grupo y de unos objetivos previstos, sino también tenemos que sospechar esta estimación en función de la propia personalidad del alumno y de las condiciones a que está sometido; es decir, valorar su calificación individual en función de su persona. Puede suceder que al efectuar esta valoración un alumno llegue a dar todo lo que podía, sin alcanzar los objetivos mínimos exigidos al grupo, y no por ello su rendimiento deba ser considerado insatisfactorio; mientras que en otro caso, se puede llegar a cubrir los objetivos mínimos y el nivel medio exigido al grupo, pero se considera tal resultado como insatisfactorio, puesto que las condiciones y posibilidades de este sujeto concreto exigen un nivel de trabajo y rendimiento superior.

Claro está que a la hora de evaluar el rendimiento del alumno como satisfactorio o insatisfactorio necesitamos una extensa gama de informaciones sobre la realidad del alumno que apoyen y faciliten nuestro juicio, puesto que de lo contrario se puede prejuzgar muy arbitrariamente, y emitir juicios sin el suficiente conocimiento de causa.

La actitud en el aprendizaje, información cultural, técnicas de estudio y trabajo, técnicas de base, información psicológica sobre la inteligencia, aptitudes, intereses y personalidad del alumno, popularidad del sujeto, ambiente, dinámica y relaciones psisociales, etc..., son realidades que cobran un valor insospechado, a la vez de imprescindible, si de verdad queremos evaluar el resultado en función del alumno, y no quedarse escuetamente con el dato que aporta el examen.

7.—Establecer los cauces de la revisión y organizar la recuperación. Todos los índices y datos obtenidos deben ayudarnos a establecer un proceso de revisión, a través del cual sometemos a crítica toda una serie de variables que pueden incidir sobre el proceso enseñanza-aprendizaje, y que lógicamente contribuyen,

de una u otra forma, a alterar los resultados. Necesitamos determinar los fallos del propio sistema y establecer el oportuno sistema de corrección.

Con demasiada frecuencia se centra la recuperación o corrección sobre la realidad del alumno, como la única causa o explicación del fallo, cuando la realidad es que todos los elementos estructurales, funcionales y personales que intervienen en el proceso pueden originar, y de hecho originan, efectos negativos condicionantes, en muchos casos, de bajos rendimientos. Por eso, tenemos que organizar una revisión que alcance a todos los elementos y una recuperación que igualmente corrija todos los fallos detectados. Una vez efectuada dicha revisión efectuaremos los avances oportunos —proacción— según nuestros índices satisfactorios, o los retrocesos o replegamientos necesarios —retroacción— si tales situaciones nos lo exigen.

8.—Establecer adecuados sistemas de registro. Un dato aislado no puede ser tomado como base para explicar una conducta humana. De ahí la necesidad de recoger y registrar cuantos datos vayamos obteniendo a lo largo del proceso docente. No podemos olvidar que la evaluación es una tarea continua, y como tal, exige una constante actitud de formación a lo largo del progreso del alumno, en la cual sistematicemos los hechos más significativos de su vida personal, escolar y social, que registrados adecuadamente, siempre aportarán la fuente inicial de partida en todo proceso de valoración.

Cada profesor y cada centro deben iniciar la tarea de búsqueda y confección de instrumentos, técnicas y modos donde pueden registrar sistemáticamente sus observaciones, tratando de adoptar sistemas funcionales y simples que faciliten su labor docente, pero, sobre todo, su posterior interpretación y uso.

Estos son esquemáticamente los pasos o fases que debe recoger la planificación de un proceso de evaluación, y que en otro momento quizás desarrollaremos más ampliamente. De momento bástenos esbozar el problema y representar el proceso de la evaluación, no como una tarea fácil, sino como una realidad que exige un compromiso serio del profesorado y una acción práctica concreta.



ACTIVIDADES EN EL
DISTRITO...

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

ESTRUCTURA Y PLANTILLA DEL I. C. E.

El Instituto de Ciencias de la Educación, para cumplir las finalidades de formación de profesorado, investigación educativa y asesoramiento técnico, señaladas por el Decreto de creación de 24 de julio de 1969, está estructurado en los órganos siguientes:

- Dirección: Don Bartolomé Escandell Bonet.
 - Dirección Adjunta: Don Agustín Escolano Benito.
 - División de Formación de Profesorado: D.^a M.^a Luisa Fernández Castañón.
 - División de Investigación.
 - División de Orientación: Don Mario de Miguel Díaz.
 - División de Administración.
-

A. ACTIVIDADES REALIZADAS: CURSO 1971-1972

I. ACTIVIDADES DE LA DIVISION DE FORMACION DEL PROFESORADO

A. Cursos para Profesores de Bachillerato.

1) Cursos para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (C.A.P.). Primer ciclo.

Número de grupos	(5) — 3 Oviedo — 2 Gijón
Localidades	Oviedo y Gijón
Fechas	Abril - Julio
Número de horas lectivas por curso	150
Contenidos	Supuestos de la Educación Tecnología Educativa Didácticas Especiales
Alumnos	302

2) Cursos de Didáctica del Francés.

Número de cursos	2
Localidad	Oviedo
Fechas	I. Noviembre-71 — Febrero-72 II. Mayo-Junio-72
Número de horas lectivas por cursos	120
Contenidos	Lingüística, Psicopedagogía. Medios audiovisuales.
Entidades colaboradoras	Bureau Pédagogique del Servicio Cultural de la Embajada de Francia y Alianza Francesa de Oviedo.
Alumnos	78

3) Curso de Didáctica del Inglés.

Número de cursos	1
Localidad	Oviedo
Fechas	12 al 23 de Junio
Horas	30
Contenidos	Lingüística. Didáctica del Inglés.
Entidades colaboradoras	Instituto Británico y Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Oviedo.
Alumnos	11

B. Cursos para Profesores de Educación General Básica.

1) Cursos para Profesores de Quinto de E.G.B.

Número de cursos	12
Localidades	Oviedo (4), Gijón (2), Avilés (1), Mieres (1), Sama (1), León (2), Ponferrada (1).
Número de alumnos	Oviedo 420 y León 227
Fechas	20 Diciembre-72 a 31 Marzo-73
Número de horas lectivas por curso	60
Contenido	Áreas de expresión y de experiencia. Organización y Evaluación.
Entidades colaboradoras	Inspección Técnica de Enseñanza Primaria y Escuelas Normales de Oviedo y León.

2) Cursos de Directores de Colegios Nacionales.

Número de cursos	2
Localidades	Oviedo y León
Número de alumnos	Oviedo 38, León 20
Fechas	17 Enero-10 Marzo-72, 28 Abril-27 Mayo-72
Número de horas lectivas por curso	60
Contenidos	Programación y Evaluación de áreas. Organización de Centros.
Entidades colaboradoras	Inspección de Enseñanza Primaria y Escuela Normal de Oviedo y León.

3) Curso sobre Perturbaciones de Lenguaje y Audición.

Número de cursos	1
Localidad	León
Número de alumnos	29
Fechas	31 de Enero-23 Junio-72
Número de horas	277
Contenidos	Fisiología de los órganos del lenguaje. Pedagogía correctiva.
Entidades colaboradoras	Escuela Normal y Diputación Provincial de León.

NOTA.—La realización de estos cursos corrió a cargo de las Inspecciones Técnicas de Enseñanza Primaria y de las Escuelas Normales de Oviedo y

León. El I.C.E. coordinó y supervisó las programaciones de los mismos, facilitando en determinados casos la reproducción de material de trabajo.

II. ACTIVIDADES DE LA DIVISION DE INVESTIGACION

El Instituto de Ciencias de la Educación de Oviedo presentó en febrero del presente curso dos Proyectos de Investigación, que fueron aprobados por la Comisión del CENIDE e incorpora-

dos al II Plan Nacional de Investigaciones Educativas. Detallamos a continuación las características de los mismos y las actividades llevadas a cabo por la División de Investigación.

PROYECTO I. Estimación de las necesidades cuantitativas y de formación de profesores de Educación General Básica y Bachillerato en el Distrito Universitario de Oviedo durante el período de aplicación de la Reforma Educativa.

PROYECTO II. Programación del Area de Ciencias de la Naturaleza en la Segunda Etapa de la Educación General Básica.

III. ACTIVIDADES DE LA DIVISION DE ORIENTACION

Cursos de Orientación para Alumnos Mayores de 25 años ingresados en la Universidad.

Número de cursos	2
Localidad	Oviedo
Fechas	Diciembre-71 — Febrero-72 Mayo a Junio-72
Horas lectivas por curso	30
Contenidos	Organización y técnicas de trabajo intelectual. Seminario de actividades de lectura
Alumnos	27

IV. ASISTENCIA A CURSOS Y SEMINARIOS DEL C.E.N.I.D.E.

Comisionados por el I.C.E., han asistido a Cursos y Seminarios organizados en el C.E.N.I.D.E. profesores colaboradores de este centro, entre ellos Catedráticos y Profesores de Universidad, de Escuela Normal y de Instituto e Inspectores Técnicos de Educación.

El jefe de la División de Investigación,

por delegación del director del I.C.E., ha asistido a las reuniones de los siguientes Seminarios Permanentes:

— Seminario de Formación del Profesorado: 4 reuniones.

— Seminario de Metodología de la Investigación: 3 reuniones.

— Seminario de Tecnología Educativa: 1 reunión.

V. ASISTENCIA A CURSOS DE VERANO DE FRANCÉS

En colaboración con la Embajada francesa, fueron enviados 10 becarios a cursos didácticos de francés, cele-

brados en Niza y Poitiers el pasado mes de julio.

VI. ANEXOS

A. Relación de profesores que han colaborado en los cursos organizados por el I.C.E.

<i>D.^a Angela Aguilera Aguilera</i>	Licenciada en Pedagogía e Inspectora de E.G.B.
<i>Mr. Florent Alvarez</i>	Profesor de la Alianza Francesa de Oviedo.
<i>D. José Alonso Rubiera</i>	Catedrático de Física y Química del Instituto de Bachillerato «D. ^a Jimena», de Gijón.
<i>D.^a Carmen Barrigón Pueyo</i>	Licenciada en Pedagogía.
<i>M. D. R. Bradley</i>	Director de Estudios del Instituto Británico en España.
<i>Mme. Lysiane Benedittine</i>	Profesora de la Alianza Francesa de Oviedo.
<i>Dr. Eloy Benito Ruano</i>	Catedrático de Historia de la Universidad de Oviedo.
<i>Dr. José Caso González</i>	Catedrático de Literatura y Secretario General de la Universidad de Oviedo.
<i>Mme. Claudete Cugnac</i>	Profesora de la Alianza Francesa de Oviedo.
<i>Mr. Lucien Cugnac</i>	Profesor de la Alianza Francesa de Oviedo.
<i>D. Julio César Díaz González</i>	Licenciado en Psicología y en Dirección de Empresas en el I.C.A.D.E.
<i>Mme. Annick Duclouet</i>	Lectora de la Universidad de Oviedo y Profesora de la Alianza Francesa.
<i>Dr. Bartolomé Escandell Bonet</i>	Catedrático de Historia Moderna de la Universidad de Oviedo y Director del I.C.E.
<i>Dr. Agustín Escolano Benito</i>	Doctor en Pedagogía y Director Adjunto del I.C.E.
<i>D.^a Carmen Fauste Duerto</i>	Catedrática de Francés y Directora del Instituto Masculino «Alfonso II», de Oviedo.
<i>Mr. Celestino Fernández</i>	Profesor de Alianza Francesa de Oviedo.
<i>Dr. José Fernández de Castro</i>	Jefe del Instituto de Técnicas Educativas de la Universidad Laboral de Gijón.
<i>D. José María Fraga Pernas</i>	Licenciado en Pedagogía y Profesor de la Escuela Normal de Oviedo.
<i>D.^a Anita Fratarcángeli Cabo</i>	Catedrática de Italiano y Directora del Instituto Femenino de Oviedo.
<i>D.^a Aurora Fuentes Vicente</i>	Licenciada en Pedagogía.
<i>D. Antonio González García</i>	Catedrático de Matemáticas del Instituto Femenino de Oviedo.
<i>Melle. Nicole Guillot</i>	Profesora de la Alianza Francesa de Oviedo.
<i>D.^a Eulalia Herrero Gil</i>	Catedrática de Ciencias Naturales del Instituto Femenino de Oviedo.
<i>D. José Luis Hortal Sánchez</i>	Catedrático de Física y Química del Instituto Masculino de Avilés.

<i>D. Julián Juez Vicente</i>	Experto de la UNESCO en Medios Audiovisuales e Inspector de E.G.B.
<i>D. Javier Kirchner Nebot</i>	Jefe del Departamento de Formación del Profesorado del Instituto de Técnicas Educativas de la Universidad Laboral de Gijón.
<i>Mr. Eddy Lawtom</i>	Director del Instituto de Lingüística Aplicada. Centro Audiovisual de Gijón.
<i>D.ª Concepción Lobera Criado</i>	Licenciada en Pedagogía e Inspectora de E.G.B.
<i>D. Isidoro Luque Mármol</i>	Profesor de la Universidad Laboral de Gijón y Jefe de Medios Audiovisuales.
<i>Dr. Ricardo Marín Ibáñez</i>	Catedrático de Universidad y Subdirector General de Planes y Programas de Estudio de la Dirección General de Ordenación Educativa.
<i>D. Evaristo Medina Alonso</i>	Licenciado en Pedagogía e Inspector de E.G.B.
<i>D.ª M.ª Paz Merino G.ª Ciaño</i>	Catedrática de Lengua y Literatura Españolas y Directora del Instituto de Bachillerato de Lugones.
<i>D. Mario de Miguel Díaz</i>	Licenciado en Pedagogía y Psicología e Inspector de E.G.B.
<i>D.ª Gregoria Núñez Moreno</i>	Catedrática de Pedagogía y Directora de la Escuela Normal de Oviedo.
<i>D.ª María Paz Ovejero Sanz</i>	Jefe de Investigación del Instituto de Técnicas Educativas de la Universidad Laboral de Gijón.
<i>D.ª Pilar Palop Jonquieres</i>	Licenciada en Pedagogía y Profesora del Departamento de Filosofía de la Universidad de Oviedo.
<i>D.ª Concepción Pérez Montero</i>	Catedrática de la Escuela Normal y del Instituto Masculino de Oviedo.
<i>D. Fernando de la Puente Samaniego</i>	Licenciado en Filosofía y Diplomado en Psicología.
<i>D. Tomás de la A. Recio García</i>	Catedrático de Latín del Instituto Masculino de Oviedo.
<i>Dr. José Luis Rodríguez Diéguez</i>	Doctor en Pedagogía y Jefe de la División de Investigación del Instituto de Ciencias de la Educación de Salamanca.
<i>Dra. Aurora Rodríguez García</i>	Catedrática de Química de la Universidad de Oviedo.
<i>Mr. Georges Rollet</i>	Consejero Pedagógico del Servicio Cultural de la Alianza Francesa de Madrid.
<i>Mr. Robert Rollet</i>	Consejero Pedagógico de la Embajada de Francia.
<i>Mr. Félix Rouy</i>	Profesor de la Alianza Francesa de Oviedo.
<i>Dra. Patricia Shaw</i>	Catedrático de Inglés de la Universidad de Oviedo.
<i>D. Ricardo Sánchez Ortiz de Urbina</i>	Catedrático de Filosofía del Instituto Femenino de Bachillerato de Oviedo.
<i>D. Celestino Sandín Conejo</i>	Licenciado en Pedagogía e Inspector Jefe de E.G.B.
<i>Mr. Daniel Serra</i>	Director de la Escuela Francesa de San Sebastián.
<i>Mr. Claudet Suchet</i>	Consejero Pedagógico del Servicio Cultural de la Embajada de Francia.

B. Relación de documentos de trabajos producidos

- Supuestos doctrinales de la educación.
- Bibliografía pedagógica básica para profesores de Bachillerato.
- Psicología del aprendizaje.
- Psicología de la adolescencia y de la juventud.
- Programación.
- Sistemas de individualización didáctica.
- Dinámica de grupos.
- Recursos didácticos.
- Evaluación y orientación.
- Organización de la institución educativa.
- Didáctica de las Matemáticas.
- Didáctica de la Física y Química.
- Didáctica de las Ciencias Naturales.
- Didáctica de la Lengua latina.
- Didáctica de la Lengua y Literatura Españolas.
- Didáctica de la Geografía e Historia.
- Didáctica de la Filosofía.
- Didáctica del Francés.
- Técnicas de Estudio.
- Medios audiovisuales.
- Orientación y tutorías.
- Organización y departamentalización.
- Técnicas de Evaluación.
- Materiales de I y II Stages de Perfectionnement Methodologique organisé a l'intention des Professeurs de Français.

LA ENSEÑANZA LA PRESTIGIA EL
PROFESORADO Y LOS MEDIOS
QUE EMPLEA EN LA EDUCACION

EL PROFESOR ES USTED

LOS MEDIOS A EMPLEAR SON

“EDELVIVES”

Solicite información y catálogos a:

EDITORIAL LUIS VIVES-Apartado 387-Teléfono 355208

ZARAGOZA

B. ACTIVIDADES DEL CURSO 1972 - 73

I. CURSOS REALIZADOS

A. CURSOS DE CAPACITACION PARA BACHILLERATO

1) Cursos para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica. (C.A.P.) Primer Ciclo.

Número de grupos	(5) 2 Oviedo; 2 León; 1 Ponferrada
Localidades	Oviedo, León y Ponferrada
Número de horas lectivas por curso	150
Contenidos	Supuestos de la Educación Tecnología Educativa Didácticas Especiales
Alumnos	89 (Oviedo), 115 (León) 52 (Ponferrada)

En el acto de apertura del Curso en Oviedo y en León pronunció una brillante conferencia sobre «Supuestos psicológicos de la Educación» el Catedrático de Psicología y Director del I.C.E. de Salamanca, Dr. Miguel Cruz Hernández.

La Didáctica especial de los alumnos matriculados en Ponferrada, Grupo C, tuvo lugar en León durante los días señalados en el programa: 31 de Marzo al 2 de Junio.

**2) Cursos para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica. (C.A.P.)
Segundo Ciclo.**

OVIEDO.—Noviembre-Febrero, 1972-73

Didáctica	Instituto	Profesor-Tutor	N.º de alumnos
Matemáticas	Instituto Femenino Oviedo	D. Antonio González García	7
Física y Química	Instituto Mixto de «San Lázaro» Oviedo Instituto Masculino «Carreño Miranda». Avilés Instituto Femenino «Doña Jimena» de Gijón	D. Angel Martín Sánchez D. José Luis Hortal Sánchez D. José Alonso Rubiera	18
Ciencias Naturales	Instituto Femenino. Oviedo	D.ª Eulalia Herrero Gil	14
Latín	Instituto Masculino «Alfonso II». Oviedo	D. Tomás de la A. Recio García	3
Lengua y Literatura española	Instituto Masculino «Alfonso II». Oviedo Instituto Mixto «Calderón de la Barca». Gijón	D.ª M.ª Concepción Pérez Montero D. José García García	23
Historia y Geografía	Instituto Mixto de «San Lázaro». Oviedo	D. David Ruiz González	39
Filosofía	Instituto Femenino. Oviedo	D. Ricardo Sánchez Ortiz de Urbina	5
Francés	Instituto Masculino «Alfonso II». Oviedo	D.ª Carmen Fauste Duerto	5
Inglés	Instituto Femenino. Oviedo	D.ª Carmen Mestre Rodríguez	4
TOTAL			118

LEON.—Noviembre-Febrero, 1972-73

Didáctica	Instituto	Profesor-Tutor	N.º de alumnos
Matemáticas	Instituto Femenino «Juan del Enzina»	D. José M.ª Hernández Arenal	5
Física y Química	Instituto Femenino «Juan del Enzina»	D. Francisco Salto Maldonado	12
Ciencias Naturales	Instituto Masculino «Padre Isla»	D.ª M.ª Luisa Calvo Santamaría	5
Latín	Instituto Femenino «Juan del Enzina»	D. Leoncio González Vázquez	2
Lengua y Literatura española	Instituto Masculino «Padre Isla»	D. Luis López Santos	4
Historia y Geografía	Instituto «Legio VII»	D. Eustasio del Barrio Sanz	12
Filosofía	Instituto Masculino «Padre Isla»	D. Lucio García Ortega	2
Francés	Instituto Femenino «Juan del Enzina»	D.ª Josefa Dopazo García	1
Inglés	Instituto Masculino «Padre Isla»	D.ª M.ª Jesús Saiz de Lose	2
TOTALES			45

B. CURSOS DE PERFECCIONAMIENTO

1) III y IV «STAGE» de perfeccionamiento metodológico para profesores de francés de bachillerato.

Durante los meses de noviembre y diciembre de 1972 el I.C.E. ha organizado dos Cursos de Perfeccionamiento metodológico para profesores españoles de Francés, en colaboración con el Bureau Pedagogique del Servicio Cultural de la Embajada de Francia y la Alianza Francesa de Oviedo.

Características.—Presentación de métodos de Francés, lengua extranjera.

«La France en direct»

«De vive voix»

Plan de trabajo: Observación de las clases.

Debates

Exposiciones.

Trabajos prácticos.

Director del «Stage»: Dr. Escandell Bonet, director del I.C.E.

Profesorado: M. Jean P. Daulny, consejero pedagógico de los Servicios culturales de la Embajada de Francia.

M. Lucien Cugnat, director de cursos en la Alianza Francesa de Oviedo.

Mme. Claudette Cugnat, profesora en la Alianza Francesa de Oviedo.

Curso	Fechas	N.º de alumnos	N.º de días	N.º de sesiones
1.º	16-30-XI	25	7	28
2.º	1-15-XII	14	11	29

2) Cursos para profesores-tutores sobre «Técnicas de Evaluación».

OVIEDO. Del 4 al 15 del pasado diciembre se ha desarrollado en el Instituto femenino de esta ciudad un curso de Perfeccionamiento de profesores de Bachillerato, dirigido especialmente a tutores, sobre «Técnicas de Evaluación».

Los profesores, don Angel Lázaro Martínez y don Mario de Miguel Díaz, han explicado las 9 partes del CONTENIDO del curso, cuyos objetivos fundamentales fueron:

- a) Pronunciar las bases necesarias para integrar la problemática de la evaluación en el Bachillerato.
- b) Entrenar a los participantes en la utilización de los instrumentos de valoración de rendimientos.

c) Mostrar a los cursillistas los procedimientos de tratamiento estadístico de los resultados.

d) Estudiar la incidencia de los datos procedentes de la evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje.

El número de profesores-alumnos que han participado, fue de 48.

LEON. Del 20 al 30 de marzo pasado se ha desarrollado otro curso sobre «Técnicas de Evaluación» en la ciudad de León, de iguales características que el de Oviedo y explicado por los mismos profesores.

El número de profesores-alumnos ha sido de 46.

3) Curso de perfeccionamiento de profesores de E.G.B., sobre «Programación de Ciencias de la Naturaleza en la 2.ª etapa de E.G.B.».

OVIEDO. En el pasado mes de marzo se ha desarrollado este curso, cuyo contenido se divide en dos partes:

1.—Parte teórica: a) Concepto de Ciencia Integrada. Bibliografía y análisis de programaciones. b) Metodología de una enseñanza individualizada.

2.—Parte experimental (diversas programa-

ciones y utilización del material de paso y de los modelos moleculares).

El curso ha sido dirigido por la doctora María Luisa Fernández Castañón, con la colaboración de las profesoras doña Carmen Fernández Bernáldez de Quirós y doña Conchita Arias Tejerina.

El número de alumnos matriculados fue de 30.

MATEMATICA MODERNA

(Texto para 1.º, 2.º y 6.º nivel de E. G. Básica)
con estos novísimos textos resultará más fácil introducir a sus alumnos en las matemáticas actuales.

METODOS DE FRANCES

(Textos para 5.º, 6.º y 7.º de Básica y 4.º y 5.º de Bachillerato)

TEXTOS PARA EL C. O. U.

Materias comunes:

- Matemática universitaria-algebra.....
- Lenguaje expresión literaria y lingüística del Español

OTROS TEXTOS - SOLICITE CATALOGO

Pedidos a:

EDITORIAL BELLO, Comedias, 20 - Valencia

J. F. Puertas
y
M. Marqués

Luis Grandia
y
Françoise G.
Felices

J. F. Puertas
M. Marqués

Alonso /López
Casanova

4) Cursos de perfeccionamiento de profesores de 6.º curso de E. G. B.

Durante todo el curso académico 1972-73 (octubre a mayo) se han desarrollado en Oviedo y León, Cursos de Perfeccionamiento para profesores de 6.º de E.G.B. en las modalidades y grupos que se citan.

OVIEDO

Areas	Número de cursos	Localidades	Horas por curso	Alumnos	Profesores
Filología	5	3 (Oviedo) 1 (Gijón) 1 (Avilés)	400	228	Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B.,
Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza	4	2 (Oviedo) 1 (Gijón) 1 (Avilés)	400	217	Institutos Nacionales de Enseñanza Media
Ciencias Sociales	3	1 (Oviedo) 1 (Gijón) 1 (Avilés)	400	165	Inspección Técnica de Enseñanza Primaria de Oviedo
Educación estética y pretecnológica	1	Oviedo	150	53	
Educación física	2	2 (Oviedo)	150	101	
Formación religiosa	3	3 (Oviedo)	150	156	
TOTAL	11			920	

Los cursos de Educación Física y de Formación religiosa fueron desarrollados por profesores nombrados por la Delegación Provincial de la Juventud y por la Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación religiosa, respectivamente.

Cursos de perfeccionamiento de profesores de 6.º curso de E.G.B.

LEON

Áreas	Número de cursos	Localidades	Horas por curso	Alumnos	Profesores
Filológica	3	León (2) Ponferrada (1)	400	75	Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B.,
Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza	2	León y Ponferrada	400	100	Institutos Nacionales de Enseñanza Media
Ciencias Sociales	2	León y Ponferrada	400	100	Inspección Técnica de Enseñanza Primaria de León.
Educación estética y pretecnológica	1	León	150	50	
Educación física	1	León	150	50	
Formación religiosa	2	León y Ponferrada	150	100	
TOTALES	11			475	

Los cursos de Educación física y de Formación religiosa fueron desarrollados por profesores nombrados por la Delegación Provincial de la Juventud y por la Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación religiosa, respectivamente.

II. CURSOS PREVISTOS :

1.—Mayo-Junio:

a) *Curso de Logopedia.*

Del 28 de mayo al 16 de junio se celebrará en Oviedo un curso de Logopedia, cuyo objetivo fundamental es informar y asesorar al profesorado de E.G.B. (preferentemente de párvulos y primeros cursos) sobre las técnicas correctivas del lenguaje. La duración total del curso será de 50 horas, y el carácter del mismo es fundamentalmente práctico.

b) *Seminario sobre «Metodología de la Investigación Educativa».*

— Fechas: del 4 al 8 de junio de 1973.

— Profesor: W. Strasser.

— Participantes: Investigadores del I.C.E., Inspectores Técnicos y Directores de Centros.

c) *Seminario para «responsables de la Orientación en COU».*

A finales del mes de Junio se pretende organizar una serie de reuniones con los responsables de la Orientación académica de los alumnos en el Curso de Orientación Universitaria. El objetivo del mismo es intercambiar experiencias y estudiar la problemática que encierra dicha orientación hacia la vida universitaria. El seminario se efectuará en grupos reducidos, con dos sesiones de duración, y a través del mismo se pretende llegar a coordinar diversos esfuerzos y consolidar un grupo de trabajo permanente.

d) *Curso sobre «Orientación y Técnicas de Trabajo Intelectual para mayores de 25 años».*

Se celebrará en el mes de junio, del 4 al 16, y comprenderá actividades de orientación e información sobre técnicas de estudio y sistemas de trabajo a nivel universitario.

2) Julio. UNIVERSIDAD DE VERANO PARA FORMACION DEL PROFESORADO. (GIJON-LEON).

Durante el mes de julio se desarrollarán, organizados por el I.C.E., los siguientes cursos para Formación del Profesorado en la Universidad Laboral de Gijón.

a) Curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica, Primer Ciclo. Destinado a Profesores de Bachillerato.

b) Curso para Profesores de COU sobre Educación cívico-social y política.

La duración del curso será de 50 horas, distribuidas entre la programación de los contenidos de este Seminario a nivel de COU y la didáctica de los mismos.

c) *Seminario sobre dinámica de grupos.*

En la semana del 9 al 14 de julio se celebrará en Gijón, dentro del programa de la Universidad de Verano que realiza este Instituto de Ciencias de la Educación, un Seminario de Dinámica de Grupos dirigido por Jacques Robert, Experto Unesco. En el Seminario participarán quince profesores colaboradores de este I.C.E.

d) *Cursillos para la especialización del profesorado de la segunda etapa de E.G.B.*

Se pone en conocimiento de los profesores de E.G.B. interesados que hasta el día 20 de junio pueden presentar ante esta Delegación Provincial y en los impresos que se les facilitarán gratuitamente, las solicitudes para participar en la primera fase de los cursillos de verano arriba citados, que van a celebrarse en esta provincia y que son los siguientes:

Un cursillo de técnicas directivas.

Un cursillo del área filológica (especializa-

ción fundamental en Lengua y Literatura españolas).

Un cursillo del área filológica (especialización fundamental en francés).

Un cursillo del área filológica (especialización fundamental en inglés).

Un cursillo del área de Matemáticas y Ciencias de la naturaleza (especialización fundamental en Matemáticas).

Un cursillo del área de Matemáticas y Ciencias de la naturaleza (especialización fundamental en Ciencias de la naturaleza).

Un cursillo del área de Ciencias Sociales.

El primero de dichos cursillos se celebrará durante el mes de julio en Gijón. Los restantes durante el mes de agosto en Oviedo.

Aquellos profesores que hayan presentado en esta Delegación. La preinscripción de estos cursillos al que se refiere el anuncio de prensa publicado el día 27 de marzo de 1973, no necesitan presentar nueva solicitud.

Los solicitantes deben tener en cuenta que para su selección en estos cursillos de verano es requisito indispensable el residir en localidades que por su distancia a Oviedo, Gijón o Avilés, hagan imposible o muy gravosa su asistencia a los cursos que en dichas ciudades se celebrarán durante el próximo curso académico.

e) *Cursos de Perfeccionamiento sobre «Lingüística y Metodología del Francés» para profesores de Educación General Básica.*

Dentro del programa de la Universidad de Verano, promovida por el Instituto de Ciencias de la Educación de Oviedo, se organi-

zarán en León, en colaboración con los Servicios Culturales de la Embajada de Francia, varios cursos de perfeccionamiento sobre «Lingüística y Metodología del Francés» para profesores de E.G.B.

Los cursillistas deberán acreditar unos conocimientos básicos de conversación en idioma francés.

Los cursos se desarrollarán del 2 al 21 de julio, con una jornada de trabajo de las 9 a las 14 horas.

Los cursillistas, que pueden solicitar bolsas de estudio, podrán residir en régimen de internado en residencias universitarias previstas al efecto.

Pueden matricularse en estos cursos tanto los maestros que ejercen en las provincias del Distrito (León y Oviedo), como los de otras provincias.

- Plazo de inscripción: hasta el 12 de junio.
- Informes y matriculación:
 - I.C.E. de Oviedo, Quintana, 32 (de 11 a 1).
 - Instituto Femenino «Juan del Enzina» de León (de 11 a 1).

Cursos de Perfeccionamiento sobre «Metodología del Francés» para profesores de Bachillerato.

Dentro del programa de la Universidad de Verano, promovida por el Instituto de Ciencias de la Educación de Oviedo, se organizarán en León, en colaboración con los Servicios Culturales de la Embajada de Francia, varios cursos de perfeccionamiento sobre «Metodología del Francés» para profesores de Bachillerato.

Los cursillistas deberán ser licenciados en Filología Francesa o Diplomados en la Escuela Central de Idiomas.

Los cursos se desarrollarán del 2 al 21 de julio, con una jornada de trabajo de las 9 a las 14 horas.

Los cursillistas, que pueden solicitar bolsas de estudio, podrán residir en régimen de internado en residencias universitarias previstas al efecto.

- Plazo de inscripción: hasta el 12 de junio.
- Informes y matriculación:
 - I.C.E. de Oviedo, Quintana, 32 (de 11 a 1).
 - Instituto Femenino «Juan del Enzina» de León (de 11 a 1).

III. BECAS

A. 1) EMBAJADA DE FRANCIA. La Embajada de Francia ha convocado un Concurso de 60 Becas en toda España, destinadas a Catedráticos y Profesores Agregados de Francés, de Institutos de Enseñanza Media.

El número de solicitantes en Oviedo ha sido de cinco, y las instancias se han tramitado a través del I.C.E., a la Embajada francesa.

El curso durará un mes y tendrá lugar en las ciudades de Tours y de Poitiers.

2) Becas CENIDE para la Formación de Personal Docente e Investigador en el Extranjero.

El Fondo Especial de las Naciones Unidas, el Banco Mundial y la Fundación Ford destinan parte de sus programas de colaboración con el Ministerio de Educación y Ciencia a becas para la formación de personal docente e investigador en el extranjero en campos de estudio vinculados con los objetivos de la REFORMA EDUCATIVA.

Se consideran campos de estudio prioritarios los siguientes, relacionados con la formación del profesorado a todos los niveles y con la administración educativa:

Métodos y técnicas de formación del profesorado.

Evaluación de currículum y métodos de enseñanza.

Didáctica de las ciencias sociales.

Didáctica de las ciencias (matemáticas, física, química, biología).

Biblioteconomía y documentación educativa.

Metodología de la investigación educativa.

Microenseñanza.

Enseñanza por televisión y otras aplicaciones de la tecnología a la Educación.

Planificación, economía y administración de la educación.

Se dará preferencia a los candidatos que presenten certificación acreditativa de colaborar en un Instituto de Ciencias de la Educación de una Universidad española, expedido por su Director. En igual forma se procederá respecto al personal incorporado al Cenide. No obstante, podrá tener acceso a estas becas cualquier titulado universitario que quiera incorporar su esfuerzo a las tareas de la Reforma.

Las becas cubren los gastos de viaje, matrículas y estancia en el extranjero y, en determinados casos, se asignan importes por familiares a cargo del becario.

Las becas para estudios regulares tendrán una duración mínima de seis meses y máxima de dos años.

El Ministerio de Educación y Ciencia, por orden ministerial de 14 de marzo de 1973, publicada en el Boletín Oficial del Estado de fecha 21 de marzo del mismo año, anuncia la presente convocatoria.

Los impresos de solicitud e información adicional pueden obtenerse en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo (Quintana, 32), o en el Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (CENIDE, Oficina de Programas Internacionales, Ciudad Universitaria, Madrid-3).

Los exámenes de idioma y entrevistas ante el Comité de Selección tendrán lugar a partir de la segunda quincena de mayo de 1973.

El plazo de admisión de solicitudes se cierra el día 15 de mayo de 1973.



sogeres

material didáctico científico
san marcos 43. madrid 4.

física, aparatos y equipos experimentales de Mecánica, Calor, Óptica, Electricidad, Enseñanza Media y Superior, Material Norstedt.

química, modelos moleculares y orbitales. Equipos para Cátedras y material de prácticas para alumnos. Conjuntos Norstedt.

ciencias naturales, modelos anatómicos y zoológicos de plástico flexible. Flores, láminas de botánica. Equipos de Biología y sistema Plantavisión.

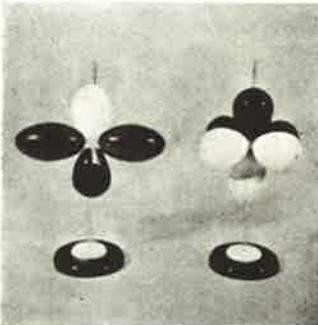
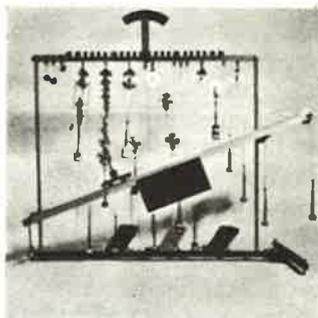
astronomía, nuevo planetario Baader de proyección. Mapas plastificados, láminas históricas. Esferas. Filminas y diapositivas.

matemáticas, cuerpos geométricos de plástico y madera. Reglas articuladas de dibujo para encerados. Equipos Norstedt de Geometría.

medios audiovisuales, proyectores de opacos y transparencias. Retroproyectores. Encerados de acero vitrificado y para rotuladores. Sistema Opticart. Fanelógrafos. Equipos de televisión en circuito cerrado. Laboratorios de lenguaje.

enseñanza técnica superior y profesional, modelos de hidráulica, electricidad, electrónica, construcción, electrotecnia, mecánica, medición, etc. Transparencias, diapositivas y filminas.

fabricante, exportador, importador.



ACTIVIDADES EN OTROS DISTRITOS...

SEMINARIO DE DIDACTICA DE LAS LENGUAS CLASICAS EN EL CENIDE

Dos han sido las reuniones celebradas ya en el CENIDE sobre Didáctica de las Lenguas Clásicas a nivel de Bachillerato y del Curso de Orientación Universitaria.

Una tercera se proyecta celebrar antes del próximo curso.

Las dos primeras tuvieron lugar, respectivamente, a finales de abril y de noviembre de 1972.

Los Catedráticos de las Universidades de Granada y de Salamanca, señores Lens Tuero y Castresana Udaeta, desarrollaron las correspondientes Ponencias y moderaron el coloquio subsiguiente, en el que participaron los representantes de los I.C.E. de la mayor parte de las Universidades españolas.

Al final de ambas reuniones se redactó una MEMORIA-RESUMEN de las Conclusiones, con el propósito de elevarlas a los órganos correspondientes del Ministerio de Educación y Ciencia, como datos imprescindibles a la hora de señalar los objetivos, programas y normas didácticas que han de regir, fundamentalmente, en los próximos planes de estudio del futuro Bachillerato unificado y polivalente (B.U.P.).

Damos a continuación a nuestros lectores los puntos que consideramos de máximo interés, seleccionados de los que figuran en las referidas conclusiones.

PRIMER SEMINARIO DIDACTICO (ABRIL 1972)

1.—La enseñanza del Latín y del Griego en el Bachillerato y en el C.O.U. tiene por objeto proporcionar a los alumnos un conocimiento del mundo cultural clásico, a través de los textos más representativos.

Los conocimientos sobre la estructura de las lenguas clásicas que el alumno debe adquirir serán, en orden de importancia, de tres tipos:

a) Los imprescindibles para la comprensión de los textos que, como manifestación de las culturas clásicas, debe conocer el alumno.

b) Los que hagan posible una mejor comprensión de la lengua española.

c) Los que, en forma seleccionada y ejemplar, puedan servir a la comprensión de la estructura lingüística general.

2.—Por razones de economía, no de principio, conviene que la Gramática quede reducida a lo imprescindible para la comprensión del texto propuesto por el profesor, y que sea impartida de una forma no necesariamente sistemática.

Se sugiere que no se propongan programas detallados y sistemáticos, sino núcleos de cuestiones que cada profesor interpretará y aplicará de acuerdo con la preparación y orientación académica del alumnado, debiendo quedar en todo caso la lengua subordinada a la cultura.

3.—Con objeto de reducir al mínimo imprescindible el uso del Diccionario, se utilizarán con preferencia textos acompañados de traducción o provistos de una amplia anotación.

4.—Se sugiere la conveniencia de que cada Centro disponga de:

a) una biblioteca básica de manuales de consulta,

b) una colección de textos bilingües y anotados que respondan a la orientación didáctica aquí propuesta,

c) material audiovisual adecuado a las necesidades del Latín y del Griego.

También se sugiere que el CENIDE, a través de los I.C.E. o de las Delegaciones Provinciales de Educación, ponga a disposición del Profesorado

y de los Centros el material didáctico aconsejable.

Es de sumo interés hacer llegar al Profesorado, de una manera periódica, los resultados de las experiencias didácticas que se lleven a cabo en España y en el extranjero, en el campo de la enseñanza de las lenguas clásicas.

SEGUNDO SEMINARIO DIDACTICO (NOV. 1972)

Así como la problemática del Primer Seminario fue de carácter más general, la del Segundo se centró esencialmente en la exposición de los métodos modernos aplicados a la enseñanza de nuestras lenguas. La ponencia detallada, pero necesariamente incompleta en la enumeración y en la crítica de los métodos, estuvo a cargo del profesor señor Castresana.

Algunas sesiones estuvieron dedicadas a la exposición, por parte de los

membros de las Comisiones de Programación del Latín y del Griego en el BUP, señores Mariner y Adrados, de las orientaciones metodológicas que habrán de presidir los programas de estas asignaturas.

También resultó de sumo interés la exposición por el catedrático de Griego de la Universidad Complutense, señor Ruipérez, de una nueva experiencia didáctica, en un primer año de iniciación en esta lengua, ideada por él y realizada durante este curso en plan experimental en varias Universidades e Institutos de Enseñanza Media.

El detalle del sistema y la valoración del mismo no puede ser objeto de estudio y crítica por nuestra parte en este momento. Sea suficiente exponer que el método es directo, los textos que se manejan, seleccionados del dialecto ático del 400 al 330 a. C., que la reflexión gramatical debe surgir de la observación de los textos mismos y



COLEGIO «URSULINAS DE JESUS» DE OVIEDO. GRUPO DE TRABAJO.

que está concebido para que el profesor dirija la clase en una intercomunicación continua con los alumnos.

Volviendo a la problemática de la Ponencia, la nueva metodología del Latín, ideada y experimentada en su mayor parte en varias naciones europeas, la sintetiza el señor Castresana en tres tipos:

1.—Métodos de línea tradicional, pero con mayor incremento de textos clásicos y de vocabulario, sin exclusión de la parte gramatical.

2.—Métodos que propugnan la aplicación directa de la didáctica de las lenguas vivas, a la enseñanza de las lenguas «escritas».

3.—Método que podríamos llamar «intermedio»: aplicar el sistema de las lenguas modernas, pero centrado en temas de instituciones, cultura y literatura clásicas.

Las **CONCLUSIONES** que se redactaron, apuntan a la problemática que plantea a los I.C.E. la obtención del C.A.P.

Las fundamentales son las siguientes:

1.—Que el CENIDE se responsabilice de que los I.C.E. impartan cursillos de todas las asignaturas que se desarrollen en el BUP.

2.—Que los I.C.E. organicen también «Cursos de Formación del Profesorado».

3.—Se recomienda igualmente que los I.C.E. promuevan reuniones conjuntas de todos los profesores incluidos en el «área del lenguaje», a fin de unificar la terminología científica.

4.—Los alumnos de C.A.P. deben ser informados de las distintas tendencias modernas sobre metodología de las lenguas clásicas, pero dejándolos en libertad respecto a la elección del método más conveniente a su criterio y estilo personal.

El próximo Seminario, del que oportunamente informaremos, tendrá por objeto:

a) la crítica de los métodos expuestos en el Seminario anterior, previo el estudio directo de los principales textos representativos de los mismos;

b) la exposición de los medios audiovisuales aplicados a la enseñanza de estas lenguas, de la que será ponente el catedrático de Griego, don Julio Calonge.

Tomás de la A. Recio

SEMINARIO DE INFORMACION SOBRE LAS ENSEÑANZAS Y ACTIVIDADES TECNICO-PROFESIONALES DEL BUP

Organizado por el Sindicato Nacional de Enseñanza, en colaboración con el grupo de asistencia técnica del programa de Educación España-Banco Mundial y bajo la supervisión del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, se ha celebrado en Cuenca, del 22 de enero al 3 de febrero del año en curso, el III Seminario de información sobre las E.A.T.P. del Bachillerato Unificado y Polivalente.

El convenio del Gobierno español con el Banco Mundial prevé unas enseñanzas y actividades técnico-profesionales que entrarán en vigor el curso 1975-1976, con la implantación del B.U.P.

1. LAS EATP Y LA LEY GENERAL DE EDUCACION.

En el artículo 26 de la L.G.E. se hace referencia a este tipo de enseñanzas en los siguientes términos:

«Las enseñanzas y actividades técnico-profesionales serán también fijadas por el Ministerio de Educación y Ciencia y se referirán a los sectores de actividad agropecuaria, industrial, comercial, náutico-pesquera, administrativa, artística y otras que se consideren de interés.»

«Para el desarrollo de estas enseñanzas, los Centros de Bachillerato podrán celebrar

acuerdos con otras instituciones y con empresas públicas y privadas.»

«Cada Centro, previa consulta con el Instituto de Ciencias de la Educación, deberá ofrecer, al menos, dos especialidades, de las que el alumno deberá elegir una.»

Una Comisión ha precisado los objetivos específicos y los contenidos de estas enseñanzas. La síntesis de sus estudios fue transmitida a los asistentes a este cursillo en Cuenca.

2. OBJETIVOS DE LAS EATP.

La Comisión encargada de estudiar esta nueva área, que será implantada en el BUP, ha referido su elaboración a las siguientes modalidades:

- tecnología industrial
- comercio
- agricultura
- presupuesto familiar.

Asistieron ochenta y ocho representantes: dos por cada una de las cuarenta y cuatro provincias participantes. En cada una de las cuatro especialidades mencionadas figuraban veintidós cursillistas, a quienes se fue dando cuenta de los objetivos, técnicas, contenidos y evaluación de la referida especialidad.

Los objetivos de las EATP se hallan encuadrados dentro de los objetivos generales del bachillerato. En estas enseñanzas se trata de lograr un *contacto con la realidad socio-económica* del lugar donde está ubicado el Centro. Se trata, asimismo, de desarrollar en los alumnos una actitud de disponibilidad y de expectación frente a los cambios que se producen en el mundo actual, y de apertura hacia la problemática de la educación permanente. Para ello las EATP ofrecen a los alumnos:

— *Noticias sobre las transformaciones que se han producido en la manera de vivir del hombre a través del tiempo.*

— *Influjo de estos cambios sobre los sistemas de educación y formación profesional.*

— *Información sobre las previsiones que se llevan a cabo en relación con las tecnologías del futuro.*

— *Además, acostumbran al alumno a no emprender ningún estudio, encuesta o investigación sin haber fijado de antemano los objetivos, el método, la revisión, en equipo, de los objetivos y el control y evaluación final de los datos.*

— *Ejercitan a los alumnos en la práctica de la programación, con la elaboración por parte de ellos mismos, de los programas y actividades que hayan de desarrollarse a lo largo del curso.*

— *Mejoran la capacidad de comunicación con el mundo exterior, promoviendo contactos de trabajo entre los alumnos y el profesor o entre ellos y el mundo exterior. De este modo se crea la oportunidad de que los alumnos se acostumbren a emplear los modos de expresión característicos de los distintos sectores de la producción y de los servicios.*

— *Acostumbran al alumno a trabajar en equipo, a fin de que aprendan a asignar las tareas a cada integrante del equipo, de acuerdo con sus aptitudes y capacidades, para que realicen conjuntamente sus estudios, investigaciones, encuestas y elaboren y comuniquen sus resultados de manera participada.*

— *Proporcionan a los alumnos más ocasiones de acercarse al mundo de la producción y de los servicios, para que descubran cómo se estructuran los oficios y profesiones.*

3. CONTENIDO DE LAS EATP.

En estas áreas no se presenta un temario fijo para desarrollarlo en un curso determinado. La elección de temas será labor conjunta de profesor y alumnos, dentro del marco de cada especialidad.

La flexibilidad y renovación del contenido es una exigencia del carácter realista de esta enseñanza, dirigida a la investigación de los hechos, abierta a los problemas y cambios económico-sociales y en contacto renovado con las publicaciones y hallazgos de cada especialidad.

Se pretende, en el proceso educativo de las EATP, que los alumnos adquieran *con su propio esfuerzo*, conocimientos, destreza, aptitudes y hábitos que tengan sentido en su vida y en la de la comunidad.

3.1. TEMAS

El tema es el punto de partida para programar las actividades que realizarán los alumnos. Puede considerarse como tema, cualquier aspecto de la realidad circundante que haya despertado *el interés* y el deseo de investigar en los alumnos.

3.2. ACTIVIDADES

Las actividades son operaciones elementales realizadas por los alumnos. Se dirigen a un fin cognoscitivo, preciso y limitado, relacionado con un aspecto específico del comercio, la tecnología industrial, la agricultura o el presupuesto familiar.

Las actividades de las EATP *no tienen ninguna relación con cualquier forma de adiestramiento profesional.*

3.3. PROYECTOS

El proyecto parte de uno o más temas que están concebidos para su realización. El tiempo asignado a cada proyecto dependerá de su complejidad.

Para la realización de los proyectos se constituirán equipos de alumnos, uno de los cuales tendrá como misión producir la información *audiovisual* sobre las actividades que desarrollan los demás grupos. Deben utilizar los medios modernos de información de que se dotará a los Centros: cámaras, diapositivas, retroproyectors, magnetófonos, etc...

Las actividades y proyectos se realizarán, en parte, dentro del Centro, y, en parte, en las instituciones, empresas o ambientes a que se refiera el estudio emprendido.

3.4. ESPECIALIDADES

Las especialidades, según se ha indicado, son cuatro: tecnología industrial, comercio, agricultura y presupuesto familiar. Estas especialidades serán equivalentes bajo el punto de vista educativo, ya que tienen unos objetivos comunes. En el cursillo de Cuenca, se desarrollaron los siguientes temas:

— **Tecnología industrial:** «Investigación en torno a la empresa CUBERT».

— **Comercio:** «Investigación en torno a la comercialización de la carne en Cuenca».

— **Agricultura:** «Situación agrícola de Vilalba de la Sierra».

— **Presupuesto familiar:** «Influencia de los medios de comunicación social —prensa, radio y TV— en el ciudadano conquense».

La confección de estos temas se llevó a cabo a base de encuestas, entrevistas, grabaciones, diapositivas, transparencias, esquemas, cuadros sinópticos, organigramas y otros medios de comunicación propios de cada tema.

Se ofreció a los participantes, al final y después de la realización práctica de los objetivos, técnicas y actividades de las EATP, una información amplia y exhaustiva sobre:

- Características y temas que se pueden abordar en cada especialidad.

- Ejecución de proyectos.

- Técnicas de trabajo de las EATP.

- Sugerencias al profesor que vaya a impartir estas áreas.

- Locales comunes y específicos de las EATP: material y equipo de cada especialidad, dimensiones de los locales y montaje de los mismos.

- Dinámica de grupos: qué observar en un

grupo, tipos de liderazgo, puntos sintomáticos del crecimiento de un grupo.

- Manejo y alcance de las minicomputadoras: la «Programma 101».

- Utilización de material didáctico («FISCHERTECHNIK», programa escolar), con alumnos de un Colegio de Cuenca.

- El tratamiento adecuado de la imagen y de lo audiovisual en las EATP.

La información sobre cada uno de los temas esbozados anteriormente excedería, con mucho, de los límites de una visión global que nos hemos fijado de antemano. Imposible trasladar aquí el aspecto vivencial del trabajo realizado en equipo durante el cursillo, que supera, con creces, a los aspectos exclusivamente teóricos o técnicos de las EATP del BUP. De nada serviría al alumno «una enseñanza tradicional» revestida con un nombre nuevo, si no ahondamos en los cambios de técnicas, métodos y contenidos, que nos acerquen más a la realidad circundante. En el Bachillerato Unificado y Polivalente no se trata sólo de instruir a los alumnos, sino también de ambientarlos para que conozcan las conexiones más elementales con los servicios y las profesiones.

Esperamos que los I.C.E. recojan la sugerencia de que para el curso 1975-1976, en el que se impartirá el primer curso del BUP, el Profesorado tenga la suficiente información sobre estas enseñanzas y actividades técnico-profesionales de las que, muy brevemente, hemos querido dar cuenta aquí.

Oscar Luis Bernardo Fernández

LA ESCUELA DEL AÑO 2000 EN LA FERIA PEDAGOGICA 73. BASILEA. (Nota de Prensa)

La utilización de medios audiovisuales en la enseñanza ha modificado los métodos y ha creado la posibilidad de avanzar mucho más en la enseñanza. No cabe ninguna duda de que con el tiempo las aulas sufrirán muchos cambios y que el viejo estilo de enseñanza pertenecerá al pasado. Va a demostrarlo la casa PHILIPS en la Feria de los medios pedagógicos «Pedagógica 73» que tendrá lugar en Bâle en el mes de octubre del 73.

El aula del año 2000 que hoy forma parte todavía de la ciencia ficción, equipada con los últimos progresos de la técnica constituirá una verdadera atracción.

colección escolar **PROBLEMAS DE LA VIDA**
MARTÍN ROJAS

geografía CUARTO NIVEL E.G.B.
AREA NATURAL Y SOCIAL



GEOGRAFIA DE ESPAÑA.- 4.º Nivel de E.G.B.- Consta de tres unidades temáticas que abarcan aspectos que requieren actividades múltiples.

- 1.- INFORMACION DADA: Suministra datos esenciales.
- 2.- INFORMACION A ADQUIRIR: Exige lecturas ampliatorias y toma de notas.
- 3.- TRABAJOS A REALIZAR: Fichas con trabajos gráficos y de síntesis a ejecutar.

La parte de dicha colección que se refiere al AREA NATURAL Y SOCIAL da importancia esencial a los trabajos de cartografía dentro de los prácticos que corresponden al tercer núcleo que abarca la estructura de cada ejemplar de la misma.

I.S.B.N. 84-7144-027-X

Todas nuestras obras las hallará en su habitual proveedor.

Solicite catálogo y muestras con el 50% de Dto. directamente a:

Editorial Studium - José Cantero, Editor
Calle Beatas, n.º 8 - BARCELONA - 3

DIDASTEC - 73

En Valencia, entre los días 17 al 25 de febrero de 1973, ha tenido lugar la celebración de «DIDASTEC-73. I Feria de Material de Enseñanza y Técnicas Educativas». Lo de I Feria no acabamos de entenderlo, pues todos recordamos que, entre los días 19 al 28 de marzo de 1971, se celebró un DIDASTEC en el Palacio de Exposiciones de la Cámara de Comercio e Industria de Madrid.

Este nuevo DIDASTEC pretende ser, según se deduce del Catálogo Oficial, una feria eminentemente comercial. Ello supondría la no consideración de otras facetas, tanto o más importantes, del complejo mundo educativo, en general, y de la Tecnología Educativa, en particular. Crear y crear Medios Didácticos sin otra preocupación que la de incrementar los catálogos de las «ferreterías pedagógicas» no conducirá a nada rentable para nadie. Es necesario informar, formar y convencer de la utilidad psicopedagógica de todo lo que se nos quiere vender.

El escaparate de DIDASTEC-73 sólo tenía atractivo para aquellos visitantes que se acercaran por vez primera a una exposición de tal índole. En beneficio de la industria educativa nacional creo es justo decir que no se vieron las más modernas creaciones y, por tanto,

DIDASTEC-73 no es un modelo válido para juzgar el estado actual de nuestra industria, ni siquiera el de las firmas importadoras, pues había ausencias muy notables.

Para el lector que en octubre de 1972 visitara la reducida exposición celebrada a la par del V Congreso Nacional de Pedagogía y que ahora se haya quedado sin ver DIDASTEC-73, le decimos, con la más sana intención de ser objetivos, que no se ha perdido nada. Una vez más la propaganda apuntaba más alto que la realidad.

En cualquier caso, por lo altamente beneficioso que sería para nuestro sistema educativo el CAMBIAR y disminuir un poco la COMUNICACION VERBAL, hablada o escrita, en favor de otras formas más adecuadas al mundo que nos toca vivir, considero que todos los que estamos relacionados con el mundo educativo (los alumnos también) debemos apoyar y alentar manifestaciones como DIDASTEC, pero cargando las tintas en aquello de que no sean sólo « eminentemente comercial ».

Seguidamente se citan algunos datos, con carácter de aproximación, de lo que fue DIDASTEC-73:

41	Expositores de	Productos Tradicionales
23	»	Juguetes Didácticos
22	»	Casas Editoriales
17	»	Material Audiovisual
12	»	Programas Audiovisuales
12	»	Banca (?)
7	»	Material para Prácticas Reales
3	»	Revistas de Educación
3	»	Productos «no monográficos» (?)

I. Luque Mármol

LIBRERIA

SANTA CLARA

**LES OFRECE SUS SERVICIOS EN SU
NUEVO DOMICILIO:**

Calle Alonso Quintanilla, n.º 3

OVIEDO

EDITORIAL

RICHARD GRANDIO

GIL DE JAZ, 7 - Teléfono 221272

OVIEDO

SEMINARIO SOBRE EDUCACIÓN Y MOVILIDAD SOCIAL

1.—**Lugar de celebración:** Madrid, CENIDE.

2.—**Fechas:** Del 19 al 21 de febrero (inclusivos).

3.—**Ponente:** Dr. Halsey, director del Departamento de Estudios Sociales y Administrativos de la Universidad de Oxford y Docente de Nuffield College.

4.—**Coordinación:** Srtas. López Salvador y Cascales Angosto (CENIDE).

5.—**Asistentes:** Veintiséis, de los cuales diez pertenecían al CENIDE, alguno a Delegaciones Provinciales de Educación y Ciencia, Servicio de Extensión Agraria, etc. P.P.O. y el resto a diferentes ICES.

Se contó también con la asistencia del director del Consejo Británico a quien se debió el que gozásemos de traducción simultánea.

6.—**Método** seguido: ponencia diaria, seguida de coloquio, en el que actuó como moderador D. Guillermo García Pérez, (ICE de Zaragoza).

7.—**Contenido:**

Las ponencias que se desarrollaron son:

1.^a **Depredación y movilidad social:** donde analizando diversas teorías y situaciones, se llegó a la conclusión de que no es la escuela la única causa de la movilidad social, ya que no sólo se aprende en ella y lo que es más, lo que aprendemos depende de diversas circunstancias sociales y culturales en que nos desenvolvemos. Por eso, una política educativa justa no se puede reducir a proporcionar buenas escuelas con buenos maestros, sino que ha de ser mucho más ambiciosa. En consecuencia también, una reforma educativa no puede concebirse sólo en la escuela sino fuera de la misma, a fin

de proporcionar circunstancias educativas favorables.

2.^a **Movilidad e inteligencia:** se habla de «comportamiento inteligente y de la estructura genotípica de los individuos», así como de la influencia de los determinantes sociales, para llegar a señalar tres factores principales a tener en cuenta en la conducta inteligente:

— factor genético, al que se atribuye un 45 %.

— factor ambiental al que se atribuye un 35 %.

— interacción de los anteriores, un 20 %.

Por ello, dice el profesor, una política educativa justa se basaría en «Demos a cada uno lo que necesita y tomemos de cada uno aquello que pueda darnos».

3.^a **Meritocracia y movilidad social:** partiendo del concepto de «igualdad social», se llega a encontrar la solución al problema en la siguiente combinación: dar igualdad de oportunidades (socialismo) y de acuerdo con el liberalismo apreciar la meritocracia. Es decir, partir de la igualdad para, basados en ella, llegar a la desigualdad necesaria en la sociedad (resultados conseguidos y en relación con ellos, puestos a desempeñar).

Resultó interesante, tanto en las ponencias como en los coloquios. El ambiente fue agradable y terminó con un vino en la residencia del Ilmo. Sr. Director del Consejo Británico, ofrecido en honor del Dr. Halsey.

CONCEPCION LOBERA

Oviedo, 8 de marzo de 1973.



DOCUMENTACION BIBLIOGRAFICA

LA BIBLIOTECA DEL INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

Preocupado por constituirse como Centro de la Universidad especializado en materia educativa, el Instituto de Ciencias de la Educación cuenta con unos fondos bibliográficos base de consulta general, asesoramiento y orientación de los profesores de los diversos niveles educativos. Se está incrementando día a día, de forma que en un futuro, no lejano, contaremos con una buena documentación en el campo de las Ciencias de la Educación, quizás la mejor dotada del distrito.

Los fondos de este servicio bibliográfico están codificados de acuerdo con un sistema muy simple y de fácil manejo, que si bien no se ajusta a los sistemas formales de normalización bibliográfica, tiene la ventaja de responder directamente a las preocupaciones docentes, lo cual hace de él un sistema ágil y eficaz.

Este servicio cuenta, además, con una serie de revistas que periódicamente se reciben y de las cuales hacemos una relación a continuación para su conocimiento.

Repetimos, una vez más, que este servicio se establece para los profesionales de la educación, y que además de su utilización personal, se atenderán cuantas consultas nos dirijan en la medida de nuestras propias posibilidades.

En números sucesivos de la presente revista, incluiremos la bibliografía existente de acuerdo con la estructura que a continuación reseñamos.

CUESTIONES GENERALES

1. OBRAS GENERALES.
2. HISTORIA DE LA EDUCACION.
3. PEDAGOGIA GENERAL Y DIFERENCIAL.
4. SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION.
5. EDUCACION COMPARADA.
6. PSICOLOGIA.
 - 6.1 Psicología general.
 - 6.2 Psicología evolutiva.
 - 6.3 Psicología social y dinámica de grupos.
 - 6.4 Psicodiagnóstico y orientación.
 - 6.5 Psicología de la educación.
7. TECNOLOGIA EDUCATIVA Y DIDACTICA.
 - 7.1 Programación.
 - 7.2 Métodos y técnicas.
 - 7.3 Evaluación.
 - 7.4 Recursos didácticos y MAVS.
8. ORGANIZACION DE CENTROS.
 - 8.1 Planificación educativa.
 - 8.2 Personal docente.

- 8.3 Organización y dirección de centros.
- 8.4 Supervisión.

DIDACTICAS ESPECIALES

9. AREA FILOLOGICA.
 - 9.1 Lengua española.
 - 9.2 Lenguas clásicas.
 - 9.3 Lenguas modernas
10. AREA MATEMATICA.
11. AREA DE CIENCIAS NATURALES.
12. CIENCIAS SOCIALES.
13. FILOSOFIA Y RELIGION
14. EXPRESION PLASTICA Y PRE-TECNOLOGICA.
15. EXPRESION DINAMICA Y EDUCACION FISICA.
16. EDUCACION MUSICAL.

SECCIONES MONOGRAFICAS

- 1 COU.
- 2 Técnicas de estudio.
- 3 Investigación.
- 4 Educación preescolar.
- 5 Educación especial.
- 6 Formación profesional.
- 7 Educación familiar.
- 8 Educación sexual.
- 9 Educación permanente.
- 10 Publicaciones ICES.
- 11 Educación sanitaria.

REVISTAS ESPECIALIZADAS

TITULOS ACTUALES

- 1.—«**Bordón**».—Revista de la Sociedad Española de Pedagogía. Madrid. Mensual.
- 2.—«**Boletín Bibliográfico ICCE**».—Revista del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación.—Madrid. Mensual.
- 3.—«**Bulletin du Laboratoire de Pédagogie**».—París.
- 4.—«**Bulletin de Psychologie**».—París.
- 5.—«**Bulletin Signalétique**».—Sciences de l'éducation.—París. Centre National de la Recherche Scientifique. Trimestral.
- 6.—«**Cahiers pédagogiques**».—París. Mensual.
- 7.—«**El Correo**».—UNESCO. París. Mensual.
- 8.—«**Didascalía**».—Revista de Orientación Didáctica e Investigación Pedagógica.—Madrid. Mensual.
- 9.—«**Educadores**».—Federación Española de Religiosos de Enseñanza.—Madrid. Bimestral.
- 10.—«**Education Recaps**».—Educational Testing Service.—Princeton. New Jersey. Mensual.
- 11.—«**Enfance**».—Laboratoire de Psycho-Sociologie de l'Enfant. París.
- 12.—«**Escola Portuguesa**».—Lisboa.
- 13.—«**Etudes et documents de éducation**».—París. UNESCO.
- 14.—«**Etudes et documents de politique scientifique**».—París. UNESCO.
- 15.—«**Guía**».—Revista de información profesional y escolar. Patronato de Obras Docentes del Movimiento. Madrid. Mensual.
- 16.—«**Impacto**».—Revista de la UNESCO publicada por la Oficina de Educación iberoamericana. Madrid. Trimestral.
- 17.—«**International Review of Education**».—Hamburg. UNESCO.
- 18.—«**La Nouvelle Revue Pédagogique**».—Inst. Saint Berthuien, Malonne.
- 19.—«**L'Ecole des Parents**».—París.
- 20.—«**Limen**».—Revista de Orientación Didáctica.—Madrid. Trimestral.
- 21.—«**Medios Audiovisuales**».—Madrid. Mensual.
- 22.—«**Organización Educativa**».—Publicada por la Hermandad de Inspectores. Madrid. Semestral.
- 23.—«**Orientamenti Pedagogici**».—Roma.
- 24.—«**Padres y Maestros**».—La Coruña. Mensual.
- 25.—«**Perspectivas Pedagógicas**».—Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Barcelona.
- 26.—«**Revista de Educación**».—Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. Bimestral.
- 27.—«**Revista Española de Pedagogía**».—Instituto de Pedagogía del C.S.I.C. Madrid. Bimestral.
- 28.—«**Revista de la Formación Profesional y Extensión Educativa**».—Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. Bimestral.
- 29.—«**Revista del Instituto de la Juventud**».—Instituto de Estudios Políticos. Madrid. Mensual.
- 30.—«**Revista de Psicología General y Aplicada**».—Publicada por el Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnia. Madrid. Bimestral.
- 31.—«**Revue Française de Pédagogie**».—Institut Pédagogique National. París.
- 32.—«**Sauvegarde de l'Enfance**».—París.
- 33.—«**S. M.**».—Revista de Orientación Pedagógica y Bibliográfica. Madrid. Trimestral.
- 34.—«**Textes et Documents pour la classe**».—París.
- 35.—«**Vida Escolar**».—Revista de la Dirección General de Ordenación Educativa. Madrid. Bimestral.

RECENSIONES

SUPPES, Patrick: «*Teoría axiomática de conjuntos*.—Editorial Norma. Cali. Colombia. Traducción de Hernando Alfonso Castillo, en 1968, de «*Axiomatic Set Theory*», editada por D. Van Nostrand Company, Inc., 1960.

En el capítulo I el autor indica el simbolismo lógico que va a utilizar en el desarrollo de esta teoría y estudia algunas paradojas a que nos conducen las distintas maneras de enfocar la teoría de conjuntos, y la necesidad, a la vista de tales paradojas, de dar unos axiomas para estudiar esta teoría, elegidos de tal manera estos axiomas, que ajustándonos a ellos evitemos las paradojas y podamos hacer un estudio de tales conjuntos que esté de acuerdo con la idea intuitiva que de ellos poseemos. El autor toma como axiomática la clásica de Zermelo-Fraenkel con ligeras variantes.

En el capítulo II demuestra las propiedades más características de la unión, intersección, inclusión, etc., apoyándose en la axiomática.

En el capítulo III trata de las relaciones y, especialmente, de las funciones como consecuencia de las propiedades anteriores dentro de la axiomática iniciada. Estudia también con detalle las relaciones de equivalencia y orden.

En el capítulo IV define la idea de conjunto finito, y a través de él, obtiene el número cardinal finito y estudia sus propiedades.

En el capítulo V trata sobre el número ordinal finito, obteniéndolo como consecuencia de isomorfismos entre conjuntos y sus relaciones de buena ordenación, y define la enumerabilidad e infinidad de conjuntos estudiando diversas propiedades.

En el capítulo VI hace un ligero estudio de los números racional y real para luego comparar el cardinal de los números reales con otros conjuntos infinitos, pero enumerables e iniciarnos sobre la potencia del continuo.

En el capítulo VII trata muy ampliamente la inducción transfinita y, apoyándose en ella, estudia los ordinales infinitos y sus propiedades fundamentales, y también propiedades de cardinales infinitos y de los distintos alegs.

En el capítulo VIII y último, estudia el axioma de elección y sus equivalentes, axioma de Zorn, etc.

Es éste, quizá, el libro en lengua castellana que más ampliamente trata la teoría de conjuntos y sus consecuencias.

ANTONIO GONZALEZ

BLOOM, B. y Colaboradores: «*Taxonomía de los objetivos de la educación*».—La clasificación de las metas educacionales. Edit. Ateneo. Biblioteca Nuevas Orientaciones de la Educación. Buenos Aires, 1971, pp. 355.

Este libro constituye un intento de elaboración de una clasificación de las metas educacionales. La idea de esta clasificación surgió en 1948 a partir de las reuniones celebradas por la Asociación Psicológica de los EE. UU. Se trata de conseguir un marco teórico que pudiera facilitar la labor de los diversos educadores.

Tal marco teórico se pensó en obtenerlo a partir del desarrollo de una clasificación de las metas educativas, base de los programas y evaluaciones y punto de partida para el estudio de los diversos problemas relacionados con la educación.

El libro se compone de dos manuales dedicados cada uno de ellos al dominio cognoscitivo y afectivo. Cada manual consta de dos partes claramente diferenciadas. La primera parte de ambas está dedicada a la explicación del porqué de una clasificación de los objetivos educativos, pautas seguidas, problemas relacionados con dicha clasificación, relación entre ambos dominios.

La segunda se refiere al desarrollo de cada una de las categorías en que se dividen los mencionados dominios. Abarca tres tipos de definición para cada categoría:

- definición exacta de cada categoría o subcategoría.
- objetivos que se incluyen en cada subcategoría, seleccionados de la literatura publicada sobre desarrollo de programas y evaluaciones, así como la recogida de archivos.
- ejemplos de ítems evaluativos, relacionados con el comportamiento propio de cada categoría.

A partir de las clasificaciones biológicas de animales y plantas, es como surge una taxonomía de los objetivos educacionales cuyo fin es establecer las bases de una clasificación de las metas educativas. Una taxomanía, como conjunto de clasificaciones, consiste en la elabora-

ción y ordenación de éstas atendiendo a un principio ordenador y que ha de estar en consonancia con la realidad empírico-práctica y el orden real de los fenómenos clasificados. Pretende clasificar aquellos cambios que se producen en el educando como resultado del proceso de aprendizaje, esto es, categorizar aquellos comportamientos deseables que se esperan obtener de los sujetos a través de las experiencias educativas.

Las bases orientadoras para la elaboración de la taxonomía están constituidas por los siguientes principios:

—Principio educacional: por el que prevalecen sobremanera las consideraciones de tipo educativo, atendiendo a las distinciones de los diversos comportamientos que los maestros hacen al estructurar o desarrollar su quehacer educativo.

—Principio lógico: que implica una clasificación coherente, lo que requiere la exacta definición de un término y su uso a lo largo de la taxonomía de acuerdo con su definición.

—Principio psicológico: dado que la taxonomía ha de coincidir con las teorías e interpretaciones acerca de la conducta aceptada actualmente.

—Principio de neutralidad: puramente descriptiva, evitando todo juicio de valor y tratando de dar cabida en ella a todos los tipos de comportamiento establecidos por cualquier institución o filosofía educativa.

Así resulta una taxonomía concebida como un sistema educacional-lógico-psicológico-neutral de clasificación.

Incluye tres áreas:

—cognoscitiva: se ocupa de aquellos objetivos que se refieren al recuerdo o evocación de conocimientos y desarrollo de habilidades y capacidades técnicas de orden intelectual.

Este dominio abarca seis categorías establecidas en orden creciente de complejidad,

ordenando las conductas desde las más simples; de lo concreto a lo abstracto. Así los objetivos de cada categoría superior, incluyen los comportamientos de la anterior.

—afectiva: trata de aquellos objetivos que suponen cambios de intereses, actitudes y valores. Para estructurar jerárquicamente este dominio, se buscó como elemento ordenador el principio de internalización que representa una modificación continua de la conducta, que abarca desde la simple conciencia que el sujeto tiene de un fenómeno hasta una actitud general ante la vida. Es éste en principio multidimensional por los aspectos que abarca, que va también de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, de la actitud consciente a la inconsciente y espontánea frente a la unidimensionalidad del principio de complejidad.

—psicomotora: abarca objetivos que subrayan alguna habilidad muscular o motora, manipulación de materiales u objetos. Muy poco desarrollado y sin elaborar todavía.

Entre las ventajas fundamentales que este libro presenta cabe destacar la «clarificación» del lenguaje sobre los objetos educativos; la elaboración de una clasificación de metas educativas que permitan la ordenación de ítems evaluativos; facilitar las investigaciones en el campo de las Ciencias de la Educación, a través de estudios comparados de los programas en función de los resultados obtenidos con el empleo de la taxonomía, y el intento de desarrollar una teoría del aprendizaje en relación con los diversos tipos simples o compuestos de aprendizaje.

Su valor fundamental, resumiendo, radica en el intento de facilitar la comunicación entre los educadores y ayudar a determinar el nivel de especificidad para la programación de experiencias educativas y tipos de evaluación.

M. DEAÑO

AJURIAGUERRA, y otros: «*Psicología y epistemología genéticas*».—Buenos Aires, Proteo, 1970, 328 páginas.

En 1966 Piaget —nacido en 1896— cumplía 70 años. Con este motivo, algunos de sus colaboradores, discípulos o amigos escribieron el amplio volumen del que vamos a ocuparnos, que recoge 34 diferentes artículos. El libro consiste, por lo tanto, en un «homenaje»: «necesitábamos un pretexto para ofrecérselo» —dice B. Inhelder en su entusiasta dedicatoria. Con el título de «*Psychologie et épistémologie génétiques*» fue publicado, aquel mismo año, por Dunod, y traducido al castellano en 1970 (1).

Su aparición fue, ya, saludada en otros países (2), pero no todavía en el nuestro, que

yo sepa. Y, sin embargo, el libro merece una cuidadosa atención. Constituye la prueba de existencia de una nueva categoría científica —la Epistemología genética—; es el testimonio de su cristalización efectiva, tanto como marco gnoseológico cuanto como institución (gremio de especialistas).

El gran designio de Piaget, el proyecto que, desde siempre, ocupó el espacio entero de su alma fue —según su propia confesión y la de su biógrafo Flavell— el dar aliento a «una epistemología que hundiera sus raíces en la biología» (3). Ello le exigió —como el mismo Piaget

relata en «esa especie de novela» (4) que da cuenta de su autobiografía intelectual—prolongar sus aficiones malacológicas y su doctorado en Ciencias naturales con la experimentación psicológica y—sin perder nunca de vista unas perspectivas filosóficas generales (5)—consagrarse al estudio de la teoría de la ciencia, e incluso concebir uno de los libros de Lógica más insólitos y sugestivos (6). Ninguno de estos pasos fue superfluo; cada uno de ellos era un hito indispensable, un «estadio» para la cimentación de ese sólido edificio intelectual que constituye la Epistemología genética.

Dicha epistemología (cuyo gigantesco empuje —tres gruesos volúmenes— apareció en 1950 (7) es hoy una realidad. El conseguirlo no fue, a pesar de todo, fácil. Tras establecer sus presupuestos teóricos, Piaget había comprendido que llevarla a cabo iba a requerir la colaboración interdisciplinaria de lógicos, matemáticos, físicos, psicólogos y epistemólogos. Múltiples gestiones debieron ser hechas hasta que la Fundación Rockefeller accedió, en 1955, a crear un instituto de investigación: el «Centre International d'Épistémologie Génétique», adscrito a la Facultad de Ciencias de Ginebra (8). Los trabajos que, desde entonces, se han ido allí realizando, vienen siendo, puntualmente, publicados en la colección «Etudes d'épistémologie génétique» (P.U.F.).

Pues bien, la mayor parte de los colaboradores hijos del «Centre», así como otros especialistas —algunos de entre los muchos que hoy trabajan en tantos países bajo la inspiración de la Epistemología de Piaget— confeccionaron este «Hommage». J. B. Grize —que inaugura las intervenciones haciendo hincapié en el método que Piaget, «uno de los más grandes filósofos de nuestro tiempo», ha sabido instaurar, fraguándolo en el trabajo de equipo y en el conocimiento puntual de las ciencias experimentales y deductivas— es un lógico-matemático a quien se le ha confiado, entre otras cosas, la formalización del «agrupamiento» o estructura lógica característica del nivel pre-operatorio (9). P. Greco, epistemólogo, fue ayudante de Piaget en la Sorbona y, posteriormente, al igual que Grize, uno de los miembros más activos del C.I.E.G.; seguramente por ello, su artículo («Piaget o la Epistemología necesaria») refleja mejor que ningún otro la comprensión global del pensamiento de su maestro. Greco defiende que, sin la inspiración epistemológica, ni la indagación genético-experimental, ni la axiomático-operatoria hubieran podido ser ideadas. La Epistemología es constitutiva —según su interpretación— tanto de la Psicología genética de la inteligencia como de esa «lógica operatoria que ha de venir a intercalarse entre la Lógica formal, propiamente dicha, y la Psicología, como no hace mucho la Física matemática hubo de insertarse entre la Física experimental y la Matemática misma» (10).

Con todo, el libro no se resuelve —como a primera vista pudiera parecer— en un elogio prolongado. Precisamente su interés radica en que

ofrece muchos artículos críticos, en donde, incluso algunos de los discípulos más afectos a Piaget, resaltan la insuficiencia de ciertos desarrollos de la Epistemología. A L. Apostel le parece inadecuada la lógica booleana que Piaget utiliza para describir la estructura formal del pensamiento, y preconiza el uso de una lógica polivalente, más a propósito con vistas a pormenorizar la ductibilidad de las operaciones mentales (11). F. Bresson pone de relieve el descuido de que ha sido objeto el análisis de la adquisición de la sintaxis gramatical por el niño, y propone como necesario un estudio sobre el orden de aprendizaje de sus estructuras. Y Laurendeau y Pinard, por ejemplo, confiesan que les produce asombro el comprobar cuán difícil resulta el fundir los resultados del método clínico-genético con los que arrojan las técnicas estadístico-experimentales, solicitando la revisión de este problema. Sin duda un investigador inquieto podrá encontrar aquí múltiples motivos de inspiración para futuros trabajos.

Por otra parte, existen, también, intervenciones cuyo diseño responde al esquema acostumbrado: se trata de experimentos nacidos a la sombra de la metodología piagetiana. Versan sobre cuestiones relativas a la percepción (Seagram), estimación de la duración (Fraisser), elaboración de las relaciones espaciales, tomando como contexto de análisis el dibujo infantil (Galifret-Granjon) o bien se concretan en reflexiones sobre la significación de ciertos conceptos-clave de la psicología genética (nociones de «asimilación», «acomodación», «regulación», «desarrollo», «aprendizaje», etc...). Algunos autores insisten en las disimilitudes existentes entre el *estructuralismo* de Piaget y las tendencias *asociacionistas* (Hatwell); otros, por el contrario, en sus concomitancias (Berlyne) o en la confluencia del psico-análisis genético de Spitz con los resultados de la psicología del desarrollo (Reymond-River).

Las referencias a la aplicación didáctica de las concepciones del Centro ginebrino son, paradójicamente, escasas: tres artículos breves, aunque, no por ello, menos interesantes, hacen alusión al tema. Un profesor de E.G.B. descubrirá en «La Psicología genética y los rudimentos de las matemáticas» de L. Pauli, sugerencias útiles para orientar la enseñanza de la aritmética elemental. El artículo lleva acoplada, entre otras cosas, una crítica muy razonable a las regletas Cousenaire, de uso tan extendido en nuestro país. Y, en general, cualquier profesor podrá calibrar, en los restantes artículos de temática pedagógica, la profunda incidencia de las nociones emanadas de la psicología genética sobre la reorganización de la enseñanza, a todos los niveles, y en relación, principalmente, con las áreas científicas (Matemáticas, Física y Ciencias naturales en general) y comprender que esa transformación se había hecho inexcusable.

Pero el libro de ninguna manera interesa en exclusiva a los educadores. La potencia y el espesor de la Epistemología genética se mide,

sobre todo, por el hecho de que con ella se ha acuñado un *modus operandi* que es susceptible de extensiones insospechadas hacia muchos otros campos y que puede, por ello, revolucionar, tanto la psicoterapia (ver Cap. VII: Aspectos clínicos) o las concepciones biológicas (Cap. IX), cuanto la propia ciencia del Derecho —o algunos aspectos de la misma (Cf. «Embrollos jurídicos para la revolución epistemológica» de G. Cellier).

P. PALOP

(1) AJURIAGUERRA, y otros: *Psicología y epistemología genéticas*. Buenos Aires, Proteo, 1970, 382 pp.

(2) Así, por ejemplo, la Société Philosophique de Louvain, creyó conveniente dedicar a esta obra un amplio y minucioso comentario. Véase: Jean-Dominique ROBERT, «Autour de quelques thèmes piagétiens», *Revue Philosophique de Louvain*, tome 68, Août 1970, pp. 305-346.

(3) FLAVELL, John H.: *La Psicología evolutiva de Jean Piaget*, Buenos Aires, Paidós 1968, pp. 21-22.

(4) Con esta expresión se refiere P. Greco en (1), página 32 a *Sagesse et illusions de la philosophie*, París,

P.U.F. 1968. La obra tiene versión castellana: *Sabiduría e ilusiones de la filosofía*, Barcelona, Península 1970.

(5) Piaget, a pesar de haberse empeñado en mantener una querrela contra la filosofía académica (véase (4)), no ha dudado en confesar, repetidas veces, que de la filosofía ha extraído sus más fecundas fuentes de inspiración.

(6) PIAGET: *Essai de logique opératoire*, París, Dunod 1972. Esta obra constituye la décima edición revisada del *Traité de Logique: essai de logique opératoire* de 1949.

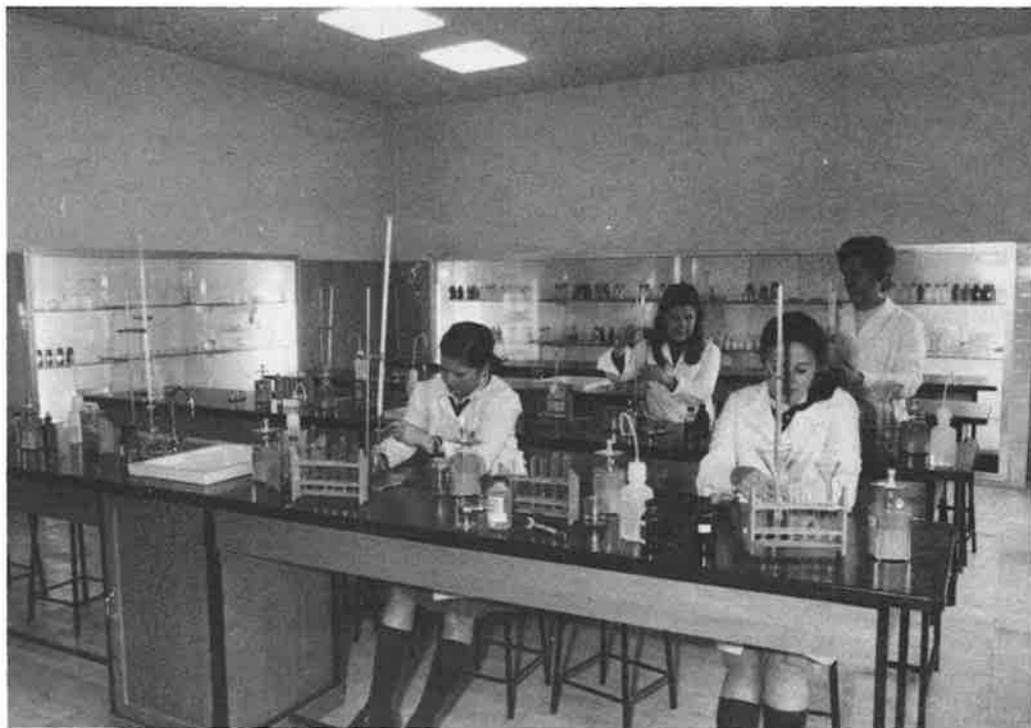
(7) PIAGET: *Introduction à l'épistémologie génétique*. París, P.U.F. 1949-1950. Tomes I, II, III.

(8) Las vicisitudes concomitantes a la creación del C.I.E.G. nos vienen narradas en (4) —pp. 50 a 56 de la edición francesa— así como también en la «Introduction» de *Epistémologie génétique et recherche psychologique*, *Etudes d'épistémologie génétique I*, París, P.U.F. 1957. Hay traducción castellana: *Psicología, Lógica y Comunicación*. Buenos Aires, Nueva Visión 1967.

(9) Cf.: PIAGET y BETH, *Relaciones entre la lógica formal y el pensamiento real*, Madrid, Ciencia Nueva 1968, pág. 215 y ss.

(10) Cf. (1) págs. 27-28.

(11) En el I.C.E. de Madrid se publicó, en 1971, un cuidadoso y excelente trabajo, donde los autores de la investigación llegaban a conclusiones muy parecidas. Véase: *Estructura y enlace de los conocimientos científicos: epistemología genética, lógica, lingüística y matemática*. Informe del Subproyecto 2.2.1. Segunda fase. Diciembre 1971.



COLEGIO «URSULINAS DE JESUS» DE OVIEDO. PRACTICAS DE LABORATORIO DE CIENCIAS.

A. MAILLO; A. J. PULPILLO; J. IGLESIAS y A. MEDINA: «*Didáctica de la Lengua en la E.G.B.*»—Edit. Magisterio Español, S. A.—Madrid, 1971.—319 páginas.

La reforma de la E.G.B. ha supuesto un gran auge editorial de obras de todo tipo. Y no me refiero sólo a la ingente aparición de textos y manuales destinados al aprendizaje de los alumnos, sino también de un modo especial a la aparición de gran número de obras dedicadas preferentemente al profesorado de este nivel, aprovechando el afán de actualización y perfeccionamiento que tiene en estos momentos.

También es verdad que aprovechando esta circunstancia gran número de las obras que se editan actualmente no ofrecen más novedad que el añadido «Educación General Básica», y otras muchas están hechas buscando únicamente el rápido provecho económico, sin que los autores hayan reflexionado suficientemente sobre los temas objeto de su atención. No es esto, sin embargo, el caso del libro que comentamos.

La «*Didáctica de la Lengua en la E.G.B.*» está dividida en cuatro partes.

La 1.^a parte, titulada: «La enseñanza de la Lengua» ha sido escrita por el gran pedagogo y lingüista A. Mailló.

A Adolfo Mailló se deben casi todos los intentos pedagógicos de renovación de la enseñanza del lenguaje, desde los Cuestionarios Nacionales de 1953, verdadero punto de partida de dicha renovación, hasta los cuestionarios nacionales de 1965, pasando por sus numerosas obras sobre estos temas y la gran cantidad de artículos dedicados a los mismos (de los que por señalar algunos, pueden citarse los aparecidos en la revista «*Vida Escolar*» en la época de su dirección, y especialmente los guiones y fichas para los maestros, aparecidos en dichas páginas de los años 50 y 60).

En esta primera parte del libro, A. Mailló se dedica especialmente a la lengua hablada, a lo que hoy se denomina la expresión y comprensión oral.

Así van pasando por las páginas de esta primera parte, después de unas líneas de enmarque sobre los objetivos de la enseñanza, los niveles lingüísticos, aspectos importantes como los ejercicios orales y sociales, la conversación, el silencio, la discusión y debate, la redacción oral, la dramatización, el silencio, la recitación, ejercicios de lenguaje y pensamiento, las narraciones.

Todo ello con el rigor científico y la claridad expositiva que caracteriza siempre la copiosa producción bibliográfica de A. Mailló.

Se enriquece además el artículo con una bibliografía donde «si no están todos los que son» sí son útiles todos los que se citan.

Recientemente son una serie de aspectos distintos, donde es difícil, en la estrechez del número de páginas a ellos dedicados, poder hacer una síntesis exhaustiva, cosa que tampoco ha pretendido el autor.

No se llega, desde luego, al rigor científico de muchas páginas de «*Introducción a la Didáctica del Idioma*» ni, por supuesto, a la maravillosa guía práctica, pieza clave de la didáctica española del lenguaje, que es «*Libro del Maestro para la enseñanza activa del idioma*», obras ambas del propio Mailló. (Por cierto que una obra que estamos esperando todos los preocupados por este tema de la didáctica del lenguaje es la aparición del tomo III de esta última obra citada y que ahora, jubilado ya el inspector Mailló, puede ser el momento oportuno para dedicarse de lleno a trabajar en este aspecto, aun dejando a un lado, de momento, otras vías (sus inspirados artículos en revistas, por ejemplo).

Constituye, sin embargo, esta 1.^a parte una feliz síntesis generalizadora sobre la didáctica de la lengua hablada.

La 2.^a parte del libro, dedicada a la lectura, está escrita por A. J. Pulpillo, inspector técnico de Educación, gran especialista, con numerosos artículos y traducciones, de la didáctica de la lectura.

En esta 2.^a parte analiza el problema didáctico de la lectura 10 aspectos, desde los grados o etapas de la misma hasta la lectura correctiva y la evaluación lectora.

Realmente es demasiado breve este trabajo, lo que no permite más que una visión superficial de estos 10 aspectos (el capítulo dedicado a evaluación lectora es de una gran vaguedad) sin profundizar en los mismos.

Sin embargo, algunas ideas sustentadas por Pulpillo han de ser plenamente aceptadas por los docentes primarios, que siempre las han sentido así en las prácticas de sus escuelas, pese a lo asegurado por los didactas de «gabinete».

Entre estas ideas, pueden destacarse: reconocer que hoy día puede enseñarse a leer a un niño a los cuatro años de edad y aun antes; considerar el aprendizaje de la lectura como experiencia exclusivamente individual; y que, pese a la «teoría» el proceso lector va por delante del escrito sin poder lograr una absoluta simultaneidad del proceso leo-escribo.

Enriquece también esta parte una selecta bibliografía.

De «La expresión escrita» se ocupa en la tercera parte el inspector y catedrático don Juan Iglesias Marcelo.

Abarca tres aspectos: La Escritura, la Ortografía y la Redacción.

El apartado referente a escritura recoge muy esquemáticamente ideas clásicas de su didáctica extraídas de artículos de Fernández Huerta, Rivas, etc.

Por lo que se refiera a la Ortografía, señala por un lado, ideas para graduar los objetivos desde 1.º a 8.º, mostrándose partidario de aprendizaje por el uso, aunque aceptando también el aprendizaje de reglas ortográficas.

El apartado referente a Redacción ofrece las ideas más originales del trabajo de Iglesias Marcelo enumerando distintos tipos de redacciones escolares y presentando un esquema bastante original (aunque inspirado en el Baremo de Composición Escrita de García Hoz) de evaluación de la redacción en 6 aspectos, con diversos coeficientes de ponderación y puntuación, que dan una escala de puntuaciones de 0 a 40, aunque el autor no ha precisado los baremos apropiados a cada nivel de escolaridad. (Este aspecto de la evaluación de la composición escrita demanda hace tiempo un serio estudio experimental).

Algo escasos, aunque básicos todos, los repertorios bibliográficos de los tres aspectos del trabajo de Iglesias Marcelo.

Arturo Medina, catedrático de Lengua y Literatura, dedica la cuarta y última parte del libro «Aprendizaje de la Gramática».

Después de unas sucintas consideraciones sobre el papel actual de la Gramática (Medina indica que un estudio más o menos requeriría todo un libro dedicado al tema) del que deben destacarse, entre otras, sus ponderadas reflexiones sobre la Gramática tradicional y la estructural con una llamada de atención a la variabilidad de la terminología usada por las distintas escuelas estructuralistas; de señalar que hasta el 6.º nivel de Gramática estará implicada en el aprendizaje general del idioma, iniciándose su sistematización en los dos últimos niveles; de indicar que no deben preocupar en los primeros niveles las diferenciaciones gramaticales «per se», sino funcionalmente; y de precisar que como tal Gramática no puede enseñarse antes de los 12 años como mínimo, aunque sí informalmente desde los 7, Arturo Medina dedica el 90 por 100 de su trabajo a señalar los niveles de conocimientos y actividades gramaticales escalonadamente por niveles, desde los 7 a los 14 años.

Es este un trabajo realmente básico para el futuro, ya que las orientaciones Pedagógicas para E.G.B. no son ni Cuestionarios (como los de 1953 y 1965) ni mucho menos Programa de

actividades, y en lo que respecta a los conocimientos gramaticales a impartir en la E.G.B. son de una gran vaguedad, al menos en la primera etapa, al indicar simplemente «conocimiento funcional de los elementos fundamentales de la morfosintaxis sin establecer la más mínima graduación de los mismos».

La forma en que Arturo Medina postula que se deben ir aprendiendo los conocimientos gramaticales es de una sencillez tan natural que debe provocar una auténtica y beneficiosa revolución didáctica.

A guisa de ejemplo veamos dos: «Verbo es palabra que dice lo que hacen las personas, animales o cosas» es un conocimiento suficiente a nivel de 7-8 años.

«Lo que hacen las personas, animales o cosas puede ser ahora, antes o después. Si es ahora, es tiempo presente. Si fue antes, es tiempo pasado. Si es después, es tiempo futuro» es un conocimiento apropiado para 8-9 años.

Una selecta bibliografía fundamental cierra el importante trabajo de Arturo Medina, que labora en la actualidad en una «Didáctica General del Idioma» que puede ser una obra definitiva en este campo.

En resumen «Didáctica de la Lengua en la E.G.B.», avalada en principio por el prestigio individual y las realizaciones anteriores de sus cuatro autores, sin ser una obra nueva y original, es válida para docentes primarios como obra de síntesis que reúne en un mismo libro ideas sobre la Didáctica lingüística que hasta ahora estaban desperdigadas especialmente en artículos de revistas, de no fácil acceso, por tanto, a los profesores básicos.

Cabría señalar, para hacerla más completa, el dedicar una quinta parte, en nuevas ediciones, al estudio de la Literatura en la E.G.B., que, aunque implícitamente se toca en este libro en algunos aspectos, no es estudiada de una forma concreta.

El libro, por otra parte, tiene una presentación realmente digna, encuadernado en cartón y con un tipo de letra muy adecuado y con márgenes bastante amplios para notas marginales del lector, subrayados, etc...

Tal vez su precio no sea, sin embargo, el más adecuado para los docentes de E.G.B. a quienes el libro se dirige.

E. MEDINA

DE INTERES PARA PROFESORES

7.º CURSO ANAYA E. G. B.

Lengua Española
Ciencias Sociales
Ciencias Naturales
Matemáticas
Educación Religiosa
Formación Pretecnológica
Expresión Plástica
Francés
Inglés
Medios audiovisuales: Cassettes y Diapositivas

Nunca hubo **libros como los de 7.º ANAYA E.G.B.**
Ya están a la venta — Exposición Permanente.

Delegación para Asturias

OVIEDO: Ediciones ANAYA, S. A. C/ Angel Muñoz Toca, 8-bajo. Teléfonos 23-55-61 y 23-50-99.

Casa Central:

SALAMANCA: Ediciones ANAYA, S. A. C/Luis Braille, 4. Teléfono 21-77-00.

LAFOURCADE, Pedro D.: «Evaluación de los aprendizajes».—Kapelusz. Buenos Aires, 1969.

Entre la bibliografía últimamente publicada en torno a la Evaluación educativa destaca el libro de Pedro Dionisio Lafourcade «Evaluación de los Aprendizajes», editado por Kapelusz, Buenos Aires, 1969.

Sobresale este libro por la síntesis que ofrece el autor de toda la problemática que actualmente presenta el control del proceso didáctico. Con él, Lafourcade, responde a las principales cuestiones que es necesario tener en cuenta a la hora de evaluar, presentando, además, algunos modelos prácticos o guías del procedimiento a seguir en la evaluación de determinadas materias, muy útiles para los docentes preocupados por el tema.

Analizando la estructura del texto se observan cuatro partes, claramente diferentes, que pretenden responder a los cuatro problemas básicos de todo programa de evaluación, a saber: la definición de los objetivos evaluables, la clasificación y estudio de todos los posibles instrumentos de evaluación, el análisis y validación de estos instrumentos, y la interpretación estadística de los resultados en función del grupo de sujetos. El libro no se extiende en el análisis y estudio de los resultados de la evaluación en función de la problemática personal del sujeto, en el contexto que vive, lo cual constituiría la quinta fase del programa evaluador. Pero quizá esta limitación, en este caso, sea positiva, dado que en todo momento pretende ser un texto general; aunque en la práctica van siempre unidos, pueden tener un tratamiento por separado.

La primera parte, después de un breve comentario sobre el significado de la Evaluación y el sentido de la misma en el proceso educativo, se detiene en la definición y características que deben reunir los objetivos evaluables. Para ello comienza con la distinción entre fines y objetivos concretos, resaltando cómo los objetivos de toda evaluación docente deben ceñirse al campo de la conducta del sujeto. El objetivo de toda evaluación será siempre el progreso del sujeto en su conducta. Esta es la visión de la actual tendencia taxonómica de la educación que pretende clasificar de una forma ordenada, específica, el tipo de conductas a lograr en el proceso educacional. El autor nos sitúa ante estos enfoques taxonómicos y nos transcribe el más conocido de ellos, el de Benjamín Bloom.

Dicha taxonomía clasifica los objetivos educacionales en tres dominios: cognoscitivo, afectivo, y psicomotor, especificando en cada uno de estos campos el tipo de conductas posibles que pueden ser objetivos educativos. El interés del presente texto de Lafourcade, quizás radica en la importancia que hace recaer sobre los objetivos del área afectiva, lo más novedoso del libro que comentamos.

Los capítulos 3, 4, 5, 6 y 7, constituyen un

segundo paso dentro del programa evaluador: el estudio de los materiales, instrumentos y pruebas utilizables para la comprobación del rendimiento escolar. El autor clasifica y analiza cada una de las pruebas que pueden ser utilizadas, estudiando en cada una de ellas las características más importantes, su idoneidad para evaluar determinado tipo de objetivos, las limitaciones que encierra, ventajas e inconvenientes, la forma de apreciar los resultados que ofrece y las normas básicas para construir instrumentos válidos y eficaces. Como se deduce, es una parte interesantísima para el docente por su practicidad, además de incluir bastantes ejemplos y esbozar las bases fundamentales de lo que supondría una evaluación de los objetivos de conducta en el dominio afectivo e instrumentos para realizarlos, siempre más difícil de afrontar.

Necesitamos probar los instrumentos a efectos de convertirlos en buenos medios de trabajo. De ahí que los capítulos 8, 9 y 10, que constituyen la 3.ª fase del texto, se dediquen al estudio de las condiciones y requisitos que deben reunir las pruebas de rendimiento, bien con instrumentos en su conjunto, con el análisis de fiabilidad, validez, tipificación, etc., de los mismos, bien de cada uno de los ítems o cuestiones que los componen, puesto que cada uno de ellos puede ser sometido a revisión. Nos introducimos con ello en el problema de técnicas usadas para la validación de pruebas y análisis interno de las mismas, así como la normativa necesaria que es preciso tener en cuenta a la hora de confeccionar ítems de Evaluación.

Toda evaluación tiene una significación mediata o inmediata en la calificación, de ahí que plantea el autor, en el capítulo 11, el problema de las calificaciones o problemática que encierra la valoración del progreso en un sujeto en función del grupo de sujetos que con él se esfuerzan en la conquista del aprendizaje. Las notas, las estimaciones en rangos, el tratamiento estadístico de los resultados son los puntos concretos que comenta en este capítulo, respecto a los cuales da una visión, aunque no extensa, sí concreta y precisa.

Finalmente añade una guía a seguir en la evaluación de los estudios lingüísticos, de ciencias y de estudios sociales, desarrollando una serie de ejemplos en los que especifica los objetivos a evaluar de acuerdo con una taxonomía (Bloom o Nedelsky) y las pruebas utilizables para medir dichos objetivos.

En resumen, Lafourcade se enfrenta con los puntos esenciales de la Evaluación, a los que pretende efectuar un análisis, si no exhaustivo, sí profundo y valioso, lo que hace del manual un texto básico para introducirse en el estudio de la evaluación entre toda la Bibliografía sobre el tema publicada en lengua castellana.

M. DE MIGUEL

NORMATIVA LEGAL

DECRETO 1678/1969, de 24 de julio, sobre creación de los Institutos de Ciencias de la Educación. B. O. E. de 15 de agosto de 1969.

Dado el profundo y acelerado proceso de cambio a que se halla hoy sometida la educación en el mundo, y especialmente la Universidad, como institución rectora y matriz de la misma, uno de los objetivos más urgentes y básicos de la reforma es, sin duda alguna, el estudio de todas las cuestiones que afectan a la educación misma como empresa colectiva, tanto en el orden social como en los métodos y medios modernos que esa tarea requiere.

Es cierto que la Universidad ha venido dedicando, a lo largo de su labor de formación específica en sus Facultades, un interés grande a la preparación de los futuros Profesores, interés derivado de la índole misma de sus enseñanzas. Sin embargo, no figuraba entre sus objetivos directos la proyección de sus graduados en el campo de la enseñanza en todos los niveles. Prácticamente, su misión terminaba en el hecho de la transmisión de la cultura, de la formación profesional y de la preparación de sus alumnos para la investigación científica, misión que ha cumplido generosamente a lo largo de su historia.

En nuestros días, a estos cometidos han venido a añadirse otras exigencias nacidas de los nuevos planteamientos de la educación y del acceso a la enseñanza de un número considerablemente mayor de educandos. A la vez, la sociedad espera de su Universidad una serie de respuestas a sus problemas, uno de los cuales y más acuciante es, precisamente, el de la extensión de la cultura a zonas más amplias de la población con garantías de eficacia y con la debida preparación de sus titulares en las técnicas y medios que el mundo de hoy exige.

Por ello se considera llegado el momento de crear en su seno unos organismos de estudio y gestión de todos los aspectos concernientes a esa misión formativa y educativa que la sociedad le tiene encomendada, para que dentro de ellos sea abordado con métodos científicos y programas activos todo el contenido de la enseñanza como disciplina y acción educativa y social. Ventrán a constituir en cada Universidad, a la vez que un instrumento asesor, un centro de estudio y ensayo y una institución encargada del perfeccionamiento y preparación del personal docente.

Asimismo, estos organismos, sin perjuicio de su total vinculación a las respectivas Universidades, establecerán formas de acción coordinada en el seno del futuro Centro Nacional de Investigaciones Pedagógicas, que será creado al efecto.

Teniendo en cuenta la amplitud y complejidad de sus objetivos, incorporarán a sus trabajos a cuantas personas de alguna manera están interesadas en la empresa común de la enseñanza para intentar de este modo un diálogo amplio y una rica cooperación que haga efectiva su tarea. La integración de estos miembros se estructura adecuadamente para un mejor rendimiento del conjunto.

En los últimos meses se han venido reuniendo delegados de los Rectores y expertos en materias educativas, a fin de preparar una ordenación adecuada de estos Centros que es la que se recoge en la presente disposición.

En su virtud, a propuesta del Ministro de Educación y Ciencia y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día veintiuno de julio de mil novecientos sesenta y nueve.

DISPONGO:

Artículo primero.—Se crea en cada una de las Universidades estatales españolas un Instituto de Ciencias de la Educación. Estos Institutos serán Organismos al servicio de la formación intelectual y cultural del pueblo español, mediante el estímulo y orientación permanente de cuantos se dedican a tareas educativas y el análisis de la labor propia de la Universidad, con vista a su perfeccionamiento y rendimiento crecientes.

Artículo segundo.—Serán funciones, por tanto, de los Institutos de Ciencias de la Educación:

a) La formación pedagógica de los universitarios, tanto en la etapa previa o inicial respecto a su incorporación a la enseñanza, como en el ulterior perfeccionamiento y reentrenamiento del profesorado en ejercicio.

b) La investigación activa en el dominio de las ciencias de la educación.

c) El servicio de asesoramiento técnico en los problemas educativos, ya en su aspecto estrictamente pedagógico, ya en la temática social, económica o situada genéricamente en el campo de las ciencias de la educación.

Artículo tercero.—Al frente de cada Instituto de Ciencias de la Educación existirá un Director, nombrado por el Ministro de Educación y Ciencia, a propuesta del Rector de la Universidad, entre el personal docente a que dicho Instituto pertenece, con contrato de compromiso de cuatro años, prorrogable por iguales períodos.

Artículo cuarto.—El Director asumirá las tareas de gobierno del Instituto, orientación de su trabajo, gestión y administración en directa vinculación con el Rector de la Universidad. Su actividad en el Instituto de Ciencias de la Educación será compatible con la permanencia en las tareas docentes e investigadoras de su cátedra o departamento. Podrá contar con la ayuda de un Director adjunto en el régimen de dedicación exclusiva, que será nombrado por el Rector a propuesta del Director del Instituto.

Artículo quinto.—El Instituto de Ciencias de la Educación tendrá representación específica y directa en el Patronato y Junta de Gobierno de la Universidad. Contará con una Comisión Asesora, designada por el Rector, en la cual estarán representados los Centros de Enseñanza Superior, así como las restantes instituciones y organismos de mayor relevancia en el campo de la educación. La presidencia de dicha Comisión corresponderá al Rector de la Universidad, que podrá delegarla en el Director del Instituto de Ciencias de la Educación.

Artículo sexto.—A fin de asegurar una coordinación de esfuerzos al más alto nivel, que se traduzca en una acción investigadora concertada de los Institutos de Ciencias de la Educación en todos los niveles del sistema educativo y garantice la difusión y extensión de los resultados, como estímulo constante de renovación pedagógica, se crea el Centro Nacional de Investigaciones Pedagógicas, cuya estructura y funcionamiento serán determinadas posteriormente por el Ministerio de Educación y Ciencia.

Artículo séptimo.—En cada Instituto de Ciencias de la Educación se constituirán los Departamentos, Servicios y Centros anexos que se consideren necesarios para el cumplimiento de las funciones de formación pedagógica del profesorado, investigación y servicio técnico, asignadas por este Decreto, de acuerdo con las peculiaridades y posibilidades de la Universidad. Dichos Departamentos y Servicios estarán dirigidos por un Jefe y, cuando su complejidad lo aconseje,

se estructurarán en Divisiones. Para el funcionamiento de las actividades propias de dichos Departamentos, Servicios y Divisiones, se podrá concertar en régimen de dedicación plena o parcial a personal técnico que la Dirección estime necesario. Igualmente, se podrán contratar trabajos concretos a realizar en determinados periodos temporales.

Artículo octavo.—Para las funciones de experimentación práctica pedagógica se crearán o anexionarán a los Institutos de Ciencias de la Educación los Centros de Enseñanza que se estimen necesarios, según la amplitud de tareas que cada Instituto de Ciencias de la Educación se proponga. Algunos de estos podrán funcionar en calidad de centros pilotos para el contraste de métodos y rendimientos, innovación e investigación educativa. Los Directores de tales Centros formarán parte de la estructura orgánica del Instituto de Ciencias de la Educación y, así mismo, podrán colaborar en las tareas del Instituto de Ciencias de la Educación de otros Centros en calidad de asociados. En el estudio de la pedagogía universitaria la actividad del Instituto de Ciencias de la Educación se mantendrá en estrecha relación con las Facultades de su Universidad, concretamente con los Catedráticos y Profesores que a estos efectos coordinen su labor con el Instituto de Ciencias de la Educación y con las Comisiones de estudio o Departamentos pedagógicos que puedan ser creados en cada una de dichas Facultades.

Artículo noveno.—Constituido el Instituto de Ciencias de la Educación en cada Universidad, procederá a elaborar su propio Reglamento, que deberá ser aprobado por Orden ministerial.

DISPOSICION TRANSITORIA

La actual Escuela de Formación del Profesorado se integrará en los Institutos de Ciencias de la Educación, a medida que el desarrollo de éstos lo permita.

Así lo dispongo por el presente Decreto, dado en Madrid a veinticuatro de julio de mil novecientos sesenta y nueve.

FRANCISCO FRANCO

El Ministro de Educación y Ciencia,
JOSE LUIS VILLAR PALASI

ORDEN de 14 de julio de 1971 sobre clasificación de las actividades docentes de los I.C.E. (B. O. E. de 24 de julio de 1971).

Ilustrísimos señores:

La Ley General de Educación en su artículo 30, número 3, determina como una de las finalidades fundamentales de la Universidad su contribución al perfeccionamiento del sistema educativo nacional, y en su artículo 73, números 3 y 4, precisa que esta labor la llevará a cabo a través de los Institutos de Ciencias de la Educación integrados directamente en cada Universidad. En dicho artículo se encarga a dichos Institutos la formación docente de los universitarios que se incorporen a la enseñanza en todos los niveles, así como del perfeccionamiento del Profesorado en ejercicio y de aquellos que ocupen cargos directivos.

Este mismo mandato legal se reitera en el artículo 103, números 1 y 2, determinando que la Universidad, a

través de los Institutos de Ciencias de la Educación y de los Centros experimentales adjuntos, asumirá una función de orientación y de especial responsabilidad en la formación del personal docente y directivo de los Centros de enseñanza.

De conformidad con esta doctrina básica de la Ley General de Educación, que constituye una verdadera novedad en nuestro sistema educativo y deberá ser el instrumento adecuado para una auténtica renovación y puesta a punto del Profesorado, sin las cuales la reforma no podrá llevarse a cabo, se establece en diversos artículos la exigencia de una previa preparación pedagógica en los distintos estamentos docentes.

Por otra parte, el Decreto 1678/1969, de 24 de julio, crea los Institutos de Ciencias de la Educación, encomendándose entre otras misiones las que venía realizando la Escuela de Formación del Profesorado, posteriormente extinguida.

Desde el momento de su creación, los Institutos de Ciencias de la Educación han venido desarrollando una amplia gama de actividades docentes con el fin de cumplimentar las tareas que la Ley General de Educación les encomienda. Sin perjuicio de mantener las condiciones de flexibilidad y autonomía que permitan el desarrollo original y creador de cada Instituto de Ciencias de la Educación, se hace preciso establecer una normativa general que permita clasificar las actividades docentes de los mismos dentro de un marco mínimo de referencia.

En su virtud,
Este Ministerio ha dispuesto:

Primero.—Las actividades docentes de los I.C.E., serán de tres tipos:

a) Cursos de obtención de los certificados de aptitud pedagógica que habiliten para el ejercicio de la docencia en los distintos niveles educativos.

b) Cursos de perfeccionamiento del Profesorado en el ciclo dirigidos a los distintos sectores del mismo.

c) Actividades complementarias: Difusión e información de la Reforma Educativa, innovaciones metodológicas y educativas, etc.

Segundo.—La ordenación y programación de los cursos para la obtención de los certificados de aptitud pedagógica serán aprobados por Orden ministerial, de conformidad con las condiciones que reglamentariamente se establezcan.

Tercero.—Los cursos de perfeccionamiento del Profesorado serán autorizados por Resolución de la Dirección General de Ordenación Educativa y darán lugar a la expedición del certificado de participación a los que los hayan seguido con aprovechamiento. Dicho certificado podrá ser incorporado al expediente personal de cada Profesor en la forma que se determine.

Cuarto.—Las actividades complementarias a que hace referencia el apartado c) del punto primero serán autorizadas por el Rector de la Universidad respectiva y comunicadas para el conocimiento a la Dirección General de Ordenación Educativa.

Quinto.—Las actividades de los Institutos de Ciencias de la Educación que se regulan por la presente Orden serán comunicadas al Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, con el fin de que pueda establecer la necesaria coordinación, de conformidad con lo que se establece en el artículo 74, número 4 de la Ley General de Educación.

Sexto.—Por la Dirección General de Ordenación Educativa se dictarán cuantas instrucciones aclaratorias se estimen convenientes para la interpretación de la presente Orden.

Lo digo a VV. II. para su conocimiento y efectos.

Dios guarde a VV. II.

Madrid, 14 de julio de 1971.

ORDEN de 8 de julio de 1971 sobre actividades docentes de los Institutos de Ciencias de la Educación en relación con la formación pedagógica de los universitarios. (B. O. E. de 12 de agosto de 1971).

Ilustrísimo señor:

El Decreto 1678/1969 de 24 de julio, creaba dentro de las Universidades estatales los Institutos de Ciencias de la Educación, como órganos encargados de la formación pedagógica de los universitarios, tanto en la etapa inicial de su incorporación a la enseñanza como en el ulterior perfeccionamiento y reentrenamiento del profesorado en ejercicio.

Asimismo, la Ley General de Educación en su artículo 73, encomienda a estos Institutos la formación pedagógica de los universitarios que se incorporen a la enseñanza en todos los niveles y determina que esta formación pedagógica es requisito indispensable, juntamente con la titulación mínima exigida para el acceso a los diversos Cuerpos docentes.

Por otra parte, y sin perjuicio de que cada I.C.E. conserve y acreciente su propia personalidad dentro de la autonomía de su respectiva Universidad se hace necesario establecer un marco mínimo de referencia dentro del cual cada I. C. E. pueda programar las actividades que capaciten pedagógicamente a los universitarios que se incorporen a la docencia.

En su virtud, este Ministerio ha dispuesto:

Primero.—La formación pedagógica de los Profesores de Bachillerato a que se refiere el art. 102.2 b), de la Ley General de Educación, será impartida por los I. C. E. y se desarrollará en dos ciclos.

Segundo.—El primer ciclo será de carácter teórico y consistirá en el estudio de los fundamentos y principios generales de la educación necesarios para la labor docente. Cada I. C. E. programará este ciclo dentro del ámbito correspondiente a las temáticas siguientes: 1) Principios, objetivos y problemática de la educación en sus aspectos psicológicos, sociológicos e históricos; 2) Tecnología y sistemas de innovación educativa; 3) Didácticas especiales. Se procurará que haya un equilibrio entre la formación pedagógica general y las didácticas de las disciplinas correspondientes. Este primer ciclo tendrá como mínimo una duración de ciento cincuenta horas, quedando al criterio de cada I. C. E. las modalidades de realización.

Tercero.—El segundo ciclo de carácter práctico consistirá en el ejercicio de la labor docente de los candidatos en los centros que cada I. C. E. determine bajo la responsabilidad de los Profesores tutores que se designen. Cada alumno deberá realizar las prácticas docentes con dos o tres tutores distintos del área de enseñanza correspondiente. El tiempo mínimo de este segundo ciclo será también de ciento cincuenta horas. Cada I. C. E. designará los Profesores tutores que considere convenientes y determinará los sistemas de conexión, control y coordinación con los Centros docentes.

Cuarto.—Los I. C. E. remitirán a este Ministerio, a través de la Dirección General de Ordenación Educativa, las propuestas de programación de estos cursos de aptitud pedagógica a fin de obtener la preceptiva autorización.

Quinto.—La superación positiva de los dos ciclos a que se refiere la presente Orden dará derecho a la obtención del certificado de aptitud pedagógica, que será expedido por los Rectorados respectivos.

Sexto.—Los alumnos que, durante el presente curso académico 1970-71 hayan realizado cursos regulares de Formación del Profesorado a que se refiere el apartado a) del artículo primero de la Orden ministerial por la que se clasifican las actividades docentes de los I. C. E. organizados por los mismos, tendrán dere-

cho también a que se les expida el certificado de aptitud pedagógica, aunque los cursos realizados no cumplan las condiciones que se establecen en la presente Orden.

Séptimo.—Los certificados de aptitud expedidos por la extinguida Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio y por los I. C. E. en los cursos 1969-70 y 1970-71 tendrán idéntica validez académica y profesional que los que se regulan en la presente Orden.

Octavo.—La Dirección General de Ordenación Educativa queda facultada para dictar cuantas instrucciones aclaratorias estime convenientes para la interpretación de la presente Orden.

Lo que comunico a V. I. para su conocimiento y efectos.

Dios guarde a V. I. muchos años.

Madrid, 8 de julio de 1971.

VILLAR PALASI

ORDEN de 25 de mayo de 1972 sobre la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica para los Profesores de Formación Profesional de 1.º y 2.º Grado. (B. O. E. de 10 de junio de 1972).

Ilustrísimos señores:

La Ley General de Educación, en el artículo 103.1, encomienda a la Universidad, a través de los Institutos de Ciencias de la Educación y de los Centros experimentales adjuntos, la función de orientación y especial responsabilidad en la formación y el perfeccionamiento del personal docente y directivo de los Centros de Enseñanza.

Entre las condiciones que ha de reunir el Profesorado de Formación Profesional de primero y segundo Grado, la Ley General de Educación, en el artículo 102, enumera, además de la titulación mínima respectiva, una formación pedagógica adecuada, mediante cursos intensivos dados en los Institutos de Ciencias de la Educación.

La Orden de 14 de julio de 1971 («Boletín Oficial del Estado» del 26 de julio) regula las actividades docentes de los Institutos de Ciencias de la Educación, y entre ellas, y en primer término, enumera los cursos de obtención de los Certificados de Aptitud Pedagógica que habiliten para el ejercicio de la docencia en los distintos niveles educativos.

La Resolución de la Dirección General de Ordenación Educativa de 17 de marzo de 1972 («Boletín Oficial del Estado» de 15 de abril) determina el ámbito de exigencia de los Certificados de Aptitud Pedagógica para el Profesorado de Formación Profesional en cumplimiento de lo preceptuado en el apartado 6.º de la Orden de 14 de julio de 1971.

De acuerdo con el parecer unánime de la Comisión Asesora de las Actividades que han de realizarse para la formación y perfeccionamiento del Profesorado.

Este Ministerio ha resuelto:

Primero.—La formación pedagógica de los Profesores de Formación Profesional a que se refiere el artículo 102.2b) de la Ley General de Educación será impartida por los Institutos de Ciencias de la Educación con la colaboración de los Centros experimentales de Formación Profesional.

Segundo.—Los cursos para la obtención del Diploma de Aptitud Pedagógica se desarrollarán en dos ciclos:

El primer ciclo será de carácter teórico, y consistirá en el estudio de los fundamentos y principios generales de la educación en orden a la docencia en forma-

ción profesional. En este ciclo se desarrollarán dos grandes temas:

a) Principios, objetivos y problemática de la educación en sus aspectos psicológicos e históricos; b) Tecnología y sistemas de innovación educativa. Este primer ciclo tendrá una duración de cien horas, quedando a criterio del Instituto de Ciencias de la Educación las modalidades de realización, según las posibilidades de tiempo u otras circunstancias que puedan concurrir.

El segundo ciclo será de carácter mixto y a partir de las didácticas especiales se simultanearán las prácticas docentes. Este ciclo deberá desarrollarse en los Centros experimentales que posean medios didácticos para determinadas materias de enseñanza y bajo la responsabilidad de los Profesores coordinadores. El tiempo de duración de este segundo ciclo será de ochenta horas.

Tercero.—Los Institutos de Ciencias de la Educación remitirán a la Dirección General de Ordenación Educativa las propuestas de programación de los cursos de aptitud pedagógica.

Una vez oída la Dirección General de Formación Profesional y Extensión Educativa, la Dirección General de Ordenación Educativa formulará propuesta definitiva, que someterá a resolución del titular del Departamento.

Cuarto.—La superación positiva de los dos ciclos a que se refiere el presente Orden dará derecho a la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica, que será expedido por los Rectorados respectivos.

Quinto.—Quedan facultadas las Direcciones Generales de Ordenación Educativa y de Formación Profesional y Extensión Educativa, dentro de sus competencias específicas, para dictar cuantas instrucciones aclaratorias estimen convenientes para la interpretación de la presente Orden.

Lo que comunico a VV. II. para su conocimiento y efectos.

Dios guarde a VV. II.

Madrid, 25 de mayo de 1972.

VILLAR PALASI

ORDEN de 4 de mayo de 1973 por la que se regulan los cursillos de especialización para el profesorado de Educación General Básica en los años académicos 1972-73 y 1973-74.

Ilustrísimos señores:

Por orden de este Departamento de 17 de julio de 1972 («Boletín Oficial del Estado» del 1 de julio) sobre ordenación de la Educación General Básica durante el curso escolar 1972-73, se regularon los cursillos de especialización para el Profesorado que habría de impartir el sexto curso de Educación General Básica, implantado con carácter general conforme a lo establecido en el Decreto 1380/1972. De conformidad con lo dispuesto en el punto cuarto de la citada disposición, se han venido realizando a lo largo del presente curso académico la serie de cursillos convocados. La experiencia obtenida y la necesidad de ampliar los objetivos de los citados cursillos a la primera etapa de Educación General Básica y a la especialización en técnicas directivas aconseja introducir determinadas modificaciones que habrán de repercutir en la mejor organización y realización de los cursillos que se convoquen durante el próximo verano, así como los que tengan lugar a lo largo del próximo curso académico 1973-1974.

En su virtud, este Ministerio ha dispuesto:

1.º OBJETIVOS Y MODALIDADES DE LOS CURSILLOS

1. El objetivo de los cursillos regulados por la presente disposición es actualizar la formación de los profesores del Cuerpo de Educación General Básica y Maestros de Enseñanza Primaria, facilitar su promoción a otros niveles de la enseñanza y proporcionarles un cierto grado de especialización en técnicas pedagógicas y en las distintas áreas y disciplinas del plan de estudios. Los citados cursillos serán de la misma naturaleza que los regulados por la Orden ministerial de 17 de junio de 1972 («Boletín Oficial del Estado» del 1 de julio). Al igual que éstos tienden a preparar el profesorado necesario para impartir la segunda etapa y a cubrir las demás necesidades derivadas de la implantación de la reforma educativa en el nivel básico.

2. Los cursillos de especialización a que se refiere esta Orden podrán ser de tres modalidades:

- a) Cursillos de especialización para la primera etapa de Educación General Básica.
- b) Cursillos de especialización para la segunda etapa de Educación General Básica.
- c) Cursillos de especialización en técnicas directivas.

3. Con el fin de facilitar la participación en estas actividades de perfeccionamiento de todos los profesores en ejercicio que lo deseen, anualmente se convocarán nuevas tandas de cursillos que podrán realizarse durante el verano o en horas extraescolares dentro del año académico.

3.1. Los cursillos de verano, dedicados preferentemente a los Profesores que viven alejados de las ciudades, se realizarán entre el 1 de julio y el 15 de septiembre, estableciendo, según las posibilidades de cada Distrito, uno o dos turnos de cuatro semanas cada uno. Podrán ser en régimen de externo, residente y mixto. A tal efecto, se habilitarán Residencias donde puedan alojarse los Profesores cursillistas.

3.2. Los cursillos que se organizan dentro del año académico se realizarán en horas extraescolares o en periodos no lectivos. Se dedicarán preferentemente a los Profesores que viven en la propia localidad donde se celebre el cursillo o a una distancia mínima que no plantee notables problemas de desplazamiento. El calendario y horario de estos cursillos, de acuerdo con las necesidades y conveniencias de la mayoría de los cursillistas, se fijarán en días alternos o concentrando las clases en los viernes por la tarde y los sábados.

2.º ORGANIZACION

1. *Comisiones de Distrito Universitario.*—La coordinación, orientación y supervisión de los cursillos a nivel de Distrito Universitario, en su aspecto técnico-pedagógico, será ejercida por una Comisión integrada por el Director del Instituto de Ciencias de la Educación, el Inspector Jefe de Enseñanza Media, los Directores de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica y los Inspectores Jefes de Enseñanza Primaria de las provincias que integran el Distrito, así como un representante de la Secretaría General del Movimiento y otro de la Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa. La Comisión será presidida por el Director del Instituto de Ciencias de la Educación, salvo cuando asista el Rector de la Universidad, que la presidirá a todos los efectos. Actuará de Secretario el Jefe de la División de Formación del Profesorado de los Institutos de Ciencias de la Educación.

Una copia del acta de las reuniones de esta Comisión se remitirá a la mayor brevedad a los Delegados, Presidentes de las Comisiones Provinciales del Distrito, para su información. En Madrid y Barcelona

se constituirá una Comisión Mixta con presidencia alternativa. Los Directores de los Institutos de Ciencias de la Educación de Universidades sin Distrito serán miembros de pleno derecho de la Comisión en que se hallen enclavadas.

Corresponderá a estas Comisiones además la aprobación de la programación concreta de los cursillos y de la propuesta del profesorado para impartirlos, realizadas por las Comisiones Provinciales a que se refiere el párrafo siguiente.

2. *Comisiones Provinciales.*—En cada provincia se constituirá una Comisión, que presidirá el Delegado del Departamento. Serán Vocales: El Director o Directores de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado o de las Escuelas Normales; el Inspector Jefe de Enseñanza Primaria o personas en quienes deleguen con carácter permanente y a todos estos efectos y consiguiente asistencia a Comisiones de Distrito y Comisiones Provinciales; un representante de la Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa; otro de la Secretaría General del Movimiento; un Catedrático de Instituto Nacional de Enseñanza Media con docencia en la provincia, designado por el Rector, y dos representantes de los cursillistas, pertenecientes, respectivamente, al profesorado estatal y no estatal, que serán elegidos por sus compañeros, de acuerdo con las normas que dicte la Comisión.

Actuará de Vicepresidente el Director de la Escuela Universitaria, y de Secretario, el Jefe de la Unidad de Personal de la Delegación o funcionario de la misma designado por el Delegado.

A las Comisiones Provinciales les corresponderá la organización, propuesta de nombramiento de profesorado y programación concreta de los cursillos, cuidando de su realización, una vez aprobados éstos por la Comisión de Distrito.

En el seno de la Comisión se constituirá una Comisión Permanente integrada por el Delegado provincial, el Director de la Escuela Universitaria y el Inspector Jefe, que se responsabilizarán más directamente de la programación, dirección y supervisión de los cursillos.

3.º CURSILLOS DE ESPECIALIZACIÓN PARA LA PRIMERA ETAPA

1. Estos cursillos están especialmente concebidos para el profesorado de la primera etapa de Educación General Básica. Abarcarán una visión general y actualizada de las nuevas corrientes en las distintas áreas de dicho ciclo y un entrenamiento en las técnicas pedagógicas más idóneas para la efectiva implantación del nuevo ordenamiento educativo.

2. Tendrán una duración de cuatrocientas horas, distribuidas en tres fases sucesivas, que se realizarán normalmente a lo largo de dos cursos académicos.

2.1. La primera fase, de ciento veinte horas, se dividirá en dos partes, a las que se dedicarán, respectivamente, el 25 por 100 y 75 por 100 del tiempo. La primera tendrá como objetivo la actualización del profesorado en las áreas y contenidos propios de la primera etapa, con especial atención a las disciplinas de carácter instrumental (Lenguaje y Matemáticas). En la segunda, se impartirán los conocimientos teórico-prácticos relativos a las técnicas pedagógicas introducidas en el nuevo ordenamiento de la Educación General Básica (programación, evaluación continua, tecnología educativa, trabajo en equipo del profesorado, etc.).

2.2. La segunda fase, de ciento sesenta horas, tendrá un carácter eminentemente práctico. Incluirá seminarios y clases prácticas combinadas con el trabajo personal y en equipo de los cursillistas y tenderá a integrar los saberes científicos y pedagógicos de

la primera fase, mediante trabajos de programación, organización y evaluación, que serán aplicados y contrastados en los Centros respectivos.

2.3. La tercera fase, de ciento veinte horas, será similar a la primera y se dedicará a profundizar en los contenidos y en el dominio de las técnicas pedagógicas.

4.º CURSILLOS DE ESPECIALIZACIÓN PARA LA SEGUNDA ETAPA

1. Esta modalidad de cursillo tiene por objeto habilitar a los Maestros y a los Profesores de Educación General Básica autorizados a impartirla según la legislación vigente y que no posean los títulos o diplomas reglamentariamente establecidos para poder impartir la segunda etapa de dicho nivel educativo.

2. Estos cursillos de especialización para la segunda etapa de Educación General Básica abarcarán las siguientes áreas y disciplinas:

- a) Área Filológica (Lengua española y Lengua extranjera moderna).
- b) Área de Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza.
- c) Área de Ciencias Sociales.
- d) Formación religiosa.
- e) Educación física.
- f) Educación estética y pretecnológica.

3. Tendrán una duración de cuatrocientas horas, distribuidas en tres fases sucesivas, que se realizarán normalmente a lo largo de dos cursos académicos, excepto los correspondientes al Área Pretecnológica.

3.1. La primera fase, de ciento veinte horas de duración, tendrá fundamentalmente a la actualización en los contenidos propios del área o materia de especialización y su orientación metodológica.

3.2. La segunda fase, de ciento sesenta horas, atenderá a los aspectos teóricos y prácticos de las Ciencias de la Educación. Incluirá seminarios y clases prácticas, combinados con el trabajo en equipo y personal.

3.3. La tercera fase será una continuación de la primera y versará también sobre los contenidos del área o materia de especialización y su metodología. Al igual que aquella tendrá una duración de ciento veinte horas.

4. Los cursillos del Área Filológica, en sus fases primera y tercera, podrán tener dos variantes, a elegir según preferencias y aptitudes de los cursillistas.

4.1. La primera será de especialización fundamental en Lengua y Literatura españolas, a la que se dedicará alrededor del 75 por 100 del tiempo, y de especialización complementaria en el idioma moderno, objeto del cursillo, con un 25 por 100.

4.2. La segunda variante será de especialización fundamental en idioma moderno, con un 75 por 100 del tiempo, y de especialización complementaria en Lengua y Literatura españolas, a las que se dedicará el resto del tiempo.

4.3. La especialización complementaria en uno y otro caso se dedicará a proporcionar a los cursillistas las líneas fundamentales y un enfoque actualizado sobre la materia correspondiente, así como una orientación bibliográfica que les permita profundizar por sus propios medios en su estudio y en el de su didáctica.

5. Los cursillos de especialización para el Área de Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza podrán tener también dos variantes, con una organización similar a la expuesta en el Área Filológica: especialización fundamental en Matemáticas y complementaria en Ciencias de la Naturaleza, o viceversa.

6. Para el Área de Educación Estética y Pretecnológica se establecen tres modalidades independientes de cursillos, que podrán solicitarse, indistintamente, por Profesores que vayan a impartir la primera o segunda etapa.

- a) Música y Dramatización.
- b) Expresión plástica.
- c) Pretecnología.

Los profesores se especializarán normalmente en una de dichas materias. Estos cursillos tendrán una duración de cien horas, más otras cincuenta horas dedicadas a trabajos de programación y aplicación práctica en el Centro donde presten sus servicios.

7. La Formación religiosa y la Educación física serán objeto de cursillos especiales organizados y realizados, respectivamente, por la Jerarquía eclesial y la Secretaría General del Movimiento, de acuerdo y en colaboración con este Ministerio.

5.º CURSILLOS DE ESPECIALIZACIÓN EN TÉCNICAS DIRECTIVAS

1. Responden a la necesidad de ir proporcionando el personal directivo necesario a los Centros de Educación General Básica. Estos cursillos habilitarán para ejercer en las condiciones que se reglamenten las funciones directivas a que se refiere el artículo 60 de la Ley de Educación y las demás que puedan establecerse.

Los actuales funcionarios del Cuerpo de Directores Escolares no precisan estos cursos para poseer la habilitación mencionada.

2. La duración de los cursillos será de doscientas horas, divididas en dos fases, que se realizarán en uno o más años académicos. La primera fase, de ciento veinte horas, versará sobre los contenidos de las Ciencias de la Educación, con especial referencia a los aspectos relacionados con la función directiva y la organización administrativa. La segunda fase, de ochenta horas, tendrá un carácter más práctico e incluirá seminarios, visitas, coloquios y ejercicios prácticos de organización, dirección y evaluación.

6.º CUESTIONARIOS

Los cuestionarios para los distintos tipos de cursillos, adaptados a las fases señaladas, serán publicados oportunamente. Los correspondientes a la segunda fase se completarán con trabajos prácticos de programación, organización y evaluación, que, con el asesoramiento y supervisión de la Inspección Técnica, se ensayarán en los Centros correspondientes.

7.º PROFESORADO

1. El profesorado de los cursillos estará constituido por especialistas en las distintas materias del programa procedentes de las Facultades Universitarias y Escuelas Técnicas, Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, Centros de Enseñanza Media, Inspección Técnica y otros especialistas, sean o no funcionarios.

2. Cada cursillo será desarrollado, por un equipo docente constituido por Profesores de cada especialidad y los monitores que se estimen precisos para la mayor eficacia del mismo. Será Director del equipo docente el Profesor especialista que se designe al efecto, el cual coordinará la actuación del mismo y lo reunirá las veces que se estimen necesarias para lograr una programación, realización y evaluación efectivas del cursillo. A las reuniones se incorporará un representante de los cursillistas elegido por sus compañeros.

En las localidades donde se celebran cursillos de verano se nombrará además un Director coordinador general, que participará en la organización de los mismos y se responsabilizará de su realización.

3. Los Directores de los cursillos de especialización serán coordinados, en sus fases primera y terce-

ra, por el Vocal de la Comisión Provincial representante de la Escuela Universitaria, y por el de la Inspección, los de la fase segunda.

4. En los equipos docentes responsables de los cursillos de Ciencias Sociales y pretecnología (en los aspectos relacionados con Enseñanzas del Hogar), se integrarán sendos Profesores designados por la Secretaría General del Movimiento. En la publicación de los cuestionarios se fijará el porcentaje horario que habrá de dedicarse a las diversas materias que integran las respectivas áreas.

8.º REALIZACIÓN DE LOS CURSILLOS

1. Las distintas modalidades de cursillo a que se ha hecho referencia podrán realizarse en el verano y durante el curso académico.

2. En cada uno de los turnos del verano de 1973 se podrá impartir la primera fase del cursillo en la modalidad correspondiente. La fase tercera, en los cursillos de modalidad a) y b), se realizará en el verano de 1974.

3. En los cursillos que se organicen dentro del curso académico, la realización de las distintas fases se escalonará adecuadamente en uno o más años académicos, de modo que no supongan una sobrecarga excesiva de trabajo para los Profesores que los realicen.

9.º PROFESORES CURSILLISTAS

1. Podrán participar en los cursillos los Maestros y los Profesores de Educación General Básica autorizados a impartirla según la legislación vigente que voluntariamente lo soliciten. Los criterios para su selección serán básicamente los siguientes:

- a) Intereses y necesidades de la enseñanza.
- b) No haber realizado o estar realizando cursillos de la misma modalidad.
- c) Para los cursillos de verano, imposibilidad o dificultades, por razón de distancia, para realizar el cursillo durante el curso académico.
- d) Historial profesional.

2. Para la realización de los cursillos de Directivos, el aspirante deberá acreditar tres años de servicios docentes. Se considerará como mérito el estar desempeñando, con carácter interino, la Dirección de un Centro.

3. Los Profesores presentarán sus solicitudes y demás documentación en la Delegación de la provincia donde presten sus servicios. El Consejo de Inspección de Enseñanza Primaria estudiará las solicitudes y las relacionará por orden de prioridad, proponiendo a la Comisión Provincial los Profesores que deban ser seleccionados. En el caso de que en el Distrito del solicitante no se hubieran convocado cursillos de verano de la modalidad elegida, podrá solicitar realizarlos en otro Distrito. En este caso, la Inspección de su provincia informará y la Delegación dará traslado de su solicitud a la Comisión Provincial correspondiente. A estos efectos, si el número de solicitudes fuera superior a las plazas convocadas, se reservará un 10 por 100 para Profesores de otros Distritos en los que no se hayan organizado cursillos.

10. EVALUACION

1. En la evaluación de los cursillistas, que se realizará de acuerdo con las normas que se dicten oportunamente, se tendrá en cuenta la asistencia regular a las clases y seminarios, los resultados de la evaluación continua realizada en las distintas fases del cursillo por el equipo docente respectivo y el informe de la Inspección Técnica sobre los trabajos prácticos realizados por el cursillista en su Centro.

2. Se otorgará a cada cursillista una calificación global de apto o no apto. En caso de evaluación ne-

gativa en una o más fases, el cursillista podrá realizar una prueba de madurez de la fase o fases en que no haya obtenido la suficiencia. Dichas pruebas se realizarán en un plazo no inferior a treinta días después de terminadas las clases. Caso de no superar las pruebas podrá solicitar la repetición del cursillo en la fase o fases correspondientes o bien inscribirse en otra modalidad del cursillo.

11. FINANCIACION

1. A los Profesores que sean seleccionados para la realización de los cursillos de verano se les abonarán los gastos de estancia en las residencias que hayan sido determinadas previamente. Si optan por el régimen externo, recibirán una bolsa de estudios de una cuantía igual a los costos de alojamiento y manutención en la Residencia. En uno y otro caso se les abonarán también los gastos de desplazamiento.

2. Los Profesores que realicen la segunda fase de los cursillos de verano o se inscriban en la modalidad de los cursillos realizados a lo largo del curso académico percibirán una bolsa de estudios, cuya cuantía se fijará oportunamente.

3. El profesorado que ha de impartir estos cursillos percibirá una retribución de 500 pesetas por hora efectivamente impartida, que será independiente y compatible con las demás retribuciones que, en su caso, puedan corresponder a los Profesores por razón de destino en su Cuerpo y carrera. A los Profesores de los cursillos de verano se les abonarán los gastos de estancia y desplazamiento.

12. CALENDARIO

1. *Meses de marzo y abril.*—Reunión de las Comisiones de Distrito para preparar en sus líneas gene-

rales el plan de cursillos que deban realizarse en el Distrito:

Reunión de las Comisiones Provinciales donde se vayan a realizar cursillos de verano para preparar el plan concreto de los mismos (número de cursillos por área, localidad, residencia, plazas disponibles, profesorado, cargos directivos, etc.).

2. *Segunda quincena de abril.*—Estudio por parte de las Comisiones de Distrito de los programas provinciales y, en su caso, aprobación de los mismos. Aprobación por el Ministerio de los cursos propuestos por las Comisiones de Distrito y convocatoria general de los cursillos de verano.

3. *Mes de mayo.*—Presentación de solicitudes y selección.

4. *1 de julio a 15 de septiembre.*—Realización de los cursillos de verano.

13. VALIDEZ DE LOS CURSILLOS DE SEXTO DE EDUCACION GENERAL BASICA QUE ACTUALMENTE SE ESTAN REALIZANDO

Los cursillos regulados por la Orden ministerial de 17 de junio de 1972 («Boletín Oficial del Estado» de 1 de julio) habilitarán para impartir la segunda etapa en el área correspondiente. De conformidad con lo que se establece en su apartado 4.º, 5, la segunda parte de los cursillos (cien o cincuenta horas, según el área de especialización) se impartirá en el primer trimestre del año académico 1973-74, ampliándose los contenidos de los cuestionarios en cada área de especialización según las normas que se dictarán oportunamente.

Lo digo a VV. II. para su conocimiento y efectos.

Dios guarde a VV. II.

Madrid, 4 de mayo de 1973.

VILLAR PALASI

VINALVA

Gran surtido de:

CAMARAS

TOMAVISTAS

PROYECTORES

FLASHES ELECTRONICOS

AMPLIADORAS

PRISMATICOS

Cruz, 28
Direc. Teleg. VINALVA
Teléfono 2223509
MADRID - 12

Moros, 43
Apartado 344
Teléfs. 345110, 343489 y 341522
GIJON

SOLICITE EL ENVIO GRATUITO DE NUESTRO CATALOGO GENERAL

EXTRACTO DE LAS NORMAS REGULADORAS DEL FUNCIONAMIENTO DE LOS SEMINARIOS DIDACTICOS EN LOS CENTROS DE BACHILLERATO

En la O. M. de 21 de agosto en que se dictan las normas que han de regir la organización del curso escolar 1972-73, en los centros de Bachillerato del Estado, se prevé la posibilidad de que se establezcan en dichos centros seminarios didácticos por asignaturas o por grupos de asignaturas afines.

En consecuencia, esta Dirección General ha resuelto:

1.º Aunque en la O. M. de 21 de agosto de 1972 no se impone con carácter obligatorio la constitución y funcionamiento de seminarios didácticos en todos y cada uno de los centros de Bachillerato ni en todas las asignaturas, se estima altamente conveniente su establecimiento con vistas al perfeccionamiento de la función docente y educativa.

2.º Del mismo modo, aunque en la mencionada O. M. no se impone con carácter obligatorio a ningún catedrático o agregado la aceptación de la jefatura del seminario didáctico de su especialidad o de las especialidades afines, se establece que una vez constituido el seminario forman parte de él necesariamente todos y cada uno de los profesores de la disciplina o disciplinas a que afecta. En dicho caso todos los profesores, cualquiera que sea su rango administrativo o académico, vienen obligados a cooperar disciplinadamente en su mejor funcionamiento a las órdenes del jefe designado por la Dirección del Centro.

3.º La creación de los seminarios didácticos responde a la urgente necesidad de que los profesores tiendan cada vez más a trabajar en equipo, a ayudarse mutuamente en todas sus dificultades, a comunicarse sus experiencias, tanto positivas como negativas, y a tomar acuerdos colectivos de actuación conjunta a tenor de las condiciones cambiantes de su actividad educativa.

4.º Ello supone, a juicio de esta Dirección General que, entre otras muchas tareas que la realidad y el espíritu de iniciativa de los profesores que los componen pueden descubrir, los seminarios didácticos tendrán que hacer frente a las siguientes:

a) Fijar para cada curso o grupo, en las materias propias del seminario, los objetivos concretos que deban ser alcanzados a lo largo del curso por profesores y alumnos.

Estos objetivos, que han de quedar claramente formulados desde el principio del curso, deben abarcar los aspectos siguientes:

1) Determinación del contenido instructivo que deben asimilar los alumnos a lo largo del curso especificando la parte correspondiente a cada trimestre.

2) Determinación del nivel mínimo con que los alumnos deben dominar dichos contenidos. Si ha lugar pueden establecerse, supuesto ese mínimo, distintos niveles de acuerdo con las distintas capacidades y aptitudes de los alumnos.

3) Determinación de los mínimos formativos indispensables que deben alcanzar los alumnos en lo referente a destrezas, hábitos intelectuales, agilidad mental, dominio de las materias y soltura con que se mueven en ellas y a la adquisición de técnicas adecuadas de estudio y de trabajo intelectual, así como de claridad de exposición y orden en el razonamiento.

a) Estudiar y determinar con la suficiente antelación, de modo que no se encomiende esta tarea a la improvisación del momento, las pruebas y los tipos de ejercicios y actividades que se estimen más idóneos para detectar en qué grado y con qué modalidad y características peculiares han alcanzado los alumnos los objetivos previstos, tanto en lo que se refiere a su instrucción como a los aspectos cualitativos de su educación de los que se ha hecho mención en la letra anterior.

Entre otras actividades conducentes a este fin se proponen:

1.º Ejercicios escritos, con la frecuencia que se estime oportuno, que no sólo versen sobre los temas recientemente estudiados, sino que sirvan de ocasión al alumno para recapitular lo esencial de la materia ya dada.

2.º Pruebas objetivas de todas clases que, además de constituir una componente de la evaluación del alumno, pueden servir para corregir en lo posible las desviaciones subjetivas del profesor a la hora de juzgar.

3.º Atenta observación de la actividad escolar ordinaria de los alumnos, cuidando de anotar esos resultados.

4.º Preguntas y respuestas de los alumnos durante el desarrollo de las clases.

5.º Observación del papel más o menos activo y acertado de los alumnos cuando trabajan en equipo, discuten alguna cuestión o preparan algún documento.

6.º Resultados de los trabajos encomendados a los alumnos para que lo realicen en grupo o individualmente.

b) Determinar de antemano los criterios de calificación de pruebas y ejercicios para evitar la disparidad en la formulación de las cuestiones según los distintos profesores.

c) De vez en cuando, los ejercicios y pruebas propuestos podrán ser corregidos y calificados por otro profesor del Seminario que no

tenga en clase a dichos alumnos como elemento corrector del juicio unipersonal.

d) Analizar conjuntamente los resultados de las pruebas y ejercicios de los alumnos a fin de descubrir y corregir los errores metodológicos que se puedan haber cometido. Asimismo estos análisis permitirán descubrir las lagunas que ofrecen los objetivos programados de antemano y subsanarlas con la introducción de los contenidos que sean necesarios.

e) Concordar la marcha del curso en cada uno de los grupos del mismo, a fin de que avancen acompasadamente los distintos profesores en el desarrollo del programa de la materia.

5.º De acuerdo con la O. M. de 21 de agosto de 1972 cada seminario celebrará una reunión preparatoria del año académico. En ella se redactará la programación general del curso en la materia correspondiente fijando claramente, aunque con carácter provisional, los objetivos que se estima deban ser cubiertos, tanto en todo el curso como en cada uno de los trimestres del mismo. Estos objetivos no deben limitarse a los aspectos instructivos, sino que deben abarcar también los estrictamente formativos a que se refiere el número 4 de esta Resolución.

En consecuencia, habrán de programarse las clases prácticas determinando, en la medida de lo posible, su número, lugar y demás circunstancias, material a usar en las mismas y en los casos que se refiera la bibliografía a manejar dentro de las posibilidades del Centro.

6.º Es preciso que cada miembro del seminario disponga de información escrita del planteamiento del curso acordado en la reunión preparatoria. Asimismo deberá ser informada la Inspección del resultado de la sesión, a tenor de lo preceptuado en el IV, 3, de la mencionada O. M.

7.º Aunque el seminario deberá realizar cuantas reuniones estime necesarias, a lo largo del curso para la mayor eficacia de la enseñanza, es preceptivo que se reúna cada trimestre para hacer el balance de los resultados obtenidos, tanto cualitativos como cuantitativos y para estudiar y adoptar cuantas medidas correctivas estime necesarias para la mejora de la enseñanza.

El jefe del seminario será el encargado de redactar un informe trimestral que será enviado a la Inspección del Distrito, con el resumen obtenido de las reuniones convocadas por él mismo y la preceptiva señalada anteriormente y de los contactos personales con cada uno de los profesores de los grupos de la asignatura.

8.º A final de curso se celebrará una reunión especial para hacer balance de los resultados del curso y para estudiar y consignar por escrito las reformas que se juzgue necesario introducir en el próximo a la luz de la experiencia adquirida.

En esa misma reunión se podrían adoptar actitudes homogéneas y criterios comunes para la evaluación global de los alumnos al final del curso, que en todo caso debe ser expresiva del

grado en que cada alumno ha alcanzado los objetivos propuestos para el curso académico por el seminario didáctico correspondiente.

9.º La Inspección elevará en la primera quincena del mes de octubre, relación nominal de todos los catedráticos y agregados que ostenten jefaturas de seminario en las condiciones previstas en la O. M. y en la presente Resolución, a la Delegación Provincial para que dicha situación sea tenida en cuenta en la confección de las nóminas.

10.º La Inspección de Enseñanza Media de cada distrito elaborará un informe anual sobre la marcha de los centros en lo referente a seminarios didácticos analizando los datos enviados por los mismos y los tomados en los contactos directos. Dicho informe será tenido en cuenta para la aprobación de las futuras programaciones en cursos sucesivos.

Madrid, 15 de septiembre de 1972