

AULA ABIERTA

REVISTA DEL
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

NOTA EDITORIAL

«AULA ABIERTA deja libre el vano de su puerta 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 movilizad 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 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.»

(De «Presentación», n.º 1-2,
B. ESCANDELL BONET)



1.—ESTUDIOS Y NOTAS incluye artículos sobre las diversas temáticas de las Ciencias y de las Técnicas de la Educación referentes a todos los niveles educativos.



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



3.—La tercera sección, DOCUMENTACION, inserta textos normativos, bibliografías temáticas, reseñas de libros 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 la División de Formación de 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.

ADMINISTRACION:

Quintana, 32. OVIEDO.

SUMARIO

DICIEMBRE 1973. N.º 4

ESTUDIOS Y NOTAS

- «La historia de la Filosofía en el comentario de textos», por Angel González Fernández .. 4
- «Encuesta sobre utilización de las fichas», por Evaristo Angel Medina Alonso 10
- «Una didáctica de las Ciencias sin dogmas», por Enrique Soler Vázquez 17

INFORMACION

- «Actividades del primer trimestre» 22
- «Previsiones para el segundo trimestre» 24
- «Estudio sobre las materias optativas que cursan los alumnos en el COU y la elección de estudios que efectúan» .. 25
- «Programación de «Historia Moderna» en la Facultad de Letras» 29
- «Seminario sobre Educación permanente en el C. E. N. I. D. E.» 33
- «Seminario sobre Metodología de la Investigación Educativa» 36
- «II Conferencia Europea de Educación» 36

DOCUMENTACION

- Biblioteca del I.C.E. 37
- Bibliografía sobre Metodología del Trabajo Escolar. Métodos y Técnicas 37
- Bibliografía sobre técnicas de trabajo intelectual 41
- Recensiones 42
- Becas del Gobierno francés ... 46
- Normativa Legal 47

ADVERTENCIA

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



LA HISTORIA DE LA FILOSOFÍA EN EL COMENTARIO DE TEXTOS

(Racionalismo, Empirismo, Kant)

ANGEL GONZALEZ FERNANDEZ
Delegado Provincial
del Ministerio de Educación y Ciencia
Oviedo

La enseñanza en la Filosofía es, en sí misma, cuestión sumamente problemática y debatible. Por encima de todo cuanto diga relación con el orden de los contenidos concretos o de los métodos y procedimientos adecuados, es problemática la misma viabilidad de una enseñanza de la Filosofía. Aun cuando no sea ésta la ocasión de tratar de dilucidar adecuadamente la cuestión, sí manifestamos nuestra decidida convicción de considerar que el intento de enseñar Filosofía sólo se legitima adecuadamente cuando lo que se pretende es conseguir una iniciación en el filosofar. Esta convicción está presidida por la adopción previa del criterio de que es, a todas luces, de mayor interés el tratar de conseguir, no el «experto» ni siquiera el «erudito», sino el «filósofo». Y no necesariamente a éste como científico enmarcado en un sector concreto

de la investigación, sino —en dimensión mucho más profunda y abarcadora— al que se comporta en consonancia con las exigencias de la actitud crítica, sea cual sea la vertiente de la realidad con que se encuentre: por algo figura la filosofía en los planes de estudios como materia común, con independencia de aficiones concretas o futuras especialidades.

La Filosofía-asignatura es, pues, no algo que **se aprende**, sino algo en que uno **se inicia**, y, si es común a todo proceso de iniciación el realizarse por la vía de la identificación progresiva con el «poseído» —la vía del contagio—, es imprescindible poner al iniciando en condiciones de que pueda realizar su toma de contacto directo con el filósofo, allí en donde éste normalmente está: en sus textos.

Hay varios tipos de comentario de textos. Normalmente se conciben como orientados hacia la penetración en un autor concreto. Pero, en Filosofía, hay autores y hay líneas de pensamiento, por más que no entremos ahora en tratar de dilucidar la posible prevalencia de los aspectos personalísticos o de los aspectos impersonalísticos en el acontecer filosófico. Nosotros pretendemos presentar aquí un ejemplo concreto de lo que puede ser el comentario de textos orientado hacia la penetración, en visión de conjunto, en la trayectoria evolutiva de una línea

de pensamiento. Un tipo de comentario poco utilizado, pero del que pueden sacarse grandes rendimientos, en orden a los objetivos que la enseñanza de la filosofía pretende conseguir.

Los textos han sido seleccionados de modo que, a través de ellos, aparezca clara la línea de evolución de la filosofía moderna, desde el Racionalismo hasta Kant. Se pretende, tanto en la selección y ordenación de textos, como en la orientación del comentario, la penetración en lo nuclear de la doctrina de los filósofos y la dimensión referencial implicada en sus doctrinas con respecto a la línea ideológica en que parecen implicados.

El Dogmatismo ontologista del principio de racionalidad

TEXTO A-1: «Después de esto, consideré, en general, lo que se requiere en una proposición para que sea verdadera y cierta, pues ya que acababa de hallar una que sabía que lo era, pensé que debía de saber también en qué consiste esa certeza. Y habiendo notado que en la proposición «yo pienso, luego soy», no hay nada que me asegure que digo verdad, sino que veo muy claramente que para pensar es preciso ser, juzgué que podía admitir esta regla general: que las cosas que concebimos muy clara y distintamente son todas verdaderas, pero que sólo hay alguna dificultad en notar cuáles son las que concebimos distintamente.»

(Descartes, «Discurso del método», 4.ª parte)

—¿Por qué el «yo pienso, luego existo» reviste caracteres de «claridad y distinción»? Hacer calar en el sentido que posee la inclusión lógico-coherencial del **ser** en el **pensar**: no entimema, sino intuición de sentido conjunto, que pronuncia el dogmatismo ontologista implicado en el principio de racionalidad: la medida de la inteligibilidad es la medida del ser. Es preciso hacer ver que en la «lógicidad» del existir —pensar y no existir implicaría contradicción— está la garantía de su cumplimiento ontológico.

—Los caracteres de la «idea» definen el nivel de su cumplimiento en la

realidad: «claridad y distinción», criterios pues, de verdad y certeza.

—¿Qué es lo que conduce a la percepción de una idea como «clara y distinta»? Véase:

TEXTO A-2: «Ahora bien: si pudiendo yo sacar de mi pensamiento la idea de una cosa, se sigue en consecuencia que todo cuanto reconozco clara y distintamente pertenecer a esa cosa, le pertenece en efecto, ¿no puedo hacer de esto un argumento y una prueba demostrativa de la existencia de Dios? Es bien cierto que yo hallo en mí su idea, es decir, la idea de un ser sumamente perfecto, como hallo la idea de cualquier figura o número; y conozco que una existencia actual y eterna pertenece a su naturaleza, con no menor claridad y distinción que cuando conozco que todo lo que puedo demostrar de un número o de una figura pertenece verdaderamente a la naturaleza de ese número o de esa figura... encuentro manifiestamente que es tan imposible separar de la esencia de Dios su existencia, como de la esencia de un triángulo rectilíneo el que la magnitud de sus tres ángulos sea igual a dos rectos, o bien de la idea de una montaña la idea de un valle; de suerte que no hay menos repugnancia en concebir un Dios, esto es, un ser sumamente perfecto a quien faltare la existencia, esto es, a quien faltare una perfección, que en concebir una montaña sin valle.»

(Descartes, «Meditaciones Metafísicas», Med. 5.ª)

—Hágase ver cómo lo que hace de la existencia, referida en este caso a Dios, algo «claro y distinto» es, precisamente, el cumplimiento, por parte de la idea de existencia, de todas las exigencias racionales con respecto a la idea de Dios: repugnaría —sería irracional— desvincular a Dios de la existencia.

—La solidaridad lógico-racional de las ideas funda su perceptibilidad como algo claro y distinto y, por lo mismo, su verdad óptica.

—Lo captado como contradictorio y que, por lo mismo, no suscite claridad y distinción no es un modo alguno afirmable de lo real, ni podrá siquiera ser afirmado como posible, teniendo en cuenta la omnipotencia divina:

TEXTO A-3: «Afirmo decididamente que Dios puede todo aquello que percibo ser posible: pero no tengo, en cambio, la auda-

cia de negar que él pueda lo que repugne a mi concepto, sino que me limito a decir que eso implica contradicción. Así, porque veo que repugna a mi concepto el que se quite del interior de un vaso todo cuerpo, y el que quede en él extensión, digo que implica contradicción el que tal extensión quede en el vaso después de quitado el cuerpo, y que, por lo tanto, deben compenetrarse las paredes del vaso... De lo que se sigue que no se puede pensar con claridad que Dios quite un cuerpo de un vaso, sin que a la vez se comprenda que, en lugar de él, sucede otro cuerpo con movimiento circular o las paredes mismas del vaso... no tomamos como achaque de impotencia el que alguno no pueda hacer lo que no entendemos ser posible, sino sólo el que no pueda hacer alguna cosa de esas que entendemos claramente ser posibles.»

(Descartes, «Carta a Morus»)

—Hacer ver cómo el ámbito de la posibilidad (no-contradicción y solidaridad lógico-coherencial) delimita el de la realidad. No se niega que la omnipotencia divina (ha de destacarse su importancia en el racionalismo) pueda operar en lo no-lógico. Pero esto «no se puede pensar con claridad» y, desde luego, no se afirma.

—Lo «claro» —y, en suma, lo real— es, por el contrario, que Dios opere en el sentido de lo coherente. Sólo el no poder secundar, hasta sus implicaciones últimas, la línea de lo racional (entiéndase «posible») sería achaque de impotencia.

RACIONALIDAD, COMPOSIBILIDAD y VERDAD: LEIBNITZ

TEXTO B-1: «Nuestros razonamientos están fundados sobre dos grandes principios: el de contradicción, en virtud del cual juzgamos falso lo que implica contradicción, y verdadero lo que es opuesto o contradictorio a lo falso, y el de razón suficiente, en virtud del cual consideramos que no podría hallarse ningún hecho verdadero o existente, ni ninguna enunciación verdadera, sin que haya una razón suficiente para que sea así y no de otro modo. Aunque estas razones en la mayor parte de los casos no pueden ser conocidas por nosotros.»

(Leibnitz, «Monodología», 31-32)

—La no-congruencia lógica —contradicción— implica falsedad y no-exis-

tencia. La coherencia lógica es signo de realidad y verdad.

—La «razón suficiente» determina la ampliación del alcance de la no-contradicción a todo el orden lógico-ideal, que sólo en la medida en que se constituye en conjunto compacto y coherente de unidades solidarias, queda garantizado como verdadero:

TEXTO B-2: «Hay dos clases de verdades las de Razonamiento y las de Hecho. Las verdades de Razonamiento son necesarias, y su opuesto es imposible, y las de Hecho son contingentes y su opuesto es posible. Cuando una verdad es necesaria, se puede hallar su razón por medio de análisis, resolviéndola en ideas y verdades más simples, hasta que se llega a las primitivas. Así es como los matemáticos reducen los Teoremas de especulación y los Cánones de práctica por medio del Análisis a las Definiciones, Axiomas y Preguntas.»

(Leibnitz: «Monodología», 33-34)

—Es preciso hacer patente que el análisis, la vía de «resolución», explica los lazos de la solidaridad inter-ideal que determinan la compactibilidad del conjunto sistemático y la no-contradicción que hace de las unidades —verdades— algo posible por componible y, por lo tanto, real: todo al modo de las modelizaciones matemático-racionales.

—La deducción, como auténtica «invención» de pleno alcance ontológico.

Locke: «un dogmático que se ignora»

TEXTO C-1: «Yo reconozco que hay otra idea que sería de gran utilidad para los hombres el tenerla, porque es el objeto de que universalmente hablan como si la poseyesen: es la idea de sustancia, que no tenemos ni la podemos tener por la vía de la sensación o de la reflexión. Si la naturaleza se hubiera preocupado de proveernos de algunas ideas, podíamos esperar con toda razón que esas fuesen las que no nos podemos procurar por el uso de muchas facultades: pero vemos, al contrario, que, como esta idea no nos viene por las vías por las que las ideas nos vienen a la mente, no tenemos ninguna idea clara de ella, y, por lo tanto, que la palabra sustancia no significa nada, sino solamente una incierta suposición de algo que no sabemos qué es, es decir, de algo de lo

cual no tenemos ninguna idea particular positiva y distinta, que llamamos sustancia, o soporte (sostén) de las ideas que conocemos.»

(Locke, «Ensayo sobre el Entendimiento humano», libro I, Cap. IV, art. 18)

Fenomenismo y dogmatismo: Berkeley

TEXTO D: «Que ni nuestros pensamientos, ni nuestras pasiones, ni las ideas formadas por la imaginación existen fuera de la mente es cosa que todo el mundo concederá; y no menos evidente parece que las diversas sensaciones o ideas impresas en los sentidos, por muy combinadas que estén entre sí (esto es, sean los que sean los objetos a que den origen por su composición), no pueden existir sino en la mente que las perciba. Creo que puede obtener un conocimiento intuitivo de esto que digo cualquiera que atienda a lo que significa el término existe cuando se le aplica a las cosas sensibles. «La mesa en que escribo, digo, existe», es decir, la veo y la palpo, y si estuviese fuera de mi cuarto de estudio, diría que existía, queriendo decir con eso que, si yo estuviese en el cuarto, yo la podría percibir, o que algún otro espíritu la percibe de hecho actualmente. Había un olor, esto es, se le olía: había o existía un sonido, esto es, se oía (un sonido); un color o una figura era percibido por esas y semejantes expresiones. Pues por lo que hace a lo que se ha dicho de la existencia absoluta de cosas no pensantes sin ninguna relación a su ser percibido, eso parece completamente ininteligible. Su *esse* es percipi (su ser es ser percibido), y no es posible que tenga existencia alguna fuera de la mente o seres pensantes que las perciban.»

(Berkeley, «Tratado sobre los principios del conocimiento humano», 1.ª parte, n.º 3)

—Hacer calar en la peculiar situación mental del que supone —si bien inciertamente— la existencia de «algo» que no sabemos qué es. No hay acerca de él ninguna idea «clara, distinta y positiva»: por eso la suposición es incierta (destacar curioso paralelismo con Descartes).

—No hay idea clara y distinta porque la representación de ese algo (idea = representación) no la podemos tener por la vía de la sensación ni de la reflexión, únicas fuentes reconocidas. Esto no obstante, su «suposición» se reconoce de «gran importancia».

—Es más: esta suposición responde a un **postulado** (¿de racionalidad?), dado en función de lo que se reconoce como necesidad —condición de posibilidad lógica y ontológica. Véase:

TEXTO C-2: «Cuando hablamos o pensamos de alguna especie particular de sustancias corporales, como de un caballo, de una piedra, aunque la idea que tenemos de una y otra no sea más que la combinación o colección de aquellas diferentes ideas simples de cualidades sensibles que solemos encontrar en eso que llamamos caballo o piedra, sin embargo, como nosotros no podemos concebir cómo esas cualidades puedan subsistir solas, ni la una en la otra, suponemos que existen y están sostenidas en cierto sujeto común: al cual designamos con el nombre de sustancia, aunque es cierto que no tenemos ninguna idea clara o distinta de eso que suponemos ser un sujeto...»

(Locke, «Ensayo sobre el entendimiento humano», Libro II, Cap. XXIII, art. 4)

—El «dogmático que se ignora»: A.— Por encima de la experiencia pura, y sin fundamento directo en ella, hay funciones intelectuales que conducen a la admisión de relaciones metaempíricas a las ideas.

B.—Al contenido de lo psico-gnoseo-lógicamente postulado se le reconoce realidad absoluta.

—Hacer ver el elevado grado de **fenomenismo** implicado en el **esse es percipi**: en cuanto conlleva un acosmismo, es postura más consecuente con el empirismo que se incoa a partir de Locke y cuyas reticencias se van superando.

—Con todo, las «percepciones» (sensaciones, ideas, pasiones) son **algo** en una mente que se piensa así misma (el **percipi** como pliegue del yo pensante sobre su sustancia propia). No ha desaparecido la sombra del cartesianismo.

—Lo cual permite explicar porqué hay un escape directo al dogmatismo idealista que mitiga —y, a su vez, es posibilitado por— el fenomenismo vacilante: ha de buscarse «fuera» de nosotros la causa de nuestras ideas y de sus regularidades conexas: «Inteligencia superior a la nuestra que imprime en nosotros una participación de su sabiduría».

El Fenomenismo escéptico: Hume

TEXTO E-1: «La idea de una sustancia, lo mismo que la de un modo, no es más que una colección de ideas simples que están unidas por la imaginación y que tienen asignado un nombre particular, por el cual podemos evocar esa colección a nosotros mismos o a los demás. Pero la diferencia entre estas ideas consiste en esto, en que las cualidades particulares que forman una sustancia, son referidas comúnmente a un algo desconocido, en el cual se suponen inherir; o, si se conviene en que tal ficción no debe hacerse, se supone al menos estar unidas estrechamente e inseparablemente por las relaciones de contigüidad y causación. El efecto de esto es que a cualquier cualidad simple nueva que vemos tiene la misma conexión con las demás, inmediatamente la agrupamos con ellas, aún cuando no entre en la primera concepción de la sustancia. Así, nuestra idea de oro puede ser en un principio un color amarillo, peso, maleabilidad, fusibilidad; pero después de descubrir su disolubilidad en el agua regia, unimos ésta a las demás cualidades y suponemos que pertenece a la sustancia lo mismo que si su idea hubiese formado parte del compuesto desde el principio. Formando el principio de unión la principal parte de la idea compleja, da acceso a cualquier cualidad que después se presente, comprendiéndola al igual que las demás que se presenten al principio.»

(Hume, «Tratado de la naturaleza humana», sec. 6.^a)

—La irreversibilidad del proceso del empirismo: sobre la aceptación entusiasta del fenomenismo de Berkeley, ahora la autosuficiencia de las realidades psíquicas (ideas) corta el puente hacia toda posible forma de trascendencia.

—El principio de la «unión» (fundamento de la idea compleja) se explica perfectamente por la nueva gravitación de representaciones, sin que asome siquiera, ni a modo de postulado, la exigencia de una ficción intelectual de alcance metaempírico que remita a un «algo» que haga de soporte.

—Ahora bien, nada hay que pueda despertar la seguridad de que a las regularidades psicológicas —hábitos, evocaciones asociativas, sintetizaciones por vía de agregación— responda un efectivo comportamiento de lo real:

de ahí la profunda vena de escepticismo implicada en la «creencia».

TEXTO E-2: «La razón no puede nunca probarnos que la existencia de un objeto implique la existencia de otro, de manera que cuando pasamos de la impresión de uno a la idea o creencia del otro, no somos determinados a hacerlo por la razón, sino por la costumbre o un principio de asociación.»

—Hágase ver la marcada oposición entre el contenido de este texto y las exigencias del «principio de racionalidad».

Kant: ¿El despertar definitivo del sueño dogmático?

TEXTO F-1: «Denomino problemático un concepto que no encierre contradicción y que, además, como limitación de conceptos dados, está enlazado con otros conocimientos, pero cuya realidad objetiva no puede ser conocida de ningún modo. El concepto de noumenón, esto es, de una cosa que no se pretende pensar como objeto de los sentidos, sino como cosa en sí (solamente mediante un entendimiento puro), no es contradictorio, pues no es posible afirmar que la sensibilidad sea la única especie posible de intuición. Además, ese concepto es necesario para no hacer extensiva la intuición sensible a las cosas en sí y, por consiguiente, para fundar la solidez objetiva del conocimiento... tenemos, un entendimiento que problemáticamente se extiende más allá de aquella esfera, pero no tenemos intuición alguna, ni siquiera el concepto de una intuición posible que permitiera que se dieran objetos fuera del campo de la sensibilidad, y hacer un uso asertórico del entendimiento más allá de ella. Por lo tanto, el noumenón es meramente un concepto-límite para poner coto a la pretensión de la sensibilidad, y, en consecuencia, es de uso sólo negativo. No obstante, no es invención arbitraria sino que está enlazado con la limitación de la sensibilidad, aunque sin poder sentar nada positivo fuera de la extensión de la misma.»

(Kant, «Crítica de la Razón Pura», Libro II, cap. 3.^o)

—Hacer resaltar: en Kant hay ya una auténtica «crítica» del objeto en cuanto tal, fundada en el incontrovertible alcance trascendente de la intuición sensible. Todo lo cual implica que, en principio, se supera, por igual, el dogmatis-

mo racionalista y el alcance meramente psicologista del fenomenismo empirista. Con todo siguen pesando en él:

A.—**Del fenomenismo empirista:** la imposibilidad de constatar la realidad de una intuición de alcance metaempírico que nos ponga ante «la cosa en sí».

B.—**Del racionalismo:** la inconfesada convicción de que ha de ser admitido el paralelismo entre necesidad inteligible y realidad objetiva. En efecto, el concepto de noumenón aparece como:

—no contradictorio. No invención arbitraria.

—Enlazado con otros conocimientos: producto, pues, de exigencias sistemático-racionales.

—este **enlace** funda la «solidez objetiva del conocimiento».

—limita el alcance de la sensibilidad, que no cierra pues, el ámbito de la realidad: hay un **más allá** indeterminable, ciertamente, pero, con toda su problematicidad, admisible: «no es posible afirmar que la sensibilidad sea la única especie posible de intuición».

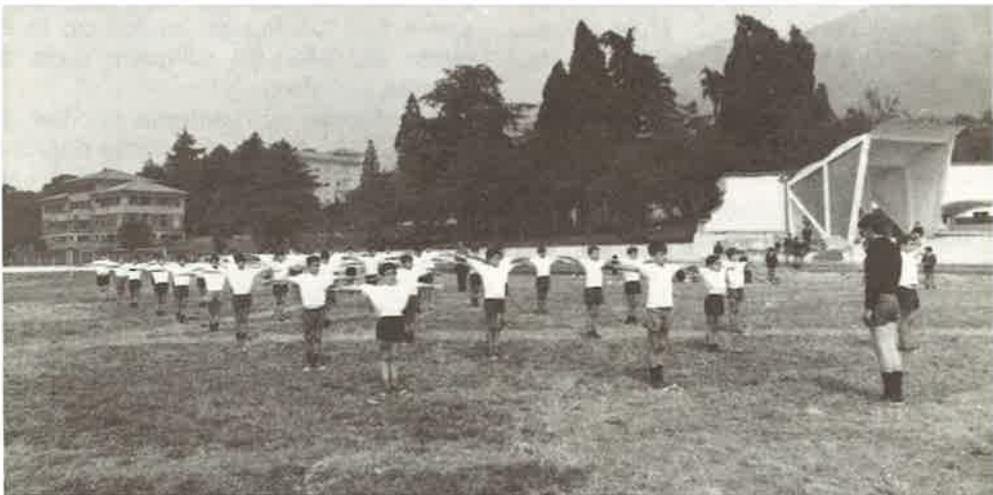
TEXTO F-2: «¿Cómo hacer comprender que nuestras categorías (que serían los únicos conceptos restantes para los noumena) siguen significando siempre algo? Pues para referirlos a algún objeto es

preciso que se dé algo más que la mera unidad del pensamiento, que se dé, además, una intuición posible a la cual puedan aplicarse las categorías... Ahora bien, nuestro entendimiento obtiene de esta suerte una ampliación negativa, esto es, no es limitado por la sensibilidad, antes bien él la limita al llamar noumena las cosas en sí (no consideradas como fenómenos).»

(Kant, «Crítica de la Razón Pura», Libro II, cap. 3.º)

—La legitimación del concepto de noumenón (salvada, desde luego, toda su incontrovertible problematicidad) aparece postulada por la convicción de que a la «unidad de pensamiento» ha de responder una (inconstatable, pero admitida) unidad fundante de lo real-fenomenico. En último término, un **algo** que aparezca como condición de posibilidad del fenómeno, cuyo carácter relativo, contingente, no-necesitante, pondrá siempre de relieve Kant.

—En todo caso, queda abierta la posibilidad de que la indeterminación del noumenón en el orden de la razón especulativa pueda superarse en el de la razón práctica. Todo ello está fundado sobre la admisión «problemática» (meramente limitativa), pero admisión legítima del noumenón.



ORFANATO MINERO

7.º CURSO DE E. G. B. UNA CLASE DE EDUCACION FISICA

ENCUESTA SOBRE UTILIZACION DE LAS FICHAS

EVARISTO ANGEL MEDINA

ALONSO

Inspector de Enseñanza Primaria-Oviedo

I. INTRODUCCION

El espíritu de la nueva Ley General de Educación de 4 de agosto de 1970 (la ley «Villar Palasí») preconiza, indudablemente, la implantación, en todos los niveles, de una auténtica educación personalizada.

Esto ha llevado a una propaganda triunfalista de las excelencias y necesidad de dicha educación personalizada.

Especialmente se ha destacado uno de los elementos integrantes de dicha Educación personalizada cual es la individualización.

Fundamentalmente se ha concretado dicha individualización en una de las posibles formas en que puede hacerse: la individualización por el sistema de fichas, siguiendo líneas ya clásicas en la historia de la Educación a través de figuras y sistemas como: Mme. Deschamps, Dotrens, Freinet, Dalton, Faure, Somosaguas, etc...

Este movimiento ha sido aprovechado rápidamente por las Editoriales de textos de E. G. B. que, viendo el negocio, han multiplicado hasta el infinito en estos tres años los libros de consulta trabajo, etc., intentando, en teoría, aplicar el sistema de fichas para la individualización de la enseñanza.

Y digo en teoría por dos razones principales, entre otras muchas que se podrían citar.

El sistema de Fichas, tal como Dotrens (su principal apóstol) preconizaba en su obra «La Educación Individualizada» se realizaba (de ahí su nombre) en auténticas fichas, pequeñas cartulinas, en las que se proponía a los

alumnos uno o dos ejercicios en cada una, con lo que se aseguraba un optimismo inicial muy fuerte en los alumnos al considerar que aquel trabajo mínimo podía ser realizado con facilidad.

Esto se ha perdido con los libros de trabajo editados, cuyo grosor y tamaño son, en muchas ocasiones, bastante superior al de los propios textos de consulta, con lo que se pierde ese optimismo inicial para sustituirlo por la incertidumbre y la angustia de pensar que todo aquello es imposible terminarlo durante el curso (cosa que, desgraciada o afortunadamente, ocurre con frecuencia).

Por otro lado en el sistema de Fichas de Dotrens había una adaptación total a cada alumno concreto y a sus circunstancias ambientales y de todo tipo. (Por esta razón Dotrens se negó siempre a que las fichas usadas en la Escuela del Mail se editasen para ser usadas por otros Centros).

Al editarse actualmente por las distintas Editoriales con carácter nacional, esta adaptación a cada alumno y a cada ambiente se pierde por completo.

Hay además el problema del precio, excesivamente caro, de todos los libros usados actualmente en E. G. B. que está reclamando hace tiempo una intervención pronta, decidida y enérgica de las autoridades educativas de más alto nivel.

Por otro lado todo nuevo método que trate de implantarse de forma más o menos oficial u oficiosa, necesita ante todo un período intenso de propaganda entre el profesorado que ha de usarlo para ganar su adhesión al mismo acom-

pañado de demostraciones prácticas y entrenamiento concienzudo en el mismo para garantizar la máxima pureza en su aplicación. En este sentido hay que reconocer que no se ha hecho lo suficiente.

Por estas y otras razones, que sería largo enumerar, la consecuencia fundamental es que un método (como el de fichas) nacido precisamente para la individualización, se está convirtiendo en el ejemplo más prototípico de enseñanza colectiva y recogiendo más bien los defectos que las ventajas de este sistema de enseñanza.

Es el momento, pues, de hacer una llamada de atención en este punto a todas las personas interesadas en la educación a fin de reflexionar todos sobre este problema.

En este sentido se ha elaborado una encuesta dirigida a profesores de E.G.B. en ejercicio para intentar conocer un poco la forma de utilización de las fichas por parte del profesorado.

II. ENCUESTA PROPUESTA

Las preguntas formuladas en dicha encuesta han sido las siguientes:

1. ¿Utiliza el sistema de Fichas en la enseñanza?
2. ¿Por qué?
3. ¿Lo utiliza en todas las materias o en cuáles? Señálelas.
4. ¿Utiliza fichas ya editadas o las confecciona personalmente?
5. De las fichas más usualmente utilizadas (Directivas o guía, Informativas o de Consulta, de Ejercicios, de Evaluación, de Recuperación y de Desarrollo), ¿cuáles utiliza y cuáles no?
6. Ventajas encontradas en la utilización de fichas.
7. Inconvenientes en la utilización.
8. En el caso de utilizar fichas ya editadas, ¿piensa que desarrollan suficientemente los distintos objetivos de cada materia y de

cada nivel y con la necesaria repetición y profundidad?

9. Para qué materias y para qué alumnos considera que es más adecuada la utilización de fichas?
10. Sugerencias, observaciones y experiencias personales.

Intencionadamente se ha procurado presentar una encuesta con carácter muy abierto a fin de dar pie a diversidad de respuestas con la mayor libertad.

La encuesta podía enviarse firmada o en forma anónima. Se recogieron 95 encuestas, respondidas casi todas de forma individual, aunque alguna recogía las opiniones de todo el Claustro de profesores de algunos Centros.

Se considera que la muestra es bastante representativa (profesores de E.G.B. en ejercicio de muy diferentes edades, formación, lugares de trabajo, etc...) y suficientemente amplia (aunque podría haber sido mayor).

III. EXPOSICION DE LAS RESPUESTAS DE LOS PROFESORES A LAS DISTINTAS PREGUNTAS

1.—SI = 91 profesores (95,8 %).

NO = 4 profesores (4,2 %).

Los cuatro profesores que contestan NO las habían usado en años anteriores, pero han dejado de hacerlo en éste.

2.—Se han agrupado las respuestas al ¿por qué? en 4 grupos.



A. Respuestas positivas

| | Respuestas | % Prof. |
|---|------------|---------|
| a) Razones que afectan al profesorado | | |
| a.1. Mejor organización del trabajo docente | 20 | 21 |
| a.2. Exigencias (del sistema, autoridades, etc.) | 18 | 18,9 |
| a.3. Economía de tiempo (lo que permite atender a otros grupos) | 13 | 13,6 |
| a.4. Actualización y experiencia nueva | 8 | 8,4 |
| a.5. Moda | 4 | 4,2 |
| a.6. Comodidad | 3 | 3,1 |
| b) Razones que afectan a los alumnos | | |
| b.1. Mayor eficacia discente y actividad | 33 | 34,7 |
| b.2. Autonomía e individualización | 26 | 27,3 |
| b.3. Ayuda a investigar y descubrir | 13 | 13,6 |
| b.4. Afianza los conocimientos | 8 | 8,4 |
| b.5. Trabajo más agradable para los alumnos | 3 | 3,1 |
| c) Otras razones | | |
| c.1. Se venden las fichas junto con los libros de texto | 3 | 3,1 |

B. Respuestas negativas

| | | |
|---|---|------|
| B.1. No se adaptan a la mentalidad del niño | 1 | 1,05 |
| B.2. Excluyen el ejercicio de la memoria | 1 | 1,05 |
| B.3. Problema de corrección en clases numerosas | 1 | 1,05 |
| B.4. Fracaso en cursos anteriores | 1 | 1,05 |

Los porcentajes parciales son superiores al 100 % por dar cada profesor diversas respuestas a esta pregunta.

3.—Las materias en que se utilizan las fichas son:

| | Número de respuestas | % de los profesores |
|---|----------------------|---------------------|
| Matemáticas | 90 | 94,6 |
| Lengua Española | 88 | 92,5 |
| Ciencias Naturales | 85 | 96,7 |
| Ciencias Sociales | 79 | 83 |
| Idioma Extranjero | 48 | 50,4 |
| Religión | 40 | 42 |
| Otras materias (Tecnología, Dibujo, etc.) | 34 | 35,7 |

4.—En lo referente al tipo de fichas usadas, se han dado las siguientes respuestas:

| | Respuestas | % de los profesores |
|--|------------|---------------------|
| a) Fichas editadas | 60 | 63,8 |
| b) Combinan las editadas con ejercicios propuestos por el profesor | 31 | 32,9 |
| c) Fichas elaboradas personalmente | 3 | 3,1 |

A esta pregunta contestaron 94 profesores.

5.—Los tipos de fichas más usadas son:

| | Respuestas | % profesores |
|-------------------------|------------|--------------|
| Ejercicios | 89 | 93,6 |
| Libro de Consulta | 58 | 61 |
| Evaluación | 55 | 57,8 |
| Desarrollo | 36 | 37,8 |
| Directivas | 11 | 11,5 |
| Recuperación | 34 | 35,8 |
| Informativas | 4 | 4,2 |

Aunque se planteaban seis tipos principales de Fichas, 58 profesores contestan que sustituyen la elaboración de Fichas informativas por la utilización de los Textos de Consulta editados.

6.—En lo referente a las ventajas encontradas, hay gran variedad de respuestas, dado el carácter abierto de la encuesta. Se indican por orden de mayor a menor frecuencia.

| | Respuestas | % profesores |
|--|------------|--------------|
| 1. Autonomía e individualización alumnos | 29 | 30,5 |
| 2. Ahorro de tiempo al profesor | 25 | 26,3 |
| 3. Más trabajo eficaz | 24 | 25,2 |
| 4. Mejor organización del trabajo | 20 | 21,0 |
| 5. Facilita el trabajo escolar | 15 | 15,7 |
| 6. Consultar y manejar diversos libros | 15 | 15,7 |
| 7. Más interés y motivación | 13 | 13,6 |
| 8. Sirven de orientación al profesor | 8 | 8,4 |
| 9. Producen conocimientos más amplios | 6 | 6,3 |
| 10. Trabajo más variado y ameno | 5 | 5,2 |
| 11. Desarrollan más el esfuerzo de los alumnos | 5 | 5,2 |
| 12. Mejoran la lectura de los alumnos | 4 | 4,2 |
| 13. Sirven de evaluación diaria y continua | 4 | 4,2 |
| 14. Producen aumento de vocabulario | 3 | 3,1 |
| 15. Producen colaboración entre alumnos | 3 | 3,1 |
| 16. No han encontrado ninguna ventaja | 3 | 3,1 |
| 17. Constituyen un complemento a la labor normal | 1 | 1,05 |

Como en las respuestas 2 y 3, al señalar los profesores distintas ventajas, los porcentajes parciales superan el 100 %.

7.—Las respuestas a los inconvenientes encontrados son aún más numerosas que en la pregunta 6.

| | Respuestas | % profesores |
|---|------------|--------------|
| 1. Limitarse a copias del libro de consulta y de compañeros | 22 | 23,1 |
| 2. Los niños pequeños no dominan la lectura comprensiva | 15 | 15,7 |
| 3. Se necesita mucho tiempo para corregirlas | 15 | 15,7 |
| 4. Poca claridad y concreción de las fichas | 13 | 13,6 |
| 5. Problemas en su utilización de las Escuelas Mixtas con muchos o todos los cursos | 13 | 13,6 |
| 6. Poca adaptación a los Centros concretos y a los niveles. | 13 | 13,6 |
| 7. Hacen largo y lento el aprendizaje | 10 | 10,5 |
| 8. No sirven para todos los niños | 10 | 10,5 |
| 9. Poca individualización | 10 | 10,5 |
| 10. Trabajo excesivo | 10 | 10,5 |
| 11. Poca fijación del aprendizaje | 9 | 9,4 |
| 12. Escasez de material, Laboratorio y Bibliotecas | 9 | 9,4 |
| 13. Con más de 20-30 alumnos por clase, imposible | 6 | 6,2 |
| 14. Fomentan mala escritura y ortografía | 5 | 5,2 |
| 15. Rebajan el nivel de conocimientos | 5 | 5,2 |
| 16. No desarrollan la memoria | 5 | 5,2 |
| 17. Reducir el trabajo a la escritura de fichas | 5 | 5,2 |
| 18. Poca relación con los libros de consulta | 4 | 4,2 |
| 19. Producen falta de expresión oral | 4 | 4,2 |
| 20. Se necesita mucho tiempo para confeccionarlas personalmente | 4 | 4,2 |
| 21. Poca repetición de los ejercicios | 4 | 4,2 |
| 22. Problema de los niños con recuperaciones | 4 | 4,2 |
| 23. Libros caros | 4 | 4,2 |
| 24. Rutina | 3 | 3,1 |
| 25. Cuesta mucho trabajo al principio | 3 | 3,1 |
| 26. Anulan iniciativa del profesor | 3 | 3,1 |
| 27. Poco espacio para contestar | 1 | 1,05 |
| 28. Falta de creatividad | 1 | 1,05 |

| 8.— | Respuestas | % profesores |
|----------|------------|--------------|
| SI | 34 | 35,7 |
| NO | 61 | 64,2 |

| 9.—Materias | Respuestas | % profesores |
|--------------------------|------------|--------------|
| Lenguaje | 61 | 64,1 |
| Matemáticas | 56 | 58,9 |
| Ciencias Naturales | 56 | 58,9 |
| Ciencias Sociales | 52 | 54,6 |
| Religión | 21 | 22 |
| Idioma | 19 | 20 |
| Otras materias | 18 | 18,9 |

B) ALUMNOS

| | Respuestas | % profesores |
|---|------------|--------------|
| B.1. Según los niveles | | |
| —Desde 2.º nivel | 18 | 18,9 |
| —En la 2.ª etapa (6.º, 7.º, 8.º) | 15 | 15,7 |
| —Desde 3.º | 13 | 13,6 |
| —Desde 4.º | 10 | 10,5 |
| —En todos los cursos | 10 | 10,5 |
| —Desde 5.º | 5 | 5,2 |
| —Desde 1.º | 5 | 5,2 |
| B.2. Según las aptitudes de los alumnos | | |
| —Mejor dotados | 14 | 14,7 |
| —Todos | 10 | 10,5 |
| —Normales | 6 | 6,3 |
| —Trabajadores | 3 | 3,1 |
| —Niños lentos | 3 | 3,1 |

10.—Esta pregunta ha sido la menos contestada ya que generalmente se consideraba suficiente con lo expuesto

en las respuestas anteriores. Las respuestas han sido:

| | Respuestas |
|---|------------|
| 1. El profesor trabajaría mejor haciendo las cosas personalmente, sin textos, fichas, etc..... | 10 |
| 2. El profesor debe servirse de ellas como una ayuda y no como un sustituto | 5 |
| 3. Para los primeros cursos debe elaborarlas el propio profesor | 5 |
| 4. Dan buen resultado con alumnos sobresalientes | 4 |
| 5. Textos y fichas deberían venderse por separado | 3 |
| 6. Deben realizarse cursillos de enseñanza individualizada para profesores | 3 |
| 7. Es mejor un sistema mixto de fichas (editadas y personales) adaptarse a cada alumno | 3 |
| 8. En los primeros cursos es muy difícil | 3 |
| 9. Las fichas están hechas para escuelas urbanas | 3 |
| 10. Más fichas guía para el profesor y confeccionar él las de los niños | 1 |
| 11. Muchos objetivos se pueden lograr sin fichas | 1 |
| 12. Las fichas serían más adecuadas para la consecución de objetivos optativos | 1 |
| 13. Se debe prestar mucha atención al trabajo por equipos | 1 |
| 14. Debiera continuarse para algunas materias la enseñanza complementaria por TV. | 1 |
| 15. Debieran unirse varios Centros próximos para comprar multicopista y elaborar fichas propias | 1 |

Como detalle complementario puede señalarse que se han presentado 57 en-

cuestas firmadas (60 %) y 38 encuestas no firmadas (40 %).

IV. Comentario de algunas respuestas

a) Como puede apreciarse es la inmensa mayoría (95,8 %) de los profesores los que utilizan dicho sistema. Este es un dato fácilmente generalizable al profesorado en general.

b) Entre las razones, destacan las que se refieren a la posibilidad de una mejor organización del trabajo y una mayor actividad por parte de los alumnos.

Incluso al hablar de economía de tiempo (respuesta dada con preferencia por profesores de Escuelas unitarias y mixtas) se hace alusión a este aspecto, ya que mientras unos grupos de alumnos trabajan individualmente en las fichas, el profesor puede atender directamente a otro grupo.

c) Una respuesta que desconcierta al principio es el alto porcentaje que dedican en las razones de utilización a la exigencia del sistema. La Ley General de Educación preconiza la educación personalizada y la individualización. En ningún artículo señala que dicha individualización haya de hacerse por el sistema de fichas.

d) En lo referente a las materias y dado que el profesorado utiliza en un 91 % fichas editadas (aunque un 31 % las completan con ejercicios personales) es lógico que aparezcan con mayor porcentaje aquellas materias que suelen ser publicadas por las editoriales en general.

El pequeño bajón porcentual que tiene el idioma extranjero en relación

a otras materias se puede explicar fundamentalmente por dos razones: a) muchos profesores utilizan predominantemente métodos audiovisuales en la enseñanza de idiomas; b) al ser mayoría las respuestas de escuelas mixtas y unitarias donde no se imparten la 2.^a etapa de E.G.B., no hay enseñanza de idioma extranjero.

e) El porcentaje de **otras materias** puede considerarse poco significativo, ya que en general se ha tomado como fuente las contestaciones en que los profesores indicaban que utilizaban fichas en **todas** las materias, pero expresando, generalmente, en todas las materias que suelen publicar las Editoriales.

f) En cuanto a los tipos de fichas se ve muy claramente el predominio de las de ejercicios.

En cambio el poco uso que se hace de las fichas directivas implica que la utilización para la individualización del sistema de fichas se hace de una forma «sui generis».

g) Las ventajas e inconvenientes encontrados son todos muy significativos. El porcentaje (aparentemente pequeño) de algunos de ellos no debe ser considerado totalmente, ya que, dado el carácter abierto de la encuesta, el número de respuestas dadas ha sido muy amplio.

En general se nota una actitud más reflexiva en el profesorado ante el problema de las fichas y la necesidad de una utilización más efectiva.

Los centros docentes que lo deseen pueden remitir a la Dirección de la Revista AULA ABIERTA fotografías referentes a la vida escolar de sus centros.

UNA DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SIN DOGMAS

ENRIQUE SOLER VAZQUEZ
Instituto de Técnicas Educativas—Gijón

Es difícil saber quién es el responsable de una moda educativa determinada, si es una teoría psicológica la que impone unas prácticas didácticas, o si son una serie de prácticas espontáneas con éxito las que inspiran la teoría. Posiblemente la explicación haya que buscarla en una interrelación e influencia mutua entre teoría y práctica. Pero la verdad es que a lo largo de la historia de la educación siempre encontramos alguna escuela o teoría que se atribuye y se reserva la racionalización de la práctica escolar vigente.

Así, el Psicoanálisis reduce el comportamiento humano a una serie de instintos e impulsos interiores. Freud presenta la imagen del hombre como «un producto incompleto de la naturaleza... empujado por impulsos íntimos que tienen que ser reprimidos para poder vivir en sociedad».¹ De acuerdo con esta teoría, la práctica de la educación debe concentrarse en la detección, control o fomento de esos instintos primitivos e inevitables. A esta ideología se pueden atribuir todas las técnicas y estilos didácticos en los que el profesor es predominantemente un «domador» de los hábitos e instintos del alumno.

El Behaviorismo, o psicología del «estímulo-respuesta» (E-R), explica el comportamiento humano como el resultado de un estímulo externo que se aplicó al organismo. Además pueden existir reforzamientos positivos o negativos que acompañan a este comportamiento: la respuesta está entonces «condicionada». El premio o reforzamiento positivo favorece la respuesta, y el castigo o reforzamiento negativo reduce o extingue la respuesta a ciertos estímulos externos. A partir de es-

tos principios nace una práctica educativa que se dedica a seleccionar y optimizar los estímulos adecuados a una serie de respuestas, objetivos y comportamientos deseados. A esta corriente pertenecen todas las técnicas que, a falta de otro nombre, podemos llamar Enseñanza por Sistemas entre las que la Enseñanza Programada es la más conocida y utilizada.

Las técnicas educativas psicoanalistas pretenden mover al hombre desde dentro, utilizando y dirigiendo sus propios impulsos. Las técnicas conductistas inspiradas en el Behaviorismo pretenden mover al hombre desde fuera a base de unos estímulos convenientemente seleccionados. Ahora aparece en escena una nueva escuela, la Psicología Humanística, que se presenta como una «Tercera Fuerza» en educación.² Recientemente la literatura profesional sobre Didáctica de las Ciencias ha empezado a tratar de temas un poco inéditos hasta ahora en este campo de la didáctica, tales como: actitudes, creencias, valores y otros conceptos asociados más bien con el campo afectivo y con otras disciplinas. Esto no es más que la expresión, en esta parcela del Área de las Ciencias de la Naturaleza, de un movimiento educativo más amplio, y cuyo responsable es esta «Tercera Fuerza», la Psicología Humanística.

Los defensores de esta nueva escuela salieron de las filas del Behaviorismo y del Psicoanálisis. Creyeron que ni uno ni otro explicaban completamente el comportamiento humano; se habían dedicado a estudiar y explicar solamente algunos segmentos de la naturaleza humana y, a su juicio, los menos

importantes. En el año 1962 se funda en América la Asociación para una Psicología Humanística que se autodefinió de la siguiente manera:

La Psicología Humanística es ante todo una orientación hacia una psicología total, más que una escuela. Respeta el valor de las personas, respeta las diferencias de enfoques, la apertura a nuevos aspectos del comportamiento humano. Es una «Tercera Fuerza» en la psicología contemporánea que trata de temas que no aparecen en las teorías psicológicas clásicas como: amor, creatividad, desarrollo, organismo, satisfacción de necesidades básicas, auto-actualización, valores superiores del ser, llegar a ser, espontaneidad, juego, humor, afecto, naturalidad, objetividad, autonomía, responsabilidad, honradez, experiencia trascendental, experiencia de climax, valor y otros conceptos que se relacionan con éstos.³

La Psicología Humanística se fija principalmente en la persona y pretende describirla en su pleno funcionamiento: «La Psicología Humanística trata de ayudar a que el hombre desarrolle sus valores en potencia de la manera más completa posible».⁴ Se preocupa de los métodos, factores y técnicas que favorecen y ayudan al desarrollo personal del hombre y a su relación con otros individuos, grupos sociales y en definitiva con toda la sociedad. La Psicología Humanística no ha tenido tiempo aún para desarrollar una metodología adecuada para tratar los datos relacionados con este mundo de actitudes y valores personales. Precisamente por considerar a cada individuo como un ser único que necesita un tratamiento distinto, no le valen las metodologías clásicas que se basan en generalizaciones del comportamiento humano. Pero a pesar de estas limitaciones, el mismo hecho de centrarse en los valores exclusivos de cada persona ha causado impacto en todos los aspectos de la Didáctica de las Ciencias, desde sus

Orientaciones Generales, Objetivos, Organización del profesorado, el papel del alumno, la Interrelación entre alumno y profesor, hasta los mínimos detalles de la Organización Escolar. Vamos a examinar ahora cómo han influido estas ideas en cada uno de estos capítulos.

ORIENTACIONES GENERALES DE LA DIDACTICA DE LAS CIENCIAS

La Enseñanza de las Ciencias se reducía a preparar especialistas; el único motivo por el que un alumno estudiaba Física o Química era para estudiar más Física o Química. Ahora empieza a parecer que esto no justifica la Enseñanza de las Ciencias a nivel general. La Física, la Química, la Ciencia en general, tiene algo más que aportar a la sociedad. Descubrir y conocer los conceptos del mundo físico es importante, pero descubrir y conocer el significado personal que estos conceptos pueden tener para cada individuo es aún más importante. Los programas de Ciencias se han limitado a proporcionar los resultados de unos métodos, pero se han olvidado de la relación que pueden tener esos mismos resultados y conceptos científicos con la vida real, personal del alumno. Parece como si hasta ahora sólo nos hubiéramos preocupado de la misma disciplina y nos hubiéramos olvidado de la persona hacia la que iba dirigida. Se trata ahora de orientar la Didáctica de las Ciencias hacia las necesidades personales del alumno, utilizarla para ayudar a que el alumno se realice y se desarrolle como un ser humano.

Estas corrientes humanísticas han hecho entrar a la Didáctica de las Ciencias en su tercera fase. La primera fase se preocupó de los productos de la ciencia: hechos y teorías científicas. La segunda fase dio gran importancia a los procesos de la ciencia y tuvo como resultado la aparición de programas como PSSC, CHEMS, CBA... de los últimos veinte años. Ahora se añade el elemento humano; en esta tercera fase

se tratan tanto los productos como los procesos de la ciencia pero en tanto en cuanto son importantes para la persona del alumno como individuo y como miembro de una sociedad; el último programa de Física publicado en Estados Unidos, el «Harvard Project Physics», surge de esta preocupación.

OBJETIVOS EDUCACIONALES

Podemos clasificar todos los Objetivos Educativos en dos grandes grupos: Objetivos de Conocimiento y Objetivos de Desarrollo. Los primeros van dirigidos a la adquisición de una información y unos contenidos científicos; los Objetivos de Desarrollo se preocupan de todo lo que favorece ciertos modos de pensar y actuar que proporcionan al alumno una integración cada vez mayor dentro de la sociedad en la que tiene que vivir.

Hasta ahora, la Educación Formal se proponía alcanzar principalmente Objetivos de Contenido, aunque en este mismo proceso, y sin pretenderlo reflejamente, el alumno se iba desarrollando e integrando en la comunidad. La Psicología Humanística ha forzado un giro de las preocupaciones educativas desde Objetivos de Contenido hacia Objetivos de Desarrollo. Entre otros, se señalan para el Área de Ciencias los siguientes: que el alumno ejercite y asimile los procesos y esquemas de pensamiento que son peculiares de la investigación y saber científicos, que el alumno adquiera hábitos sólidos de pensar para poder enfrentarse con los problemas de la vida diaria, que adquiera una filosofía personal de la vida basada en la verdad, la comprensión y la lógica, que adquiera una manera de pensar crítica, que el alumno comprenda las relaciones entre ciencia y sociedad.⁵

EL PROFESOR DE CIENCIAS

Empieza a ponerse en duda la efectividad de la organización tradicional en la que los profesores están yuxta-

puestos, uno al lado del otro, repitiendo todos las mismas actividades, y en la que se les exige a todos la capacidad de realizar las funciones más dispares del proceso educativo.

Bajo la presión de la «Tercera Fuerza», también el profesor empieza a ser una persona con sus valores, sus intereses, sus cualidades, sus actitudes y sus limitaciones particulares. Nace así la «Enseñanza en Equipo» (Team Teaching) que pretende profesionalizar y especializar al profesorado. Cada profesor no es responsable de la instrucción de cuarenta alumnos, sino que es todo el equipo de profesores de Ciencias del Centro el responsable de la educación científica de todos los alumnos. Dentro de ese equipo, cada profesor realizará unas actividades de acuerdo con su personalidad, su preparación y su dedicación a la enseñanza. Cada uno se encargará predominantemente y se especializará en una labor distinta: laboratorio, evaluación, clase magistral... La responsabilidad de la programación total caerá sobre todo el equipo de profesores que, en Centros no excesivamente masivos, podrá reunir a varios Departamentos y aún a todo el equipo educativo.

EL ALUMNO

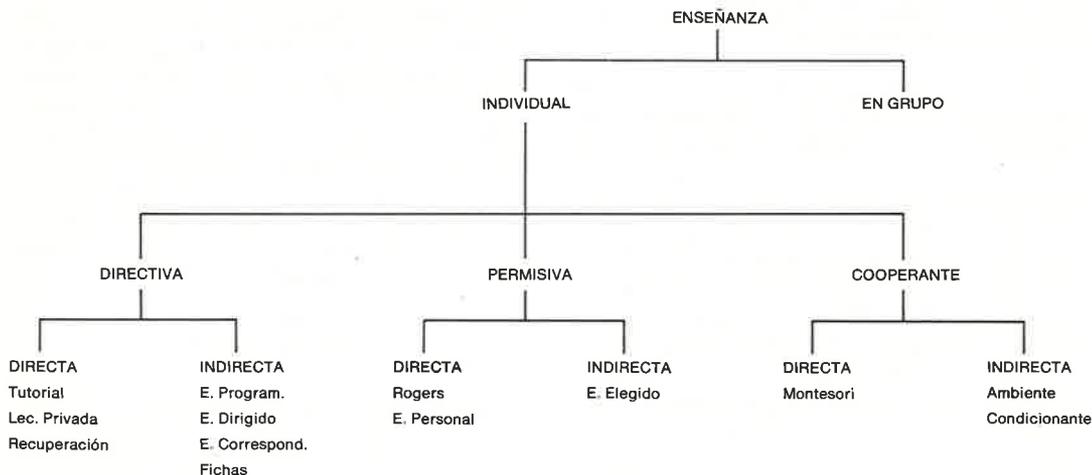
En la Enseñanza tradicional lo importante era la «clase». El alumno era sólo un componente del grupo. Todo estaba programado para la «clase», y el individuo se beneficiaba de la Enseñanza Formal en tanto en cuanto su ritmo de aprendizaje coincidía con la media del grupo.

Las nuevas corrientes humanísticas fuerzan el retorno al individuo. La palabra «individualizado» tiene un tono humanístico que hace que se acepte, casi sin más, todo libro, programa, método, Centro que se anuncie como tal. Sin embargo, se impone una aclaración del significado, o mejor de los contenidos, que entran dentro de esta palabra, porque se proponen como «in-

dividualizados» los métodos más dispares: La Enseñanza por Correspondencia es Enseñanza Individualizada; la «Educación de Príncipe» es Enseñanza Individualizada.

De entre los muchos criterios de clasificación, podemos elegir el de los condicionamientos que el profesor da al alumno, es decir quién toma las decisiones. Cuando el profesor se dirige a toda la clase, estamos ante una Enseñanza en Grupo; cuando el profesor se dirige de alguna manera a cada alumno, se trata de una Enseñanza Individualizada. Dentro de esta Enseñanza Individualizada, si es el profesor el que toma siempre todas las decisiones

y controla la situación, estamos ante una Enseñanza Individualizada Directiva. Si se deja al alumno tomar la mayoría de las decisiones y el profesor pasa a proporcionarle los medios para realizar y llevar a la práctica sus opciones, tenemos una Enseñanza Individualizada Permisiva. Si el profesor prepara el ambiente, la atmósfera, y los factores que rodean al alumno para dirigirle en cierta dirección, tenemos una Enseñanza Individualizada Cooperante. En todas ellas siempre es posible una relación directa profesor-alumno, o una relación indirecta a través de fichas u otros medios didácticos. En el diagrama siguiente ofrecemos algunos ejemplos de estas modalidades de Enseñanza Individualizada.⁶



Todas ellas son reales y se han puesto en práctica en algún Centro Educativo, unas veces con exclusividad, por ejemplo en la Escuela Montessori se usa una Enseñanza Individualizada Cooperante Directa; pero más frecuentemente se utilizan varias para las distintas etapas del proceso educativo, por ejemplo: Las unidades obligatorias con conceptos básicos que todos deben asimilar, se da por medio de una Enseñanza Individualizada Directiva; las unidades complementarias de nivel medio son

propuestas por el profesor, y los alumnos escogen aquellas que se acomodan más a sus intereses y aptitudes, es decir, se emplea una Enseñanza Individualizada Cooperante; por fin, aquellos alumnos con cualidades especiales que asimilan las unidades programadas por el profesor con más facilidad y en menos tiempo, proponen y realizan trabajos especiales, cumpliendo así una Enseñanza Individualizada Permisiva. La Directiva es el grado mínimo de Enseñanza Individualizada, casi sin los

requisitos indispensables para ser calificada como tal. La Permisiva es la única que llega a un grado de individualización completo.

INTERRELACIONES PROFESOR - ALUMNO

Las características y necesidades de las personas condicionan también las técnicas de Interrelación profesor-alumno. Ya no hay técnicas definitivas, exclusivas, panacea de los males de la educación. Ni las máquinas de enseñar, ni el circuito cerrado de T.V., ni la Enseñanza por ordenador son la solución. Cada situación con sus coordenadas de profesor, alumno y materia, dictará la técnica apropiada. Unas veces será la exposición de Gran Grupo, otras las fichas de trabajo o las discusiones de Pequeño Grupo. En consecuencia, el profesor tendrá que dominar una gama amplia de técnicas didácticas para poder hacer la elección adecuada. Aquí entran la creatividad y experiencia del profesor como variables decisivas para elegir y aplicar el método correcto. No siempre los montajes más caros son los más efectivos. Con frecuencia es preferible una idea ingeniosa realizada con materiales simples.

ORGANIZACION ESCOLAR

La Organización y el Horario escolar dejan de ser función de unas exigencias administrativas. El Horario rígido de cinco clases diarias de cincuenta minutos facilita la labor de la dirección del Centro, pero ignora el factor más importante en educación: las necesidades del alumno. Se pide ahora un Horario Flexible que permita a cada profesor y a cada alumno programar su jornada escolar de acuerdo con sus necesidades. Es posible que un profesor de Física necesite períodos largos de clase para poder realizar experiencias de laboratorio significativas y que no le basten los cincuenta minutos establecidos y suficientes para un profesor del Area Social. Es posible que

unos alumnos necesiten orientaciones y explicaciones del profesor frecuentes para poder realizar su trabajo, mientras que otros, con unas pequeñas directrices puedan realizar la misma labor por su cuenta en estudio individual. Los primeros tendrán más «Clases», los segundos más trabajo personal. El Horario Flexible está en función del alumno, la única variable que manda en Educación, y no en función de un orden, una disciplina o una facilidad administrativa.

* * *

La Psicología Humanística aplicada a Educación destruye todo dogma, todo ídolo, toda técnica que se quiera imponer como exclusiva. Sólo queda un pilar en pie, la persona, el alumno. Pero cómo hay cuarenta alumnos en un aula, como cada curso trae nuevos alumnos a nuestra aula, cada uno impone su ley de educación, la única ley válida de educación, UNA ENSEÑANZA SIN DOGMAS.

NOTAS

¹BRUNER, J. S.: «Freud and the Image of Man», en ROSENBLITH, J. F. y ALLENSMITH, W.: *Causes of Behavior: Readings in Child Development and Educational Psychology*, Boston, Allyn and Bacon, 1962.

²BYBEE, R. W. y WELCH, I. D.: «The Third Force: Humanistic Psychology and Science Education», *The Science Teacher*, Noviembre, 1972, pp. 28-22.

³SUTICH, A. J.: *American Association for Humanistic Psychology. Articles of Association*, Palo Alto, (ciclostilado), 28 de agosto de 1963.

⁴BUGENTAL, J. F. T.: *Challenges of Humanistic Psychology*, Nueva York, McGraw-Hill, 1967, p.

⁵NATIONAL SCIENCE TEACHERS ASSOCIATION: *Planning for excellence in High School Science*, Washington, 1961.

⁶GIBBONS: *Individualized Instruction*, Nueva York, Teachers College Press, 1971.



ACTIVIDADES DEL PRIMER TRIMESTRE

Durante el primer trimestre del presente curso se han desarrollado en nuestro Distrito las actividades que se relacionan seguidamente, algunas de las cuales, por su mayor duración, continuarán realizándose en los próximos meses.

1) *Seminario sobre Metodología de la Investigación Educativa.* Se celebró del 15 al 19 de octubre y fue dirigido por el profesor W. Strasser, del Max Planck Institut de Munich. Asistieron al mismo investigadores del ICE, profesores de Escuelas de Formación del Profesorado y de Institutos de Bachillerato, Inspectores de Educación y profesores de E. G. B., hasta un total de 30 participantes.

2) *Seminario sobre Problemática de la Formación del Profesorado de Lengua Extranjera.* Con la participación de 19 profesores que colaboran en los cursos de formación del profesorado del área de lengua extranjera, se celebró en Oviedo, durante los días 9 y 10 de noviembre, un seminario que estudió la problemática que plantean las didácticas especiales en los cursos para la obtención del C. A. P. y en los de especialización lingüística de la segunda etapa de E. G. B. Fue dirigido por la profesora Beatriz Baldemoro, catedrático de Bachillerato y asesor del Gabinete de Innovación Metodológica del Ministerio.

3) *Seminario sobre Técnicas Correctivas de Lenguaje.* Se han venido reuniendo todos los primeros viernes de cada mes un grupo de 20 profesores de E. G. B. que participaron en los Cursos de Logopedia del pasado curso para contrastar experiencias sobre esta problemática. Actúa como coordinadora la profesora Dolores García.

4) *Curso sobre Tutorías para profesores de E. G. B.* La división de Orientación del ICE ha desarrollado del 12 de noviembre al 7 de diciembre, con una duración total de 80 horas, un curso para formación de tutores a nivel de EGB. Han participado en el mismo 35 profesores.

5) *CAP para profesores de Bachillerato. Primer ciclo.* Han comenzado el día 26 de noviembre las clases del Primer ciclo del CAP para profesores de Bachillerato. Las clases se imparten los lunes, miércoles y viernes (de 6 a 9,30) y los sábados (de 10 a 1) en el Instituto Femenino de Oviedo. Asisten 56 cursillistas.

6) *Curso de Perfeccionamiento Lingüístico del Francés para profesores de E. G. B.* En colaboración con el Servicio Cultural de la Embajada de Francia y la Alianza Francesa de Oviedo, dio comienzo el día 29 de noviembre un curso de Perfeccionamiento Lingüístico del Francés para profesores de EGB. Asisten 25 cursillistas y las clases se imparten los martes y jueves (7,15 - 9,15) y los sábados (10-12). El curso corre a cargo del profesor Lucien Cugnac.

7) *Curso sobre Técnicas de Evaluación para profesores de EGB.* Se está celebrando en León, del 6 al 21 de diciembre, un curso sobre Técnicas de Evaluación, en el que participan la Inspección Técnica de Educación y la Escuela de Formación del Profesorado de EGB. Las clases se imparten, de lunes a viernes, de 6,30 a 9,30. El curso tiene una duración de 39 horas.

8) *Curso de Redagogía Terapéutica.* Con la participación de la Delegación Provincial, Inspección y Escuela Normal, se ha organizado

en León un curso de Pedagogía Terapéutica. Las clases dieron comienzo el día 13 de noviembre y tendrá una duración de 400 horas.

9) *Segunda fase de los Cursos de Especialización para la Segunda Etapa de EGB.* Han dado comienzo en Oviedo y León, en el mes de noviembre, las clases de la segunda fase de los cursos de especialización para profesores de EGB.

10) *Programación de COU.* Se han enviado a los centros que imparten COU las programaciones correspondientes a Matemáticas, Historia, Inglés y Literatura.

11) *Programación de las Técnicas de Trabajo Intelectual en el COU.* La División de Orientación del ICE ha confeccionado y enviado la Programación de las Técnicas de Trabajo Intelectual con destino a los Seminarios encargados de este sector en el COU.

12) *Estudio sobre el alumnado de COU.* A partir de los datos obtenidos en la encuesta administrativa a los alumnos de COU del pa-

sado curso, la División de Orientación ha elaborado un estudio-informe sobre los siguientes aspectos: intereses académico-profesionales, elecciones de materias optativas, distribución de la matrícula en los centros universitarios del Distrito y solicitudes de carreras que no se cursan en Oviedo-León.

13) *Reuniones de la Junta de Orientación.* Se han reunido dos comisiones de la Junta de Orientación para el estudio de la programación de las Técnicas de Trabajo Intelectual en el COU y de los Cursos de Tutorías. Asistieron los Sres. De Miguel, Fueyo, Gorrochategui, De la Puente, González Fernández y la Srta. Gil Carnicero.

14) *Curso de Programación de las Ciencias de la Naturaleza en la Segunda Etapa de EGB.* En el Colegio «Primo de Rivera» de Gijón se está celebrando un curso de Programación de las Ciencias en la EGB. Tiene una duración de 60 horas y se completará en el mes de enero.



Nueva librería dedicada a los niños dirigida a todas las personas implicadas en la formación infantil: padres, tutores, psiquiatras, pedagogos, psicólogos, puericultores, pediatras...

CANGURO

Dispone de una extensa bibliografía seccionada en las siguientes especialidades: Psicología. Pedagogía. Literatura infantil. Comics. También cuenta con una extensa variedad de manualidades y juegos educativos.

CANGURO, libros
Galerías Pidal
OVIEDO

PREVISIONES PARA EL SEGUNDO TRIMESTRE

1) *Cursos de Educación Especial.* Se están ultimando los trámites para poner en marcha los cursos anunciados en el primer trimestre de Pedagogía Terapéutica, Técnicas de Lenguaje y Audición y Psicomotricidad. Se impartirán en Oviedo en horario de tardes y sábados.

2) *CAP para profesores de Bachillerato. Primer ciclo.* Las clases del Primer ciclo del CAP, que se imparten en el Instituto Femenino de Oviedo, se reanudarán, pasadas las vacaciones de Navidad, el día 14 de enero, en las mismas condiciones de horario. En esta segunda fase se desarrollarán los contenidos relativos a Tecnología Educativa y Didácticas Especiales.

3) *CAP para profesores de Bachillerato. Segundo ciclo.* Los seminarios del Segundo ciclo del CAP comenzarán en Oviedo y León en el mes de enero. Oportunamente se comunicará a los matriculados el tutor, día y hora de iniciación de las sesiones de trabajo.

4) *Seminario sobre Técnicas Correctivas de Lenguaje.* Siguiendo el régimen de trabajo ya establecido, continuará funcionando el Seminario Permanente de Técnicas Correctivas de Lenguaje. Se recuerda que las sesiones se celebran los primeros viernes de mes por las tardes en el Centro de Paralíticos Cerebrales de Oviedo (C/Dr. Fleming, 5).

5) *Curso para Formación de Tutores de EGB.* En el mes de febrero se celebrará en León un curso sobre Tutoría para profesores de Segunda Etapa de EGB, que tendrá una duración de 80 horas. Las clases se impartirán en sesiones de tarde y sábados.

6) *Curso sobre Tutoría para profesores de Bachillerato.* Durante el mes de marzo se celebrará en Oviedo un curso de formación de Tutores para profesores de Bachillerato. Tendrá una duración de 80 horas y se desarrollará en sesiones vespertinas y de sábados.

7) *Cursos de Perfeccionamiento Lingüístico del Francés para profesores de EGB.* Se continuará el curso iniciado en Oviedo en el primer trimestre y se impartirá seguidamente otro curso de ampliación de otras 60 horas con el mismo régimen de trabajo.

8) *Curso de Técnicas Directivas para profesores de EGB. Segunda fase.* De acuerdo con la Resolución de la Dirección General de Ordenación Educativa de 17 de octubre de 1973, la segunda fase de estos cursos se desarro-

llará entre enero y junio de 1974 y se ajustará a las instrucciones que se dictarán oportunamente.

9) *Curso de Perfeccionamiento Lingüístico del Francés para profesores de EGB.* En colaboración con el Servicio Cultural de la Embajada y la Alianza Francesa se impartirá en León un curso de las mismas características que el celebrado en Oviedo.

10) *Curso de Técnicas de Evaluación para profesores de Bachillerato.* En el mes de marzo, se impartirá en Gijón un curso sobre Técnicas de Evaluación para profesores de Bachillerato. Tendrá una duración de 40 horas y se desarrollará en sesiones de tarde y sábados.

11) *Seminario de Programación de la Lengua Española del C. O. U.* En el mes de febrero se desarrollará en Oviedo un Seminario sobre Programación de Lengua para profesores que imparten clases en COU.

12) *Seminario de Lengua Extranjera.* Se organizará en León, a partir del mes de enero, un Seminario Permanente sobre la enseñanza de la Lengua Extranjera.

13) *Curso de Programación de las Ciencias Sociales en EGB.* En el mes de marzo se desarrollará en Oviedo un curso para profesores de Segunda Etapa de EGB sobre Programación del Area Social, con una duración de 40 horas. Las clases se impartirán los sábados y las tardes (lunes a viernes).

14) *Curso sobre Técnicas de Programación para profesores de EGB.* En el mes de febrero se desarrollará en Avilés un curso sobre Técnicas de Programación para profesores de EGB, con una duración de 40 horas, en sesiones vespertinas y de sábados.

15) *Guía de Estudios Universitarios del Distrito.* Se enviará a los centros de Bachillerato una Guía de los Estudios que se cursen en el Distrito de Oviedo, a fin de que pueda ser utilizada en las tareas de orientación.

**Divulgue entre sus compañeros
la revista
AULA ABIERTA**

ESTUDIO SOBRE LAS MATERIAS OPTATIVAS QUE CURSAN LOS ALUMNOS EN EL COU Y LA ELECCION DE ESTUDIOS QUE EFECTUAN

NOTA ACLARATORIA

Publicamos una síntesis del trabajo de investigación estadística realizado por la División de Orientación del ICE., con la doble finalidad de asesorar a los Centros de Enseñanza

Media al ofrecer a sus alumnos las materias optativas del COU, y de orientar a la propia Universidad sobre las necesidades reales de enseñanzas preferidas por los alumnos.

* * *

Pretendemos estudiar la relación existente entre las materias optativas que los alumnos

cursan en el COU y la elección de estudios que efectúan en la vida universitaria.

I. ENCUESTA A LOS CENTROS DE COU. DATOS SOBRE LAS MATERIAS OPTATIVAS.

La encuesta cursada a la totalidad de los centros de COU (64) fue contestada por 48 de los mismos, que representaban 5.204 alumnos

sobre los 7.240 que constituyen la población total del Distrito Universitario de Oviedo.

Los datos obtenidos respecto a las optativas son los siguientes:

1.º GRUPO: CIENCIAS

| | |
|-----------------------------|-------|
| 1.1. Física | 1.866 |
| 1.2. Química | 1.969 |
| 1.3. Biología | 1.882 |
| 1.4. Geología | 99 |
| 1.5. Matemáticas Espe. | 2.341 |

2.º GRUPO: LETRAS

| | |
|----------------------------------|-------|
| 2.1. Antropología Cultural | 88 |
| 2.2. Geografía Humana | 288 |
| 2.3. Filosofía | 673 |
| 2.4. Historia | 879 |
| 2.5. Literatura | 1.716 |
| 2.6. Historia del Arte | 452 |
| 2.7. Latín | 623 |
| 2.8. Griego | 207 |
| 2.9. Idioma Moderno | 1.300 |
| —Inglés, Francés y Alemán— | |

3.º GRUPO: INTRODUCCION A LAS C. JURIDICAS, SOCIALES, POLITICAS

| | |
|--|-----|
| 3.1. Introducción a las C. Jurídicas | 346 |
| 3.2. Introducción a las C. Médicas | 122 |
| 3.3. Introducción a las C. Sociales y Económicas | 171 |
| 3.4. Introducción a las C. de la Educación | 100 |
| 3.5. Introducción a la Tecnología | 64 |

4.º GRUPO: TECNICAS ARTISTICAS Y GRAFICAS

| | |
|-----------------------------------|-----|
| 4.1. Técnicas Gráficas | 614 |
| 4.2. Expresiones Artísticas | 374 |

II. DISTRIBUCION DEL ALUMNADO EN LAS DIVERSAS FACULTADES Y ESCUELAS DE DISTRITO UNIVERSITARIO DE OVIEDO EN EL CURSO 1973-74

La matrícula del alumnado que en el curso anterior realizó el COU, en el presente curso se distribuye de la siguiente manera:

1. FACULTADES UNIVERSITARIAS

| | |
|---|-------|
| Medicina | 795 |
| Filosofía y Letras | 664 |
| Ciencias | 589 |
| Derecho | 586 |
| Ingenieros (Escuela Técnica de Minas) | 450 |
| Veterinaria | 148 |
| Total | 3.232 |

2. ESCUELAS UNIVERSITARIAS:

| | |
|--|-------|
| E. U. de Formación del Profesorado | 2.045 |
| E. U. de Ingeniería Técnica | 343 |
| E. U. de Estudios Empresariales | 336 |
| Total | 2.727 |

3. EXPEDIENTES DE TRASLADO CURSADOS A OTROS DISTRITOS UNIVERSITARIOS

Para completar la información sobre las elecciones académicas de los sujetos hemos recogido el número y los principales estudios

a que se dirigen los alumnos que se trasladan de nuestro Distrito y Universidades a que se dirigen.

A) Principales estudios que eligen:

| | |
|--|-----|
| 1. Ciencias Económicas y Empresariales | 190 |
| 2. Arquitectura | 122 |
| 3. Filosofía y Letras | 120 |
| 4. Escuelas Técnicas | 106 |
| 5. Ciencias de la Información | 106 |
| 6. Medicina | 80 |
| 7. Ciencias Exactas | 63 |
| 8. Farmacia | 63 |
| 9. Profesorado de E.G.B. | 63 |
| 10. Aparejadores | 57 |

Y otras en cuantía mucho menor hasta un total de 1.130 de COU y Preuniversitario que este curso se trasladan de este Distrito.

IV. CONCLUSION:

A modo de resumen elaboramos las siguientes conclusiones:

1. El COU, tal como funciona hoy en los centros educativos, no realiza su tarea orientadora.

a) Los alumnos se ven obligados a elegir entre un número limitado de optativas.

b) Apenas funcionan las optativas del grupo tercero e incluso la introducción a las Ciencias Médicas y Educativas, que son las opciones más elegidas por los alumnos, aparecen con las menores frecuencias.

c) No funcionan generalmente los seminarios de Técnicas de Trabajo Intelectual ni de Orientación.

d) El elevado número de elecciones en unas carreras concretas —fuera de toda lógica— hace suponer que la tutoría y orientación del alumno en el COU, ha sido más bien deficiente y que este curso; no ha supuesto nada nuevo para los alumnos, como orientador.

Por todo ello urge solucionar los problemas del COU a efectos de que tal curso realice la misión que se le asigna.

2. Respecto a las elecciones académico-profesionales, se observa lo siguiente:

a) Necesidad urgente de un estudio de motivaciones y factores que inciden en la elección de determinadas carreras ej. Medicina y Profesorado de E. G. B.

b) Planificación de necesidades de trabajo cualificado a 10 años visto, para que los alumnos al decidir su opción académica conozcan de antemano la demanda futura de su profesión.

c) Creación en el Distrito de las Facultades y Escuelas Universitarias más solicitadas por los alumnos, que no sólo atenuarían los traslados, sino que muchos de los que eligen opciones recargadas en este Distrito, harían otra elección, caso de que ésta existiera.

d) Efectuar una política restrictiva respecto a los traslados de matrícula a otras Universidades, caso de que la Facultad en que deseen cursar estudios exista en el Distrito Universitario de Oviedo.

ATENAS

LIBROS

SECCIONES ESPECIALIZADAS EN:

- PSICOLOGIA
- PEDAGOGIA
- FILOSOFIA
- LITERATURA
- HISTORIA
- DERECHO
- SOCIOLOGIA
- BELLAS ARTES
- INFANTIL
- PAPELERIA
- SUSCRIPCIONES

Cuentas de librería
Envíos a distancia

Calle 19 de Julio, n.º 12-Tel. 222228 - OVIEDO

PROGRAMACION DE "HISTORIA MODERNA" EN LA FACULTAD DE LETRAS

Como muestra de la programación del trabajo docente-discente a nivel universitario presentamos la formulada por el Departamento de Historia Moderna de la Facultad de Letras de la Universidad de Oviedo.

Este esquema se completa con la recensión de la obra del Profesor Escandell titulada «Historia Moderna» (estructura y autoridades), que constituye la fuente documental para el seguimiento del programa.

I. SISTEMA PEDAGOGICO

1. La necesidad de transmitir al alumno lo esencial de la mutación epistemológica hoy en curso en el estudio del pasado, y de formarle en el nuevo carácter de la ciencia histórica actual, aconseja —por de pronto— destinar la parte de acción docente que el profesor imprescindiblemente ha de ejercer a través del llamado «magisterio de la palabra» a ofrecer una muestra global de la nueva problemática, de las fuentes explotadas para servirla, de los factores de base implicados, y de los mecanismos de cambio histórico, cuyo análisis es el que principalmente ha permitido a la Historia transformarse de una secular disciplina narrativa en una joven ciencia explicativa. A modo, pues, de ejemplo historiográfico y como vehículo de las requeridas informaciones, el profesor desarrollará, en clases colectivas, un curso titulado *El proceso de las estructuras sociales y económicas de la Modernidad (siglos XV-XVIII)*.

2. Por otra parte, la prevaleciente pedagogía activa al implicar que el alumno no sólo ha de recibir una verdad científica, sino ejecutar también los movimientos necesarios para llegar a apoderarse por sí mismo de ella, opera transformaciones en el planteamiento de la tarea docente, en la concepción de la función del profesor y en el papel del alumno. Por un lado, impone el adiestramiento básico en las técnicas instrumentales correspondientes, la realización de temas y cuestiones históricas donde ejercitarlas y la iniciación en la investigación científica: un conjunto de trabajos prácticos, en suma, por los que el estudiante abandone su tradicional condición de elemento pasivo limitado a incorporar, a través del trabajo del profesor, los contenidos de una materia, y asuma una parte activa y responsable en su propia formación científica. Correlativamente, la función del profesor ha de ampliarse para incluir la de organizador de la indicada tarea práctica, la de pedagogo de la manera de adquirir los conocimientos y la de director del aprendizaje personal del alumno.

Como uno de los instrumentos para realizar esta necesaria labor, la Cátedra de Historia Moderna tiene publicado un temario que, al tiempo que presenta una estructuración de los procesos históricos inspirada en la nueva historiología, ofrece un corpus bibliográfico sistematizado por temas y está pensado como sistema de distribución de tarea práctica en cuya realización el alumno opere la localización y uso crítico de datos, la selección de opciones, la articulación orgánica de hechos, la síntesis de resultados y éstos puedan formularse según el actual lenguaje historiográfico, que incluye la medición en la exposición del conocimiento del pasado, y el cual habrá ejercitado en sesiones que el Departamento prevé al efecto.

3. Si lo que antecede perfila ya los términos de un preciso modelo docente compuesto de dos tipos de pedagogía —teórica y práctica, colectiva e individualizada— acontece, sin embargo, que las posibilidades, intereses y situaciones de los alumnos en la realidad son, de hecho, muy variadas: peculiaridades y circunstancias personales, en ocasiones, tan atendibles como las propias razones teóricas fundamentadoras del sistema pedagógico adoptado. Por ello, éste se prevé aquí con flexibilidad suficiente como para dar cabida a las indicadas condiciones personales y situaciones especiales.

4. En consecuencia, aunque lo expuesto dicta un concreto sistema pedagógico ello mismo mueve, a la vez, a que su formalización ofrezca el estudio de las asignaturas de «Historia Universal Moderna» e «Historia Moderna de España», a través de diversas modalidades, las cuales se concretan aquí, a libre elección del alumno, en las tres opciones siguientes:

| | OPCION I | OPCION II |
|---------------------------------------|--|--|
| PEDAGOGIA COLECTIVA | Curso sobre «El proceso histórico de las estructuras sociales y económicas de la Modernidad (S. XV - XVIII)» | |
| PEDAGOGIA PRACTICA INDIVIDUALIZADA | a) Práctica de técnicas instrumentales y de lenguaje historiográfico (sólo primer trimestre). | |
| | b) Realización trimestral de un trabajo monográfico de base bibliográfica. | b) Elaboración trimestral de temas (3 de Hist. Univ. y 3 de Hist. de España) |
| | c) Trabajo de investigación | |
| CONTROL DEL APROVECHAMIENTO ACADEMICO | A) Calificaciones trimestrales de los trabajos realizados (prácticas y monografía /temas) | |
| | B) Calificación final del trabajo de investigación. | B) Trimestralmente: Prueba objetiva escrita sobre los temas realizados |
| | C) Prueba oral final sobre el curso explicado en clase | |

OPCION III

- Preparación libre del temario de la asignatura.
- Controles trimestrales: A. Comentario de textos /cartografía de fenómenos históricos.
B. Prueba objetiva escrita.
C. Prueba oral.

II. ORGANIZACION Y REALIZACION DEL TRABAJO INDIVIDUALIZADO

1. Para que la realización del trabajo programado se despliegue de forma regular a lo largo del curso y la labor requerida sea rendida en plazos determinados y comunes, el curso se considera dividido en tres trimestres que, a estos efectos, se darán por terminados el 10 de enero, el 30 de marzo y el 15 de junio respectivamente, fechas tope de entrega de trabajos y realización de controles. La materia comprendida en los indicados trimestres será la siguiente:

te: primer trimestre, siglo XVI (temas 1 a 24); segundo, siglo XVII (temas 25-48); tercero, siglo XVIII (temas 49 a 72).

2. El aprendizaje de *técnicas instrumentales y lenguaje historiográfico* (destinado a proporcionar conocimientos básicos para el tratamiento de los contenidos de Historia Moderna y para la realización de trabajos e investigaciones futuras) se verificará mediante el tipo y volumen de prácticas siguiente:

— Prácticas instrumentales:

| | |
|---|---|
| a) Paleografía (lectura de microfilm /láminas de letra cortesana y procesal | 2 |
| b) Manejo de catálogos de fuentes | 2 |
| c) Manejo de colecciones documentales | 2 |
| d) Documentación bibliográfica de temas | 1 |
| e) Recensiones críticas | 2 |

— Lenguaje historiográfico:

| | |
|--|---|
| a) Cartografía histórica (de hechos económicos políticos, de estructura) | 1 |
| b) Diagramas/representaciones cartesianas | 2 |
| c) Estadística descriptiva (cuantificación y tabulación de datos mediante la calculadora del Departamento) | 2 |

La práctica de esta labor —para la que se dispone de fichas especiales adecuadas a cada tipo de técnicas— se realizará bajo la dirección de los profesores del curso, durante el primer trimestre y por el orden y con el ritmo que el alumno prefiera. Los conocimientos adquiridos se aplicarán y ejercitarán luego en los trabajos de los trimestres siguientes.

3. *En relación con los temas/trabajos monográficos trimestrales:* Una vez señalados, el alumno recibirá las orientaciones precisas —a medida que las requiera y con el grado de individualización necesario— en consultas personales y directas con el Catedrático. A estos

efectos se destinan unos días y horas semanales: los martes y jueves, de 6 a 8 de la tarde.

4. *En relación con el trabajo de investigación:* Se planteará deseablemente sobre fondos de archivo, pero, al menos, sobre fuentes impresas. Tiende a ser una sencilla iniciación en las técnicas científicas de conducción del conocimiento hacia la novedad. Para ello, el alumno se adscribirá, de acuerdo con su vocación y preferencias personales, a uno de los siguientes GRUPOS DE INVESTIGACION: (I) de estructuras sociales; (II) de cuestiones económicas; (III) de mentalidades; (IV) de Historia política; (V) de Americanismo. Los componentes de cada grupo recibirán temas individuales, o para realizar en equipo, así como las pertinentes explicaciones sobre las respectivas técnicas de investigación.

III. EVALUACION DEL RENDIMIENTO, PREVISION DE ACTIVIDADES DE RECUPERACION, CALIFICACIONES

1. Con objeto de descartar los peligros de una única evaluación final, cuyo eventual resultado insatisfactorio pudiera ser reflejo sólo de un fortuito o circunstancial bajo nivel de respuesta del alumno, se prevé que las opciones indicadas comporten, por igual, controles trimestrales, de carácter liberatorio respecto de la materia abarcada, y, en todos los casos, se operarán las calificaciones sobre trabajos escritos y respuestas orales. La frecuencia trimestral también está pensada para poder dar un diagnóstico periódico con objeto de que, si denunciaran deficiencias en el proceso del aprendizaje, puedan realizarse actividades de recuperación.

2. Si, pese a ellas, hubiera alumnos que no tuvieran acreditados los conocimientos en grado liberatorio, los exámenes extraordinarios de septiembre incluirían sólo la parte, o las partes, no liberadas durante el curso.

3. Las «pruebas objetivas» previstas en las opciones II y III se calificarán aplicando al número de cuestiones planteadas las proporcionalidades de la escala tradicional (de 0-10), o sea: aprobado, para el 50-60 % de contestaciones; notable, para el 70-80 %; sobresaliente, para el 90-100 %.

colección escolar
MARTÍN PORRAS

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 corresponde al tercer núcleo que abarca la estructura de cada ejemplar de la misma.

I.S.B.N. 84-7144-077-X
Todas nuestras obras las hallará en su habitual proveedor.
Solicite catálogo y muestras con el 50%, de Dto. directamente a:
Editorial Studium - José Canters, Editor
Calle Beatas, n.º 8 - BARCELONA-3

FELICITE LAS NAVIDADES

CON UN LIBRO
QUE HAGA MAS FELIZ EL
NUEVO AÑO 1974

lo encontrará en

LIBRERIA SAN PABLO

Santa Susana, 25-OVIEDO-Tel. 23 12 36

- una librería nueva, genialmente dispuesta
- donde todo está al alcance de la vista y la mano, como en un supermercado.
- donde cada cual busca, hojea y elige su libro.
- donde uno se siente con la familiar confianza de la propia casa.
- donde más rápido es el servicio librero.

LIBROS INFANTILES DE REGALO

SEMINARIO SOBRE EDUCACION PERMANENTE EN EL C.E.N.I.D.E.

Se ha celebrado en el CENIDE, entre el 29 y el 31 de octubre, un Seminario sobre «Educación Permanente», organizado con la asistencia de la UNESCO, en el que han participado miembros de todos los sectores involucrados en este campo: Dirección General de Ordenación Educativa, Dirección General de Formación Profesional y Extensión Educativa, Dirección General de Promoción Social, Extensión Agraria, Institutos de Ciencias de la Educación, Inspecciones Técnicas, Archivos y Bibliotecas, etc.

Los objetivos del Seminario fueron abordados en sesiones plenarias y grupos de trabajo. De un modo general puede afirmarse que la finalidad básica de la reunión era estudiar las acciones emprendidas en materia de educación permanente y sus posibles integraciones en el marco de los nuevos conceptos que se van abriendo en este nuevo campo de la educación, con objeto de formular las estrategias recomendables que puedan enmarcar la acción político-pedagógica.

En la sesión de apertura, el profesor Lengrand, consultor de la UNESCO, pasó revista a los principios fundamentales que presiden la moderna concepción de la educación permanente, analizando también los supuestos sociopolíticos que conforman las realizaciones en Francia.

Especial interés revistió la ponencia del profesor Nigairou, asesor del Ministerio de Educación francés, que expuso la ordenación normativa (Ley de 1971) y realizaciones en los dos últimos años en su país. La citada Ley prevé que las empresas aporten el 0,8 % del importe de los salarios para financiar las acciones de educación permanente que programan unas Comisiones Regionales creadas *ad hoc*. Los trabajadores tienen derecho a recibir 1.200 horas de educación en su vida profesional, con cargo a las cantidades anteriores. Por lo que se refiere a la realización de cursos, los individuos pueden cubrir su programa en diversas fases o unidades capitalizables, cuya suma total abarcará el crédito personal de educación.

Como consecuencia de las bases expuestas, las comisiones han puesto en marcha diversos proyectos tendentes a multiplicar las acciones formativas, estudiar las necesidades individuales y grupales, integrar en el proceso formativo los medios extraescolares, investigar las

perspectivas nuevas y unir las fuerzas económicas, sociales y políticas que pueden incidir en la educación permanente.

Como aspiración básica, todos los proyectos de educación permanente tienen como horizonte de reflexión la imagen de la llamada «ciudad educativa», modelo posiblemente utópico, pero motivador y sugerente, que ya fue apuntado por Edgar Faure y los coautores del informe *Aprender a ser* de la UNESCO.

Algunas ciudades experimentales nuevas, como las de Grenoble, Marsella, Lyon y los alrededores de París, han incorporado determinados principios de educación permanente integradora. Posiblemente, la experiencia más sugestiva se ha llevado a cabo en Grenoble. En esta ciudad se ha construido una unidad convivencial nueva de unos 30.000 habitantes, concebida en equipo por urbanistas, sociólogos, educadores y expertos de diferentes campos, tomando como imagen un modelo teórico muy próximo a la ciudad educativa. El centro educativo se caracteriza por ser abierto e integrado. A él acuden no sólo los niños y jóvenes, sino toda la población, en busca de formación académica y cultural en su más amplio sentido. Para los adultos, los horarios son totalmente flexibles para acomodarse al régimen laboral.

Los dos años de experiencia han desencadenado fenómenos sociopedagógicos de singular importancia. Entre éstos destacan: a) la superación de la tradicional resistencia de los adultos a la educación formalizada; b) una nivelación del estatuto docente en todos sus niveles y aspectos (dedicación, salario, etc.); c) la renovación metodológica y convivencial (algunos profesores, que no se han adaptado a las nuevas condiciones profesionales, han tenido que abandonar el centro).

La estrategia reformadora no es de tipo centralista. Por el contrario, se espera que cada comunidad formule su propio proyecto de educación permanente. El papel de la Agencia Nacional para el Desarrollo de la Educación Permanente se limita a tareas de asistencia, coordinación y potenciación.

Los grupos de trabajo del Seminario estudiaron los aspectos parciales de la educación permanente: a) perfeccionamiento y promoción profesional; b) articulación de los programas regu-

lares para adultos; c) aportación de la llamada «escuela paralela» a la formación permanente; d) adaptación de la enseñanza escolar de los jóvenes para su integración en el marco de la educación permanente; e) estudio de las dificultades que pueden encontrar las medidas integradoras de las distintas acciones educativas en la perspectiva de la educación permanente.

En la sesión de clausura intervino el director general de Formación Profesional y Extensión Educativa, quien expuso un amplio y esperanzador programa de actuaciones próximas para lograr los objetivos de la educación permanente. Las más destacables fueron las siguientes: a) definición y autorización de centros de educación permanente; b) dotación y formación de profesores de educación permanente, que se conci-

ben, más que como instructores, como animadores sociales (aproximadamente 5.000 para cubrir las previsiones del III Plan de Desarrollo); c) organización de enseñanzas nocturnas (100 aulas por provincia en 1974, hasta llegar en 1978 a 800); d) puesta en marcha de un Bachillerato para adultos; e) apoyo a la «cultura del ocio»; f) fomento y extensión de la formación familiar.

El programa es ciertamente una respuesta integradora de los medios educativos formales e informales que, si se ejecuta con pericia y participación de las comunidades en formación, puede generar resultados de un valor altamente estimable.

A. ESCOLANO.



COLEGIO AUSEVA

LA LLUVIA NOS RECLUYE EN LA TIENDA. PONEMOS BUENA CARA CON LA MUSICA



DIDASTEC 74

VALENCIA
16-24 Febrero, 1974

**2ª Feria de Material
de Enseñanza y Técnicas
Educativas**



SEMINARIO SOBRE METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA

Lugar.—Instituto Femenino de Oviedo.

Fecha.—Del 15 al 19 de octubre.

Director del Seminario.—Profesor Strasser.
Max Planke Institut de Munich.

Participantes.—Investigadores del I.C.E., profesores de Escuelas Universitarias, inspectores técnicos de Educación, directores de Centros de Bachillerato y de E.G.B., catedráticos de Bachillerato y profesores de E.G.B.

Sesiones de trabajo.—De 9 a 13 horas y de 18 a 21 horas de la tarde. Los objetivos propuestos por el Seminario fueron los siguientes:

—Analizar los problemas y exigencias de la realización de un plan de Investigación.

—Estudiar las técnicas de investigación: obtención, análisis y aplicación de resultados.

—Susitar la creatividad en la investigación educativa.

El tema de la interdisciplinaridad, con toda la problemática actual, fue el primero que se propuso para un plan de investigación, confeccionándose en común un cuestionario de 27 items para medir la resistencia a la interdisciplinaridad.

Se formaron grupos de trabajo para realizar diseños de investigación en torno a los siguientes temas:

— Formación del Profesorado.

— Diseño de Investigación de las ciencias de la naturaleza.

— Investigación sobre condición de grandes clases.

— Aprendizaje de alumnos.

Los diseños se ajustaron a las siguientes fases:

— Definición del problema.

— Definición del comportamiento (primitivo y final).

— Construcción de estrategias.

— Evaluación de estrategias.

— Medida del comportamiento final.

Partiendo del cuestionario elaborado, se expusieron los distintos tratamientos estadísticos necesarios para elaborar una hipótesis, obtener unos resultados y analizarlos.

Se hizo una exposición y comentario de la investigación de Selb, sobre educación compensatoria, entregándonos toda la documentación para un estudio detallado y personal.

En general se trabajó con entusiasmo, cumpliéndose así el tercer objetivo del seminario.

Entre los proyectos futuros a corto plazo figuraron: las investigaciones que actualmente prepara el I.C.E. y que en breve serían dadas a conocer. Sugerencias para futuras investigaciones. La necesidad de un seminario sobre análisis factorial.

Otros aspectos positivos del seminario fueron las comunicaciones interpersonales entre los participantes dedicados, dentro del campo educativo, a actividades distintas y en distintos niveles. El comprobar una vez más el gusto por el trabajo en grupo y su eficacia.

Con la conciencia de la necesidad de nuevas investigaciones educativas y la buena disposición para contribuir a esta tarea, se clausuró el seminario.

II CONFERENCIA EUROPEA DE EDUCACION

Durante los días 27 del pasado noviembre al 3 del presente mes se ha celebrado en Bucarest la II Conferencia Europea de Educación, a la que han asistido delegados de 32 naciones de toda Europa y el director de la UNESCO René Maheu.

El ministro de Educación y Ciencia de España, don Julio Rodríguez, asistió al acto de clausura, ostentando una de las vicepresidencias de dicha Conferencia.

En síntesis se ha tratado de conseguir una mejora cualitativa de la enseñanza superior y una mayor comunicación en todos los aspectos entre las diversas Universidades europeas.

La próxima Conferencia se celebrará probablemente en Madrid.

DOCUMENTACION BIBLIOGRAFICA



BIBLIOTECA DEL I.C.E.

La Biblioteca del ICE, que en la actualidad cuenta con unos tres mil volúmenes, distribuidos entre sus diversas secciones, está abierta de lunes a viernes, de 5 a 8 de la tarde. Los profesores que lo deseen pueden realizar consultas en la misma sala de Biblioteca (calle Quintana, 32) o llevar libros a domicilio en condición de préstamo por un plazo no superior a cuatro días.

BIBLIOGRAFIA SOBRE METODOLOGIA DEL TRABAJO ESCOLAR. METODOS Y TECNICAS

En esta sección de documentación bibliográfica reseñamos hoy nuestras existencias en torno al tema de metodología del trabajo escolar —apartado 7.2 de la clasificación de nuestra Biblioteca. El motivo de incluir hoy esta bibliografía sobre Métodos y Técnicas se debe a que en este mismo número aparece un estudio relacionado con esta materia.

A efectos de sistematizar la bibliografía que citamos, hemos clasificado los textos en cuatro apartados:

- 1.—Bibliografía sobre Métodos Generales.
- 2.—Enseñanza Individualizada.

3.—Enseñanza Programada.

4.—Trabajo en grupos.

Se incluye una valoración indicativa señalando con un asterisco (*) los libros que nos parecen más recomendables y prácticos.

METODOS GENERALES

ALMENDROS, H.—*La imprenta en la escuela*. Buenos Aires, Losada, 1947.

ALVES DE MATTOS, L.—*El lenguaje didáctico en la enseñanza moderna*. Buenos Aires, Librería del Colegio, 1970.

BALL, R.—*Pedagogía de la comunicación*. Buenos Aires, El Ateneo, 1972.

BANDET, J. y ABBADIE, M.—*Cómo enseñar a través del juego*. Barcelona, Fontanella 1973.

BAXTER, B.—*Cómo tratar a los alumnos*. Buenos Aires, Kapelusz, 1959.

BEAUDOT, A.—*La créativité a l'école*. París, Presses Universitaires de France, 1969.

BURTON, W.—*Orientación del aprendizaje*. (Tomos I y II). Madrid, Magisterio Español, 1970.

CASTRO DE AMATO, L.—*Centros de interés renovados*. Buenos Aires, Kapelusz, 1971.

* CROS, M.—*Escuela; nuevos testimonios, nuevas experiencias*. Madrid, Narcea, 1972.

* DECOTE, W.—*El libro de los nuevos métodos de enseñanza*. Barcelona, Omega, 1973.

DECROLY, Dr. y BOON, G.—*Iniciación general al método Decroly*. Buenos Aires, Losada, 1968.

D'ELIA, E. B.—*Club de expresión. Orientaciones, sugerencias, planificación*. Buenos Aires, Kapelusz, 1971.

DOTRENS, R. y OTROS.—*Didáctica para la escuela primaria*. Buenos Aires, Eudeba-UNESCO, 1971.

- * FAURE, P.—*Ideas y métodos en la educación*. Madrid, Narcea, 1972.
- FREINET, C. — *Las invariantes pedagógicas*. Barcelona, Laia, 1972.
- FUCHS, W. S.—*El libro de los nuevos métodos de enseñanza*. Barcelona, Omega, 1973.
- FURTHZ, H.—*Las ideas de Piaget. Su aplicación en el aula*. Buenos Aires, Kapelusz, 1971.
- GARCÍA GONZÁLEZ, E.—*Técnicas modernas en la educación*. México, Trillas, 1971.
- GIUDICE, S.—*Nueva Didáctica Especial*. Buenos Aires, Kapelusz, 1968.
- GUILLÉN DE REZZANO, C.—*Los centros de interés en la escuela*. Buenos Aires, Losada, 1967.
- HAMMONDS, C. y LAMAR, C.—*La enseñanza, su orientación*. México, Trillas, 1972.
- HARMER, E.—*La práctica de la enseñanza*. Buenos Aires, Kapelusz, 1970.
- HERNÁNDEZ, R.—*La escuela unitaria completa*. Madrid, CEDODEP, 1961.
- HOMER, C. R.—*El instructor y su tarea*. Buenos Aires, Troquel, 1970.
- LEPLAT, J. y OTROS.—*Formación y aprendizaje*. Madrid, Narcea, 1972.
- LUZURIAGA, L.—*La educación nueva*. Buenos Aires, Losada, 1964.
- MAILLO, A. y OTROS.—*Guía práctica para las escuelas de un solo maestro*. Madrid, CEDODEP, 1967.
- McKEAN, R. C.—*Principios y métodos en la educación secundaria*. Buenos Aires, Troquel, 1972.
- NERVI, J. R.—*La práctica docente y sus fundamentos psicodidácticos*. Buenos Aires, Kapelusz, 1971.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A.—*El trabajo en la escuela unitaria*. Madrid, Magisterio Español, 1968.
- * SKINNER, B. J.—*Tecnología de la enseñanza*. Barcelona, Labor, 1970.
- SPIEL, O.—*Disciplina sin castigo*. Barcelona, Labor, 1970.
- * TITONE, R.—*Metodología didáctica*. Madrid, Rialp, 1966.
- * FERNÁNDEZ HUERTA, J.—«El trabajo individualizado en la escuela primaria». *Rev. Vida Escolar*, n.º 21, 1960.
- FLANAGAN, J. C.—«Individualising Education». *Rev. Education*, n.º 3, 1970, (págs. 191-206).
- FREINET, C.—«Vers l'individualization de l'enseignement de la pédagogie Freinet». *Rev. L'Éducateur*, n.º 19, supl. al n.º 10, 1966.
- * GALLEGU, A.—«La instrucción individualizada». *Revista de Educación*, n.º extraordinario, enero-febrero, 1972, (págs. 17-20).
- * GARCÍA HOZ, V. — *Educación personalizada*. Madrid, Instituto de Pedagogía del C.S.I.C., 1971.
- GORDON, I.—*El maestro y su función educadora*. México, UTEHA, 1967.
- * GUTIÉRREZ RUÍZ, I.—*Experiencia Somosaguas*. Madrid, Iter, 1970.
- «Hacia el concepto de individualización didáctica». *Rev. Magisterio Español*, n.º 9.797, 1968, (pág. 5).
- «L'apprendimento individualizzato». *Rev. I Diritti della scuola*, núms. 13-14-15, 1970, (págs. 28, 29, 37, 38, 41, 42).
- * LYNCH, A. J.—*El trabajo individual según el Plan Dalton*. Buenos Aires, Losada, 1966.
- MARTÍN IBÁÑEZ, R.—«Respuestas de la E.G.B. a las diferencias individuales de los alumnos». *Revista de Educación*, n.º 214, marzo-abril, 1971, (pág. 18).
- MARTÍNEZ UGARTEMENDIA, J.—«Las nuevas técnicas de la educación personalizada». *Rev. S. M.*, n.º 25, enero, 1972, (págs. 8-13).
- * MINGUEZ, S.—*El trabajo dirigido*. Madrid, Magisterio Español, 1969.
- * MORY, F.—*Enseñanza individual y trabajo por equipos*. Buenos Aires, Kapelusz, 1970.
- OSBORN, A.—*L'imagination constructive*. París, Dunod, 1971.
- * PARKER, H. D.—*La enseñanza a multinivel*. México, Pax, 1969.
- PARKER, H. D.—*Schooling for individual excellence*. New York, Nelson, 1963.
- * PAYÁ IBARS, M. R.—«Los ficheros documentales en el desarrollo del trabajo escolar». *Rev. Vida Escolar*, n.º 21, 1960.
- PLANCHARD, E.—*La Pedagogía contemporánea*. Madrid, Rialp, 1961.
- PULPILLO RUÍZ, A. J.—«Fichas para el trabajo individualizado». *Rev. Escolar*, números 51-52, 1963.
- RÍO SARDONIL, D.—«La individualización didáctica: problemas y soluciones». *Rev. Borbón*, números 156-157, 1968 (págs. 169-203).
- RIVAS NAVARRO, M.—*La enseñanza individualizada*. Madrid, C. E. D. O. D. E. P., 1970.
- STRANG, L. y OTROS.—*Motivación y diferencias individuales en la escuela*. Buenos Aires, Paidós, 1966.
- * THOMAS, G.—*Enseñanza individualizada por materias*. Madrid, Magisterio Español, 1970.
- TORRANCE, P.—*Orientación del talento creativo*. Buenos Aires, Troquel, 1969.
- * WASHBURNE, C. W.—*Winnetka. Historia y significación de un experimento pedagógico*.

ENSEÑANZA INDIVIDUALIZADA

- ALT, R. Y.—*Fichas para la enseñanza individualizada del lenguaje*. Buenos Aires, Kapelusz, 1963.
- BUJ JIMENO, A.—«Individualización de la enseñanza». *Orientaciones pedagógicas para directores*. Madrid, CEDODEP, 1965, (páginas 147-162).
- * BOUCHET.—*La individualidad del niño en la educación*. Buenos Aires, Kapelusz, 1963.
- BUYSE, R.—«L'individualization du traiment pédagogique». *Revue Belge de Pédagogie*. 1925, (págs. 157-215).
- DEVA, F.—*Verso l'apprendimento individualizzato*. Bolonia, Leonardo, 1968.
- * DOTTRENS. — *La enseñanza individualizada*. Buenos Aires, Kapelusz, 1949.
- FERNÁNDEZ HUERTA, J.—«Pluralismo didáctico en el ámbito de la enseñanza individualizada». *Rev. Perspectivas Pedagógicas*, número 27, Barcelona, 1971, (págs. 303-339).

Buenos Aires, Losada, 1968.

WASHBURN, C. W.—«Principios básicos de la individualización del trabajo». *Rev. Vida Escolar*, n.º 66, 1965, (págs. 5-7).

ENSEÑANZA PROGRAMADA

- ALLEN, D. CALVÍN.—*Enseñanza Programada*. México, Limusa-Wiley, 1971.
- AMSEL, A.—*Las respuestas erróneas y planes de esfuerzo en mecanismos de auto-enseñanza*. De Teaching machines and programmed learning, Washington A. A., Lumsdaine e. R. Glaser, 1960.
- BENAC-DELGADO.—«Un curso programado para la lectura del inglés». *Revista de Educación*, n.º 218, diciembre, 1971, (páginas 86-90).
- BRESSON, F. y MONTMOLLIN, M.—*La Recherche en Enseignement Programmé; Programmed Learning Research*, París, Dunod, 1969.
- * CANDAU, V.—*La Enseñanza Programada*. Madrid, Iter, 1970.
- CARR, W. J.—*Análisis de los mecanismos de autoenseñanza desde el punto de vista de la función*. De teaching machines and programmed Learning, Washington, A. A. Lumsdaine e. Glaser, 1960.
- COULSO, J. E.—*Programmed Learning and Computer, Based Instruction*. New York. John Wiley and Sons Inc. 1962.
- DECOTE, G.—*La enseñanza programada*. Barcelona, Redondo, 1971.
- DERRIAULT, J.—*Enseignement programmé*. París, Dunod, 1969.
- * DETERLINE, W. A.—*Introducción a la enseñanza programada*. Buenos Aires, Troquel, 1969.
- ESCUDERO, T.—«La enseñanza programada en los cursos de aptitud pedagógica». *Revista de Educación*, n.º 218, diciembre, 1971, (págs. 100-102).
- EUREQUIP.—*Iniciación al ordenador*. Barcelona, Editores Técnicos Asociados, 1970.
- EUREQUIP.—*La periferia del ordenador*. Barcelona, Editores Técnicos Asociados, 1972.
- * FERNÁNDEZ DE CASTRO.—*La enseñanza programada*. Madrid, Instituto de Pedagogía del C. S. I. C., 1973.
- FERNÁNDEZ HUERTA.—«La enseñanza programada y las máquinas de enseñar». *Tiempo y Educación. Didáctica*, Madrid, Compi, 1967, (páginas 129-144).
- * FRY, E.—*Máquina de enseñar y enseñanza programada*. Madrid, Magisterio Español, 1969.
- GARNER, W. L.—*Instrucción programada*. Buenos Aires, Troquel, 1970.
- GAVINI, G.—*Manuel de formation aux techniques de l'enseignement programmé*. París, Hommes et techniques, 1965.
- GREEN, E.—*El proceso del aprendizaje y la instrucción programada*. Buenos Aires, Troquel, 1970.
- GREFFET, P.—«Breve panorama de la enseñanza programada». *Revista de Educación*, número extraordinario, enero-marzo, 1968, (págs. 48-49).
- GUGLIELMT, J.—*La enseñanza programada en la escuela*. Buenos Aires, Paidós, 1972.
- HINGUE, F.—*La enseñanza programada. Hacia una Pedagogía cibernética*. Buenos Aires, Kapelusz, 1971.
- INFORME.—«La instrucción programada en la empresa». *Revista de Educación*, n.º 218, diciembre, 1971, (págs. 100-102).
- I. T. E. DE LA UNIVERSIDAD LABORAL DE GIJÓN.—«Experiencia sobre enseñanza programada». *Revista de Educación*, n.º 218, diciembre, 1971, (págs. 97-99).
- KOMOSKI, P. K.—*Enseñanza programada. Técnicas basadas en las ciencias del comportamiento y medios didácticos*. Madrid, Notas y Documentos, 1962.
- KLOTZ, G.—*La enseñanza programada*. Barcelona, Redondo, 1971.
- LETT, G. O. M.—*A Handbook of Programmed Learning*. University of Birmingham, 1966.
- LUMSDAINE, y OTROS.—*Instrucción programada y máquinas de enseñar*. Buenos Aires, Hvmánitas, 1965.
- MÉYER MARKLE, S.—*Instrucción programada. Análisis de cuadro buenos y malos*.
- MONTMOLIN, M.—*Enseñanza programada*. Madrid, Morata, 1966.
- MORENO, J. M.—«Enseñanza programada». *Enciclopedia de la Nueva Educación*, II, Madrid, Apis, 1966, (págs. 817-832).
- Notas y Documentos*.—Núm. 5, octubre-diciembre, 1962.
- ORDEN, A.—«Bibliografía sobre Enseñanza Programada». *Rev. Sup. Escolar*, n.º 4, diciembre, 1967 (págs. 139-146) y n.º 5, enero-marzo, 1968, (págs. 121-128).
- PERNIN, D.—«Qu'est-ce que l'instruction programmée?». *Revista, Homes et techniques*, París, Janvier, 1964, pp. 13, número especial dedicado a la instrucción programada.
- PLANQUE, B.—*Máquinas de enseñar*. Barcelona, Plaza-Janes, 1970.
- * RUBBENS, F.—*Enseñanza Programada*. Madrid, Philips, 1971.
- SCHESTAKOW, A.—*L'enseignement programmé et les machines à enseigner en URSS*. París, Dunod, 1968.

TRABAJO EN GRUPOS

- * ANZIEU, D. y MARTIN, J.—*La dinámica de los grupos pequeños*. Buenos Aires, Kapelusz, 1971.
- AUBRY, J. y SAINT-ARNAUD, Y.—*Dinámica de grupos*. Madrid, Euramérica, 1970.
- BAIR, M. y JOHNSON, L. V.—*La dinámica de grupo en la educación*. Madrid, Aguilar, 1970.
- BATTEN.—*El enfoque no-directivo en el trabajo social de grupo y en comunidad*. Madrid, Euramérica, 1969.
- * BEAL y OTROS.—*Conducción y acción dinámica del grupo*. Buenos Aires, Kapelusz, 1964.

**B
C
E
%**

anaya
El auxiliar de clase

- BENNE, K. y OTROS.—*Sobre dinámica de grupos en educación*. Buenos Aires, Humanitas, 1964.
- BION, W.—*Experiencias en grupos*. Buenos Aires, Paidós, 1972.
- COUSINET, R.—*Un nuevo método de trabajo libre por grupos*. Buenos Aires, Losada, 1969.
- * CRESPO, O. V.—*Trabajo de equipos en la escuela secundaria*. Buenos Aires, Troquel, 1969.
- DEAN, S.—«Team Teaching». *Rev. Bordón*, núms. 140-141, abril-mayo, 1966, (páginas 163-176).
- FAU, R.—*Grupos de niños y adolescentes*. Barcelona, Miracle, 1967.
- FERRY, G.—*El trabajo en equipo. Hacia la autogestión educativa*. Barcelona, Fontanella, 1971.
- * FREY, G.—*El trabajo en grupos en la escuela*. Buenos Aires, Kapelusz, 1967.
- * GARCÍA HOZ, V.—*Técnicas de trabajo cooperativo en la Enseñanza Universitaria*. Madrid, Condor, 1972.
- GIBB, J.—*Manual de dinámica de grupos*. Buenos Aires, Humanitas, 1971.
- HERBERTY FERRY, G.—*Pedagogía y psicología de los grupos*. Barcelona, Nova Terra, 1969.
- KAYE, B. y ROGERS, I.—*El trabajo de grupo en las escuelas secundarias y capacitación de los profesores en sus métodos*. Buenos Aires. El Ateneo, 1972.
- KAYE, B. y ROGERS, I.—*Pédagogie de groupe*. París, Dunod, 1971.
- * LOBROT, M.—*La pédagogie institutionnelle*. París, Gauthier-Villars, 1966.
- MILES, M.—*Aprendizaje del trabajo en grupos*. Buenos Aires, Troquel, 1969.
- NAVARRO, M. L.—*El método de trabajo por equipos*. Buenos Aires, Losada, 1966.
- ORDEN, A. DE LA.—«La enseñanza en equipo (Team Teaching)». *Rev. Supervisión Escolar*, n.º 1 septiembre, 1966, (págs. 79-88).
- ORDEN, A. DE LA.—«Team Teaching». *Tiempo y Educación, I. Organización Escolar*. Madrid, Compi, 1967, (págs. 497-512).
- RANDALL, E.—*El plan de los grupos de estudio*. Buenos Aires, Losada, 1967.
- SAINZ, F.—*El método de proyectos en las escuelas rurales*. Buenos Aires, Losada, 1959.
- * VILLAVARDE, C. y CIRIGLIANO, G.—*Dinámica de grupos y educación*. Buenos Aires, Humanitas, 1972.
- WAYNE, J. y OTROS.—*Educación y grupos escolares*. Buenos Aires, Librería del Colegio, 1971.
- WELLS, M. E.—*Un programa desarrollado en proyectos*. Buenos Aires, Losada, 1966.
- YATES, A.—*Agrupamiento en educación*. Buenos Aires, Paidós, 1970.

M. DE MIGUEL

BIBLIOGRAFIA SOBRE TECNICAS DE TRABAJO INTELLECTUAL

CORRECCION DE OMISION

En la Bibliografía sobre este tema reseñada en el número anterior, se indica a pie de página que a efectos de una valoración indicativa de la misma, señalábamos con un asterisco los libros que, a

nuestro juicio, eran más recomendables y prácticos. Dicho asterisco fue omitido involuntariamente. Citamos a continuación los textos que entonces señalábamos.

- BLAY FONTENBERTA, A.—*Curso completo de lectura rápida de 12 lecciones*. Edit. Iberia. Barcelona, 1971 (2 tomos).
- CORZO, J. M.—«Técnicas de trabajo intelectual». Edit. Anaya. Salamanca, 1972.
- GUINERY, M.—«Aprender a estudiar», Edit. Fontanella. Barcelona, 1971.
- ILLUECA, L.—«Cómo enseñar a estudiar». Edit. Magisterio Español. Madrid, 1972.
- LÁZARO MARTÍNEZ, A.—«Problemas y controles Técnicos de Trabajo Intelectual». *Rev. Bordón*, n.º 187. Madrid, 1972.
- MADDOX, H.—«Cómo estudiar». Edit. Oikos-tau. Barcelona, 1967.
- MEENES, M.—«Cómo estudiar para aprender». Edit. Paidós. Buenos Aires, 1965.
- MIRA Y LÓPEZ, E.—«Cómo estudiar y cómo aprender». Edit. Kapelusz. Buenos Aires, 1947-68.
- MORGA, C. y DEESE, E.—«Cómo estudiar». Edit. Magisterio Español. Madrid, 1966-72 (2 tomos).
- STATON, T.—«Cómo estudiar». Edit. Trillas. México, 1967.

RECENSIONES

ESCANDELL BONET, B.: **Historia Moderna. Estructura y autoridades.** Oviedo, Universidad, 1972, 141 pp.

Tradicionalmente, las teorías pedagógicas y sus aplicaciones técnicas se han proyectado más en los ámbitos de la educación primaria o fundamental que en los sectores secundarios y superiores, donde la componente científica ha dominado sobre cualquier otra consideración. Esto no quiere decir, claro está, que la enseñanza universitaria haya estado desprovista de estructuras didácticas —toda acción docente comporta inevitablemente una concepción del proceso enseñanza-aprendizaje—; más bien quiere significar que la metodología de la educación superior se ha desarrollado alrededor de las concepciones científicas del saber que se imparte y de las observaciones empíricas que el ejercicio profesional ha ido acumulando en los docentes. No creo emitir un juicio nuevo al afirmar que la ciencia pedagógica no ha gozado del prestigio suficiente en la Universidad, entre otras razones, quizás, porque no ha podido ofrecer fórmulas suficientemente rigurosas para el tratamiento de los problemas de la enseñanza superior.

Este panorama, vigente aún en buena parte, comienza ya a desmoronarse. La creciente acumulación de los saberes de cada disciplina y el crecimiento del alumnado han evidenciado la ineficacia de las viejas rutinas pedagógicas, basadas fundamentalmente en la exposición oral y la lección magistral. Los departamentos universitarios, sin prescindir de las pautas tradicionales de enseñanza, mejor aún, situándolas en su justo papel, se han visto en la necesidad de ofrecer al alumnado unos instrumentos de trabajo personal acordes con los postulados de la moderna pedagogía activa: participación del estudiante en su propia formación, realización de trabajos prácticos, conocimiento y aplicación de técnicas instrumentales, polarización del programa en las estructuras y procesos más que en la información, individualización del aprendizaje, etc.

A estos principios responde el sistema didáctico del Departamento de Historia Moderna de la Universidad de Oviedo, dirigido por el Dr. Escandell Bonet, cuyo texto se inserta en este mismo número de la revista. El libro que recensamos aquí es un instrumento básico para la cumplimentación del programa. Desde el punto de vista metodológico constituye un conjunto de fichas directivas para el estudio personal de las diversas unidades temáticas en que se estructura el programa, que corresponde a los principios indicados anteriormente.

La presentación de la obra precisa las bases en los que se apoya la programación de la disciplina.

Evidentemente, el esquema difiere del clásico programa de cátedra, toda vez que no se reduce a un inventario de enunciados. Implica, por un lado, una peculiar concepción de la Historia, que «no es fundamentalmente un conocimiento de hechos, sino de estructuras», o, más exactamente, «un sistema de razones, estructuras, procesos y significados». Como consecuencia de esta concepción epistemológica, la didáctica de la Historia consistirá, ante todo, en la organización de la información para «reconstruir los conjuntos orgánicos y los desarrollos significativos del pasado».

Como advierte el autor, asumir así la disciplina implica «tener dilucidada una axiomática, poseer un esquema de la lógica combinatoria peculiar de la Historia, desentrañar los mecanismos del cambio histórico...». Desde el punto de vista pedagógico, el docente ha de «definir el significado global de la marcha histórica con un sistema de enunciados capaz de conferir sentido de conjunto a cada tema particular; encontrar la sucesión de los procesos que lo objetivan; mostrar el juego de los factores de que dependen; patentizar la dialéctica de sus relaciones solidarias; seguirlas según los propios ritmos que las animan». Finalmente, desde el punto de vista discente, será preciso que el alumno tome contacto con los medios bibliográficos, que aprenda a localizar y usar la información, que se ejercite en la selección de opciones, en la crítica y en la síntesis.

Desde el punto de vista orgánico, la obra aparece estructurada en las siguientes partes:

- *Temario:* Introducción general. Siglos XV-XVI. Siglo XVII. «Siglo de las luces».
- *Bibliografía:*
 - Edad Moderna. Obras generales. (Visiones de conjunto. Bibliografía por materias. Bibliografía por países. Instrumentos de consulta).
 - Siglo XVI. Obras generales. Bibliografía por temas y orgánica de sus contenidos.
 - Siglo XVII. Obras generales. Bibliografías por países. Bibliografía por temas y orgánica de sus contenidos.

- Siglo XVIII. Obras generales. Bibliografía por países. Bibliografía por materias. Bibliografía por temas y orgánica de sus contenidos.

El trabajo del Dr. Escandell supone, tanto cuantitativa —por la incorporación de cerca de 3.000 referencias bibliográficas— como cualitativamente —por la ordenación de estos datos documentales en sus respectivos núcleos temáticos— un esfuerzo estructural verdadera-

mente importante en el orden científico y didáctico. Estimamos que su consulta y uso será interesante, no sólo para los alumnos del Departamento de Historia Moderna, a los que va específicamente destinado, sino también para todo el profesorado de Historia de enseñanza superior, Bachillerato y C.O.U.

A ESCOLANO

Reforma cualitativa de la educación. Instituto de Pedagogía del C.S.I.C., Madrid, 1973.

La presente publicación recoge las ponencias y conferencias del V Congreso Nacional de Pedagogía, celebrado en Madrid del 6 al 9 de noviembre de 1972. Como indica el profesor García Hoz en la presentación de la obra, los trabajos que se insertan en este volumen, al proceder de los profesionales de todos los sectores educativos, son representativos de las preocupaciones hoy vigentes en los medios pedagógicos españoles.

El motivo central del Congreso y de la publicación, que confiere carácter a todas las secciones, es poner de relieve que una reforma de la educación ha de ser fundamentalmente cualitativa, incidiendo de modo eficaz en la renovación de las estructuras, métodos y profesorado. La acción político-administrativa, condicionante ciertamente de la eficacia pedagógica, se enfrenta sobre todo con los problemas cuantitativos de la educación. A ella le compete hacer posible la extensión de la enseñanza y la creación de las condiciones que faciliten la calidad. Pero el mejoramiento de la educación impartida depende evidentemente de la capacidad renovadora de los técnicos y profesionales de la enseñanza.

La publicación aparece estructurada en las siguientes secciones:

- I. Formación y perfeccionamiento del personal docente.
- II. Personalización educativa.
- III. Contenidos de la enseñanza y de la orientación.
- IV. Métodos educativos.
- V. Instrumentos didácticos.
- VI. La comunidad educativa.
- VII. Evaluación educativa.
- VIII. Problemas actuales y perspectivas de la reforma educativa española.

Cada una de estas secciones incluye diversos trabajos, hasta un total de 42 colaboraciones, que abordan los aspectos más interesantes de las diversas temáticas pedagógicas.

En el apéndice de la obra se transcriben las conclusiones del V Congreso de Pedagogía, formuladas en torno a los sectores señalados anteriormente.

Por lo que se refiere a la formación del profesorado, el Congreso, expresó la necesidad de realizar estudios experimentales, armonizar la componente pedagógica y especializada, señalar los objetivos asignados a cada uno de los niveles administrativos y docentes, flexibilizar la realización de los cursos y facilitar la dedicación de los docentes a sus múltiples tareas extraclase.

En el campo de la personalización educativa, las conclusiones apuntan a la necesidad de organizar un Seminario Permanente de Educación Personalizada, temporalizar la aplicación de los principios y técnicas, fomentar el desarrollo de métodos creativos, estimular la cooperación entre las autoridades académicas, el profesorado y los alumnos, valorar las experiencias realizadas en materia de coeducación, favorecer la estabilización del personal docente, etc.

En cuanto a los contenidos didácticos y orientadores, el Congreso puso de manifiesto la necesidad de actualizar los programas educativos, equilibrar los aspectos técnico-científicos y humanísticos de los mismos, prever contenidos obligatorios y optativos, promover el desarrollo interdisciplinar de los programas, coordinar todos los niveles y ciclos, someter a experimentación las innovaciones, atender sobre todo a los aspectos que coloquen al sujeto en la vía del aprendizaje permanente, estimular la elaboración de prototipos de material adaptados a las programaciones, entrenar sistemáticamente a los profesores en el desarrollo del curriculum, organizar en los centros los servicios de orientación al estudiante y adaptar convenientemente los contenidos y la orientación a la estructura y dinamismo del empleo.

La sección de métodos educativos subrayó la importancia de los siguientes aspectos: apli-

cación de la teoría de sistemas y modelos a la metodología educativa, planificación del tiempo libre, utilización de las técnicas individualizadas y de grupo, atención a los métodos de enseñanza especial, favorecer el intercambio nacional e internacional en las innovaciones didácticas y ampliar los estudios universitarios de Ciencias de la Educación.

Por lo que se refiere a los instrumentos didácticos, las conclusiones insisten en la necesidad de insertar los medios en sistemas técnico-educativos, normalizar la producción de equipos y documentos, formar al profesorado para su uso, investigar los problemas fundamentales de la tecnología educativa y los códigos de transmisión, unificar la terminología utilizada e integrar los esfuerzos y realizaciones emprendidos, en diversos ámbitos nacionales, para el fomento de la tecnología de la educación.

En la sección que estudió la problemática de la comunidad educativa se aboga por la aplicación de los modelos democráticos y participativos, la experimentación de los problemas organizativos, la aplicación de los principios y técnicas de socialización a profesores y alumnos, el control pedagógico de los medios de comunicación social, la institucionalización de las aso-

ciaciones de padres con fines educativos, el estudio de los problemas de orientación familiar y la atención efectiva a los hijos de españoles que se forman en el extranjero en la adquisición de la lengua y cultura nacional.

Finalmente, las conclusiones relativas a evaluación apuntan la necesidad de experimentar las innovaciones antes de generalizarlas, la conveniencia de conjuntar los aspectos cuantitativos y cualitativos, las implicaciones de formación de profesorado, el interés de las investigaciones en materia de evaluación de centros y docentes y la utilidad de concebir esta evaluación de modo cooperativo.

Como se desprende del análisis anterior, las conclusiones del Congreso, y de modo particular los trabajos incluidos en el presente volumen, constituyen un completo inventario de los problemas y objetivos que afectan a una renovación cualitativa de la educación. Puede, pues, afirmarse que su lectura será útil a todo el personal docente y directivo del amplio grupo de profesionales de la enseñanza.

A. ESCOLANO

FAURE, E.; Y OTROS AUTORES: **Aprender a ser.** Madrid, Alianza Universidad-UNESCO, 1973.

La Conferencia General de la UNESCO encomendó, en 1971, a una comisión internacional de expertos en materia educativa, presidida por Edgar Faure, la elaboración de un informe que recogiera los rasgos más significativos de la situación del sector educación a escala mundial y pautara las estrategias para su desarrollo.

Aprender a ser es el título de la publicación que recoge el informe del citado comité. La tesis central del documento se formula del siguiente modo: «La educación del futuro no deberá circunscribirse a sectores sociales privilegiados, ni limitarse a determinados grupos de edad, ni ser confiada a las instituciones pedagógicas tradicionales, ni ser impartida de forma segmentada y especializada; si realmente se desea que los hombres se enraícen en la revolución científico-técnica y gobiernen su destino en común es preciso organizar la formación permanente y global mediante la transformación de toda la sociedad en una ciudad educativa que permita el pleno florecimiento de las facultades de cada individuo y sepa extraer de las masas su potencial creador».

En la presentación del informe, Edgar Faure expresa los cuatro postulados adoptados por el equipo investigador al hacerse cargo del tra-

bajo encomendado: a) la solidaridad internacional, por encima de las divergencias nacionales y opciones políticas; b) la creencia en una democracia, cuya clave es la educación plena y participativa de los hombres; c) la aceptación de que el desarrollo tiene como objeto el despliegue completo del hombre; d) la necesidad de que la educación sea una respuesta global y permanente para hacer frente a los peligros de fragmentación del individuo. La nueva educación no debe prestar tanta atención a la adquisición de conocimientos definitivos cuanto a la preparación para la elaboración del saber en constante evolución, es decir, para «aprender a ser».

La primera parte del documento, bajo la rúbrica de «resultandos», somete a revisión la herencia educativa del pasado y los puntos de referencia actuales, para estudiar seguidamente los problemas en que se ve envuelta la educación en nuestros días, las posibilidades y los recursos disponibles. También se consideran las concepciones de la relación educación-sociedad y las vías para una democratización de la cultura.

En la segunda parte del informe, titulada «porvenires», se analizan los interrogantes, pers-

pectivas, fosos, prejuicios y amenazas con que se enfrentan los sistemas educativos de cara a su futuro desarrollo. Igualmente se estudian los hechos que se consideran «portadores de porvenir», como las investigaciones psicológicas, epistemológicas, pedagógicas y didácticas, así como las nuevas dimensiones del humanismo científico, de la democracia social y de la integración educativa.

Particular interés tiene, en nuestra opinión, la tercera parte, en la que los autores de este informe dibujan, como horizonte de las estrategias, la *ciudad educativa*, verdadero modelo sociopedagógico que puede ser considerado como el marco de referencia utópico de la planificación educativa. «La ciudad —leemos en el informe—, sobre todo cuando sabe mantenerse a escala humana, contiene, con sus centros de producción, sus estructuras sociales y administrativas y sus redes culturales, un inmenso potencial educativo, no sólo por la intensidad de los intercambios de conocimientos que allí se realizan, sino por la escuela de civismo y soli-

daridad que ella constituye». No hay que olvidar que la ciudad es en último término, como apuntaba Plutarco, el mejor instructor.

El planteamiento de esta vía hacia la ciudad educativa es, como reconocen sus propios formuladores, una salida con una fuerte dosis de utopía, aunque numerosas tentativas prefijan la evolución hacia ella. Por otro lado, es preciso considerar que «no hay buena estrategia sin previsión utópica», toda vez que cualquier actuación con perspectiva implica una imagen previa a la que dirigirse.

No cabe duda que *Aprender a ser* es una obra atrevida e innovadora, cuya lectura juzgamos del mayor interés para quienes, superando la parcial perspectiva que ofrecen las tareas individuales, quieran penetrar en las líneas de tendencia de los sistemas educativos actuales y en sus prolongaciones hacia el porvenir.

A. ESCOLANO

MICHEL ROUSSELET: *L'enseignement du Latin*. Nouvelle Encyclopédie Pédagogique. Presses Universitaires de France. 108, Boulevard Saint-Germain, París. 1966.

A lo largo de nueve capítulos desarrollados en 150 páginas se propone el autor, Profesor «agregé» en el Liceo Henri-Poincaré de Nancy, romper una nueva lanza más en defensa de la persistencia del Latín en los estudios del Bachillerato francés.

Las consideraciones previas a los fines que fija en la enseñanza de esta lengua, no le autorizan a pretender que el estudio del Latín sea indispensable e irremplazable.

Solamente, —y esto es bastante— que, orientado de una determinada manera, este estudio estimula las cualidades de análisis, de precisión y de razonamiento, que son los soportes mismos del espíritu lógico.

Esto mismo podría tal vez conseguirse de otro modo, es decir, cultivando otros estudios, pero el autor subraya que el estudio del Latín señala el medio más seguro y frecuentemente el más rápido de estimular dichas cualidades.

A continuación va desplegando los contenidos que abarcan las Instrucciones oficiales sobre la Enseñanza del Latín en las clases del primer ciclo, proponiendo para cada uno de ellos el método directo y el uso de los «realia» en una amplia gama de posibilidades, colocando de nuevo así en un complejo vivificante los cono-

cimientos lingüísticos que haya adquirido el alumno: bene se res habet et contentos auguror esse deos.

Tal vez los Capítulos dedicados a los ejercicios fundamentales de la clase de Latín: tema, lectura de textos y versión sean los más interesantes desde el punto de mira pedagógico. El proceso de cada uno de ellos, detallado y valorado en cada uno de sus datos, es sumamente aleccionador.

Pero la versión, en particular, queda consagrada como el ejercicio ideal en el estudio del Latín. Ella revela el «ingenium», las cualidades de imaginación, de sensibilidad, de inteligencia y de carácter de su autor.

Contra lo que muchos tal vez no esperarían, el autor no se opone al uso del latín vivo, tan preconizado por la Asociación Internacional en su órgano «Vita latina», reduciéndolo, eso sí, a un simple valor pedagógico o a una posible lengua internacional de la cultura.

Al final de la lectura de esta breve y sugerente obra, queda el lector todavía más prendado de las excelencias del estudio de esta lengua, haciendo suya la frase de Jaeger: «quien no ha estudiado la estructura del latín ignora todavía de lo que es capaz el lenguaje humano».

TOMAS DE LA A. RECIO

BECAS DEL GOBIERNO FRANCES

El Gobierno Francés concede cada año becas de Cooperación Cultural y Técnica a los españoles que deseen, al terminar sus estudios, *Ampliar sus conocimientos o especializarse* en Francia, en alguno de los campos siguientes: técnico, científico, literario, artístico y lingüístico.

Dichas becas podrán ser solicitadas por:

- los licenciados, sin excepción, de todas las Facultades;
- los ingenieros de las Escuelas Técnicas Superiores;
- los diplomados de las Escuelas de Bellas Artes, Conservatorios, etc...

Según el objeto deseado, el Gobierno Francés ofrece las diferentes clases de becas siguientes:

| Becas de | Finalidad | Duración | Plazo de solicitudes |
|-------------|--|--|---|
| «ES-TUDIOS» | Proseguir estudios o investigaciones para la obtención de un título francés | Curso universitario (como mínimo) <i>Prórroga posible</i> | Del 1.º de octubre hasta el 10 de enero |
| «STAGES» | Especializarse o Perfeccionarse | De 2 a 9 meses como máximo <i>Renovación imposible</i> | Del 1.º de octubre hasta el 10 de febrero |
| «VERANO» | Reservadas a profesores numerarios de francés para ampliar sus conocimientos lingüísticos, literarios o de civilización francesa | 1 mes <i>Ninguna prórroga posible</i> | Del 1.º de octubre hasta el 10 de enero |

Para más información:

SERVICIOS DE COOPERACION CULTURAL Y TECNICA, EMBAJADA DE FRANCIA.
Departamento de Becas.
Marqués de la Ensenada, 10-2.ª Planta.
MADRID-4.

Entrevistas personales:

MARTES por la tarde de 16 a 19 horas previa cita y SABADOS por la mañana de 9 a 13 horas.

NORMATIVA LEGAL

EDUCACION GENERAL BASICA

RESOLUCION de la Dirección General de Ordenación Educativa, de fecha 3 de octubre de 1973 (BOE, n.º 250), por la que se dan normas sobre la realización de trabajos escolares fuera de los Centros de Educación Básica.

Tanto por el carácter de los métodos que tradicionalmente se han empleado en la enseñanza, como por la fuerza de la costumbre, ha venido siendo norma en muchos establecimientos de Enseñanza Primaria la imposición de ciertos trabajos que los escolares habían de hacer en sus propios domicilios. La extensión y naturaleza de estas actividades no han sido, ni son, en muchos casos, las más adecuadas para la correcta formación de los educandos.

Promovidas nuevas técnicas de trabajo escolar, que cambian sensiblemente los principios y los sistemas de las actividades educativas, es necesario de nuevo reconsiderar esta cuestión, de acuerdo con las exigencias de la situación actual, estableciendo unas normas que sirvan de orientación tanto al profesorado como a las familias.

1.º Los programas de los centros serán elaborados de forma que eviten como norma general el recargo de actividad de los alumnos con tareas suplementarias fuera de la jornada escolar.

2.º Con carácter transitorio y excepcional se podrán asignar deberes más intensos y de forma individual a aquellos alumnos que, por ausencia prolongada u otras graves razones no hayan podido seguir el ritmo normal de trabajo en el centro.

3.º Cuando en estos casos excepcionales se considere necesario por parte del equipo de profesores programar actividades cooperativas o individuales para ser realizadas por los alumnos fuera del Colegio habrán de ponderarse en sus aspectos cuantitativo y cualitativo.

Cuantitativamente se graduará cuidadosamente este tipo de actividades de forma tal que su intensidad sea directamente proporcional a las edades respectivas, y sin que en ningún caso disminuya el tiempo que los niños de este nivel de enseñanza deben disponer para el descanso, el juego y la convivencia en el seno del hogar.

Cualitativamente, las tareas que se realicen fuera de la clase se ajustarán también a las edades y niveles alcanzados, evitándose el encargo de trabajos mecánicos, pasivos o repetitivos. Para estos casos, parecen más adecuadas las actividades que supongan la consulta de libros, búsqueda de información y de materiales diversos, tareas de expresión y creatividad.

4.º Cuando, como sucede en la segunda etapa de Educación Básica, existan varios profesores para un grupo de alumnos, se buscará la debida coordinación entre los mismos para evitar la sobrecarga de tareas y el consiguiente agobio de los escolares. Los profesores afectados se pondrán de acuerdo respecto a la forma de asignar estos trabajos, debiendo atribuirse al tutor la regulación de los mismos.

5.º En aquellos centros que tengan establecida voluntariamente la realización de actividades extraescolares, que supongan prolongación de la jornada escolar normal, quedarán totalmente suprimidas las tareas para realizar por los alumnos en sus domicilios.

Lo que comunico a VV. SS.

Dios guarde a VV. SS. muchos años.

Madrid, 3 de octubre de 1973.—El Director general, José Giménez Mellado.

ENSEÑANZA MEDIA

ORDEN de 18 de septiembre de 1973 (BOE, n.º 230), sobre establecimiento de las actividades docentes del Instituto Nacional de Enseñanza Media a Distancia en el presente curso.

Las enseñanzas serán las siguientes: Bachillerato Elemental, Bachillerato Superior, Enseñanzas para adultos, equivalentes a la EGB, y Enseñanzas comple-

mentarias y de adaptación para el acceso al Bachillerato de los alumnos en posesión del título de Graduado Escolar, pudiéndose extender también al COU y a la Formación Profesional de primer grado.

ESCUELAS Y COLEGIOS UNIVERSITARIOS

DECRETO 2293/1973, de 17 de agosto (BOE, n.º 231), por el que se regulan las Escuelas Universitarias.

Las normas sobre creación de dichas Escuelas se refieren tanto a las de carácter estatal como no estatal.

DECRETO 2854/1973, de 5 de octubre (BOE, n.º 273), por el que se crea el Colegio Universitario de Gijón, integrado en la Universidad de Oviedo.

Se autorizan las enseñanzas correspondientes al primer ciclo de las Facultades de Filosofía y Letras (Sección de Filología) y de Ciencias (Sección de Químicas), cubriendo inicialmente cuatrocientos puestos escolares.

UNIVERSIDADES

ORDEN de 27 de septiembre de 1973 (BOE, n.º 234), sobre calendario para la aplicación de los nuevos planes de estudio en las Facultades universitarias.

Ilustrísimo señor:

Promulgadas por el Ministerio de Educación y Ciencia las directrices conforme a las cuales han de ser elaborados los planes de estudios de las distintas Facultades universitarias, y desaparecidas, por tanto, las razones que aconsejaron aplazar, por Decreto 2552/1972, de 18 de agosto, la implantación gradual del primer ciclo de las Facultades prevista, en el Decreto 2459/1970, de 28 de agosto, sobre calendario para aplicación de la reforma educativa, es llegado el momento de dictar la normativa adecuada para implantar el sistema educativo previsto para las Facultades universitarias en la Ley General de Educación.

Con el fin de proporcionar más y mejor educación universitaria, ha de construirse un sistema educativo que desarrolle al máximo la capacidad de todos y cada uno de los alumnos, mediante la racionalización de algunos aspectos del proceso educativo, aunque para lograrlo deban someterse a revisión algunos esquemas tradicionales.

Fiel a esta idea, se adopta en la presente Orden la medida de política educativa consistente en modificar, con carácter experimental, el tradicional calendario universitario, adecuando el año académico al año natural, con el convencimiento de que con ello se contribuye a hacer realidad la parte esencial y más noble de la reforma educativa. La calidad de la educación.

En efecto, en el orden académico, la estructuración del curso a lo largo del año natural permite una mejor distribución del tiempo docente, porque determina una más adecuada ordenación académica del tiempo destinado a formación, el más trascendental y necesario.

En el orden sociológico, dado el derecho de todo ciudadano de un tiempo dedicado al descanso, el sistema que se establece permite que todos los alumnos puedan tener su periodo de vacaciones veraniegas obviando los inconvenientes, en este aspecto, de la estructura actual del curso académico, que motiva que los alumnos menos dotados o en los que influyen circunstancias de la más variada índole no tengan realmente vacaciones, porque cumplido el actual periodo lectivo deben proseguir su preparación para los exámenes de septiembre.

En el orden financiero, es evidente la conveniencia de hacer coincidir la vigencia del presupuesto de la Universidad con la actividad del curso académico, ya que la discrepancia actual es causa de diferentes problemas.

Igualmente, la correspondencia curso académico y

castrense comporta ventajas indudables por la conveniente adecuación que ofrece en muchos aspectos en orden a las especiales disposiciones que regulan el servicio militar de los universitarios.

Por último, el cambio que se establece respeta plenamente los legítimos derechos de los alumnos de los planes a extinguir, con la novedad de cursos intensivos de recuperación, al tiempo que se les concede la posibilidad de incorporarse con plenitud de derechos a los nuevos planes de estudios.

Por cuanto antecede.
Este Ministerio, oída la Junta Nacional de Universidades, ha dispuesto.

Primero.—1. Se establece, con carácter experimental, para la implantación de los nuevos planes de estudios, la correspondencia del año académico con el año natural, y comprenderá doscientos veinte días lectivos.

2. Las enseñanzas de los planes a extinguir seguirán impartiendo de octubre a junio y de acuerdo con la normativa vigente, salvo lo establecido en el apartado séptimo de la presente Orden.

Segundo.—1. La implantación del sistema educativo establecido por la Ley General de Educación en las Facultades universitarias será gradual y se llevará a cabo con arreglo al siguiente calendario para la enseñanza oficial.

2. En el año académico 1974 se implantará, con carácter general, el primer curso del primer ciclo de las Facultades universitarias, continuando su implantación en años sucesivos.

3. En el año académico 1977 se implantará, con carácter general, el primer curso del segundo ciclo de las Facultades universitarias, continuando igualmente su implantación en años sucesivos.

4. A partir del año académico 1979 se implantarán, con carácter general, los estudios del tercer ciclo de las Facultades universitarias.

Tercero.—Las enseñanzas comunes obligatorias correspondientes al primer ciclo de Facultades universitarias se impartirán durante todo el periodo lectivo, distribuyendo sus materias de acuerdo con la naturaleza de las mismas.

Cuarto.—En el segundo ciclo de las Facultades universitarias, las enseñanzas comunes obligatorias se impartirán en el periodo lectivo comprendido de enero a junio. En cuanto a las especialidades, se estará a la naturaleza y características de las mismas, pudiendo impartirse bien durante todo el curso o en el último trimestre del mismo.

Quinto.—En las disciplinas de los dos primeros ciclos de Facultades universitarias, la valoración del aprovechamiento de los alumnos se hará en la forma que establezca el Estatuto de cada Universidad, con arreglo a las directrices del artículo 38 de la Ley General de Educación y previo informe de la Junta Nacional de Universidades. En todo caso se celebrarán, durante el curso académico, tres pruebas parciales liberatorias.

Sexto.—1. La extinción de los planes de estudios vigentes que se cursan en las Facultades universitarias se efectuará en la forma que se indica en el anexo de la presente Orden.

2. Continuarán en vigor las normas que actualmente regulan las convalidaciones de estudio en los planes vigentes, hasta la total extinción de los mismos.

Séptimo.—1. Los alumnos del curso que corresponda extinguir que, una vez terminado el mismo, no hubiesen aprobado la totalidad de las disciplinas, podrán participar en un curso intensivo de recuperación, a celebrar en el periodo comprendido entre los meses de octubre y diciembre de cada año.

2. Los alumnos que superen dicho curso se incorporarán al curso siguiente del plan a extinguir.

3. Los que no superen el citado curso de recuperación podrán acogerse, desde el primer momento, a los nuevos planes, según vayan entrando en vigor, con las convalidaciones que se determinen y con todos los derechos que a los alumnos de dichos planes se reconozcan, o seguir sus estudios por enseñanza libre, con arreglo a lo establecido en el punto dos de la disposición transitoria primera de la Ley General de Educación.

Octavo.—Queda autorizada la Dirección General de Universidades e Investigación para dictar cuantas disposiciones complementarias sean precisas para el desarrollo y aplicación de esta Orden, la cual entrará en vigor el mismo día de su publicación en el Boletín Oficial del Estado.

RESOLUCION de la Dirección General de Universidades e Investigación por la que se determinan las directrices que han de seguir los planes de estudio de las Facultades de Veterinaria y de Farmacia (BOE, de 25 de septiembre de 1973, n.º 230).

El primer ciclo de enseñanzas básicas y de tres años de duración será común para todos los alumnos. Se necesitará tener aprobadas todas las materias de este primer ciclo para poder pasar al segundo.

Una vez aprobados los Planes de estudio, las Universidades procederán a su implantación gradual y a la extinción también gradual de los planes vigentes.

RESOLUCION de la Dirección General de Universidades por la que se aprueba el Plan de Estudios del primer ciclo de la Facultad de Veterinaria de Oviedo (BOE, n.º 280, de 22 de noviembre de 1973).

RESOLUCION de la Dirección General de Universidades e Investigación por la que se aprueban los Planes de Estudio para el primer ciclo de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (BOE, n.º 275, de 16 de noviembre de 1973).

En el presente curso funcionarán las siguientes Divisiones: Derecho, Geografía e Historia, Filología, Filosofía y Ciencias de la Educación, Ciencias Físicas, Ciencias Matemáticas, Ciencias Químicas, Ciencias Económicas y Ciencias Empresariales.

También se determinan las asignaturas que se impartirán, de cada División, y se aprueban las normas de adecuación de los planes anteriores a los nuevos en Derecho y Filosofía y Letras.

PROMOCION ESTUDIANTIL

ORDEN de 18 de septiembre de 1973 (BOE, n.º 232), por la que se reorganizan los servicios de la Subdirección General de Promoción estudiantil.

Se establece un nuevo procedimiento para la tramitación de los expedientes de gastos y pago de becas y ayudas concedidas a los estudiantes.

DECRETO 2780/1973, de 19 de octubre (BOE, n.º 270), por el que se regulan los Colegios Mayores Universitarios).

Se refunde en una sola y nueva disposición, con carácter de Reglamentación, la variedad de normas existentes sobre los Colegios Mayores Universitarios.

ORDEN de 21 de noviembre de 1973 (BOE, n.º 287), por la que se dan normas para el funcionamiento de Centros de Vacaciones Escolares.

Estos Centros podrán ser organizados para alumnos de todos los niveles y tener educativos y podrán ser estatales y no estatales.

Algunos de ellos podrán tener carácter de Centros de Vacaciones Internacionales.

Las Delegaciones Provinciales de Educación y Ciencia programarán los Centros de Vacaciones Escolares que puedan funcionar anualmente.