Vida escolar

Núm. 179-180

MAYO-JUNIO

1976

La educación en la sociedad actual

.OS Nedios Ne

COMUNICACION

OCIAL

N

NSEÑANZA

IE

ITERATURA

Crítica y comentario

de texto

en la E. G. B.

iniciación a la música

LUDWIG VAN BEETHOVEN



WOLFGANG AMADED MOZART



ALEXANDER BORODIN





FAIRIOUT CRANADOC



EDANIZ SOUNDERT



GUSTAV MAHLER



PETER ILICH TSCHAKOWSK

La música es, por supuesto, aigo fondamental para la concepción estética y de eni la importancia concedida por el Ministerio de Educación y Ciencia a la temática musical en el nuevo plan de estudios del Bachillerato.

En esta línea, y como anoyatora de dicho plan, sale ahora a la luz una nueva realización del Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciercia. Bajo el trulo generico de liNICIACIÓN A LA MUSICA: ANTOLOGIA SONORA" un equipo de expertos ha conseguido uniligir imasen, sondo y toxos.

Igiciación a la música es una obra escrita por diferentes autores; distribuida en capítulos y que recoge el panorama de la innasica universal en todos sus aspectos: instrumentos, estilos; individualidades, etc.

Autologia sonora, complemente del texto anterior, ha sido posibile con la colaboración de varias casas discográficas, bajo supervisión del critico musical Carlos Gómez Amat. Se trata de uma colección de 33 discos, validos auxiliar para el profesorado, para guien se convertira en un impresciadible material didactico.

Finalments, la obra se completa con unas carpetas de diapositivas y fichas, en las que se recogen, de forma sistemático, los datos pingráficos y estilísticos más significativos de los autores cuyas obras están recogidas en la colección de discos.

La obra afrece al educador la posibilidad de disponer de un instrumento didectico de domedo manejo, exquisita presentación y exigente poor terráfico.

Eare obre as size è les Contres docentes contre réemboleo abonandose extusivamente el reintegro de costos, que asciende a 7,275 pesetes.



SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDECACION Y CIENCIA - Ciudad Universitaria, Madrides.

Vida escolar

Revista de la Dirección General de Educación Básica Número 179-180

Mayo-Jun. 1976

Año XVIII

CONSEJO DE REDACCION

Director

ORENCIO SANCHEZ MANZANO

Secretario

JAIME ACEBRON OROZCO

Asesores

ISMAEL MEDINA CRUZ
DAVID DE FRANCISCO ALLENDE
JOSE LUIS PEREZ IRIARTE
ALBERTO AIZPUN LOPEZ
EDUARDO SOLER FIERREZ
LUIS CURIEL POBLADOR
JESUS ASENSI DIAZ
MARIA LUZ MERIN GABRIEL

Diseño cubierta

LUIS F. DEL VALLE

Edita

SERVICIO DE
PUBLICACIONES
DEL MINISTERIO
DE EDUCACION Y CIENCIA
Ciudad Universitaria - Madrid-3



FABRICA NACIONAL DE MONEDA Y TIMBRE Jorge Juan, 106, Madrid

Depósito legal: M. 9.712-1958

Tirada

150,000 ejemplares

Publicación mensual

sumario

	Páginas
ESTUDIOS Y PERSPECTIVAS:	,
La educación en la sociedad actual.—Por Vi- cente Barbera Albalat	4
Desarrollo inductivo y divergente de concep- tos: Un ejemplo de tratamiento integrado y creativo de enseñanza interdisciplinaria.— Por David de Prado Díez	14
Ciencias Naturales y Orientaciones Pedagó- gicas (III).—Por Joaquín Ferrándiz Mingot	21
Evaluación de Centros (I).—Por José Angel López Herrerías	30
ORIENTACIONES Y EXPERIENCIAS:	
Evaluación y recuperación de la composición escrita.—Por Jesús Pérez González	35
Los medios de comunicación social en la ense- ñanza de la literatura.—Por Jesús Asensi Díaz	45
Crítica y comentario de texto en la E. G. B.— Por Julio Neira	54
Modelo funcional de evaluación continua en E. G. B.—Por José F. Moratinos Iglesias	59
¿Hace falta el empleo de una buena revista in- fantil?—Por Agustín Serrano de Haro	64
LIBROS	66
DOCUMENTO:	
Esquemas para mostrar el funcionamiento del Reglamento Provisional de Sanidad Escolar.—Por Oscar Valtueña Borque	1

La Dirección de la Revista no se hace responsable de los juicios personales de sus colaboradores.

estudios y perspectivas



UN POCO DE HISTORIA

Dice Capelle (1): "Es evidente que la reforma de la enseñanza se sitúa en la actualidad entre las más importantes modificaciones de las estructuras de la sociedad moderna. Factores de diversos órdenes exigen esta mutación, y su conjugación impone, más que una mejora o perfeccionamiento, una profunda transformación de la enseñanza."

Hasta el Renacimiento, el problema de los fines y objetivos se centraba en torno a los criterios de autoridad establecidos por la tradición cimentada por la Iglesia y el Estado totalitario. A partir de la "escuela alegre" de Victorino de Feltre, las críticas de Erasmo y por la misma esencia del movimiento renacentista, se lucha contra los sistemas establecidos en favor de la libre manifestación, elevando el valor humano en su misma condición individual.

Rabelais, Montaigne, Vives...
Surgen concepciones atrevidas que rompían los moldes establecidos y, paulatinamente, se alcanza el siglo XIX, de auténtica crisis en su segunda mitad, especialmente, para preparar un auténtico potencial despliegue de enfoques y posturas que culminan en nuestros días.

Hoy, los conceptos éticos en que se desenvuelve la sociedad en su continuo cambio evolutivo, están cada vez más lejos del determinismo y del principio de autoridad. Frente a la solución

La educación en la

de formar al niño según modelos preconcebidos. Sucholdolski señala la tendencia del desarrollo evolutivo de las posibilidades individuales según valores relativos a la vida misma en su concepción presente. Frente a la imposición de unos fines absolutos y rigurosos se levanta la necesidad de extraer esos fines de la propia conducta y de la propia vida concreta, tal vez haciendo posible ese romántico deseo de que, ya que la sociedad no perfecciona al hombre, es el hombre quien tiene que modificar a la sociedad para hacerla más perfecta. Dewey y la pedagogía norteamericana, con sus contumaces intentos democratizadores, han hecho posible la elaboración de unos principios que Baxter (2) resume en los puntos siguientes:

- Que el gobierno surja "desde dentro del grupo mismo y sea ejercido con miras al bienestar de la mayoría".
- Adaptarse a los cambios de la sociedad moderna (exigencia realista): la transmisión de la cultura social no es ya misión única de la escuela.
- Favorecer la total integración de cada personalidad y la total satisfacción.
- Preocuparse por la impor-

tancia de lo afectivo en el niño: personalidad, integración, conflictos...

 El maestro debe ser un "ingeniero social", modelo armonizador, con gran sentido de adaptabilidad, flexibilidad y sensibilidad.

EL MUNDO ACTUAL

Si decimos que el mundo atraviesa una profunda transformación a todos los niveles, nada descubrimos. La pedagogía no puede permanecer ajena a esta crisis contemporánea y, en una postura totalmente incómoda, intenta guardar el equilibrio y serenidad necesaria para justificar sus dudas y compromisos.

"La escuela de ayer y de hoy —dice Chico González (3)—, ha sido pensada, sin género de duda, como centro de aprendizaje intelectual. En ella se reciben datos y técnicas. Se conoce el mundo y se descubren las causas empíricas de los hechos concretos. Se inician relaciones sociales y se orientan los afectos hacia determinado ejercicio profesional. La institución escolar está sometida a multiplicidad de normas legales, de exigencias sociales de tradicionales siste-

mas de retención y de reproducción de conocimientos.

En cualquiera de sus niveles elementales, medios o superiores la escuela se halla ya en crisis, provocada por su dificultad para adaptarse a los medios tec-

CARACTERISTICAS DE LA EDUCACION

Generalización, democratización y socialización son tres constantes que se hallan en todas las corrientes contemporáneas. De uno u otro modo están recogidos tales conceptos y pueCon un afán de síntesis encomiable, la doctora Galino señala que son dos las notas que destacan dentro del pluralismo y heterogeneidad del problema: "la renovación y crecimiento de los contenidos instructivos de los programas escolares y la debilitación de los vínculos familiares" (6).

Añade que la primera nota se ha producido merced a la revolución científica, mientras que la segunda "responde a un hecho social" (6).

La heterogeneidad de las tendencias, que por una parte es un fenómeno paralelo a toda crisis, es, a la vez, un elemento negativo para la clarificación de la educación. La dispersión y la falta de cohesión del mundo en torno es para el escolar motivo de duda y de angustia. La falta de claridad en los fines y las dudas en la praxis docente pueden acarrear graves problemas en los niños. Habríamos de pensar seriamente en las consecuencias para la juventud que se avecina. La falta de orientación y de puntales básicos en que apoyarse no pueden traer nada bueno. La falta de orden y consistencia de las asimilaciones pueden crear un caos de peores consecuencias que una educación monovalente, incluso no adecuándose plenamente a las corrientes actuales.

"La ley de todo crecimiento quiere que todos nuestros progresos se realicen por medio de asimilaciones sucesivas" (7).

Y añade la doctora Galino, citando esta vez a Caruso:

"Los complejos son partes anímicas separadas de la personalidad, grupos de contenidos síquicos que se han separado de la concienciación, que funcionan en forma arbitraria y autónoma; llevan una singular existencia en

sociedad actual (I)

nificados de comunicación y por su preferente orientación oral e individualizante."

En cualquier caso, la sociedad no puede inhibirse de esta crisis de la que es, si no elemento desencadenante, sí, al menos, campo abonado para todas las transformaciones. El problema le atañe directamente y debe buscarle sentido y solución. Por una parte, porque es lógico; por otra, porque la educación es un hecho cada vez más popular y el futuro de las naciones, del hombre mismo, está en su educación.

"Extenderla al mayor número de personas es el ideal de toda nación que se precie de vivir a fines del siglo XX. El pensar ha sido siempre fuente de problemas y el preparar las generaciones futuras a enfrentarse con cualquier clase de problemas será el fin de toda educación" (4).

Por esa crisis a la que aludimos y por la falta de perspectiva histórica, es muy difícil abordar el tema de la pedagogía contemporánea. Vamos, no obstante, a intentarlo enjuiciando algunos fenómenos que sobresalen de entre el maremagnum de nuevas ideas e innovaciones, atendiendo a las caracteríasticas y elementos de la educación.

den considerarse como los más generales de la educación de nuestros días. Por encima de ellos, y con el afán de sistematizar el desarrollo de este punto, nos referiremos a otras características.

Dice Guil (5):

"Puede decirse que educación y socialización son dos fenómenos que se condicionan mutuamente."

Si cierto es que por la educación el hombre se "socializa", en
el sentido de que aprende a convivir y a comprender a los demás,
y esto siempre ha querido ser
así, no lo es menos que ahora es
la sociedad quien reclama el derecho a la educación como una
exigencia ineludible. Todos, ricos
y pobres, se percatan de su valor y luchan para poseerla y adquirir así los medios necesarios
para facilitar su promoción
social.

A. Complejidad.

Partiendo de las premisas de que la estabilidad supone una tranquilidad en las teorías modificadoras y de que tales modificaciones proliferan en épocas de crisis, como se ha dicho, podemos afirmar, a raíz de la cantidad de ellas, que nos encontramos en plena marea.

la oscura esfera del inconsciente, desde donde pueden fomentar y refrenar en todo momento actividades conscientes" (7).

Hay que buscar unos conocimientos básicos capaces de afianzar el sentido de nuestras convicciones.

Otra manera de ver esta dispersión conceptual y asincronía, es atomizando los saberes. El niño es una unidad y la educación integral, la meta a conseguir. Todas las "demás educaciones" -física, intelectual, moral...- lo son en tanto que partes integrantes, sin entidad propia. De este sentido atomista ha adolecido la enseñanza impartida hasta nuestros días; los horarios rigurosos, las asignaturas, las calificaciones..., eran una clara muestra de la intención no integradora de nuestro sistema. Hoy esa integración llega hasta el extremo de que busca no ya sólo la globalización del quehacer escolar, sino que, yendo más lejos, pretende abarcar y fundirse con la vida misma.

De todo el mundo, desde cualquier ángulo del saber, desde fuera del ámbito estrictamente pedagógico, afloran corrientes y teorías educativas. El signo y las justificaciones son tan variados e ingeniosos que a veces no tienen elementos comprables. Bajo las más variadas motivaciones y con los fines más dispares, se apoyan teorías pedagógicas y se proliferan técnicas que antes de consolidarse ya quedan anticuadas.

Se nota un deseo cada vez más unánime de formar a las personas por, para y dentro de la comunidad social, para combatir la idea de Hobbes de que el hombre es el lobo del hombre. Por ley natural, se ha pensado que el poder de dominio, propio de los más fuertes, les impulsaba

a la acción y al dominio. El Cristianismo nos avisó sobre este punto y ya Adler parece estar convencido de que el principal instinto animal no es el de agresividad, sino el de solidaridad (8), llegando a afirmar que "sólo el ser humano bien integrado en alguna comunidad puede sentirse lo bastante seguro de sí como para no caer en la neurosis, que siempre es egoicidad" (9).

Spiel, que es quien transcribe esta cita, acaba refiriéndose al siguiente párrafo de Hobbes:

"La forma existencial de la sociedad humana es una lucha de todos contra todos. Una raza lucha contra otra; los pueblos se enfrentan entre si; las gentes se hallan en pugna... Las relaciones humanas, a causa de la guerra, el crimen y la explotación descarada, se han convertido en antihumana; se ven perturbadas por neurosis, psicosis, toxicomanías y perversiones, e incluso por ideas supersticiosas sobre la inferioridad y minusvalía del sexo femenino. La causa de todas estas posturas negativas radica en la falta de sentimiento comunitario, que podría representarse en forma de enemigo diabólico de la comunidad: la destructora egoicidad. Todo el mundo conoce sus diversos aspectos: la vanidad, los celos, la envidia, la avaricia, el odio, la doblez, la astucia, el afán de dominio, la alegría ante el mal ajeno, la crueldad y, asimismo, el retraimiento o aislamiento, la angustia, el miedo... La falta de sentimiento comunitario es de consecuencias terribles, ya que destruye la convivencia... Son los errores trágicos, no los pecados, los que obstaculizan la idea de comunidad, idea de orientación suprema, cuya fórmula más clara v más fácilmente comprensible se halla reflejada en el mandamiento eterno: Ama a tu prójimo como a tí mismo" (10).

La verdad es que sea cual fuere el espíritu religioso de los hombres, lo cierto es que buscar la protección en la verdad y la justicia clamando a la sociedad para que la garantice ha sido y es una aspiración universal y primaria. Sólo aprendiendo a perder e intentando comprender a esa sociedad, que a veces le es hostil, podrá de nuevo integrarse sin acudir al odio y resentimiento que, en cualquier caso, creará inquietudes a su ánimo y será origen de posibles frustaciones.

Como añade el mismo Spiel, y subraya más adelante (11), el "sentimiento comunitario constituye nuestra determinación más íntima, nuestra nostágica afirmación de una imperiosa demanda de una forma de existencia humana libre de fricciones. Ahora bien, esta manera de ser es la comunidad".

Y este sentimiento comunitario está facilitado por los adelantos tecnológicos y los fabulosos medios de comunicación que han hecho posible, como dice Marín, que:

"La educación ha adquirido ya una dimensión cósmica. Por muchas que sean las diferencias entre países en desarrollo y países desarrollados, entre naciones de economía liberal o socialista, por muchas distancias históricas o culturales que parecen separarlos, los problemas, aunque a escala diferente, son, por lo general, comunes. Y las aspiraciones también" (12).

B.-Unidad dentro de la variedad de tendencias.

No se trata de suplantar la pedagogía tradicional por una nueva, como dice Dewey, sino de hallar una fundamental que garantice la realización de la personalidad individual en el entorno en que se desarrolla. Más lejos de un intento de este tipo, podríamos encontrarnos precisamente con una educación sin objetivos que la caracterizasen. En una situación tan anárquica no se podría configurar ninguna sistematización coherente y se correría el riesgo de perderse en la ambigüedad. De ahí el actual y loable intento internacional de hallar una "educación de base".

Desde la escuela del trabajo de Kerschensteiner, con unos objetivos de auténtico despliegue de posibilidades en el mundo laboral, con las correspondientes implicaciones sociales, se han sucedido numerosas concepciones, de las que destaca como denominador común, el afán por acercarse a la realidad y funcionalidad concreta dentro de una ética todavía no bien delimitada.

C.-Puntos concretos de contacto.

 Igualdad de oportunidades y establecimiento de la escuela única.

Se trata de un intento generalizado, de una aspiración ya tradicional. En países de la raigambre histórica de Gran Bretaña, por ejemplo, este deseo es una auténtica realidad. Las mentes de los gobernantes de las naciones civilizadas ven con claridad esta necesidad de nuestra época. El clasismo tardará en desaparecer, pero la "popularización" de la cultura y el acceso del proletariado a las ramas del saber facilitan este anhelo universal. Pero hay que tener cuidado y no confundir el verdadero sentido de la igualdad de oportunidades.

Dice Rickover que Estados Unidos "es la única nación del mundo occidental que desperdicia horas de clase enseñando a los niños cómo hacer dulces de chocolate, conducir coches, preparar presupuestos o cómo usar el teléfono y cosas triviales por el estilo, que pueden aprender fuera de las aulas" (13).

Con ello denuncia una enseñanza "casera" y falta de profundidad. Así, más adelante, se muestra disconforme con que a todos se les otorque los mismos diplomas v sea un hecho la promoción automática. Que la igualdad de oportunidades sea un deseo no significa que todos puedan obtener los mismos resultados en el aprendizaje, incluso gozando de los mismos instrumentos. Por razones naturales y por otras adquiridas, por la inteligencia, el tesón, el sacrificio, nivel de aspiraciones, etc., las personas han de diferenciarse v alcanzar distintas metas. Por ello no hay que pretender -esto es totalmente natural-, que todos sean abogados, médicos, pedagogos... Lo que se debe intentar es "dar una educación excelente y, al mismo tiempo, tratar de educar a todos hasta el límite de sus capacidades" (14), como escribe Gardner. Por una parte hav que esforzarse en facilitar a cada uno los medios precisos para que desarrolle toda su potencialidad adquisitiva y después brindarle las posibilidades que se le ofrecen, informándole para que acepte las que más se le acomoden, con objeto de lograr no sólo la igualdad de acceso, sino la igualdad de éxito (15). Así se lograrán buenos profesionales de todo tipo -fontaneros, carpinteros, sacerdotes, farmacéuticos...-, sin que ello suponga menospreciar o enaltecer la persona humana en el sentido de ignorar que la dignidad no está en el cargo: es más digno un carpintero eficiente que un farmacéutico inepto.

No puede hablarse de igualdad de oportunidades sin haber antes indagado las circunstancias y los condicionantes extraacadémicos que concurren en el alumnado. La situación familiar, la zona de procedencia, el medio en que se vive, etc., son elementos determinantes que imposibilitan una clara delimitación a la hora del análisis de las causas del rendimiento. Por esto, como complemento a este principio de igualdad de oportunidades, hay que pensar en una especie de formación compensatoria que permita a las zonas o ambientes deprimidos adquirir unos puntos o niveles de partida lo más análogos posible a los normales de todo sistema educativo. ¿Cómo pueden ser iguales las oportunidades, incluso ante un mismo sistema académico de "escuela única", del obrero que del aristócrata, del marginado que del aceptado?

2. Ampliación del concepto de educación.

Educar es algo tan complejo que, para la sociedad actual, está inmerso en todo el quehacer vital. En sentido lato, su significado ha daterrado a segundo término las concepciones ya clásicas, que más adelante recordaremos.

La educación, por una parte, ha adquirido un aspecto técnico y científico que ha elevado su consideración a una altura insospechable pocos años ha, pero podemos contemplar otra vertiente: la que la ha convertido en un término familiar y popular. La educación entra en todos los ambientes y en cada uno de ellos no falta quien se atribuya la varita mágica de sus secretos. La democratización ha traído consigo la generalización y la socialización y hoy es raro el grupo

social que no se preocupe de la promoción cultural de sus elementos.

Vemos, pues, que la ampliación puede contemplarse de dos maneras. Por una parte cuantitativamente, en el sentido de su funcionalidad. Podemos afirmar que siendo la misma fuente, está fertilizando cada vez mayor número de campos. De otro lado, se aprecia un aspecto cualitativo. Los medios y la técnica perfeccionan y aumentan sus posibilidades.

Todo esto que apuntamos trae consigo una cada vez mayor participación y colaboración. A nivel internacional y a todos los niveles, el hombre se esfuerza en una mayor integración dentro del proceso educativo. De esta participación destacan enseguida dos importantes consecuencias:

- Aumento del interés hacia el fenómeno educativo que conlleva una mayor ponderación de todos los presupuestos y decisiones.
- Supresión de los sistemas rígidos en favor de la descentralización.
- 3. Desarrollo de la personalidad para garantizar la más eficaz y eficiente integración social, a través de la autoactividad y libertad responsable.

Se establece una pugna entre lo individual y lo social, pero más que una pugna propiamente dicha, se trata de dos corrientes contemporáneas que, en el fondo, se complementan. Como prueba de su importancia y actualidad transcribimos la apreciación que hace Marín en su informe sobre la conferencia internacional de educación celebrada en Ginebra en 1973:

"Según unos, la educación debía servir a las necesidades sociales y no a los intereses de los individuos, pero otros sostenían que la primacía absoluta del quehacer educativo residía en lograr individuos maduros, capaces de enfrentarse a cualesquiera problemas que les presente el mundo actual y futuro, sin preocuparse de inmediato por el ajuste entre la enseñanza y la economía" (16).

Con estas dos tendencias se potencian, por un lado, las características personales, cuyo desarrollo está cada vez más facilitado por las nuevas técnicas y procedimientos, y, por otro, las sociales, como preparación al ámbito de actuación normal del ser humano.

A través de la actividad y del cultivo de la libertad responsable, se le prepara al niño para esa integración social, que es para muchos el objetivo prioritario de la educación.

4. La generalización de la enseñanza y de la educación -podrá observarse que al referirnos a educación englobamos los dos conceptos-, ha hecho posible el acceso de un cada vez mayor número de estudiantes dispuestos a escalar las diversas ramas del saber. El problema, bajo el punto de vista económico, adquiere una magnitud a veces desorbitada. Solamente refiriéndonos a la enseñanza superior y al número de alumnos, según un informe de la O. C. D. E., en España tenemos (17):

1950	113.800	alumnos.
1960	185.400	••
1965	274.100	••
1970	355.900	"

Como observamos, mientras de 1950 a 1960 se aprecia un aumento del 62,9 por 100, en el decenio siguiente el incremento es de 97,3 por 100. Mientras en 1950 el porcentaje de alumnos universitarios con respecto a la población total era de 3,1 por 1.000, en 1970 alcanzaba la cifra de 6,4 por 1.000.

En cuanto a la E. P., en 1948-1949 había 3.076.696 alumnos, mientras que en el curso 1968-1969 se contaban 4.390.000. En la E. M., en el mismo período de tiempo, se ha pasado de 213.818 a 1.210.017 (18). En porcentajes supone un aumento para la enseñanza primaria del orden del 42,6 por 100 y para la media, de 465,9 por 100, a todas luces considerable.

Todos estos incrementos han sido facilitados por los medios técnicos y las posibilidades económicas de los países que, si bien siempre con retraso, han ido atendiendo sus necesidades en el campo de la educación con progresión creciente, como puede apreciarse en los presupuestos nacionales.

Las universidades a distancia, los estudios por correspondencia. los medios de autoaprendizaje por aplicación de las computadoras, la divulgación de los medios indirectos tales como la televisión, el establecimiento de cursillos diversos de especialización y reentrenamiento, todo ello ha hecho posible no sólo la difusión en alcance cuantitativo de los beneficios culturales, sino la intensidad y selección de los contenidos, que ha permitido, como ya antes hemos indicado, su desarrollo cualitativo.

Por una parte, la sociedad ha exigido atención a su derecho educativo —hambre de cultura, como decía Juan XXIII—; por otra, las naciones han visto facilitada esta exigencia por los medios que la técnica ha puesto a

su alcance, aunque muchas veces la misma técnica y la demanda de puestos escolares han desbordado las previsiones de los más conscientes. Queramos o no, se impone un estudio prospectivo de las posibles consecuencias de la expansión o, como también se ha llamado, eclosión educativa. Como escriben Seage y de Blas (19):

"Una expansión incontrolada de la enseñanza superior puede conducir a una serie de situaciones que ponen en peligro la propia vida universitaria. La masificación, de hecho, ha producido en muchos países exceso de diplomados, que el mercado de trabajo no pudo absorber. Al mismo tiempo, ha dado lugar a un notable incremento de los recursos económicos dedicados a este nivel, que, de un lado, probablemente en algunos países están llegando a un techo y, de otro, absorben recursos a costa de otros niveles educativos más prioritarios. Otro efecto de la masificación es la degradación de la calidad de la enseñanza, manifestado por escaso rendimiento en los estudios, abandonos, retrasos..."

5. Mayoría de edad de la Pedagogía.

La lucha en que se ha debatido para encontrar su puesto dentro del "catálogo" de ciencias, ha sido ya superada. Hoy la Pedagogía cuenta con entidad propia y pujante que nadie discute. Diversas ramas del saber la auxilian en su ardua tarea. En España sus estudios están reconocidos a nivel de Facultad y la UNESCO, en el plano internacional, analiza problemas que inciden en su terreno, cada vez de mayor complejidad y envergadura.

6. Función social del empleo.

A excepción del mundo proletario, hay una tendencia que parece connatural en el hombre a menospreciar ciertos trabaios. por ser considerados de menor dignidad. La dignidad es algo que se asocia con el rendimiento económico o con la relevancia del cargo u oficio, y se especula sobre las profesiones o carreras desde un prisma de prestigio v categoría social, sin pensar en que el problema está totalmente fuera de ese marco. El afán de los progenitores -loable afán, empero-, de que sus vástagos alcancen lo que ellos no han podido o de que conserven lo que ellos han logrado, obliga a muchos jóvenes, a sus reales posibilidades v aptitudes, hacia campos que no les son idóneos, con lo que el objetivo que se persequía ha sido totalmente equivocado en orden, en el mejor de los casos, a la satisfección y felicidad personal.

Este fenómeno, que ya en tiempos de Stalin hizo pensar en un cambio en los planes de estudio de la URSS, hoy se ve, sin ir más lejos, en nuestro propio sistema educativo. Por una parte, los que no han podido alcanzar títulos y deben conformarse con pasar desapercibidos, ignorados v hasta despreciados caritativamente; por otra, los que han llegado a la licenciatura y la toman como un título de superioridad intelectual, que por sí solo justifique todos sus errores e ignorancias. En cambio, en el centro de estos dos extremos, hay un total vacío. ¿Dónde están los cuadros medios y las profesiones especializadas con título cualificado? La "titulitis" se ha definido ya como un síntoma y la nación, cualquiera que ésta sea, no podrá adquirir un nivel elevado si la pirámide cultural se estrecha en su altura media para ensancharse en su meseta superior.

Es preciso desterrar los prejuicios sociales para evitar este problema de la educación de hoy, y para ello aconseja Gardner (20):

- "Ofrecer a los jóvenes más información."
- Tener en cuenta que si el alumno no puede aspirar a una formación superior, necesita mayor atención.
- "Cambiar la actitud negativa respecto a la educación que adquieren muchos jóvenes" que no pueden aspirar a una enseñanza superior.
- "Debemos hacer comprender a los jóvenes que su personalidad y su valer como miembros de la sociedad depende del continuo aprender."
- Permite y promociona el valor del hombre por su marco preferentemente social y humanista.

Si bien es una característica de la educación de todos los tiempos, tal vez hoy se haga más de notar por esa necesidad de reencuentro consigo mismo que experimenta el hombre de nuestros días. Siendo la persona el punto de apoyo, el sentido intrínseco de la Pedagogía, su estudio acerca de la propia mismidad. El conocimiento del hombre y de sus posibilidades cultivándolas al máximo, le da a esta ciencia un carácter atractivo y estimulante. Es una manera de desplegar las propias aspiraciones a través de los demás y de nivelar los dones buscando el cumplimiento de la iusticia social desde dentro de las aulas. En este sentido su nobleza rebasa todos los límites por su mismo objetivo: ayudar al sujeto a elevarse a sus mayores posibilidades dentro del marco de la felicidad posible.

8. Indiferencia y crisis familiar.

Si bien es cierto que en una sociedad como la estadounidense la familia toma conciencia y colabora cada vez más con las instituciones docentes, lo cierto es que como institución o célula primaria de la sociedad, no solamente occidental, está en crisis. En trance de desaparición la tradicional concepción cristiana del matrimonio, divulgadas ya formas tan dispares como la comunista y la del mundo capitalista, el futuro es incierto y los hijos corren el riesgo de verse privados del afecto materno con el importante papel de formador de la urdimbre humana, a decir de Rof, desde la más tierna infancia.

"No hay manera de prescindir de la familia —dice—, como no hay manera de prescindir del cerebro o del riñón" (21).

A pesar de este hecho claro, la escuela intenta más que nunca la colaboración de la familia, porque, tal vez inconscientemente, se ha percatado de que sola no puede arrostrar el complejo fenómeno educativo. Pero es obvio que esta participación aún no se ha logrado plenamente a todos los niveles. Nuestras estructuras educacionales arcaicas. como muy bien las califica López Cerecedo (22), apenas permiten la participación familiar y es un hecho palpable que ya desde los primeros pasos se precisa la colaboración escuela-familia para el "equilibrio afectivo" del niño (23), como escribe Galino, y añade, citando a Ferré:

"Este desequilibrio puede manifestarse de distintas maneras: por un humor inestable, caprichoso o irritable; por un repliegue sobre sí mismo; por comportamiento de mala ley en el hogar o en la escuela; por un aprovechamiento insuficiente de sus recursos mentales."

Sentido permanente de la educación.

Sin ánimo de extendernos en este punto sentaremos aquí la intención de la sociedad y del estado de hoy por garantizar y exigir calidad en los puestos profesionales, en las tareas a desarrollar. Garantizar esta calidad. que no sólo habrá de ser técnica. sino igualmente humana, supondrá al estado organizar un sistema de reciclage nada fácil, que requerirá serios planteamientos económicos. La revisión de los conocimientos. la actualización profesional (reentrenamiento periódico) y el cambio si así lo requieren las circunstancias, serán los objetivos primordiales que deberá reunir la educación permanente.

10. Flexibilidad y polivalencia.

Frente a la rigidez de métodos y procedimientos, hoy se atiende más a la individualidad personal.

Frente al centralismo napoleónico, hoy se da cierta autonomía a los centros para que esbocen programas con cierta fisonomía peculiar.

Frente a los horarios rígidos, hoy se habla ya de la escuela sin horario.

En fin, se pretende -con los riesgos que implica esta postura-, flexibilizar la enseñanza, principalmente en lo concerniente a métodos y régimen de funcionamiento de las instituciones docentes, tendiendo a una democratización de todos los elementos operantes en la educación. Lo que todavía no se ha logrado es la decidida democratización de los contenidos, olvidando de una vez y para siempre el poco valor esencial que suponen para una sociedad en crisis, en la que estamos inmersos, en favor de una mayor atención de los problemas netamente educativos. ¿Cuándo seremos capaces de evaluar la educación y no de ceñirnos a simples adquisiciones de contenidos en ocasiones totalmente desvinculados de la realidad?

Frente a cabezas llenas, cabezas bien hechas, ¿pero qué entendemos por cabezas bien hechas? Hoy va no vale una excesiva especialización a expensas de una formación polivalente. Frente al mundo cambiante, una mente bien formada, preparada para valerse de todo su potencial ante la diversidad de los problemas, será más útil que aquélla que haya malgastado el tiempo en profundizar en un solo sentido. La higiene mental, la "gimnasia cerebral", la preparación básica y fundamental para comprender y saberse valer de todos los medios que la vida ofrece, requiere una formación polivalente capaz de desplegarse en cualquier sentido, cuando un momento dado así lo aconseje.

11. Investigación educativa.

La action research, tan puesta de moda por el mundo anglosajón, es una clara respuesta a esta costumbre centralizadora de las prebendas y atribuciones. Lejos del centralismo a ultranza, hoy más que nunca hay que conjugar el laboratorio con la realidad y salir, a veces, de los escuetos marcos de la estadística para atender casos concretos de indudable valor sintomático. Los ICE han venido a constituir un intento incipieste de descentralización que debe concluir en las

propias escuelas, contando con profesores y alumnos auténticos y no sólo recabando su participación, sino responsabilizando al mismo profesorado. Ello sólo se logrará cuando se concedan suficientes garantías y un amplio margen de confianza al personal investigador que se halle al frente de la realidad escolar, permitiéndole una concienzuda y controlada labor al frente de unos proyectos vivencialmente sentidos.

Como asegura Arturo de la Orden (24), "si la educación ha de cumplir los ambiciosos objetivos que le han asignado las modernas sociedades, no puede permanecer aferrada a las fórmulas tradicionales un tanto simplistas, cuya eficacia es, al menos, dudosa".

La investigación es el fundamento del progreso y la Educación como ciencia no puede olvidar que sus problemas deberán resolverse tras una minuciosa v laboriosa investigación que permita encontrar nuevas fórmulas y soluciones a los problemas que se vayan planteando. Pero la investigación no debe realizarse leios del marco de la realidad, como es la tónica general de nuestro país. La flexibilidad v la iniciativa deben ser respetadas y apoyadas con las ayudas necesarias para que no se frustren los proyectos dignos de ser realizados. Arturo de la Orden señala como un decisivo factor que ha contribuido al fracaso de la investigación educativa, "el tipo predominantemente académico de la mayor parte de las investigaciones emprendidas y la forma de llevarlas a efecto. Los problemas objeto de investigación han surgido en la mente de especialistas, generalmente alejados de la escueta, y los trabajos se han centrado normalmente en universidades y centros similares, habiendo quedado al margen los maestros y otros profesionales de la enseñanza, cuya labor, si se les ha encomendado alguna, ha sido la de recoger datos sin participar en la planificación y evaluación del proyecto y, por supuesto, no fueron informados de los resultados de una manera eficaz para mejorar la enseñanza" (24).

IMPLICACION DE LOS ELEMENTOS

Si las características de la educación de la sociedad actual, aunque en estado de crisis, ofrecen ciertas notas y tendencias, no es menos notorio que sus elementos están sufriendo una adaptación revolucionaria. Sólo esquemáticamente vamos a apuntar aquí algunos rasgos más sobresalientes.

1. Finalidad y objetivos.

¿Cuáles son los objetivos predominantes que se persiguen en la educación de hoy? Si analizamos los mercados en las orientaciones pedagógicas vigentes para la E. G. B., se aprecian distintas aspiraciones según las áreas, pero a nivel general podemos destacar (25):

- Considerar la educación como permanente tarea inacabada.
- Subordinar la información a la formación, especialmente en la primera etapa.
- Buscar coherencia y conexión entre los contenidos de los distintos niveles.
- Considerar las promociones de acuerdo con el ritmo individual de progreso.
- Evaluar de modo continuo con la intención de que se logren detectar a tiempo los fallos y lagunas en la progresión individual.

- Desarrollar y cultivar armónicamente las capacidades y valores humanos.
- Adquirir y desarrollar actitudes y conocimientos básicos en relación con la realidad circundante.
- Atender tanto a la singularidad individual como a la dimensión social de la persona.
 - Educación personalizada.
- Adaptar las nociones al progreso continuo de la ciencia.
- Introducir las innovaciones ididácticas necesarias para que los métodos y procedimientos se adapten a las necesidades de aprendizaje.
- Conocer de modo práctico el medio ambiente.
- Establecer una estrecha colaboración familia-escuela.
- Permitir cierta autonomía a los centros.
- Promover la permanente reorientación y adaptación de los sistemas empleados, a tenor de las experiencias y resultados obtenidos.

Estos objetivos, dentro del marco de los principios de actividad, socialización y democratización de la educación, marcan la impronta de la formación del hombre de hoy, de predominante matiz práctico.

La finalidad que se persigue se aparta cada vez más de la concepción absoluta y sobrenatural que ha marcado los siglos pasados. Con una dimensión más natural del destino del hombre se pretende "proporcionar una formación integral, fundamentalmente igual para todos y adaptada, en lo posible, a las aptitudes y capacidades de cada uno" (26).

Se trata de lograr el desarrollo personal suficiente que garantice la normal capacidad de obrar

libremente y con rectitud. De esta finalidad no se nos escapa el peligro de que un despliegue libre de determinadas personalidades no sólo no garantiza esa rectitud de obrar, sino que, en ocasiones, puede marcar notables desviaciones. Nos surge la duda de si en ese libre desplieque de posibilidades no sería interesante la imposición de ciertas normas de eticidad. Establecido este criterio, todavía nos quedaría el problema de su determinación: el hombre ideal no existe. Es preciso crear una "segunda naturaleza" paralela que esté integrada por el hombre que se puede ser, adornada de cualidades morales y sociales aptas para garantizar la rectitud de comportamiento. Las virtudes de justicia y prudencia serán adornos relevantes e imprescindibles.

2. Metodología.

La Didáctica tendrá que establecer las técnicas, métodos y procedimientos más adecuados al momento actual. La tecnología le ha proporcionado motivos suficientes de reflexión y la investigación sistemática le facilitaría la eficacia requerida para que su objetivo se logre plenamente. Como ciencia del aprendizaje considerará los fines y objetivos a lograr partiendo de las necesidades del momento y según los propósitos de la política educativa.

Su papel, de decidida ayuda al suministro de las nociones requeridas, se ve facilitado por los avances tecnológicos. La cibernética le está proporcionando nuevas posibilidades, cada vez de mayor responsabilidad.

Conociendo el qué según las orientaciones del momento, ha de saber realizar el cómo para hacer posible la adquisición y extensión de las nociones.

3. Conocimiento del discente.

El educando constituye hoy el fundamento del sistema educativo. Al fin y al cabo, su desarrollo se verificaría sin la ayuda de la tecnología. Lo que ésta viene a hacer, de la mano de la sociedad y del estado, es facilitarle el camino.

La Psicología evolutiva nos acerca cada vez más al conocimiento, primero, del niño y, después, del ser humano en general. Con la educación permanente queda plenamente justificado que esta rama de la Psicología sea un medio auxiliar de gran para la Pedagogía.

Una de las principales misiones del docente es la de "ganarse" al alumno, y cuando éste sea joven será preciso evitar todos los problemas que su incomprensión conlleva, tales como los que señala Guil (27):

- a) Deficiencias de diálogo intergeneracional.
 - b) Indiferenciación sexual.
 - c) Rebeldía.

Todos nuestros intendos de educar al hombre de hoy han de estar cimentados en un sincero deseo de comprensión y entrega. La imposición de nuestras convicciones, por atinadas que sean, encontrará primero el obstáculo natural de la evolución, si no ha alcanzado la maduración suficiente; después, el rechace lógico de la falta de comprensión.

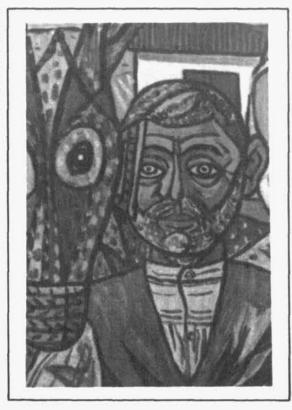
El docente.

¿Qué papel le corresponde desempeñar al profesor en la sociedad cambiante del mundo de hoy? Lo primero que hay que lograr es un cambio de mentalidad, para que comprenda la necesidad de enterrar la llamada educación tradicional, en vigor hasta no hace muchos años. Sólo en la última década, el profesor español ha podido apreciar lo disparatado del cambio. A nivel mundial se agudiza cada vez más este intento de modernización, facilitado por los organismos internacionales que se ocupan del fenómeno educativo.

El profesor de hoy debe comprender, sobre todo, la persona del niño y las circunstancias del mundo en que vive, buscando la colaboración con la familia y pensando que la aparición de nuevos condicionantes tales como el ocio, han de modificar necesariamente la esencia del concepto educativo.

Esta concienciación a la que nos referimos, deberá partir de las mismas escuelas del profesorado y de los planes de estudio. El estado habrá de preocuparse de establecer los cursillos de especialización y actualización necesarios.

La educación deberá anteponerse a la instrucción y la orientación polivalente a la especialización. Es preciso conocer la personalidad infantil y ayudar a que se realice plenamente, dejando que la actividad del escolar permita su realización. Cada vez más deberá atender a la satisfacción de las realidades sociales del alumno y a facilitarle la comprensión y manejo de los medios que la técnica pone a su alcance para que, en un momento dado, pueda hacer adecuado uso de ellos. Habrá de programar el aspecto nocional de la educación, de manera que los conocimientos básicos sean debidamente adquiridos. Será, en suma, un elemento más del proceso educativo -- no el de mayor responsabilidad-, dispuesto en todo momento a aportar su experiencia para permitir el desarrollo armónico del discente dentro de la sociedad en la que está desenvolviéndose.



arte en imágenes

- 1. VELAZQUEZ, I: Retratos Reales.
- 2. GOYA, I: Retratos Reales.
- 3. ZURBARAN.
- 4. MIRO.
- 5. ALONSO CANO, I: Escultura.
- 6. SALZILLO.
- BERRUGUETE
- 8. MARTINEZ MONTAÑES
- 9. PICASO, I: (1881-1906).
- 10. ESCULTURA ROMANICA, I: Santiago de Compostela.
- 11. VELAZQUEZ, II: Temas mitológicos.
- EL GRECO, I: Museo del Prado.
- 13. ARQUITECTURA ASTURIANA.
- 14. ARQUITECTURA NEOCLASICA.
- PREHISTORIA: Construcciones megalíticas.
 CERAMICA ESPAÑOLA, I: Del neolítico al
- siglo I.
- CHILLIDA, I: Metal.
 PICASO, II: (1906-1916).
- 19. SOLANA.
- 20. GAUDI.
- 21. ARQUITECTURA HISPANO-MUSULMANA, I:
- 22. CHILLIDA, II: Madera, alabastro, collages.
- 23. ZABALETA.
- 24. ARQUITECTURA DEL RENACIMIENTO, I: Salamanca.
- ARQUITECTURA ROMANICA, I: El Camino de Santiago.
- 26. JUAN GRIS
- 27. PABLO GA 28. FORTUNY. PABLO GARGALLO.
- 29. DALI.
- 30. MILLARES I
- 31. MILLARES II.
- 32. SOROLLA.
- 33. CANOGAR.

Cada ejemplar de la colección «Arte en Imágenes» consta de 12 diapositivas, recogidas en una carpeta en forma de libro (de 12,5 cm. x 18 cm.), con texto explicativo.

SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA - Ciudad Universitaria, Madrid-3.

Precio de cada ejemplar: 180 Ptas.

DESARROLLO INDUCTIVO Y DIVERGENTE DE CONCEPTOS

Un ejemplo de tratamiento integrado y creativo de enseñanza interdisciplinaria

Por David de Prado Diez

Jefe de la División de Administración del ICE de Santiago de Compostela.

Profesor Agregado Interino de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de Santiago.

Master of Arts en Innovación Educativa por la Universidad de Stanford (USA).

Maestro Nacional.

I. INTRODUCCION

1.1. Contenido.

Este trabajo se inicia con una breve discusión sobre la importancia del desarrollo inductivo-divergente de conceptos, que quedará más patente a lo largo de toda la exposición. Después se analiza el proceso psicológico de formación de conceptos en su doble etapa secuencial de generalización-divergencia y discriminación-convergencia.

A continuación sucintamente se precisa saber en qué consiste el desarrollo inductivo y divergente de conceptos, sin especificar discriminativamente las diferencias entre divergencia e inducción.

Resaltamos, después, el valer personalizador del proceso inductivo-divergente y su importancia en la enseñanza para el desarrollo de actitudes y aptitudes clave para la vida, implicando que este enfoque moderno y progresista, concibe la enseñanza como formación, desarrollo y creación más que como para transmisión y retención de conocimientos.

En el epígrafe siguiente se propone como ejemplo didáctico una serie sistemática de estímulos, preguntas o actividades divergentes, en cuya respuesta o realización consistiría el desarrollo divergente completo de un concepto, en este caso, el concepto de justicia; esta serie de estímulos podría ser igualmente

aplicable a cualquier otro concepto o nombre de cualquier asignatura.

Por último se hacen algunas anotaciones en torno al enfoque interdisciplinar de la educación relacionado con el desarrollo divergente y creativo de conceptos y con los procesos y métodos inductivos de enseñanza; para concluir con una llamada sobre la situación crítica de la enseñanza actual.

No se desarrolla en este artículo el proceso didáctico del desarrollo convergente-denotativo de conceptos que sería el complemento de la fase divergente connotativa.

1.2. Finalidad.

La finalidad principal de este artículo es llamar la atención hacia un aspecto fundamental en la enseñanza como es el desarrollo de conceptos abiertos, ricos y claros, para facilitar la expresión y comunicación humana y científica y para desarrollar la capacidad creativa del niño en todas y cada una de las asignaturas en que arbitraria y artificialmente se ha dividido el contenido de la enseñanza.

Por otra parte, hoy que se habla de la interdisciplinariedad como una urgencia en el tratamiento educativo de los contenidos, temas y problemas de la ciencia y la sociedad, tanto a nivel de enseñanza secundaria como universitaria. Concibo la interdisciplinariedad como un tratamiento de múltiple enfoque sobre la misma realidad o contenido que asegure al sujeto, la puesta en práctica integrada de todos sus conocimientos en las distintas esferas del saber y de todas sus capacidades mentales. Pues bien este enfoque integrado, formativo e interdisciplinar tiene un gran aliado y fundamentación: el desarrollo inductivo y divergente de los conceptos de cada asignatura, tal como se propugna en este artículo.

No quiero dejar de poner en claro que como educador más que teórico, me preocupa la realidad y praxis educativa de cada día, razón por la cual he procurado que este trabajo ofrezca algún modelo práctico de formulación de estímulos y preguntas divergentes que puedan ayudar en su práctica docente a aquellos profesores que se ven atraídos por este enfoque personalizador y creativo de la enseñanza como desarrollo interdisciplinar de conceptos o, más exactamente, como estimulación y orientación de la actividad mental del niño para que sea capaz de elaborar él mismo sus propios conceptos de un modo sistemático y creativo.

Si al final de la lectura, has conseguido, amigo lector, alguna de estas metas, aunque sólo sea en parte, se habrá visto cumplida mi intención.

II. IMPORTANCIA DEL DESARROLLO INDUCTI-VO - DIVERGENTE DE CONCEPTOS

La formación de conceptos que tengan una clara referencia a lo real es fundamental para el crecimiento intelectual del niño. Desgraciadamente en la educación actual, a menudo, se enseña con palabras (enseñanza expositiva) sin la apoyatura de un objeto de referencia (enseñanza realista o empírica) o sin una imagen de ese objeto (enseñanza intuitiva).

Se enseñan palabras y nombres, en consecuencia, más que conceptos, de modo que los niños no aprenden o similan una realidad, sino los nombres con los que se la designa.

Los efectos de este aprendizaje son nocivos, pues se cae en el nominalismo pedagógico, y los nombres, sin la apoyatura del objeto o imágen del objeto, son vacíos y carentes de sentido para el niño, por no estar engarzados en su propia experiencia vital y por no estar directamente relacionados con los conocimientos y nociones que el niño ya tiene en sí.

En la vida nos desenvolvemos mediante el lenguaje, y un enriquecimiento de éste conllevaría una potenciación de la capacidad ideacional del sujeto, si las palabras están asociadas a un contenido referencial u objeto y a un contenido mental o concepto. De aquí se deriva la importancia que tiene una adquisición empírica - inductiva de conceptos durante las etapas de formación de la niñez y la adolescencia, e incluso, durante la juventud. Por otro lado cuando a las palabras les falta esa doble dimensión objetal y conceptual, la comunicación pierde eficacia y el sistema significativo del lenguaje queda manco. Si se piensa que uno de los objetivos fundamentales de la enseñanza a nivel de E. G. B. y de B. U. P. es comprender y usar el lenguaje y métodos de las ciencias en sus distintas ramas, se advierte la transcendencia educativa de la formación y desarrollo científico de conceptos.

III. EL PROCESO PSICOLOGICO DE LA FORMA-CION DE CONCEPTOS

El proceso natural de formación de conceptos en los primeros años de vida del niño, debiera ser tenido en cuenta en el desarrollo posterior de conceptos científicos en la enseñanza, para secundar el funcionamiento natural de las facultades humanas, siguiendo el mismo proceso por su valor de desarrollo, autenticidad y enriquecimiento personal.

"El aprendizaje de conceptos envuelve los dos procesos psicológicos de generalización y discriminación", según Hilgard - Atkinson (1). Ambas son etapas complementarias y se precisan para una formación rica y sugerente de conceptos.

3.1. Etapa de generalización o de divergencia connotativa.

Cuando un niño aprende el concepto de gato, suele generalizar este concepto, incluyendo en él todos los animales pequeños que conoce. Este proceso de generalización equivaldría a lo que podríamos llamar proceso divergente - connotativo del desarrollo de conceptos, consistente en asociar ese concepto al mayor número de realidades y significados tanto afectivos como objetivos, con los cuales el sujeto puede relacionar el concepto en cuestión, aún cuando, como en el caso del niño, esté parcialmente equivocado: él llama gato al perro, o "guau-guau" al gato porque hay elementos genéricos que les son comunes: ambos se mueven y tienen una estructura anatómica similar.

Este proceso de generalización o designación de los objetos en atención a sus notas comunes es la clave de los procesos creativos literarios de la metáfora o el símil. Cuando el poeta dice "labios de fresa" está diciendo una verdad a medias, está "parcialmente" equivocado, como el niño que ve un perro-gato; pues no hay en la realidad perros-gato ni labios que sean fresa, o estén hechos de fresa; pero en la fantasía del niño y en capacidad creadora del poeta coexisten, logrando un valor de extraordinaria riqueza expresiva —connotativa— en el lenguaje.

Cuando Rubén Darlo utiliza la expresión "labios de fresa" referido a la princesa triste, no sólo nos indica el color carmín, o las sensaciones percibidas por el sentido de la vista, sino que induce en el lector una amplia constelación afectiva y significativa que viene determinada por el valor sensual y multisignificativo de la metáfora: "los labios de fresa" se nos antojan agridulces, carnosos, granulados y jugosos, etc.; añadirlamos muchos más epítetos y frases descriptivas y nunca serlamos capaces de definir denotativamente el significado exacto de esta metáfora, que tendrá para cada sujeto una resonancia afectiva, emocional e ideativa distinta de acuerdo con su propia experiencia sensorial y humana acerca de la realidad fresa.

Los procesos de generalización están en la base de la creación metafórica, y es el proceso psicológico natural que el niño sigue en sus primeros años para formar los conceptos que constituyen su acervo mental.

Este proceso debe de incorporarse a la enseñanza siempre que aparezca algún nuevo término, nombre o concepto, para que el niño enriquezca su capacidad expresiva y creativa mediante actividades de asociación y relación de cada término en una asignatura con todas las realidades de la vida ordinaria o de otras asignaturas a las cuales se aplica o puede aplicar con coherencia lógica o metafórica esa palabra o nuevo concepto.

Este enfoque didáctico hará que toda enseñanza sea, en sus cimientos conceptuales, interdisciplinar y, lo que es más importante, ligada a la vida real y al lenguaje del niño. Si insisto en el proceso de generalización o inducción connotativo - divergente de conceptos es por que es la etapa en la formación de conceptos menos cultivada en la docencia, debido a la fuerte orientación lógico - deductiva y convergente de la misma, pues como señala Masseranti, "la inteligencia deductivo - convergente es la que está más adaptada a nuestro sistema escolar" (2).

3.2. Etapa de discriminación o convergencia denotativa.

La otra actividad del proceso de la formación de conceptos —la discriminación— consistiría en la actividad inversa a la generalización: detectar los elementos o características diferenciales e individuales que hacen que el niño aplique denotativamente el concepto a la realidad que le corresponde: de modo que llame gato al animal pequeño que anda sobre cuatro patas y hace "miau" y no lo aplique al que hace "guau-guau". Este proceso de discriminación podriamos designarlo convergencia denotativa o denotación convergente y permite al sujeto determinar, en el contexto de cada frase o situación, el sentido exacto y preciso de cada palabra.

En la enseñanza se insiste, parcialmente, mediante definiciones exactas y, a veces, puramente memorísticas, en el dominio denotativo convergente de los conceptos, centrando la orientación espontánea hacia la creación fantástica y metafórica en el uso del lenguaje, y limitando la misma comprensión denotativa - convergente del mismo, ya que los procesos deductivo - teóricos no tienen sentido para el sujeto, si previamente no se ha recorrido el camino empírico inductivo hacia la generalización.

De esta falta de orientación inductiva y empírica de la enseñanza, en el bachillerato e incluso en la universidad, se duele la falta de sentido, sensibilidad y seriedad científica y la ausencia de espíritu científico de observación y constatación rigurosa en una gran mayoría de las personas.

3.3. Conclusión:

Un enfoque que sea a la vez, inductivo y deductivo, connotativo y denotativo, divergente y convergente, en la formación de conceptos en la enseñanza de todas las asignaturas desde la E. G. B. a la Universidad supondrá un cambio sustancial en la mejora de la calidad de la enseñanza, y en el logro de personas más y mejor pertechadas en sus capacidades mentales, linguisticas y creativas, como se evidenciará en los epígrafes siguientes.

IV. PRAXIS DIDACTICA Y FUNCION PERSONA-LIZADORA DEL APRENDIZAJE INDUCTIVO -DIVERGENTE DE CONCEPTOS

4.1. Esquema del desarrollo inductivo-divergente de conceptos.

El objetivo del desarrollo creativo de conceptos consiste en que el alumno asimila el contenido y significado de un concepto de modo inductivo, a través de las propias experiencias e impresiones que sobre el mismo tiene o puede tener, y que necesariamente harán referencia a las realidades siguientes.

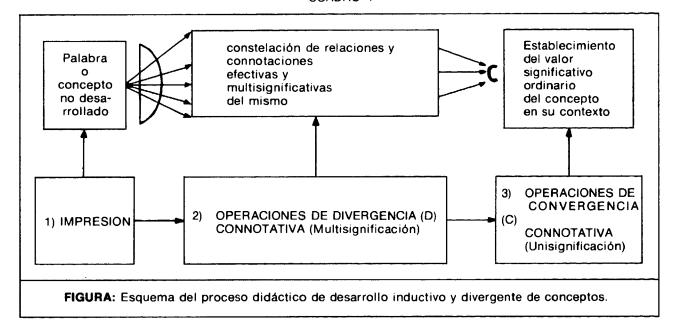
Se trata de desarrollar el valor denotativo de un concepto, o sea, el establecimiento de su significado ordinario convergente, una vez que se han recogido todos los valores connotativos que ese concepto despierta en el niño.

Gráficamente podríamos representar el proceso inductivo - divergente con la siguiente figura: (Ver cuadro 1, en página siguiente.)

4.2. Didáctica del aprendizaje Divergente - Integral de conceptos:

Un ejemplo referido a la "Justicia".

A continuación se ofrece una secuencia estructurada de estimulos y preguntas o actividades divergentes y creativos, que el profesor puede utilizar para desarrollar connotativamente un concepto cualquiera en su clase. Hemos elegido como ejemplo un



concepto difícil, por ser abstracto, el de Justicia; la aplicación de esta secuencia integral a otras áreas de la docencia tanto en las ciencias humanas, como científicas es muy sencilla. Basta con formular la pregunta e incitar a los alumnos a que contesten con entera espontaneidad lo que se les ocurra. No se critica ni rechaza nada en esta etapa de desarrollo divergente, para que la producción sea mayor y no haya inhibiciones ni bloqueos (3).

En la etapa denotativa convergente el profesor y los alumnos determinarán qué respuestas se ajustan al significado usual del término X.

4.2.1. Dimensión relacional

- LINGÜISTICA
- 1a) ¿Qué otras palabras o ideas te sugiere el concepto "Justo"?
- CONCRETA
- 1b) ¿Qué objetos o personas están relacionados con lo "Justo"?
- SIMBOLICA
- 1c1) ¿Cómo simbolizarías lo justo? Dibújalo.
- 1c2) ¿Qué situaciones personales y sociales denotan injusticia?
- 1c3) ¿Qué objetos y animales representan la justicia? ¿Por qué?

4.2.2. Dimensión descriptiva

- ESENCIAL
- 2a) ¿Qué característica te parece que ha de tener una obra "justa"?

- CIRCUNSTANCIAL

- 2b) ¿En que 'ocasiones dices que una persona o acción no es justa?
- DEICTICA
- 2c1) Dime ejemplos de comportamientos "justos".
- 2c2) Propón ejemplos de comportamientos "injustos".

4.2.3. Dimensión expresiva

- ORAL IMAGINATIVA
- 3a1) Describe las fechorias de una grúa injusta.
- 3a2) Narra las aventuras de una RANA justa.
- DINAMICA
- 3b) Dramatiza lo justolinjusto con gestos y movimientos corporales.
- GRAFICA
- 3c) Representa lo justo gráficamente.

4.2.4. Dimensión ético-social

- CAUSAS
- 4a) ¿Por qué hay injusticias?
- CONSECUENCIAS
- 4b) ¿Cuáles son las consecuencias de la injusticia? ¿Qué pasaría si no hubiese injusticias en el mundo?
- MODELO UTOPICO
- 4c) ¿Cómo concebirías un mundo totalmente justo? ¿Totalmente injusto? Diséñalo.

4.2.5. Dimensión Práctica

¿Qué se puede hacer para que haya más justicia en:

- a) ¿la clase?
- b) ¿el juego?
- c) ¿la familia?
- d) la empresa?
- e) ¿------

Valor Personalizador y renovador de una enseñanza con enfoque inductivo - divergente.

4.3.1. Función personalizadora de la divergencia connotativa.

Las actividades que se pueden proponer en la etapa de la divergencia connotativa de un concepto han de ser múltiples, para que podamos hablar de una enseñanza integrada y personalizadora que intente y logre no sólo el desarrollo Integro de todos los posibles valores significativos y relacionales de ese concepto, sino también un despliegue máximo de las capacidades creativas del niño en el campo de la expresión linguistico - literaria y una potenciación de las aptitudes clave para una personalidad integral.

4.3.2. La estimulación divergente para el desarrollo de aptitudes y actitudes clave.

Por ello, el profesor debe proponer una variada gama de estímulos divergentes, como en el ejemplo del eplgrafe anterior, que permitan al niño explorar toda la riqueza expresiva del concepto y que desarrollen sus aptitudes clave de creatividad y relación, de expresión dinámica, matemática, gráfica y oral, de aplicación, de reacción y juicio valorativo éticosocial y de acción transformadora.

4.3.3. Funciones y efectos de este enfoque inductivo - divergente.

Un enfoque y práctica sistemática de tipo empfricocreativo, de la enseñanza en el aula integraría una gran variedad de funciones y efectos, como se deduce fácilmente del análisis de las actividades de respuesta, en plan "brainstorming" o torbellino de ideas, a cada una de las preguntas o estímulos divergentes formulados en el ejemplo del epígrafe 4.2.

He aquí algunos:

- a) Identificar todas las posibles connotaciones y relaciones que un concepto puede tener.
- Enriquecer el acervo conceptual y lingüistico del niño.
- Recabar "mayéuticamente", al estilo Socrático, numerosos datos e ideas directa o indirectamente

relacionados con el concepto que el niño ya tiene en su mente, o que son de su mundo, de tal modo que las pueda utilizar y tengan para él un sentido "afectivo" y vital, que no tienen los concepto fosilizados en los libros.

- d) Relacionar lo conceptual con lo real (1, 2, 4, 5) (*).
 Relacionar lo abstracto con lo concreto (1b).
 Relacionar lo real con lo simbólico (1c).
 Relacionar lo utópico con lo práctico (4c, 5).
 Relacionar lo lógico con lo imaginativo y fantástico (3a).
 Relacionar lo familiar con lo extraño (3a).
- e) Integrar educativamente en la enseñanza de un simple concepto:
 lo cognoscitivo y lo pragmático (5).
 la comprensión y la acción, (1 2).
 la evocación y la creación,
 la actividad mental y la dinámica o corporal (3b).
 la expresión verbal y la iconográfica (1c1, 3c, 4c).
 lo circunstancial y lo casual (2a, 2b, 4a, 4b).
 Así se superará el concepto de disciplina, iniciándose una enseñanza y aprendizaje interdisciplinar e integrado.
- f) Superar las limitaciones psicológicas de la enseñanza libresca, que habitúa al niño a repetir y no a crear, y origina un hábito mental deformante, consistente en la asociación unilateral de "libro - aprender", que dificulta, si no impide, la formación de actitudes y disposiciones favorables para aprender en la vida, para una educación permanente y para la reflexión.
- g) Hacer que la enseñanza "de lo que sea" tenga una dimensión ético - social (4) y pragmática (5) para evitar la formación de pozos de erudición improductiva, de "eruditos a la violeta", hombres, monstruos pensantes, que sólo son cerebro y carecen de corazón y manos para transformar el entorno amorosa y sollcitamente.

V. INTERDISCIPLINARIEDAD Y PROCESOS DI-VERGENTES E INDUCTIVOS

5.1. Desarrollo divergente de conceptos e interdisciplinariedad.

El desarrollo creativo - divergente de conceptos, en los distintos dominios y facetas en que puede centrarse la actividad humana consciente e interacional, supone y exige una concepción interdisciplinaria e integrada de la enseñanza, como se deduce de cuanto queda dicho en el epígrafe 4.2. y 4.3.

También se podría asegurar que una orientación creativa de la enseñanza va a desembocar necesariamente en la interdisciplinariedad si por interdisciplinariedad se entiende el enfoque integrado del

aprendizaje y del tratamiento de cualquier contenido de enseñanza. Este enfoque divergente lleva al profesor y a los alumnos a una búsqueda y exploración ocasional, cuando menos, de otras áreas disciplinares, que contribuirán paulatinamente y asegurarán, a la larga, la conversión del profesor y de los alumnos en un profesor y alumnos interdisciplinares y creativos.

De hecho los grandes genios creativos han irradiado su actividad en distintos campos del saber y la cultura, como Leonardo da Vinci; tenían una orientación vital interdisciplinaria. ¿Qué efectos habrá podido tener una enseñanza libresca, memorística y repetitiva, de especialización prematura y de compartamentalización en materias sobre la escasez de genios interdisciplinares en el mundo actual?

¿No seremos nosotros personas cuya creatividad interdisciplinar está atrofiada como fruto de una deformación en nuestra etapa de formación estrictamente convergente en la niñez y juventud?

Procesos y métodos inductivos de enseñanza e interdisciplinariedad.

Podemos preguntarnos por nuevos caminos y procedimientos que impliquen una orientación y actuación docentes en plan interdisciplinar.

Señalamos anteriormente cómo una enseñanza de orientación creativa y divergente conduciría inevitablemente a la interdisciplinariedad y globalización, rompiendo las barreras de la especialidad y la asignatura.

Es obvio también que determinadas materias tienen de por sí una propersión a la integración interdisciplinaria como la geografía o la ecología, debido a que enfocan la realidad que estudian de un modo integral desde distintos puntos de vista: el biológico, el geológico, el químico y físico-mecánico, el económico, el antropológico y el sociológico.

Pero parece conveniente resaltar que puede haber determinados métodos o técnicas docentes, cuya puesta en práctica conlleve una dosis específica de integración de saberes e interdisciplinariedad.

Parece obvio que las técnicas didácticas de desarrollo de creatividad como el "brainstorming" o torbellino de ideas sean técnicas interdisciplinarias, como se desprende del epígrafe IV. Quiero detenerme un poco en dos modelos de enseñanza que, a mí modo de entender, pueden fácilmente desencadenar un tratamiento integrador, interdisciplinar, de la docencia y el aprendizaje: los métodos inquisitivos (o de investigación y proyectos) y el método de resolución de problemas y el estudio de casos.

Tanto unos como otros son técnicas docentes muy en boga hara hacer el estudio y la enseñanza sobre temas de Ecología y medio ambiente. El objetivo de los estudios ecológicos se centra en la concienciación de los problemas del medio ambiente y en la determinación y empleo de los procedimientos de todo tipo para su solución. Podemos inferir, que si la Ecología es una ciencia interdisciplinar, en gran medida se debe a este enfoque pragmático de resolución de problemas (no sólo como objetivo sino como método de enseñanza de la Ecología) y a la necesidad de investigar el medio ambiente concreto que se quiere salvar.

Se podría pensar con coherencia que si a cualquier otra asignatura científica, que lo admita, se le aplica como objetivo y como método la resolución de problemas y el estudio de casos, nos veríamos precisados a un enfoque interdisciplinar integrado de la misma.

Es importante señalar que tanto los métodos inquisitivos (de investigación y proyectos) como los de resolución de problemas exigen una gama casi completa de actividades mentales de observación, discriminación, comparación, valoración, análisis, clasificación, síntesis y creatividad. Es decir, son métodos personalizadores. ¿Nos conducirá este enfoque metodológico inductivo e interdisciplinar de la enseñanza a una mayor personalización y humanización del hombre, a una plenitud y "acabamiento de ser hombre", como diría el Rey Sabio?

Sin duda alguna estaría en la línea personalizadora que la Ley General de Educación señala en los objetivos generales de la educación.

VI. A MODO DE CONCLUSION:

Situación crítica de la enseñanza actual.

No es necesario puntualizar que la orientación metodológica de la enseñanza en general es menos inductiva - formativa que deductiva - informativa, tanto en la acción del profesor como en la presentación de los textos de las distintas materias. Ni que decir tiene que la enseñanza, a juzgar por los tipos de preguntas que se formulan en los examenes, es eminentemente cognoscitiva - retentiva y escasamente expresiva - creativa. Una investigación incipiente de las preguntas, estímulos y ejercicios que varios textos ofrecen me permiten concluir con bastante seguridad que hoy aún está lejos el camino de la creatividad hacia la interdisciplinariedad.

El porcentaje de estímulos y actividades creativos y divergentes en los textos es muy bajo, y a veces, nulo, tanto en ciencias como en letras, en E. G. B. dónde está prescrito legalmente un enfoque globalizador y abierto para la 1.º etapa. ¿Qué pensar de los textos de B. U. P. hechos por especialistas con mucha frecuencia?

No es nuevo el hallazgo, pues Torrance en un estudio de los objetivos, que intentan los profesores de Ciencias Sociales, el área de la creatividad y diver-

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE

(ICEUM)

CURSOS DE PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO

El Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense tiene organizados para los meses de octubre, noviembre y diciembre de 1976 los siguientes cursos:

- Didáctica de las Ciencias de la Naturaleza en el Bachillerato.
- Orientaciones didácticas sobre dibujo y diseño en el B. U. P.
- Principios básicos sobre la lectura: su diagnóstico y tratamiento.
- Problemas didácticos en la enseñanza integrada de las ciencias.
- Problemas que plantea la enseñanza de la Lengua y la Literatura en el Bachillerato y COU.
- Didáctica de las Matemáticas en el Bachillerato.
- Metodología de la enseñanza del Francés en el Bachillerato.
- Orientaciones sobre la enseñanza del Latín en el Bachillerato.
- Educación de la Voz (Foniatría I).
- Educación de la Voz (Foniatría II).
- Didáctica de las Ciencias de la Naturaleza en la 2.ª Etapa de E. G. B.
- La función directiva en educación.
- Lingüística de contraste: Estudios contrastivos del Inglés y del Español.
- Lingüística de contraste: Estudios contrastivos del Francés y del Español.
- Elaboración de material para la enseñanza del Inglés.
- Elaboración de material para la enseñanza del Francés.
- Evaluación de los conocimientos lingüísticos del Inglés.
- Evaluación de los conocimientos lingüísticos del Francés.
- Aspectos de la Didáctica Universitaria.
- Expresión Plástica (Manualizaciones).
- La formulación de modelos científicos.

Cualquier información que se precise será facilitada en la Secretaría del I. C. E. U. M. (Campus de Somosaguas).

gencia queda reducido a un 1,7 por 100. No señalemos los factores y condicionantes ambientales y personales que inhiben y matan la creatividad en el aula y en la sociedad, pues tendríamos que lamentar que el balance porcentual de dedicación a la creatividad en la enseñanza, sería no ya nulo, sino de signo negativo.

VII. BIBLIOGRAFIA

7.1. Creatividad y Divergencia.

- MARIN, Ricardo.—"Los principios de la Educación Contemporánea". Editorial Rialp, 1972. "La Creatividad". Editorial Kapelusz, 1974.
- TORRANCE, E. Paul.—"Orientación del talento creativo". Editorial Troquel, 1969.
- ULMAN, Gisela.—"Creatividad". Editorial Rialp, 1972.
- McKIM, Robert H.—"EXPERIENCES in visual thinking" Editorial Brooks/Cole P. C., 1972.
- OSBORN, A. F.—"Applied Imagination: Principles and procedures of creative thinking" New York. Ch. Scribson Sons, 1953.
- BEAUDOT, A.—"La Creatividad en la escuela". Editorial Studium. Madrid, 1973.
- POWELL.—"El educador y la creatividad del niño" Editorial Narcea. Madrid, 1973.

7.2. Interdisciplinariedad.

- RUSSO, Francisco.—"La pluridisciplinariedad". Editorial Razón y Fé, Junio 1973, núm. 905. "La pluridisciplinariedad". Editorial Razón y Fé, Mayo, 1973, núm. 904.
- PARIS, Carlos.—"Hacia una Epistamología de la Interdisciplinariedad". Educación Hoy, 1973, número 3.

NOTAS

- (*) Comunicación presentada al Seminario de Enseñanza Interdisciplinar de las Ciencias, celebrado en Santiago, del 30 de septiembre al 3 de octubre de 1975 y organizado por el I. C. E. de la Universidad de Santiago.
- (1) Hilgard, E., Atkinson, R. Introduction to Psychology, Harcourt-Brace, New York 1967 (4.* ed.), p. p. 368 369.
- (2) Masseranti, L.—Quelques considérations sur les tests dits de "Creativité" et leurs applications pédagogiques Bulletia de la Societé A. Binet y Th Simon, 1975 IV (545) 150-158, en Edinforme Abstracts de Educación V, I núm. 3 Mayo-Junio 1975. P. p. 230 231.
- (3) Son los criterios que se proponen en la técnica del Torbellino de Ideas o "Brainstorming" desarrollada por Osborn, pues facilita la productividad ideativa, que se ve muy incrementada según Parnes. Ulman, G.; Creatividad. Rialp, 1972, p. p. 212 y ss.
- (*) Los números entre paréntesis hacen referencia a las actividades desencadenadas por los estímulos del apartado 4.2.
- (4) Torrance, P.; Orientación del talento creativo, Troquel, 1969, p. 45.

Ciencias **Naturales** y Orientaciones Pedagógicas (III)

Por Joaquín Ferrándiz Mingot

Ver Vida escolar números 171-172 v 174

METODO INDUCTIVO - DE-DUCTIVO

Decia Albareda que, "hay disciplinas que forman, efectivamente, pero también hay métodos que forman. Hay que pensar en qué medida lo formado está en el contenido o en la forma".

Watson, abunda en este sentido, diciéndonos, "que no es el tema lo que importa, sino cómo este contenido, esté presentado a los alumnos"

"La didáctica de las Ciencias de la Naturaleza no puede consistir en una simple norma de enumeración de minerales, plantas y animales" (27), sino que debe estar centrada en el proceso, en la forma, en el método. Lo importante en esta materia no es la adquisición de una cantidad fija de conocimientos enciclopédicos, sobre todo en la primera etapa, sino desarrollar a través del método el pensamien-

(27) López Carrero, Pedro: Didascalia,

núm. 6; octubre 1870, pág. 40.

to científico para poder resolver los problemas que la vida social presente, pues, como dice Wi-Iliam James, "se puede considerar educado a quien sabe salir airoso de cualquier circunstancia que se le depare sin haberse preparado especialmente para ello".

Son estas ciencias las que más se prestan para ser asimiladas de un modo práctico y activo, concreto y experimental. "Se insiste repetidamente en conceder la máxima importancia a las observaciones directas de los hechos, objetos y fenómenos naturales, como asimismo a la experimentación" (28).

A través del medio circundante provocaremos la curiosidad e interés infantil para desarrollar su capacidad de análisis y síntesis, de inducción y deducción, procurando que el alumno comprenda generalizaciones y princi-

pios científicos y que encuentre las características del medio físico-natural, descubriendo las relaciones de causa a efecto.

El método más usado en la "escuela de papagavos", como le llamó R. Tagore, "presupone que si el alumno ha leido el libro de ciencias y es capaz de enumerar los tipos de nubes, describir una máquina o nombrar los principales inventos electrónicos, ha aprendido ciencias; en este tipo de enseñanza se hace hincapié en aquello que la ciencia ha descubierto, o sea, en los productos de la ciencia y no en los procesos mediante los cuales se hicieron los descubrimientos. Enseñar un programa de este tipo no es enseñar ciencias" (29).

La escuela tradicional centraba su objetivo en la trasmisión, recepción y retención de los conocimientos impartidos ("repetitio est mater studiorum". conocido apotegma de la enseñanza medieval). La escuela nueva promueve el aprendizaje de conocimientos, técnicas y actitudes, con los que el alumno pueda ajustar su conducta con la vida comunitaria en que vive y a la época de cambio en que debe actuar, donde lo formativo se impone a lo informativo: lo reflexivo a lo memorístico; lo crítico a lo dogmático; lo activo a lo pasivo. Estas cuatro características forman la esencia de los métodos didácticos que deben aplicarse en la enseñanza de las Ciencias Naturales.

A la vista de todo lo dicho, se comprende fácilmente que la enseñanza de las ciencias ha de ser eminentemente práctica en contacto directo con la Naturaleza, libro abierto en el que es posible leer sin necesidad de signos y lecciones magistrales. "El contacto con la Naturaleza constituye la escuela de observación

⁽²⁸⁾ Vidal Box, Carlos: Vida Escolar,

núm. 131; septiembre-octubre 1971, pág.

⁽²⁹⁾ Vessel, M. F.: Las Ciencias en la Escuela Primaria; Troquel, Buenos aires, 1968, pág. 68.

y de la experiencia directa por excelencia y hace comprender las maravillas del mundo. Descorre los velos de la mente y revela la perfección con que Dios armonizó lo cosmológico con lo microscópico". Cuando penetramos en el conocimiento de la Naturaleza nos unimos a Kepler, para exclamar: "Se llegará a leer a Dios en la Naturaleza con la misma facilidad que en las páginas de la Biblia" (30).

El método experimental o propio, que identificamos con el método inductivo es el más apropiado para el aprendizaje de las Ciencias Naturales. "Este método, consiste, esencialmente, en observar y clasificar atentamente los fenómenos, en experimentar y formular las llamadas leves que reúnen nuestros conocimientos referentes a los grupos de hechos observados. Estas leyes son aceptables en tanto son capaces de incluir todos los resultados observados: están sujetas a continuo examen y comprobación, mediante nuevos experimentos y son consideradas válidas si conducen a ulteriores descubrimientos" (31).

En la observación de los hechos, seres y fenómenos naturales, el alumno se adiestrará en el descubrimiento, búsqueda e interpretación de las leyes por qué se rigen y de las causas que los producen, dejando para el laboratorio la realización de experimentos que le permitan conocer mejor lo observado.

En la enseñanza de las ciencias sólo caben métodos activos o funcionales, los más importantes de la didáctica actual son: experimental o propio; de problemas o inquisitivo; heurístico o de búsqueda; de investigación o de interpretación; y de referencia o de reconocimiento.

Los procedimientos que conducen del problema o incógnita a la solución, constituyen los pasos del método científico y pueden enumerarse como sigue:

- 1.º Observación directa a simple vista o por medios ópticos; registro y análisis de las observaciones efectuadas.
- 2.º Sugerir una hipótesis de trabajo, que conduce a una prueba experimental, la cual confirmará o desechará la interpretación anticipada.
- 3.º Experimentación, prueba crucial consiste en una observación o conjunto de observaciones provocando un fenómeno o hecho que raras veces se presenta.
- 4.º Comparación: realización y registro de observaciones y experimentos análogos, con el fin de sacar semejanzas y diferencias e inducir o inferir la ley que los rige.
- 5.º Generalización: enunciación de la ley o verdad científica al extender el estudio de un cierto número de objetos a todos los de su misma especie.
- 6.º Verificación o comprobación de los resultados obtenidos anteriormente.

"En los dominios del conocimiento de la Naturaleza, la inteligencia humana no puede enseñorear, volar y cernerse, desde la cúspide de la deducción, sin haber llegado antes a ella con laborioso esfuerzo por las difíciles y penosas sendas de la observación, experimentación, comparación y clasificación; y es esta certeza, y es el conocimiento de estos caminos, la imprescindible lección que el estudio de las Ciencias Naturales ha de comunicar" (32).

Hasta ahora el Maestro ha sido quien diariamente explicaba las lecciones. Preparándonos, exponiendo y escuchándonos, quienes resultábamos enriquecidos éramos nosotros, los más activos de la clase, el alumno pasivamente se dedicaba a escuchar, si no a oír. También el Maestro ejecutaba las demostraciones, de igual forma era él quien adquiría la práctica y la mayor parte del aprendizaje.

La demostración, o presenta algo nuevo y el alumno puede creer que se trata de una especie de prueba mágica, o exhibe algo que el niño ya vio antes, y por consiguiente, lo único que conseguirá es aburrirlo.

El método deductivo, con sus tres procedimientos: aplicación, demostración y comprobación, somete a prueba una regla o principio general, aplicándolo a una situación específica. El método inductivo, por el contrario, infiere la ley de una serie análoga de casos concretos. A menos que pueda comprobarse lo que se aprende, si el aprendizaje se limita a la verbalización de un concepto, a retener palabras, no ideas o conceptos, el fruto conseguido será exiguo. Sin embargo, muchos Maestros prefieren el enfoque deductivo para enseñar Ciencias, porque dice que les permite cubrir el programa con más rapidez. Pero el simple hecho de exponer un tema por medio de la saliva "elemento más gastado en la escuela tradicional", según Freinet, no asegura que los alumnos lo hayan aprendido, y el aprendizaje tampoco tendrá gran valor si sólo se amuebla la memoria, pues como dice Confucio "si solamente interviene ésta todo permanece oscuro", o como dice Rabelais "ciencia sin conciencia es ruina del alma".

4.1. **Observación.**—Los Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria publicados en

⁽³⁰⁾ González Cordero, M.ª Pilar: Rev. de Ciencias de la Educación, núm. 70; abril-junio, 1972, pág. 188.

⁽³¹⁾ M. E. N.: Enseñanza de las Ciencias en el grado medio; Madrid, 1965, pág. 25.

⁽³²⁾ Vidal Box, Carlos: Vida Escolar, núms. 131-132; septiembre-octubre, 1971, pág. 14.

1955, decían al presentar las Ciencias Naturales: "norma fundamental didáctica ha de ser la consecución de un aprendizaje basado más en la observación directa de los seres y fenómenos de la Naturaleza, que en la preparación libresca".

Con este procedimiento del método inductivo damos al niño, enormemente curioso, "un seguro soporte científico que posee garantía de permanencia y que tiene poco que ver con el aprendizaje que suponen los conceptos aprendidos rutinariamente con el sólo juego de la memoria. Es un saber auténtico, que se remansa en el espíritu invulnerable al olvido" (33).

Dice S. Hernández Ruiz, que "observar es proyectar intencionada y activamente la atención sobre las cosas y los hechos, tal como se presentan espontáneamente ante el sujeto"; y Arthur Carin y Robert B. Sund, añaden "es hacer uso de los sentidos del tacto, vista, oído, gusto y olfato de un modo inteligente y activo".

La observación es un elemento esencial en la enseñanza de las Ciencias. El alumno a través de los sentidos capta por su experiencia personal una gran cantidad de fenómenos, características de las cosas, detalles de los seres en el transcurso de su crecimiento, costumbres de los animales. "Los alumnos familiarizados con este método de adquisición de conocimientos desde los primeros años de la vida escolar, son alumnos aventajados con respecto a los demás" (34).

El fundamento lógico y práctico de la observación reside en la apreciación de la realidad,

(32) Alvarez Rodríguez, José: Sobre la enseñanza de las Ciencias en la Escuela Primaria; Cedodep, Madrid, 1963, pág. 17.

porque observar, no es sino examinar ésta con el fin de hacerse cargo de ella y ningún campo de la realidad debe merecer preferencia sobre otros.

El fin formativo de la enseñanza de las Ciencias Naturales, se alcanza mediante una observación minuciosa, paciente y exacta de los fenómenos y de los seres. En los niños se desarrollan los procesos naturales precisos para una observación cuidadosa. pero es preciso someterlos a una disciplina en el ejercicio de esta actividad. Hemos de tener en cuenta que, "los estudiosrealizados por Binet, Stern, Leclere, Vinch y otros psicólogos, han puesto de relieve la variabilidad de la observación infantil que pasa por diversos períodos característicos de diversa actividad, informado por distintos órdenes de intereses" (35).

La observación, importante procedimiento de la enseñanza. debe ser ampliamente utilizada. no cayendo en el error de creer que los niños son observadores por naturaleza, ya que esto sería confundir observación con percepción. Los alumnos no se detienen a observar, saltan de objeto en objeto con demasiada rapidez. Fenelón nos dice a este respecto, que "el espíritu infantil es como la llama de una bujía encendida en un lugar expuesto al viento que oscila constantemente".

Esta oscilación es pedagógicamente negativa y muchos educadores la olvidan con facilidad. Desde Rabelais hasta nuestros días, todos los que han pedido objetos sin tregua ni límites, han caído en un objetivismo sensorialista extremado, y hechan objetos sobre objetos sin darse cuenta que es como echar agua en una vasija rebosante.

"Es preciso hacer lo contrario de lo que se hace: seleccionar los objetos de conocimientos en función de sus valores psicológicos, didácticos y prácticos, y retener ante ellos la atención de los escolares cuanto tiempo sea posible, sin causar violencia" (36).

El niño, contra lo que generalmente se cree, es de una ceguedad inconcebible porque tiende a la dispersión por carecer de elementos aperceptivos, de núcleos de relación, donde engarzar las impresiones nuevas. El Profesor debe procurar que los alumnos descubran en los objetos, cualidades, propiedades y relaciones eficaces.

Las observaciones en los primeros años serán breves y sencillas, limitándose a destacar los caracteres más esenciales de los objetos y de los fenómenos. Si un niño de 2.º ó 3.º nos dice sobre un objeto, su forma, color, tamaño y alguna cualidad, merecerá buena calificación; en uno de 5.° ó 6.° esta observación será deficiente, debiendo añadir su posición dentro del contexto. su función específica, su estructura. los caracteres científicos elementales; en los dos últimos cursos de E. G. B. aportará datos sobre el obieto o fenómeno siguiendo un creciente rigor científico.

Las lecciones de cosas, que tan en boga estuvieron entre nuestros predecesores, degeneraron al estudiar las cosas sin cosas, a leerlas solamente en el libro. De este modo no se retenían más que las palabras carentes de sentido, vacuo verbalismo que obstaculizaba la asimilación de ideas y conceptos, y los ejercicios que podían haber contribuido a una formación intelec-

⁽³⁴⁾ Manual de la Unesco para la enseñanza de las Ciencias; Sudamericana, Buenos Aires, 1970, pág. 27.

⁽³⁵⁾ Montilla, Francisca: Metodología y Organización escolar; Gráficas Andrés Martin, Valladolid, 1964, pág. 184.

⁽³⁶⁾ Hernández Ruis, S.: Metodología General de las Enseñanzas; Uthea, Méjico, 1960, pág. 386.

tual, carecieron de valor y hasta fueron perjudiciales.

La presentación de los objetos se ha de realizar con un fin determinado. Hay docentes que se consideran satisfechos con la simple contemplación del material y esto es hacer de la intuición algo también pasivo; para evitar este error, debe marcarse un objetivo antes de observar los materiales, cuando la apreciación es aislada que distingan brillo, dureza, peso, etc., si es de un conjunto apreciarán analogías y diferencias.

"La experiencia debe realizarse en contacto directo con el objeto, no a distancia y especulativamente, sino de cerca, activa y manipulativamente. Con esto se consiguen dos cosas: que la actividad resulte más educativa y que se empleen un mayor número de vías receptivas" (37).

"El alumno debe llevar un cuaderno donde anote sus observaciones, donde realice sus esquemas y dibujos, donde también se refleje su capacidad personal y su modo de obrar y en el que el Profesor pueda comprobar la mentalidad y las facultades del alumno" (38).

El registro sistemático es la coronación de la observación, completado con una descripción oral o escrita y un dibujo o trabajo manual. Para poder reproducir los detalles del objeto observado, será preciso seguir observando, actividad que aguza un espíritu de observación minuciosa.

Si la observación es analítica, el estudio del objeto completo comporta una síntesis, corporeización del objeto de conocimiento; puede ser improductiva si el resumen de lo observado es analítico, y productiva cuando el informe se hace desde un punto de vista determinado y forma una creación espiritual.

En la observación no podemos dejar al niño abandonado a sí mismo, so pena de esterilidad. El Profesor es pieza clave en el proceso de la iniciación en la observación. Este quía al niño, estimula y orienta su trabajo, indicándole los detalles en que debe fijar su atención, sugiriéndole esquemas y dibujos, así como la expresión escrita. El Profesor ha de llevar de la mano al niño sin que éste se dé cuenta, saber intervenir oportunamente para evitar que el alumno se pierda, pero sin sustituir la observación del alumno por la suva propia. Ha de saber despertar y mantener el interés, apelando a los recuerdos para conectar lo nuevo.

"El Profesor es el animador y el conductor del juego que no impone su saber, pero que es capaz de adoptar ante el objeto la actitud ingenua del niño que se asombra, que trata de comprender y descubrir. No desdeña ni rechaza la observación espontánea, muestra que hay otra cosa que ver o comprobar, en fin, inspira confianza y excita la curiosidad, ayuda a poner orden en sus observaciones, a rebasar lo sensible, lo particular, lo personal v las apariencias para llevarlo a captar las causas, a establecer relaciones generales, a descubrir la idea que confiere su unidad al objeto o al fenómeno" (39).

"Olvidamos con facilidad lo que hemos aprendido, pero no olvidamos jamás lo que hemos descubierto", nos dice Em de Girardin.

Esto pudo ser comprobado en una de mis visitas de inspección.

Decía a los niños de cuarto nivel, que podían haber observado si tuviesen en clase renacuajos, cómo sus patas delanteras salen antes que las traseras. Segui hablando y unos segundos después, un niño de diez años me interrumpía diciendo: Vd. se ha equivocado, las patas traseras salen antes que las delanteras. Y tú, ¿cómo lo sabes?, le pregunté. Porque lo he observado, respondió. Contestación aplastante. digna de un alumno perteneciente a una escuela donde encontré los meiores observadores de todas las unidades visitadas durante ese curso, y en el que predominó el "discipulus vide", sobre el "magister dixit".

4.2. Experimentación. Este es un excelente procedimiento de trabajo; con el hábito experimental se afianzan los conocimientos y se fijan las ideas, conquistando nuevas verdades y hechos nuevos, pues como dice Dewey, "sólo en la experiencia la teoría adquiere resultado, considerando la experiencia como el punto de partida, pero no el de llegada".

Hernández Ruiz, define la experimentación, como "una observación o una serie de observaciones, previamente preparadas en relación con un fenómeno constituido en objeto de estudio, en condiciones determinadas".

El experimento puede ser hecho, a título de demostración al principio de la unidad temática. o a título de comprobación al final de ella. La demostración es un procedimiento deductivo, convincente y claro que facilita el aprendizaje, permite a los alumnos observar, razonar mediante la ayuda del docente y hace resaltar el principio estudiado: pero muchos no están conformes con ella, alegando que, mediatiza al alumno imponiéndole una actividad que él no ha elegido, y que además, el Profesor se interpone entre él y la Naturaleza.

⁽³⁹⁾ Leif, J. y Delazy, R.: Didáctica del cálculo de las lecciones de cosas y de las ciencias aplicadas; Kapeluz, Buenos Aires, 1961, pág. 29.

⁽³⁷⁾ Del Pozo Pardo, Alberto: Didáctica General; Hijos de Santiago Rodríguez, Burgos, pág. 202.

⁽³⁸⁾ Vidal Box, Carlos: Enciclopedia de la Nueva Educación; Apis, Madrid, 1966, pág. 893.

La comprobación hecha después de trabajado el tema sirve de confirmación y repaso. "Esta manera de proceder es la única verdaderamente conforme con el método científico, que desde los hechos particulares, después de múltiples comprobaciones, se eleva a un principio general. Debe ser por lo tanto la preferida" (40).

En el aprendizaje de las Ciencia Naturales, no sólo nos serviremos de la observación, sino también de la experimentación. para transformar las aptitudes en capacidades y lograr nuevas ideas. Se aprende a experimentar experimentando, no por simple observación, sino haciendo intervenir al alumno activa v manipulativamente. El Profesor no se ha de conformar con que sus discipulos contemplen el experimento que él hace, sino que dándoles instrucciones y libertad necesaria, lanzarlos a la realización. Es importante permitir a los alumnos que formulen el problema, tal como desean resolverlo y que planeen el procedimiento tal como deseen seauirlo.

Los experimentos adecuados a la edad de los escolares hechos en buenas condiciones, encadenan el interés y la atención infantil, retrasando su actitud expectante cualquier cansancio.

El experimento debe ser sencillo, bien preparado y bien dirigido, sometido a una observación atenta en todas y en cada una de sus etapas, del que deben sacarse todas sus consecuencias. Un experimento así, vale más que diez insuficientemente estudiados y deficientemente preparados, como dijo Goethe "educa más una cosa bien aprendida, que cien cosas diferentes estudiadas superficialmente". "Una de las defraudaciones más corrientes es la precipi-

tación, que quita al experimento el tiempo preciso; algunas veces proviene del Maestro; otras del discípulo; otras parte de elementos ajenos" (41).

La observación y la comparación nos darán una hipótesis de trabajo que habrá de ser comprobada mediante los experimentos, los cuales no deben ser muy numerosos. Hay que resistir la tentación de hacer lindos experimentos que aparten a los educandos de la búsqueda de la verdad en el dominio de los hechos.

Aprendemos aquello que hacemos, o como dijo Anaximandro "el hombre aprende con las manos". Experimentando estimulamos la curiosidad del alumno, su espíritu reflexivo y su curiosidad, le ayudamos a comprender, incrementando de este modo el aprendizaje.

No hay que olvidar que nuestros docentes no disponen de abundante material de laboratorio, y si dispusieran de él, deberian usarlo con prudencia no dejándose llevar de su aparatosidad, pues el material ha de ser sencillo y conocido por los alumnos que lo han de emplear: las brillantes piezas metálicas, encubren a veces, la parte fundamental del experimento. El material más ordinario, es suficiente y deseable; los alumnos son capaces de decidir por sí mismos que experimentos van a hacer y traer por su cuenta lo necesario para realizarlos. No podemos tampoco caer en la tentación de hacer que los escolares construyan un instrumental científico, pues un experimento mal hecho es contraproducente y esto sucedería muchas veces debido a la tosquedad del aparato de fabricación casera.

La experimentación que ha

entrado con paso firme en la Escuela, después de la puesta en práctica de la Ley General de Educación, puede realizarse de dos modos: 1.º Siguiendo el experimento propuesto en el libro de texto, cuya solución se encuentra en el mismo capítulo y que no tiene más valor que de comprobación y de manipulación, y 2.º La investigación surgida de los problemas planteados por el propio alumno, que a pesar de las dificultades que lleva consigo, es mucho más interesante, estimulante y pone a contribución el esfuerzo y dedicación personales.

Para efectuar experimentos científicos, debemos seguir los siguientes pasos:

- 1.º Enunciar con sencillez y por escrito el problema a resolver.
- 2.º Señalar los objetivos a conseguir.
- 3.º Ordenar una lista de actividades a realizar.
 - 4.º Formular varias hipótesis.
- 5.º Reunir el material necesario para los experimentos.
 - 6.º Relación del experimento.
- 7.º Ordenación y registro de los hallazgos conseguidos.
- 8.º Ayudar a los niños a generalizar, tras las necesarias pruebas y experiencias.

Del manual de la Unesco para la enseñanza de las Ciencias, muy recomendado por los 1.000 experimentos que contiene, sacamos los siguientes consejos: "El experimento debe motivar la reflexión del alumno; éste debe tener conciencia de la finalidad del experimento; en la medida de lo posible, el experimento debe ser realizado por los alum-

⁽⁴⁰⁾ Charrier, Ch.: Pedagogía vivida; Ed. Estudio, Madrid, pág. 137.

⁽⁴¹⁾ Ortiz, C.: Idearios sobre observación y experimentación; Espasa Calpe, Madrid, 1941, pág. 34.

nos; éstos deben seguir el experimento con espíritu crítico; conviene aplicar las enseñanzas obtenidas en un experimento extendiéndola al mayor número de situaciones posibles y problemas de la vida cotidiana; el objetivo del experimento es demostrar la realidad del principio; las aplicaciones del principio demuestran su importancia y utilidad.

4.3. Comparación.—Es uno de los cinco procedimientos del método inductivo, que definiremos con Hernández Ruiz, como "una consideración sucesiva o simultánea de dos o más objetos de conocimiento, a fin de establecer semejanzas y diferencias".

La comparación es el correlativo inmediato de la observación, no hay observación ni experiencia sin comparación singular o múltiple. Si la hubiera, la observación y la experiencia no serían actos, sino visiones absolutamente estáticas desprovistas de todo valor práctico.

La comparación es un paso obligatorio entre la observación y la abstracción, pues ayuda a clarificar los conocimientos que ya se presentaron en el período observatorio.

Los niños son muy dados a establecer comparaciones desde muy temprana edad: Primero, son personales entre alumnos de la misma clase, comparando los resultados discentes, habilidades lúdicas; luego, comparan cosas y animales. Tanto en una como en otra se enzarzan en discusiones interminables, en las que ha de intervenir el Profesor para reducir su extensión.

Al dar objetos por primera vez al niño para que encuentre semejanzas y diferencias, siempre en relación con la unidad de la semana, sus resultados suelen ser limitados en cantidad y calidad, pero después de cierta práctica el número de éstas aumenta cualitativa y cuantitativamente, no podemos pretender obtener frutos satisfactorios en las primeras observaciones por muy bien preparados que estemos, sin dejar a los alumnos que se extiendan en sus comparaciones más tiempo del necesario, pues se perderían en detalles accesorios y de poca importancia.

4.4. Abstracción.—Con nuestro compatriota, anteriormente citado, diremos, que "consiste en proyectar la atención sobre un elemento determinado de un todo, con exclusión de los demás componentes de dicho todo".

Por lo general, se cree que el poder de abstracción reside sólo en personas mayores, negándosela a los niños por concebir ésta solamente sobre ideas elevadas.

El niño cuando suma números dígitos, usa verbos y adjetivos, está abstrayendo; lo que no podemos pretender es que los alumnos de los primeros niveles comprendan atributos de Dios o las leyes fundamentales de nuestra nación, cada cosa a su tiempo. Los adelantos de los últimos cursos dependen de la destreza adquirida en los primeros, y todo lo que haya de conseguirse al final de la escolaridad, debe iniciarse en párvulos con una enseñanza adecuada.

"Para llegar a la generalización, procedimiento cúspide del método inductivo, es preciso pasar por la abstracción, considerando alguna cualidad o relación independiente del contexto particular considerado", dice Compayré; y Dilthey en sus «Aporías del comprender», añade, que la comprensión del todo se encuentra a partir de los detalles."

La abstracción es un paso obligado en el proceso del desarrollo mental del niño, lo que no podemos hacer de ningún modo es anciario en una etapa sensorialista, haciendole pasar obligatoriamente por los objetos para captar la idea, cuando habiendo superado esta etapa sensorialista. asimila la noción de un símbolo abstracto que le evita dar un rodeo innecesario. Si quisiéramos hacer suma a los niños del primer nivel con piedrecitas, cuando con una mera avuda dactilar lo consigue, lo retrotraeríamos a un estadio ya superado, con notable periuicio v retraso de su desarrollo mental.

4.5. Generalización.—Sin este procedimiento, todos los pasos del método inductivo quedarían estériles, sería como acumular datos de cierto número de objetos particulares, todos de la misma especie, género o clase, y no llegar a una conclusión o ley. En la acumulación de datos y hechos, no habría más que una excitación sensorial sin posibilidad de resultado intelectual. Sin la conclusión significativa, nos quedariamos enredados en la tupida maraña de un proceso desordenado.

No podemos rehuir el principio de globalización e interconexión entre los diferentes procedimientos del método científico, cayendo en un fárrago de objetivos puramente verbales, observaciones desarticuladas y descripciones de experimentos ininteligibles. Frente a la desarmonía y dispersión intelectual, se impone un pensar cognoscitivo orientado hacia una generalización.

No debemos dejar caer a los alumnos en una generalización precipitada antes de haber considerado el suficiente número de casos. Pequeños y mayores tenemos facilidad para generalizar precipitadamente por falta de solvencia intelectual o moral y culpar a toda una profesión de la falta cometida por uno de sus individuos.

Tan funesta es la falta de generalización, como la generalización precipitada y la acumulación desconcertada de elementos perceptivos y datos no significativos. Tagore dice: "la educación más alta no es la que se limita a inculcar unos conocimientos, sino en poner armonía en todo lo existente".

Debe avanzarse poco a poco, pero sin tregua, de lo sensible a lo intelectual: del obieto al concepto; de la comparación elemental y meramente curiosa al juicio y al razonamiento; de lo real a lo ideal; de lo concreto a lo abstracto: de lo práctico a lo teórico; para descender a los primeros términos y remontarnos nuevamente. Y así, sin cesar, en un enriquecimiento continuo de la experiencia v del contenido intelectual, que no es multiplicación de imágenes, sino de significaciones, v. ante todo. de relaciones.

La generalización no puede triunfar sin el empleo de los recursos esenciales del aprendizaje. He aquí ocasión de emplear la lectura para encontrar datos, de escribir para describir hallazgos, de aplicar las matemáticas para interpretar resultados y de dibujar para reproducir los objetos estudiados.

En la búsqueda de la verdad, el Profesor siguiendo la idea de Ratcke y Comenio, no deberá decir al niño lo que él pueda descubrir por sí mismo, dejándole que cometa errores, de modo que al ver los resultados pueda descubrirlos, pues como dice Dewey "el Maestro o el libro que proporcionan al espíritu del niño abundantes conclusiones que él mismo puede descubrir con un poco de esfuerzo, perjudican la integridad de su intelígencia y favorecen su sujeción mental".

5. MATERIAL

Los recursos para el aprendizaie, han de buscarse en los obietos del mundo circundante. pues siempre que sea posible. la enseñanza de las Ciencias hay que provectarla sobre seres vivos, fenómenos en marcha, pero cuando esto no sea posible tendremos que acudir a los eiemplares de museo conservados en las vitrinas, objetos aislados sin relación e interdepencia con la vida, cosas abstractas aunque se vean y se toquen; lo característico de lo concreto no es lo de ser visible y tangible, sino el ser parte viva de un todo.

El museo escolar tendrá mucho más valor si son los alumnos los que con su esfuerzo han contribuido a formarlo en sus búsquedas y exploraciones; que no haya nada en él que sea ajeno a sus experiencias, sino más bien un recuerdo y un símbolo de las mismas.

Los libros de consulta personal serán un medio auxiliar y necesario del aprendizaje. Debe existir en cada aula su correspondiente biblioteca. "No se concibe la educación personalizada, decía Raquel Payá, sin biblioteca de aula."

Para empezar a formar la de Ciencias Naturales, recomendamos los siguientes títulos, más para segunda que para primera etapa:

- 1 Gross, Zoología, Ed. Labor.
- 2 Heinroth. El estudio de las aves. Ed. Labor.
- 3 Dime como funciona y por qué. Ed. Argos.
- 4 Sociales y Naturales. Ed. Caissa
- 5 Historial Natural Básica. 5 tomitos, Ed. Everest.
- 6 Iniciación a las Ciencias Naturales. 4 tomos. Ed. Enosa.
- 7 Cómo y por qué. 56 folletos. Ed. Molino.

- 8 Monografías sobre animales, Ed. Molino.
- 9 Atlas. Ed. Jover.
- 10 El mundo de ... Varios tomos. Gráficas Sirvent. Barcelona.
- 11 Zoología. 9 tomos. Ed. Seix Barral.
- 12 Ciencias Naturales. 6 tomos. Ed. Simón y Muntaner.
- 13 Colección Fama. 2 tomos. Ed. Timún y Mas.
- 14 La Ciencia al descubierto. 24 folletos. Ed. Anava.
- 15 Biología. 2 tomos. D. F. Galiano, Ed. Anaya.
- 16 Manual para la enseñanza de las Ciencias. Unesco. Ed. Suramericana.
- 17 Enciclopedia de Ciencias Naturales. 4 tomos. Ed. Bruguera.
- 18 Enciclopedia del Reino animal. 2 tomos. Ed. Bruguera.
- 19 Folletos de B. T.
- 20 Folletos de B. T. J.
- 21 Láminas murales. Ed. Jover.
- 22 Los ciclos sexuales de los vertebrados. Ed. Labor.
- 23 Frisch. La vida de las abejas. Ed. Labor.
- 24 Goetsch. La vida social de las hormigas. Ed. Labor.
- 25 Künh, Compendio de Zoología, Ed. Labor.
- 26 France. La maravillosa vida de las plantas. Ed. Labor.
- 27 Butler. La vida de la célula. Ed. Labor.
- 28 Ruchardt. Luz visible e invisible. Ed. Labor.
- 29 Kiechowski, Historia del átomo. Ed. Labor.
- 30 Benezech. El agua base estructural de los seres vivos. Ed. Labor.
- 31 El mundo que nos rodea sobre animales, Ed. Molino,
- 32 Química en experimentos, 10 tomitos. Ed. Anaya.
- 33 Sobre animales, 3 tomos, Ed. Fher.
- 34 Animales y plantas del mundo de los niños. Ed. Salvat.
- 35 Diccionario-Atlas de Zoología, Botánica y Menarología. Ed. Teide.
- 36 Natura. 4 libros. Ed. Teide.
- 37 Huxley. El maravilloso mundo de la evolución. Ed. Aguilar.

EL SERVICIO
DE PUBLICACIONES
DEL MINISTERIO
DE EDUCACION
Y CIENCIA
TIENE A DISPOSICION
DEL EDUCADOR EL
SIGUIENTE MATERIAL
AUDIOVISUAL:

DIAPOSITIVAS Fonoteca

CINEMATEGA

- ARTE.
- AGRICULTURA Y GANADERIA.
- CIENCIAS FISICO-QUIMICAS.
- CIENCIAS NATURALES.
- EDUCACION.
- GEOGRAFIA
 Y GEOMORFOLOGIA.
- HISTORIA.
- INDUSTRIA Y TECNICA.
- LITERATURA.
- MATEMATICAS.
- RELIGION.
- GRABACIONES COMBINADAS CON PROYECCION FIJA.
- GRABACIONES MUSICALES COMENTADAS.
- GRABACIONES EN DISTINTOS IDIOMAS.
- BIOGRAFIAS.
- ARCHIVO
 DE LA PALABRA (Voces
 de personalidades
 relevantes de las
 Ciencias y las Letras).

SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

- 38 Fauna. 11 tomos. Ed. Salvat.
- 39 Experimentos con luz y sonido. Ed. Santillana.
- 40. Historia de los seres vivos. Ed. Teide.
- 41 La Naturaleza. 3 tomos. Ed. Jover.
- 42 Las maravillas de la selva. Ed Gaissa.
- 43 Vida secreta de los animales. Ed. Gaissa.
- 44. Curiosidades del mar. Ed. Bruguera.
- 45 El mar y sus habitantes. Ed. Bruguera.
- 46 Los órganos del cuerpo humano. Material flocado. Ed. Jover.
- 47 Nuestro mundo. Naturaleza y Las Ciencias. Ed. Timún y Mas.
- 48 El mundo inorgánico. Ed. Jover.
- 49 Fauna. 5 tomos. Ed. Timún y Mas.
- 50 Zoología. Ed. Noguer.
- 51 La vida de los animales. 3 tomos. Ed. Planeta.
- 52 Mi Enciclopedia. Animales y plantas. Ed. Gaissa.
- 53 El cuerpo humano. Ed. Bruguera.
- 54 Atlas del mundo animal. Ed. Selecciones.
- 55 Biblioteca para el hombre actual. Ed. Guadarrama.
- 56 Libros de oro. Ed. Novaro.

La confección de un periódico mural con recortes de periódico sobre la unidad de la semana, al que cada equipo hace su aportación, nos dará un triple beneficio: 1.º Familiarizar a los alumnos con la prensa, instrumento básico de la escuela paralela y de su posterior educación permanente; 2.º Que al tener que buscar su recorte se obliguen a buscar y a leer antes de presentarlo al equipo, y luego releer los presentados para votar y elegir uno, y 3.º Incidir sobre el tema desde otra fuente de información y desde otro punto de vista que no es el acostumbrado. Expuestos los murales confeccionados, los alumnos podrán leerlos en sus tiempos libres.

Otro recurso a emplear sería la confección de un mural por equipo con los objetos observados sobre la unidad, huyendo en lo posible de láminas y reproducciones que por su abundancia y comodidad de adquisición, desplazan la realidad que se debió observar. Estos murales no son para adornar el aula durante el curso, sólo se deben exponer el tiempo necesario para su observación y lectura, y desaparecer al tener que dejar paso a los de la semana siguiente. Lo importante no es la exposición, sino la actividad. Para que sean didácticos, podemos decir de ellos, lo que dijo Cizek sobre el dibuio: "que sean adecuados a la edad de los alumnos: que sean originales, y que no meta la mano el Profesor".

Cuando no sea posible observar los objetos directamente, acudiremos a la intuición indirecta por medio de las representaciones. Una lámina, una película, la fotografía de un paisaje nos puede descubrir realidades en las que jamás habríamos reparado en nuestro comercio inmediato con las respectivas realidades.

Esto conviene tenerlo presente, pero no para echarse sin más en brazos de los medios indirectos, a menudo más cómodos y abundantes, racionalizando esta postura al decir que éstos son superiores a la presencia directa de los objetos, por su exactitud en los detalles y por la unidad y concentración del cuadro que ofrecen.

Nunca la reproducción de un conejo, por perfecta que sea, nos puede impresionar como uno vivo, la suavidad de su pelo, el mordisqueo continuo, la forma de sus pupilas, la esfericidad de sus productos catabólicos, o la postura de sus orejas ante el peligro.

Lombardo Radice, nos dice:

"Las láminas murales de una colección de Historia Natural, son de ordinario de las mismas dimensiones. Sucede que el perro, el gato, el toro y el topo suelen ser presentados muchas veces con láminas del mismo tamaño y de los seres desconocidos que el niño no puede ver para corregir su impresión, obtiene una imagen de proporción incierta e indefinida".

Todos los recursos para la enseñanza de las Ciencias deben estar en el aula dedicada a esta disciplina. En ella se pueden poner en funcionamiento con rapidez v facilidad los aparatos audiovisuales, sin que tengan que desplazarse a otra dependencia con la consiguiente pérdida de tiempo. No hay así pereza al tener que mostrar a los alumnos ejemplares para su observación, ni para contemplar el desarrollo paulatino de especies animales y vegetales, que deben traer los niños al aula, siempre que estén relacionados con el tema programado.

6. EVALUACION

La evaluación es un proceso continuo que forma parte integral de la enseñanza. No es una prueba al final de la unidad y mucho menos un examen para poner la nota en el Erpa. Por el contrario, la evaluación se efectúa constantemente en el transcurso de la unidad, calificando el proceso y los productos del aprendizaje relacionados estrechamente con los objetivos que hayamos señalados en la programación de la unidad.

Además de ser una experiencia continua, la evaluación es acumulativa y debemos utilizarla para comprobar que todos y cada uno de los alumnos participan en todas las actividades programadas. Un registro acumulativo nos descubrirá los aciertos y omisiones de los escolares en

observación, experimentación, resolución de problemas, generalización, adquisición de conocimientos y actitud científica, debiendo calificar los siguientes aspectos:

Observación:

¿Precisa con claridad los objetivos a consequir?

¿Observa atentamente?

¿Usa los medios audiovisuales?

¿Anota los resultados obtenidos con orden cronológico y sistemático?

¿Contrasta sus resultados con los de sus compañeros?

Experimentación

¿Programa los pasos del experimento antes de empezar?

¿Ofrece alguna hipótesis?

¿Emplea el material adecuadamente y con cuidado?

¿Es cuidadoso en el empleo del material?

¿Repite las experiencias para comprobarlas?

¿Registra los resultados?

¿Hace algún experimento original?

¿Suele descubrir algo nuevo? ¿Guarda el material limpio y con orden?

Problemas:

¿Plantea problemas?

¿Los enuncia con claridad y sencillez?

¿Cómo recoge la información para resolverlos?

¿De qué forma utiliza esta información?

¿Cómo interpreta los resultados?

Generalización:

¿Estudia el caso desde todos los puntos de vista antes de sacar la conclusión?

¿Generaliza inmediatamente después de la primera observación o experimentación?

¿Consulta fuentes antes de generalizar?

¿Evita conclusiones precipitadas?

¿Es indeciso o tímido para generalizar?

¿Recoge lo importante y elimina lo accesorio en la generalización?

¿Necesita ayuda para generalizar?

Actitud cientifica:

¿Respeta las opiniones de los demás?

¿Usa las expresiones: yo creo, no estov seguro?

¿Cambia de opinión al estar equivocado?

¿Reconoce alguna vez que no sabe?

¿Consulta a personas competentes?

¿Hace preguntas importantes?

¿Comprueba la fiabilidad de las fuentes?

¿Se conforma con explicaciones raquíticas?

¿Deduce relaciones entre los hechos descubiertos?

¿Busca las causas de los fenómenos?

¿Admite efectos sin causa?

¿Admite la colaboración de los compañeros?

Conclusion:

Hemos intentado demostrar. ojalá lo havamos conseguido. que la enseñanza de las Ciencias realizada de forma globalizada, activa e intuitiva a través del método inductivo, puede constituir un valioso instrumento al servicio de la personalidad del alumno, en la que el Profesor es pieza clave si renovándose continuamente para maximizarse maximiza al alumno, "Bienaventurado, dice Eugenio D'Ors, el hombre que ha tenido un Maestro", porque es él quien ha de consequir que sus discípulos tengan una personalidad integralmente formada, auténticamente humana, éticamente iluminada y consolidada y vocacionalmente orientada.

Evaluación de Centros (l)

El problema de la evaluación de centros lo desarrollamos en dos momentos distintos; este primero que ofrece una presentación de ideas y posturas de base respecto del asunto; otro, posterior, que presenta un esquema concreto de cómo poder tomar los datos y qué aspectos observar de la realidad del centro.

MARCO DEL PROBLEMA

En todos los sistemas educativos actuales, preocupados por la rentabilidad de la cada vez mayor inversión educativa, se ha ido desarrollando una progresiva preocupación por el valor del rendimiento de los centros educativos. ¿Cómo invertir? ¿En qué? ¿En qué proporción de medios se consigue la mayor rentabilidad?... Y otras muchas preguntas de semejante sentido están en el ambiente de la gerencia, planificación y desarrollo de lo educativo.

La alta "mortandad" estudiantil, la exigencia de ofrecer igualdad de oportunidades, la atención a las zonas rurales, la puesta en situación con relación al mundo del empleo, son los centros neurálgicos a atender en las realizaciones educativas. ¿Se consigue superar esos problemas en la correcta actividad docente?

Además de eso apuntado, existían retos de otro horizonte socio-educativo. Los variados tipos de centros, la distinta reglamentación de cada tipo según los objetivos a alcanzar, la distinta entidad jurídica, el diferente nivel de exigencia y ofrecimiento de calidad. En estos sentidos cada vez más la plurivalencia ha ido en aumento. La dificultad estaba en marcar unos mínimos que debían ser atendidos y vigilada la realización.

Todo eso fue llevando al ambiente de la enseñanza la necesidad de valorar los centros. Observar la actividad, juzgar los resultados, proponer soluciones, y, en casos, aplicar correctivos. Y ello, no realizado de una manera empírica, sino cada vez más con la preocupación de un quehacer científico.

Por José Angel López-Herrerías

No obstante, por la objetividad de las situaciones que exigía la realización evaluadora y la preocupación por el planteamiento científico de la labor, hasta el momento, los niveles alcanzados de científicidad y consiguiente seguridad, son mínimos.

Poco se ha hecho en otros países respecto de la evaluación de Centros. Menos que en relación a los alumnos. La bibliografía no es muy abundante y sólo cosas de Estados Unidos, Suecia, Francia, parecen tener cierta entidad (1). En principio, no podemos importar, siguiendo la costumbre al uso, los resultados de esos países. Las condiciones de programación, de resultado y de inversión no son las mismas. Son otras. Y para las ciencias del hombre generalizar exige comprobar. Experir, entar de nuevo. La tradición, la organización político - administrativa, la renta, las necesidades de empleo, la historia laica de la educación, no son las mismas en todos los sitios. Y son aspectos que influyen y pueden de hecho trastocar los resultados.

Entre nosotros, de evaluación de centros, prácticamente nada. La práctica de la Inspección —de Edugación General Básica y de Bachillerato—, observando la marcha de los centros y "mirando" ciertos aspectos para informar sobre el reconocimiento o no. Y casi todo eso es aprovechable. Se trata de experimentar, de cientificar. En este sentido, ya hace dos años funciona el "Seminario Permanente de Evaluación" con representantes de los dos niveles de Inspección establecida, que viene debatiendo y utilizando escalas y formularios de evaluación, analizando la temática concreta de los "alumnos" y de los "centros".

La autonomía es una exigencia hacia la que se va en la planificación educativa. Dicho valor lleva consigo una técnica de evaluación que permita el aprovechamiento de la inversión económica y humana en esa labor. En esa línea, la L. G. E. habló de evaluación de Centros y ofreció unos indicadores en los que basar la tarea. Analizamos esos textos legales y proponemos un esquema teórico y unos indicadores (en una 2.ª parte), para hacer la experimentación, como punto de partida, para ir haciendo entre nosotros "ciencia de la evaluación".

⁽¹⁾ Judius, Michael J.; "Personnel management". Instituto Fuerzas Armadas de los Estados Unidos, R. D. Irving. Inc.

Wustzel, H.; "Manual de Registros y Controles de Personal" Editorial E. M. A. N., México.

1. Supuestos legales.

1.1. L. G. E. art. 142.1 d). Evaluar el rendimiento educativo de los Centros docentes y Profesores de su zona respectiva o de la especialidad a su cargo en colaboración con los Institutos de Ciencias de la Educación.

A tal efecto tendrá en cuenta la actividad orientadora y de inspección interna que, en su caso puedan establecer para sus Centros las Entidades promotoras.

(En este artículo la L. G. E. se refiere a las actividades del Servicio de Inspección Técnica: encomienda la evaluación de los Centros y de los profesores.)

- 1.2. L. G. E. art., 71.3. Los Institutos de Ciencias de la Educación estarán integrados directamente en cada Universidad, encargándose de la formación docente de los universitarios que se incorporen a la enseñanza en todos los niveles, del perfeccionamiento del profesorado en ejercicio y de aquéllos que ocupen cargos directivos, así como de realizar y promover investigaciones educativas y prestar servicios de asesoramiento técnico a la propia universidad a que pertenezca y a otros Centros del sistema educativo.
- 4. Las actividades de los Institutos de Ciencias de la Educación en materia de investigación educativa serán coordinadas a través del C. E. N. I. D. E. el cual atenderá también al perfeccionamiento del Profesorado en ejercicios en los propios Institutos.

(De nuevo, la L. G. E. demuestra el gran interés que tiene el tema de la programación, valoración y orientación de los Centros, señalando que dentro de los programas de los I. C. E., la evaluación de las Instituciones educativas es de primera importancia.)

- 1.3. L. G. E. art. 11.5. La valoración del rendimiento de los Centros se hará fundamentalmente en función de:
- a) El rendimiento promedio del alumnado en su vida académica y profesional;
 - b) la titulación académica del Profesorado;
 - c) la relación numérica alumno-profesor;
- d) la disponibilidad y utilización de medios y métodos modernos de enseñanza;
- e) las instalaciones y actividades docentes, culturales y deportivas;
- f) el número e importancia de las materias facultativas;
- g) los servicios de orientación pedagógica y profesional;
- h) la formación y experiencia del equipo directivo del Centro:
- i) las relaciones del Centro con las familias de los alumnos;
- j) las relaciones del Centro con la comunidad en que está situado.

Es todo lo que hay en la L. G. E. sobre evaluación de Centros. Que deben realizarla los Servicios de

Inspección y los I. C. E., lo cual demuestra en el espíritu de la Ley cuál es el lugar de inserción de la Inspección en la tarea de la reforma educativa y, en general, de la actividad a desarrollar en el trabajo normal por el desarrollo y mejora de la enseñanza. Y que esa evaluación debe realizarse atendiendo a unos puntos.

Esos puntos se repiten cuando en los textos legales que desarrollan el cuerpo central de la Ley, en Decretos y Ordenes, se vuelve a incidir en el tema. Es la única fuente de información. Lo complejo y dónde tiene su origen la inquietud científica y la evidencia de lo poco elaborado que está el tema, comienza cuando se analizan someramente los indicadores de ese artículo 11 transcrito y se observa la cantidad de subjetivismo y de incorrecta, engañosa, evaluación que puede desprenderse de ello. Bastante habríamos conseguido si tras estas páginas quedase clara la conciencia de la necesaria investigación.

Casi todo lo indicado en el referido artículo 11 lleva al subjetivismo y a la circularidad. Un centro de enseñanza - educación no es una realidad abstraída del entorno en que está, de los otros centros educativos que hay en la colectividad, de los medios del promotor, de su posible "privatismo" o "estatismo"...

Poco nos dice de los alumnos, de unos profesores y de un Centro una información del rendimiento promedio de la vida académica, de la titulación del profesorado, de la relación numérica didáctica, de los medios de educación, de las actividades, de las materias facultativas,... si esos medios son privilegio de naturaleza o de sociedad, que al no estar generalizados sólo reflejarían ciertos hechos de base, pero no precisamente el rendimiento que es lo que queremos comprobar. Por supuesto, que un centro en óptimas condiciones puede ser un centro óptimo. Circularidad. Eso es irreversible. Ya no haría falta ni investigación, ni ciencia. El mundo de las esencias. Pero. ¿cuándo es un centro óptimo? ¿Cuándo no existe como ahora? ¿Cuándo está plenamente abierto a la colectividad? Evaluemos.

Pero si hablamos de evaluación es porque, precisamente, ocurre lo contrario. Que los bienes económicos, humanos y potenciales son escasos. Por economía hablamos de evaluación. Porque hay que observar y reproducir el ambiente de un centro —profesores, alumnos, elementos materiales, socio-cultura—, orientado a un fin, desde el reto de las exigencias y desde las posibilidades de unos mínimos concretos que se establecen.

De auténtico interés es, sin embargo, lo que se dice en el artículo 11 en los puntos i) y j), como preocupación auténticamente actual por el espíritu que debe impregnar la actividad de un Centro educativo. En el esquema teórico que ahora expondremos y en el modelo para experimentar que proponemos se admite como primer axioma a través del cual valorar objetivamente la actividad de un Centro, cuál es la incidencia que opera en el ambiente y hasta qué punto cumple la principal misión de su existencia: promocionar educativamente, hacer personas, el entorno.

2. Supuestos teóricos.

Se intenta presentar un esquema teórico que sustente suficientemente la preocupación por esa actividad evaluadora que nos ha acaecido en el mundo educativo.

2.1. Clencias de la naturaleza.—Llamar la atención que durante los siglos XVI, XVII y XVIII, en Europa, al amparo y poderio de la floreciente burguesía, tercer estado, la culturalización fue madurando en la sistematización y dominio de la realidad natural. Los nombres de Galileo, Kepler, Descartes, Newton... son suficiente recuerdo aquí, de lo que significaron en el ambiente de la cultura esos siglos de desarrollo burgués europeo.

Reseñar que en el campo de lo socio - educativo, la enseñanza, la formación, aún se consideraba actividad de la nobleza y de la clerecía (primer y segundo estado), y que la burguesía lo iba alcanzando. Aún no había surgido el fenómeno de la masa, de la colectividad; no se había hecho aún necesario, a no ser en algunos ideólogos o reformadores religiosos hablar de educación para el pueblo. Aún el pueblo como tal no tenía entidad. Vivía artesado, aún no proletario.

2.2. Clencias del hombre.—Se conjuntan varios fenómenos altamente significativos. El hombre suficiente conocedor a cierto nivel de lo "exterior", alcanza madúrez y experiencias para dedicarse a lo "humano". Siglo XIX: la ciencia del hombre: Marx, Darwin, Dewey, Dilthey. Muchísimos más. Las ciencias de la naturaleza dan el gran salto, tras la puesta en crisis de los supuestos clásicos, y de la mano de la revolución industrial, de la aparición del proletariado y de las ciencias del hombre, la conciencia de masa, de pueblo, de colectividad, aparece en la historia.

Y comienzan las proclamas por la necesidad y el deseo de enseñar a todos. Necesidad, porque con un pueblo ignorante no hay posible industrialismo, ni capitalismo. Deseo, porque se descubre que todo hombre es un ser capaz de realización íntima, de personalización. La sociología, la psicología, la historia, la política, la economía,... Las ciencias del hombre que se "harán" "Ciencias de la Educación".

Es el camino hacia la democratización. El poder es un valor del pueblo, de cada hombre, que puede ser él mismo, liberado, en la cultura, de las ataduras de la ignorancia, de la esclavitud...

En los esfuerzos por él cómo realizar la superación

de esa necesidad y ese deseo nacen las ciencias de la educación. Los descubrimientos de las ciencias del hombre aplicables en el desarrollo y educación del individuo. De la posibilidad para ser enseñado que han tenido ciertos "estados", ahora pasamos al momento en que todo hombre puede ser sujeto de educación. Democratización. Aún eso es actual y esfuerzo. Igualdad de oportunidades. Aún hay quien entiende que el Centro de enseñanza es para los que valgan. Los "otros" a "otra cosa".

2.2.1. **Evaluación.**—En el desarrollo de las Ciencias de la Eduación:

- Economía
- Historia

CIENCIAS

- Psicología DE LA EDUCACION
- Sociología
- Política

se fue perfilando por especial influjo de la teorización económica la preocupación por conocer la mejor inversión, con los mejores resultados, en el terreno educativo. Cada día fue necesario atender a más personas, montar más medios, disponer de más inversión. Esa multiplicación de incidencias de realidades llevaba consigo la tecnificación del trabajo.

Además, habría de existir otro fenómeno que tendría el mismo efecto: cuidar de la inversión en educación. Me refiero al desarrollo de las ciencias de la educación. Al aumentar la demanda, existir las diferencias socio - culturales, comenzar la mujer el trabajo escolar, aumentar rápidamente los desarrollos científicos, se imponía una tecnificación de la tarea educativa. Un profesionalismo del tradicional arte de enseñanza.

La evaluación es una respuesta a esos dos matices incoados: la preocupación por el resultado de la fuerte inversión y los problemas planteados por las nuevas realidades que incidian en el Centro educativo.

Muchas cosas se han escrito sobre la evaluación. En el extranjero. Entre nosotros casi nada. Ni sobre la evaluación referida a los alumnos, ni a los profesores, ni a los Centros. (2).

⁽²⁾ Arroyo del Castillo, V.; "Diagnóstico del -rendimiento de las instituciones educativas en la Educación actual". Problemas y técnicas. Instituto San José de Calasanz del C S I C. Madrid, 1969.

Carnoy, M.; "The economics of schooling and international development". México, CIDOC Cuad., 1971, núm 63.

Cutlip, S. M.: "Politics of school accountability" —Public information about public-schools, Universidad, Wisconsin, Madison, 1973.

Gómez Dacal, G.; "Bases para la dirección científica en la empresa educativa". Ed. H. S. R. Burgos, 1973.

Watkins, J. F.; "Accountability in schools of education" Sch. Soc. núm. 159, 1972.

Wiles, K.; "Técnicas de supervisión para mejores escuelas". México, Trilla, 1965.

Suele ser síntesis de todo encontrarse con una postura muy general: la evaluación sustituye los examenes; nos ha llovido con la Ley de Villar, se trata de quitar obstáculos, llenar la Universidad y esperar que aumente el desconcierto. Se habla de máquinas de evaluar, de hacer pruebas objetivas y de hacer mini-examenes y multi-evaluaciones, que es, que cuando uno no está "suficiente" tiene que recuperar a la semana siguiente con otro examen. Y que una reválida no existe y la otra no es obligatoria.

Creo que la evaluación no es eso. No es un instrumento, una incidencia ajena a la tarea educativa, que puede hacerse de una manera o de otra: Examinando o con esto que llamamos evaluación. Creo que la evaluación no trastoca sólo los exámenes; es un replanteamiento del sistema educativo. Dicho con solemnidades de definición es una "forma de realizar la tarea educativa, que se origina en la afirmación de los hechos:

- La socialidad (democratización) de la historia,
- y la economía científica en los humano (técnico - empírico; lo técnico contrapuesto a empírico).

Entonces la evaluación no es eso, una manera de examinar, sino que trastoca toda la entidad de la educación. Cuando un Centro evalúa, en este sentido, es totalmente otro, es otra cosa, que un centro que evalúa o que se evalúa en el sentido aquí rechazado o superado.

Esa forma de realizar la tarea educativa, que implica la marcha del mundo actual se desglosa en tres aspectos: Programación, Valoración —la parte que suele absorber el significado entero de evaluación—, y Orientación. Dicho de un alumno, de un profesor, de un Centro, la actividad a desarrollar en el cumplimiento de sus fines nos pide tres interrogantes:

FIN: ¿Qué quiero hacer, a dónde voy, qué deseo, qué puedo conseguir? Objetivo: es la ORIENTA-CION. No todos los chicos, ni todos los Centros pueden realizarse en la misma dimensión. En el mundo de los matices, de las personalizaciones, de los conocimientos de lo concreto, de la plurivalencia, no tiene sentido pensar una educación, una formación unívoca. Cuando además el mundo del empleo vertiginosamente se expande y renueva.

MEDIOS: ¿Cómo ponerme en camino hacia ese fin? ¿A través de qué esfuerzos, de qué actividades puedo acercarme al fin propuesto. Los objetivos mediales a través de cuyo encabalgamiento me voy aproximando al fin propuesto: PROGRAMACION: Cada alumno, cada profesor, cada Centro, cada grupo social tiene su "tierra" desde la cual partir en el camino de tensión de realización personal. El enorme porcentaje de abandono, de pérdida, de insatisfacción en el rendimiento formativo, enseñante, educativo procede de la univocidad en que se pretende plantear "a cada lo vivo" de esa "tierra", la llamada de promoción personalizadora de la educación.

¿De una vez por todas puede quedar señalado el fin? ¿Los medios son siempre los adecuados? ¿No se hará imprescindible una atenta observación de la marcha, adecuación y oportunidad de los medios con respecto al fin, de la justeza del fin...? Ahí aparece la necesidad de la VALORACION, de lo que se confunde con evaluación como un todo y que se quiere solapar y entender desde una realización de exámenes. La valoración es la relación biunívoca correctiva a través de la cual continua y progresivamente en la actividad educativa, los medios se ajustan al fin y el fin se perfila como adecuado para la persona o entidad de que se trate.

Partiendo de esa descripción y de la visión de educación que está en el fondo, sosteniéndola, podemos elaborar el esquema de aspectos a "valorar" en la evaluación de un Centro.

Educar es buscar el logro de unos objetivos (finales), mediante la programación de objetivos (mediales). En el adecuado ajuste de ambos elementos y como activo agente de educación, la evaluación quiere ser una manera científica de hacer que todos los individuos se eduquen respectivamente de la manera más profunda y adecuada, que les corrresponda, y que puedan desde su persona alcanzar.

La pregunta de la que se parte, aunque se responda al final del esquerna, pero que sirve de pauta para todo el desarrollo, pensando en el nivel de E. G. B. o cualquiera otro es: ¿Cuál es el fin de un Centro de E. G. B.? ¿Es el fin hacia el que se dirige la tarea educativa, hacia donde está orientado?

Caminar en ese sentido pide responder a preguntas previas, en una correcta y formal visión del hecho evaluador.

El esquema puede ser así:

OBJETIVOS MEDIALES

1. Programación

MEDIO (objetivos).

(Cada Centro matizará su actividad según una asesorada y orientada programación de objetivos a realizar.)

No se puede desarrollar ahora una formulación general de en qué sentido hacer la programación, cuestión que dependerá de la situación concreta del Centro. de sus exigencias, posibilidades, historia, entorno...

Para observar rápidamente cómo se ha hecho lá programación, antes de realizarlo en el momento técnicamente indicado de la valoración, pueden analizarse algunos hechos de la tarea educativa, que nos sitúen en el tono general de la programación de la vida total del Centro:

- E. R. P. A.;
- Planificación general actividades;
- Actas departamentos:
- Pruebas alumnos

2. Valoración

Reacción biunívoca correctiva:

(Pro.) (Or.)

medial - final

(indicadores a observar para valorar ("evaluar") la actividad docente de un Centro.)

2.1. Elementos estructurales:

- Dotación física:
- Dotación bibliográfica:
- Dotación tecnológica:
- Dotación organizativa.

2.2. Elementos estructurantes:

 Alumnado: Valoración global de los ER-PA, evaluación (valoración y promoción del alumnado

2.2.2. Profesorado:

- 2.2.2.1. Profesor alumno: la conceptuación media de los indicadores;
- 2.2.2.2. Profesor Profesores: la conceptuación media de los indicadores:
- 2.2.2.3. Profesor Dirección: la conceptuación media de los indicadores:
- Centro Ciudad educativa: la conceptuación media de los indicadores.

La valoración consistirá en el desarrollo y comprobación de los indicadores que den luz sobre los aspectos que recoge ese esquema valorativo. No se trata de otra cosa, sino de rectificar o apoyar ciertos comportamientos, según se compruebe a través de esa dimensión correlacionante de la valoración, si se consigue aproximación o desvío desde lo programado hacia lo orientado, fuente y raíz de lo programado. Es el ámbito en el que tiene sentido hablar de valoración o de la generalidad, evaluación.

3. Orientación: ¿Cuál es el fin de un Centro de E. G. B. o de Bachillerato?

3.1. Respecto de la E. G. B., la L. G. E. en el artículo 15.1 dice: "la E. G. B. tiene por finalidad proporcionar una formación integral, fundamentalmente igual para todos y adaptada, en lo posible, a las aptitudes y capacidad de cada uno.

Artículo 16. En la E. G. B., la formación se orientará a la adquisición, desarrollo y utilización funcional de los hábitos y de las técnicas instrumentales de aprendizaje, al ejercicio de las capacidades de imaginación, observación y reflexión, a la adquisición de nociones y hábitos religioso - morales, el desarrollo de aptitudes para la convivencia y para vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad local, nacional e internacional, a la iniciación en la apreciación y expresión estética y artística y al desarrollo del sentido cívico - social, y de la capacidad físico - deportiva".

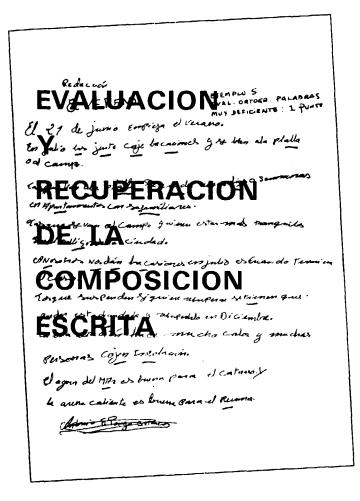
L. G. E.: Objetivo final.

Respecto de Bachillerado el artículo 27.1: "La acción docente en el Bachillerato deberá concebirse como una dirección del aprendizaje del alumno y no como una enseñanza centrada exclusivamente en la explicación de la materia. Tenderá a despertar y fomentar en el alumno la iniciativa, la originalidad y la aptitud creadora. A estos efectos, se les adiestrará en técnicas de trabajo intelectual, tanto individual como en equipo".

3.2. Otro aspecto a resaltar como base programática de la finalidad de un Centro educativo: la influencia de la institución docente en relación con el entorno social, para desarrollar dos aspectos que se suelen presentar hoy como dicotómicos, por exageración de algún polo, que nunca deben ser exclusivizados: formación e información. El Centro docente se entiende que realiza hoy su labor, si aparece en el grupo social activamente. No mero receptor de un número de personas, que se abstraen del ambiente y han de cargar con la "máquina curricular" de unos programas, usos, exámenes y comportamientos, la mayoría de los cuales no admitirían la más somera crítica y que desde luego, desplazan al estudiante del Centro o de "su ambiente", según la personalidad y las características de ambos polos. Convirtiendo lo que debería ser creatividad y personalización en desajuste y entorpecimiento socio - cultural, que hace problemática la rentabilidad de la inversión educativa.

En la dimensión de la información, la ingerencia del Centro en el ambiente debe estar sostenida en una enseñanza actual, referenciada y científica en lo que se comunica y en la forma de controlar su adquisición. Unos contenidos "abstractivizados", alejados de la experiencia de la que puede partir el interés del alumno se convierte en una posible frustración o alejamiento de la ciencia, como algo imposible, molesto, raro. Siendo así, que lo de Aristóteles, de la tendencia natural del hombre a saber, aún por lo de "natural" podría funcionar.

En la dimensión de la formación, cuando hablar de crisis y vivir en entorpecimientos diarios de propaganda, desvalorización, subculturalizaciones... es la cotidianidad más escabrosa, el Centro educativo "ha de salir a la calle" con la carga de profunda cultura que es su misión transmitir. ¿Quién modifica el ambiente? ¿Tiene razón el mecanismo —no es negatividad, está ahí—, socio - psico - culturalista de Skinner, que hace depender los valores de la libertad y de la dignidad del ambiente, de las reacciones ante lo que nos rodea? ¿Soy lo que quiero o lo que me dejan, me van haciendo, ser? En cualquiera de las respuestas, ¿qué hace o puede hacer el Centro educativo por realizar cultura, por hacer camino de libertad, por posibilitar el personalizarse?



El procedimiento que presentamos ha surgido del siguiente método de trabajo:

- 1. Hemos escogido, al azar, 200 composiciones escritas de alumnos de 2.ª Etapa de Educación General Básica.
- 2. Hemos procedido a un análisis de las dificultades que se repiten con una mayor frecuencia.
- 3. Los resultados se han concretado en una LISTA DE CONTROL, constituida por 12 aspectos. Son los siguientes:
 - Presentación.
 - 2. Calidad de la escritura.
 - 3. Ortografía de la palabra.
 - 4. Ortografía de la frase.
 - 5. Riqueza de vocabulario.
 - 6. Precisión del vocabulario empleado.
 - 7. Repetición de vocablos.
 - 8. Concordancia.
 - Calidad sintáctica.

orientaciones y experiencias

Por Jesús Pérez González

- 10. Cantidad de ideas.
- Orden de ideas.
- 12. Creatividad.

Por el momento, no hemos considerado aspectos como: Tipo de composición empleado según la forma: Narración, exposición, descripción, subjetividad, frente a objetividad, etc., por entender que los aspectos arriba enunciados son mucho más funcionales desde el punto de vista de la RE-CUPERACION.

DESCRIPCION DE LOS ASPECTOS SELECCIONA-DOS

1. PRESENTACION

Aspecto importante y, quizás, poco cuidado. Conviene que el alumno se acostumbre a tener siempre presente los siguientes aspectos en la presentación de sus trabajos:

- a) Cabecera: Zona superior en que se escribe el título.
- b) Sangría de comienzo: Espacio en blanco al comienzo de la escritura.
- c) Sangría de punto y aparte: Espacio en blanco después de punto y aparte.
 - d) Margen de la derecha.
- e) Margen de la izquierda (doble que el anterior).

¿Cómo evaluar la presentación de una composición escrita?

Procederemos así: daremos 1 PUNTO por cada

uno de los cinco aspectos de que consta la presentación. Así, la puntuación máxima que puede alcanzar un alumno será de 5 PUNTOS. La mínima de 0 PUNTOS.

Veámoslo de una manera práctica:

ESTHER Glovia Rearying genery.

Bia 31.3.46.

Relection with arm was the tarm.

Things of the decembershown in less 5.4 ha munitum.

The prepare of me pay a la modernia a carara may prepare of me pay a la modernia a carara mayor general la cora ara abundante pero esto no come prepara de los peus pretendra curtour y mo care mayor aminal de seg may exercita en curar y mo care mayor aminal de seg may exercita en curar y mo care mayor aminal de los peus pretendra curtour.

El dea ara exclute pero yo projeca habene celo a la phalla per que amina ma gusta curtour.

El dea transcurrie may graciero. To mos depois era si a fuscar los animales que caralamos prorque habe el mucho de fuscar mo es que habene mucho terreno terreno habre mucho vestacion. Servele materios estatemos ella may apunto de pinos, estatos, harras, evalor y deum plantes.

Redaction ETEMPLO 2

Alua mañana mun temprano una semonté regidemente, me quas muos ponticons avaqueros, me jersey y me anora y sale al monte con me queros de chico y óreas a cazar, se mañana no se presentaba muy sema y frimes abrigados.

Boron a pero frimos suliculo da cuesta cosa penada es uso estado un pero canada, pero de prento uno de unio companios arió un comiço y extendo do escapo. Are die ou el costado, las tres persos estirou corrierdo y ale trajerou trato mondros. Cas mus dishe ren me de un simple conjour sontente grande, wer breve apurplar. And tande for mi escapita da que chizo un buen lies robre un conijo astuto que corria como un golgo. Elego la chora de comer chaliames casado tres compos y uma diebres y las Justimos dejar para Elevarlas a casa y cominiss all according so open see callibrated of guest bress. ahora al die vabia combiado y ara de sundra calor. Como sentiamos el color del sal, nos quitames el anora. A devines a rondar por centre das matas y cata any cazamos das derine com sing so aquest les tarde de pours mas fresco. Despues de merendar empezamos a descender y prouto remposo a chrispar, pero aquello se comoir regor sup convent je struit simile seen we dit el autobio para llegar a las Baluas. Blequé a mi casa causada y con me dolar de pres unsaportable. Prouto remé y une acosté y an auco chauntage the course in some les cotuments Consideremos el EJEMPLO 1: Otorgaríamos la siguiente puntuación:

Cabecera... 1 PUNTO; Sangría de comienzo... 0 PUNTO; Sangría de punto y aparte... 0 PUNTO; Margen derecha... 0 PUNTO; Margen izquierda... 0 PUNTO.

TOTAL.... 1 PUNTO

Consideremos, ahora, el EJEMPLO 2.

Cabecera... 1 PUNTO; Sangría de comienzo... 1 PUNTO; Sangría de punto y aparte... 1 PUNTO; Margen de la izquierda... 1 PUNTO; Margen de la derecha...1 PUNTO (en realidad, no es muy preciso el margen de la derecha. Pero valga).

TOTAL.... 5 PUNTOS

2 CALIDAD DE LA ESCRITURA

Quizás, hoy, esté algo abandonada en las actividades escolares. Debemos aspirar a que los alumnos escriban con rapidez, claridad y legibilidad.

Los aspectos de la escritura en que nos fijaremos, sobre todo son los siguientes:

- a) Forma de las letras, precisión en su trazado.
- b) Enlace entre las letras, caso de no ser escritura script.
 - c) Uniformidad en la inclinación de las letras.
 - d) Alineamiento de los renglones.
- e) Espaciación entre palabras y líneas (renglones).

¿Cómo se evalúa la calidad de la escritura? Procederemos del modo siguiente: Otorgaremos un punto por cada uno de los cinco aspectos (cuando se cumplan las exigencias correspondientes). De tal modo que la puntuación máxima que pueda obtener el alumno será de 5 PUNTOS, siendo la mínima 0 PUNTOS.

Para verlo de una manera más práctica procedamos a la evaluación de los siguientes ejemplos que, a continuación, se proponen.

ESSMPLO 3 Redación

Jober of riage por la andod Unos amigory yo salionos por la ciudado pero requilinos was guagua do de Gumertime a lle non rectiones un un Bor que suction the may delineasos y despues solima delbory mes fumos a los tocros esteurinos dando una buello por los toros olubimos por lo memo una hora inicoviendo todo lo per habia u ho tions y dapties de agi frienos Thomann inchamagos entutione neudo an partido de futbol es la una para color hera y bumo to lo qui guiremo g des pues de afor en elpatinaria botuveras and la planda co unas hamigas que canaciamos hacia made fiempre y lin insidems a baber alpo espidio una serbera y moro fren _ redimes other haveness beste y comive the amongs was action may beting a ceepusa y de la nor morchema para Guaralimin

Tana - Un minerale for the andered

EJEMPLO 4

The marker on a set of completely some presentation tells a quadrile of depose discusses over home of furners a Some of the second deposes a Galeria December of the second of the second deposes of the second depose of t

You Shoul Broke Twens



Consideremos el EJEMPLO 3.

- a) Forma de las letras... 1 PUNTO (con benevolencia). b) Enlace entre las letras... 1 PUNTO. c) Uniformidad de la inclinación... 0 PUNTOS.
- d) Alineamiento de los rengiones... 0 PUNTOS.
- e) Espaciación entre palabras y líneas... 0 PUN-TOS.

TOTAL . . . 2 PUNTOS

Veamos el EJEMPLO 4.

a) Forma de las letras... 1 PUNTO. b) Enlace entre las letras... 1 PUNTO. c) Uniformidad en là inclinación... 1 PUNTO. d) Alineamiento de los renglones... 1 PUNTO. e) Espaciación... 1 PUNTO.

TOTAL.... 5 PUNTOS

ORTOGRAFIA DE LA PALABRA

Distinguimos entre ortografía de la palabra y ortografía de la frase. Al hablar de la ortografía de la palabra, nos referimos a las faltas de ortografía apreciadas en las palabras. Por ejemplo, beo.

Para evaluar, procederemos así:

- 1 PUNTO a ejercicios con ortografía de palabras MUY DEFICIENTE.
- 2 PUNTOS a ejercicios con ortografía de palabras DEFICIENTE.
- 3 PUNTOS a ejercicios con ortografía de palabras REGULAR.
- 4 PUNTOS a ejercicios con ortografía de palabras BUENA.
- 5 PUNTOS a ejercicios con ortografía de palabras MUY BUENA.

La puntuación máxima, pues, es de 5, la mínima, 1.

Naturalmente, presenta una ortografía de la palabra muy deficiente el ejercicio con abundante faltas. El ejercicio sin ninguna falta tendrá ortografía muy buena. Y así con el resto de las posibilidades. Para ilustrarlo, examinense los ejemplos que se dan a continuación:

Redación

EJEMPIO S EVAL: ORTOGR: PALABRAS MUY JEFICIENTE: 1 PUNT

EL VERANO ESTE EVA MUT El 21 de junio Empriga d'Verano. En julio en juite caje bacasmet y se han ala platta od carmes.

longue vie ale phalle & quede mondigo o semenosas cos Apartmorantes con Sugarriliares.

Tarque gevan al campo guisus estar sonde tranquiles I'm of lastigoods la cinched.

convertes vadán bacarones enjulos estuando Termina el curso.

Torque sur penden & quine neupera retrienen que. gueden estadiandola y supedelo en Diciembre. in esta estación hace mucho cala y muchas

Personas Cojen Impolación.

lagan del MARE ex burn para el cataroj le quene cationte es brune Bara el Reuma.

Admir Flores Correct

Mo unique y ju condomos pera das un percopo la ciudad, el mál fue un escorto pue puedimos ser dels le pre personos y visitas legens que ne la bienos visto nanca, que esen legens muy bem la un la casparete, la music acondo illemos lentos ser algunos les que la un lo casparete, le nalguna a miser la ulga mos lentos, un rato que contro y algunos fres un dis muy algun para para para para para para la presenta que tembro pueden que a line y el montres para la line y el montre para la line y el montres para la line y el montre la line y el montres para la line y e

lat Harindy Price

ESEMPLO 6 EVALUACIÓN UCTURRAS REGULAR : 3 PUNTOS

Redución a Un recoverente pour la cincente so la militario et mat me las opes de la marana y en esperata y un tetrir et mat me les como as contras per la cincente de principa que les fui vestes el les principa que les fui vestes el les principa que les pero una el les como que mois ma home la calcara fue la gran colorir el mescara. El como ma la casa de Colin lambier esa muy intrassent los aquestos. Dennos les conserva me chergé a uma subsensa. Esta aquesta per el la color la comercia per color a una fanos de la plaça el lante Mas. Penía currental per color en un fanos de la plaça el lante Mas. Penía currental per color en un la calcada de plaça el lante Mas. Penía currental per color en un la calcada conocer mas conocer nos conocer a me casa, no que indicada que descaba conocer mas cono de que ciudade, quo color esta de la la calcada conocer mas cono de que ciudade, quo conocer penía que descaba que descaba conocer mas cono de que ciudade, quo conocer que descaba conocer mas cono de que ciudade, quo conocer que descaba conocer mas conocer de que ciudade, que conocer que descaba conocer mas conocer de que ciudade, que conocer que descaba conocer mas conocer de que ciudade, que conocer que descaba conocer mas conocer de que ciudade, que conocer que descaba conocer mas conocer de que ciudade, que conocer conocer de que descaba conocer mas conocer de que ciudade, que conocer conocer de que descaba conocer mas conocer de que conocer conocer de que de conocer conocer de que de conocer de

4. ORTOGRAFIA DE LA FRASE

BURNE: 4 PUNTOS

Nos referimos, concretamente, a los signos de puntuación, aprendizaje, por cierto, muy deteriorado hoy. Huelga decir que se trata de un aspecto muy importante, como posibilitador que es del sentido de lo escrito.

Para evaluar, procederemos así:

- 5 PUNTOS a ejercicios con ortografía de la frase MUY BUENA.
- 4 PUNTOS a ejercicios con ortografía de la frase BUENA.
- 3 PUNTOS a ejercicios con ortografía de la frase REGULAR.

- 2 PUNTOS a ejercicios con ortografía de la frase DEFICIENTE.
- 1 PUNTO a ejercicios con ortografía de la frase MUY DEFICIENTE.

Veamos los siguientes ejemplos:

EJEMPLO 8: Tomado de una composición escrita de un alumno de 7.º E. G. B.:

"Por un sendero se divisa una casita de color amarillo sus ventanas y puertas son de color verde esperanza se abre la puerta y sale un anciano de pelo canoso y de barbas al lado de el sale su perro y un muchacho que esta sentado debajo de la sombra de un arbol le pregunta que como se llama el perro y el le dice que se llama mariposa el anciano le dice al muchacho ven conmigo..." (sigue en el mismo sentido).

Estamos ante un caso de ortografía de la frase MUY DEFICIENTE. La puntuación que otorgaríamos sería 1 PUNTO.

EJEMPLO 9: Tomado de una composición escrita de una alumna de 7.º E. G. B.:

"Mi pueblo es muy pequeño pero bonito; las calles son empedradas por la cuales casi no pasan coches; las casas son grandes y de color blanco. Las gentes solo se preocupan de sus labores caseras y del campo; cuando hay algunos actos festivos las mujeres, hombres y niños se echan fuera de sus casas para celebrar la fiesta todos juntos, los carros que son llevados por caballos o mulas van muy bien adornados con toda clase de frutas y hortalizas; son unas fiestas muy animadas".

La puntuación que otorgaríamos sería 4 PUNTOS, lo que corresponde, según vimos, a una ortografía de la frase BUENA. La hubiésemos calificado de muy buena si después de "juntos" hubiese puesto punto (.) Tambien podía haberse situado entre comas la frase "que son llevados por caballos o mulas".

5. RIQUEZA DE VOCABULARIO

Con este aspecto nos referimos al nivel y variedad de vocablos que posée el alumno (naturalmente, relativos al tema de la composición escrita). No nos referimos al vocabulario global del alumno del que la composición escrita no puede dar fe absoluta. En cambio, sí es un magnífico indicador.

Para la evaluación de este aspecto, otorgaremos: 5 PUNTOS a un vocabulario MUY RICO

4 PUNTOS a un vocabulario RICO.

3 PUNTOS a un vocabulario REGULAR.

2 PUNTOS a un vocabulario POBRE.

1 PUNTO a un vocabulario MUY POBRE.

Manuel Augunat Austr Reduction Farried por la audal La ciulado de las Relincas esta nuchos cortes, jurgenes o quagas, in be civiled hay nucher cines, comercior y symmetration pero bueno estames haciendo un recovido no una coronica emperanos, sale en un pergión turamo desde tros Calmas mis emponence, ser la lagamos por Hogs de Plate y ahi acciding a otros companions que tamois es rien con recordos pumos a la calidral cimos mira y luego selimos y siran en mas un poco en los tancos de la sura lante Ana todos este ramos muy alegres y ouvir also que nos hiso mecesa gracia, una palema se por retre la cuteza la une de mis companios, proseguimos el vieje y himer a muser canario habis muchos dimales disentes, queroles, ciones, y gran huese.

> SSEMPLO 41 EVALUACION RIQUEZA VOLABLIS Podra : 2

EVALUACIEM RIGHEZA VOLAGUES REGULAR : 3

Hotas Siera White # Nivel

El verano en Canarias

Co una de la tente marantes que tiene Conarian En el cample como en la playa se puede disputo de as Sal approaches.

asi bout as il wome, at they has las usua mines todo of mundo pressa en dispetale la engine ponth. Para see to alumnos timen que same probable to be estados la mejor posible para que sen patres la llora a la playa o campo donde man le queten en chia.

Hallar del turismo que meno a canasias or may defait, perque nome de todas classe y de toches partes del membre.

El Turismo deja en canavas muchas cosas, para of progress y prosperidad de some

iston que cada vos, se esta desarro lloredo y prosperando mucho más para of

him de toda.

Hyademos cathe todos el desarrollo de lanarias.

"Reduccious is

Almi sue gustaria ir con mus amigas al campo, tambian cuando Voy con uno podres de para muy devertido yo' fui al demingo al vorte, y funcios. a tafina alla at ans sue quelo sundro para faculties to me genta in con mis prises gaque con ellas me divinta una que con suis pales parque alla, juegan al called a la gallier erega ved fino uno on igual que is can was dunges por son mue gorfans is al campo .

> ETEMPLO 12 BYALUACIÓN MOJEZA WIANIAS MUY PORYE ! 4

6 PRECISION DE LOS VOCABLOS UTILIZADOS

Nos referimos a la precisión o imprecisión con que se expresan los alumnos al componer. Algunos ejemplos ayudarán a aclarar el sentido de este aspecto.

"El petróleo es una riqueza ajena al organismo económico...

"El destape es una forma de que la gente c'oge importancia y por ver una señora enseñando un musculo de sus partes externas."

"Hay actrices que para conseguir más fama salen al escenario más destapadas. Yo pienso que eso es una tontería puesto que la fama se debe medir por los buenos o malos espectáculos que haga en su trabajo . . . '

Para evaluar este aspecto, procederemos así:

5 PUNTOS a ejercicios cuyo vocabularios sea MUY PRECISO.

4 PUNTOS a ejercicios cuyo vocabularios sea PRE-CISO.

3 PUNTOS a ejercicios cuyo vocabulario sea RE-

2 PUNTOS a ejercicios cuyo vocabulario sea IM-PRECISO.

1 PUNTO a ejercicios cuyo vocabulario sea MUY IMPRECISO.

7. REPETICION DE VOCABLOS O FRASES

Existen composiciones escritas muy reiterativas para algunos vocablos o frases. Ha sido un error muy frecuente en nuestro análisis.

Para evaluar, procederemos así:

- 5 PUNTOS a los escritos sin NINGUNA REPETI-CION.
- 4 PUNTOS a los escritos con ESCASAS REPETI-CIONES.
 - 3 PUNTOS a los escritos REGULAR.
- 2 PUNTOS a los escritos con MUCHAS REPETI-CIONES.
- 1 PUNTO a los escritos con MUCHISIMAS RE-PETICIONES.

Para una mejor comprensión, analicemos los ejemplos que proponemos a continuación:

"En España existen grandes tipos de deportes por ejemplo deportes muy importantes como el fútbol que es un deporte..."

"Ahora se ve también mucho en España los campeonatos de Gimnasia Rítmica. También en nuestra patria se usa mucho el deporte de los 100 metros lisos y también el salto... también el salto...

"Para poder jugar al fútbol tiene que estar el campo en buenas condiciones para poder jugar".

8. CONCORDANCIA

Nos referimos a todos los errores posibles de concordancia.

Para evaluar, otorgaremos:

- 5 PUNTOS a composiciones cuya concordancia sea OPTIMA.
- 4 PUNTOS a composiciones cuya concordancia sea BUENA.
- 3 PUNTOS a composiciones cuya concordancia sea REGULAR.
- 2 PUNTOS a composiciones cuya concordancia sea DEFICIENTE.
- 1 PUNTO a composiciones cuya concordancia sea MUY DEFICIENTE.

Analicemos los siguientes ejemplos:

- "...los campos parecen que están vivos..."
- "...los pájaros cantan y cantan y con su canto alegra todo el espacio".
 - "...y plantas que nos sirven de alimentos..."

9. CALIDAD SINTACTICA

Nos referimos al uso de estructuras sintácticas: desde las muy rudimentarias a las más elaboradas.

Para evaluar, otorgar:

- 5 PUNTOS a ejercicios con sintaxis OPTIMA.
- 4 PUNTOS a ejercicios con sintaxis BUENA.
- 3 PUNTOS a ejercicios con sintaxis REGULAR.
- 2 PUNTOS a ejercicios con sintaxis DEFI-CIENTE.
- 1 PUNTO a ejercicios con sintaxis MUY DEFI-CIENTE.

Analicemos los siguientes ejemplos:

EJEMPLO 13:

"Cuando se empieza un partido sale primero los jugadores de sus vestuarios se ponene en el centro del campo con los arbitros y jueces de lineas. Despues se toca el itno nacional y el del otro equipo si es de otra nacion sin ser la española, mas tarde se ponen los jugadores en sus puesto sacan de centro el equipo que al tirar la moneda salga lo que el equipo pide. Siguen jugando 45 minutos hay un descanso de 15 m. luego empieza otra vez el partido y dura otros 45 m. y en total se juega 90 m.

Si el partido que jugaron fue en su casa despues otro dia tienen que jugar fuera si el equipo de casa ganó por 3-1 cuando va fuera si el que perdio quiere pasar tendra que meter 4-0..."

Se trata, evidentemente, de una sintaxis muy rudimentaria, MUY DEFICIENTE: la ideas se atropellan. La sintaxis de la oración compuesta está lejos del alcance de este alumno.

EJEMPLO 14:

"Una mañana muy temprano me levanté rapidamente, me puse unos pantalones vaqueros, un jersey y un anorá y salí al monte con un grupo de chicos y chicas a cazar, la mañana no se presentaba muy buena y fuimos abrigados.

Poco a poco fuimos subiendo. La cuesta era pesada y yo ya estaba un poco cansada, pero, de pronto uno de mis compañeros vio un conejo y cojiendo la escopeta le dio en el costado, los tres perros salieron corriendo y lo trajeron hasta nosotros. Era una liebre en vez de un simple conejo y bastante grande, un buen ejemplar. Más tarde fue mi escopeta la que hizo un buen tiro sobre un conejo astuto que corría como un galgo"..."

La diferencia con el ejemplo anterior es clara. Al orden mental que evidencia esta alumna acompaña una sintaxis simple pero pulcra que da una magnifica claridad al escrito. La calidad sintáctica en esta caso es casí OPTIMA.

10. CANTIDAD DE IDEAS

Este aspecto intenta detectar el número de ideas, la riqueza de ideas que exhíbe el alumno en relación con el tema motivo de composición escrita.

Para evaluar, procederemos otorgando:

- 5 PUNTOS a ejercicios con número de ideas OPTIMO.
- 4 PUNTOS a ejercicios con número de ideas BUENO
- 3 PUNTOS a ejercicios con número de ideas RE-GULAR.
- 2 PUNTOS a ejercicios con número de ideas ES-CASO
- 1 PUNTO a ejercicios con número de ideas MUY ESCASO.

Veámoslo sobre ejercicios de alumnos.

El deshipe

Sestant o Sescundermo o

Es la palatre que pouralmente nomes enonde décenos en alque selvo algoren descundos son Jas que cenas usant el destape , por que a rées liembres no les interesas, hacer este pare-les lucares nes como lo linecu.

ETEMPLO 15
EVALUACIÓN CANTIDAD IDEAS
MUY ESCASO : 1 PUNTO

Lita Romero Santine

: sq btape:

El delape cola many de moda on il mento, y especialmente on España. El tetapa en España os clipo que esta de mucha actualisat, o en hulla de personas y especialmentato de las altistes que se delapor, para hora un poro mos de pullare, a su jabor.

Hay goote que ne distingon por sinco y otros progue ne lo exige ne trabejo, pro sign en una pulcada se producto se con una pulcada se producto se producto se producto se producto de la producto que no baixa la pulcada que no se la la pulcada que no se term en cinha, pero si es una plicada como iros espacios que promuero se aproducto que proqueiro sorgue el publica no la haber como nota la la la publica no la haber como nota la la la como de la pue nota ma al la la como la conde se que nota ma al la la como la conde se la que nota ma al la la como la conde se la que nota ma al la la como la conde se la que nota ma al la la como la conde se la que nota ma al la la conde se conde se la conde se l

gina attista associa.

The toposta influye muster to satisfie of
the initiation of paragraph to symmittee
the paragraph of paragraph of symmittee
who attends on the close materia, gue into income
accordand with the cost costs of preser made
typesos.

ETEMPLO 16
EVALUACIÓN CANTIDAD INEAS
BUENO: LI PUNTOS.

four de Morrere domes.

11. ORDEN EN LAS IDEAS

Se refiere al rigor lógico, a la secuencia lógica que deben observar las distintas ideas que constituyen la composición escrita: los aspectos introductorios, por ejemplo, deben aparecer siempre en primer lugar, el núcleo esencial deberá continuar, etcétera.

Para evaluar, otorgaremos:

- 5 PUNTOS a ejercicios cuyo orden en las ideas es OPTIMO.
- 4 PUNTOS a ejercicios cuyo orden en las ideas es BUENO.
- 3 PUNTOS a ejercicios cuyo orden en las ideas es REGULAR.
- 2 PUNTOS a ejercicios cuyo orden en las ideas es DEFICIENTE.
- 1 PUNTO a ejercicios cuyo orden en las ideas es MUY DEFICIENTE.

Consideremos estos ejemplos:

EJEMPLO 17: (tomado de un ejercicio de composición de un alumno de 8.º E. G. B. cuyo tema es "Una excursión al monte").

"Una excursion al monte, de caza es muy bonito y divertido. Se puede respirar aire puro, son muy dificiles cazar los conejos. La caza es un deporte muy bonito, para ir a cazar tienen que ir muy temprano, hay que tener mucho cuidado porque te puedes caer por un risco y también por si te pueden dar con la escopeta. Hay un ave que es muy dificil de cazar como es la perdiz, es dificil cazar porque se mueve mucho... Cuando algunos amigos se reunen en grupo se puede cazar más animales".

Estamos en presencia de un ejercicio MUY DE-FICIENTE.

Evaluation of postal

Redacción Malua excusión al mante, de casa"

Alua mañara mun temprano mo demante rapidamente, me pure muos pantalones arquiros, me preny y me anora y sali al mante con me quipo de chico y direos a cazar, La mañana no se presentada muny suma y fumos abigados.

of up ataba un pro canada, poro de prento uno de uno compañas orió un courez y cojiendo do cocapito ele dió en el costado, los tras persos calieran corrien de ey ale trajean haute waspart als ye ab our mes de un simple conejou sontante grande, un sum spuplar. And tarde for mi compla La que Aiza un buen lier robre un conejo actuto que carria como un galgo. Elegó la Arara de comer Arabianos cazado tras compos y mua distres y las quinus dejar para Elevarlas a casa y commes mus bocadillos me troso de pastel y juno de free. Ahora al dia trabia cambiado y ara de mucho calor. Como sentiamos el calor del sal, ray raburar a comments. a router par cutre cas mates y cota any cazamas dos. begins com since so aguist es strate as aloguedo franco. Dasques de mercudar surpezamos a descender y prouto curpezó a Abrispar, pero aquello se cousin reposent comment of streng airelle and us ait el autobio para llegar a cas Baluas. Berqué a mi tasa cansada y con me delor de pies insoportable. Brondo rené y me acosté y encinca · disum sur arme do columne.



12. LA CREATIVIDAD

Este aspecto pretende evaluar el grado de originalidad en ejercicio.

Para evaluar, otorgaremos:

- 5 PUNTOS a ejercicios cuya originalidad es OP-TIMA.
- 4 PUNTOS a ejercicios cuya originalidad es BUENA.
- 3 PUNTOS a ejercicios cuya originalidad es RE-
- 2 PUNTOS a ejercicios cuya originalidad es ES-CASA.
- 1 PUNTO a ejercicios cuya originalidad es MUY ESCASA.

Veámoslo sobre algunos ejemplos realizados por alumnos:

El ejercicio EJEMPLO 17 nos da idea de una composición escrita de creatividad "muy escasa":

ETEMPLO 19 COLANI Y PUM

31.3.16.

The dead of amount can be used a current of a current of a current of amount can be used in used in the state of a current of a course of a current of a current

ASPECTOS

Una vez evaluadas las composiciones escritas de nuestros alumnos, podemos elaborar un diagnóstico analítico de las dificultades halladas, y ello de dos modos:

- A) De cada alumno, individualmente considerado.
 - B) De la clase globalmente considerada.

En ambos casos, nos ayudaremos de una LISTA DE CONTROL, como la que se adjunta.

A) Diagnóstico individual

Consultada la lista de control, nos encontramos con los datos siguientes:

				Α	SF	' E	СТ	0	S			
Alumno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Juan F. H.	1	1	1	1	3	3	4	1	1	5	2	5

Si deseamos una estimación GLOBAL del estado del alumno en composición escrita, bastará con hallar la media aritmética de las puntuaciones que ha conseguido en los doce aspectos sobre los que ha sido evaluado. En nuestro ejemplo:

Esta puntuación nos advierte que se trata de un alumno que, al estar por debajo de 3 (REGULAR), es defitario, en general, en los que a composición escrita se refiere.

Una estimación más rica es, sin duda, la ANALITICA, consistente en examinar los resultados obtenidos en cada uno de los doce aspectos. En este caso, volviendo al ejemplo anterior, podremos afirmar que se trata de un alumno que debe recuperar en los aspectos: 1 (Presentación), 2 (Calidad de la escritura), 3 (Ortografía de la palabra), 4 (Ortografía de la frase), 8 (Concordancia), 9 (Calidad de sintaxis) y 11 (Orden de las ideas).

Si se desea establecer comparación entre diversos alumnos, estos datos pueden pasarse a un gráfico.

B) Diagnóstico de la clase

Analicemos el siguiente caso hipotético:

Alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	1	1	1	1	3	2	2	5	4	4	4	5
2	1	1	1	1	4	4	4	1	1	4	4	3
3	1	1	1	1	3	3	3	1	1	2	2	2
4	1	1	1	1	2	2	2	1	1	2	2	1
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
6	1	2	1	1	2	2	2	1	1	2	1	1
			etc	. et	с. е	tc.						
media												_
aritmética	1	1,1	1	1	2,5	2	2	1,6	1,5	2,1	2,3	2,1

Una estimación global del curso podría hacer hallando la media aritmética de las medias obtenidas por aspectos (las de cada columna). En este caso, podríamos decir de este curso que analizamos que el valor medio global es igual a la medida de 1+1,1+1+1+2,5+2+2+1,6+1,5+2,1+2,3+2,1=

$$\frac{20,2}{12} = 1,6$$

Se trata, pues, de un curso francamente deficiente.

Un estudio analítico nos dice muchas más cosas. Por ejemplo:

- Es general la deficiencia de los cuatro primeros aspectos evaluados: presentación, calidad de la escritura, ortografía de la palabra, ortografía de la frase.
- Igual ocurre con la mayoría de los alumnos con el aspecto 8 y también con el 9.

Etc., etc., etc.

El paso siguiente consiste en arbitrar las estrategias oportunas para la recuperación. En caso de existir cursos paralelos en el Centro, cabe hacer, por ejemplo, un diagnóstico de todos los cursos de la 2.ª etapa E. G. B. a partir del cual pensar en un programa de recuperación para toda la etapa, en él quedarán implicados todos los profesores del Departamento correspondiente.

ALGUNAS PRECISIONES

No somos ignorantes de la subjetividad que puede comportar el modo de evaluación de la composición escrita que presentamos. Conviene tener presente que nos encontramos con una parcela didáctica muy difícil de evaluar. No presentamos un instrumento de alta precisión científica. En realidad, es muy poco viable en esta parcela. Lo que sí podemos afirmar, después de haber trabajado con nuestra lista de control, es que este procedimiento se nos ha mostrado muy funcional al servicio de algo que nos preocupa: la recuperación.

CONTROL O E LISTA

		Creatividad	
		Orden de las ideas	
Colegio	Nivel	Cantidad de ideas	
J		Calidad sintáctica	
) L		Concor- dancia	
T R		Repetición de vocablos	
CONTROL		Precisión def vocabulario empleado	
D E		Riqueza de vocabulario	·
		Ortografía de la frase	
LISTA		Ortografia de la palabra	
	;	Calidad de la escritura	
		Presenta- ción	
		ALUMNOS	
	L		

COLEGIO NACIONAL "PRINCESA MARGARITA de AUSTRÍA" (MADRID)

LITERBIORGEN TWE

Realizado por alumnos del 8º curso 1975-76

QUEREMOS DEJAR CONSTANCIA EN ESTE MURAL DE LAS OBRAS LITERARIAS DE INTERÉS QUE HEMOS VISTO EN TVE Y QUE HEMOS PREPARADO CON ANTERIORIDAD EN NUESTROS LIBROS DE CONSULTA Y FICHAS DE TARBAJO. DESPUES DE VISTAS, HEMOS REALIZADO UN COLOQUIO EN CLASE, LAS HEMOS REFLE-JADO EN NUESTRO CUADERNO DE LITERATURA Y ALGUNOS ALUMNOS HAN CONFECCIONADO DIVERSOS TRABAJOS MONOGRÁFICOS. CON ELLO PRETENDEMOS QUE EL ESTUDIO DE LA LITERATURA SEA PARA NOSOTROS ALGO VIVO Y ACTUAL Y QUE EL TEMA DE LAS OBRAS, SEA DISCUTIDO Y COMENTADO AMPLIAMENTE.

		CE TETTH DE C	NS OBKHS, SEM DIS	CUTIDO Y COMENTADO AMPLIAMENTE	
MUTER	0 8324	EDITORIA	PICHM TECNICA	PREUMENTO	DESKIND PERSONEL
	LA LEYENDA DEL CABALLERO DE OLMEDO	VIERNES 17 OCTUBRE 1076	The state of the s	Basilindore fundamantalimense on to office do Lope de Vega y en la linyrende provinte. Judia Cliamante las contratos un guillan en di que se tousemento de desperante de don horseu y de Sinda Birlas Del Ausno se encuentra cue daha Evista, sa enemara de ella, y combe en correspondido, ambiera se jurna ambir derino Perco el pedra de donde Ebissa no Perco el pedra de donde Ebissa habita promisibilità y a l'atra y donte di donte della del	Ecta obra de Leve de Vega en TV nos gusto mucho, aunque nos pareció nos pereció un poce corte y muy resumida. La obra, de gran interés, está bonade en una leyende popular piamare en una caución. La actriz que representaba el papel de deña Elviro-Elisa Hamis representado por Máximo Valverde annum uny ruspo, un poce sone El criedo de don Alemas. Tello, resultó muy simpático y humaria tica. La ésta obra se cumprueba que una de las carácterísticas del testre de Lope de vega es la presentación de tro: persumidan contrales, que siempre son los miamos, el galás, la dama y el graciese. También aparece enla abra la vieja Fabia, sujer que por dinero lis a los amantes, personaje de gran tradición en muestro teatre.
	"LOS TRES MARIDOS BURLADOS"	VIERNES 31 Octubre 22.20 1975	THE THE PART LABOR. HE WAS COME UP AND THE PART OF THE	-Los trea meridade buridados-, érui- que no sas una de laco dorres mols convocidas de Tirso, disberta figurar entre ellaz, méritou y califade no te faltan. Cosmedia sirvaranha, pisare y en cierta mode, cellitin, este abria cuerna con tos sibiciendes noceanfos para infessasa y divertir al pisare actual. Un narradior reus presenta a tree matrimosia, bostesamenta y caste vino por esperable, de musio que fu el manne, en qualt va a commetrir el en- redio. Lucras y Casalida, el primer matrimosia, trenam un problemes ti es el cagero de cur ricas generada y es ocupa más en tratisgiar que en stisandar a su esposa. Com labory fib- rias y liberatios succede tree cuantina de lo mismo, liferates en un pintor de lo mismo. Misrales en un pintor tes un problemes alon mela granes si cabe, se palvisso.	Pensamos que este obra - escrite por Tirso de Molina - es quizá algo difícil de entender el mer un poco confuse .Por ejempla, uno de los meridos despierte y se encuentre en un convento: esto cuendo se ha visto le obra entere se entiende perfectamente, paro mientras esté contemplendose esa escene no se somba de comprender. De aqui vieno al limentes ebros de servado, ou tema es divertido y entretenido, además de ser un poco artico. En resumen, le obra nos he guetado mucho y los actores representar ron muy bián sua pepales, sumque se nota que la obra es corta porque falten pequeñas partes del original escrito por este tálebre mutor. Esto se nota en su simpleza y corta duración.
SPRINCES	«EL ESTUDIANTE DE SALAMANCA»,	CHATGE Y LEYENDAS: VIERNES 19 DIGHEMBRE 1975	dings Shades belong annies in go and a mouse in oil sendents in Basimon, dinner Serve MPARIS, print SCARCO MERNIS, dinner, MARI ARRIVE, Dis- gramment SCARCO, Mari Arrive, Mari Arrive, Dis- dram, NGC 1975, band, Allah (1975), gloon, SARVE SC- dill businesses fills SSC,	Les abres, écurritie que ver- ce, cuità homanda en un retu- te que las difes fuentes de lamptración de pales de una eleita libraritia equalidade, en el me dan ella el samar y la tra- guella, de dan ella el samar y la tra- guella, -di annalization de fedamentes- on un promos politicajos publidação en titol, capa provingaristas est den Fellis de Mentiones, un cariolismite que la reductiva a macrier resperso. Reduce plateleira a Fellis, que para alimatinación desquela, majora en el releita, framentes den lampe frailitames, quaine de Francis pose sonque a librar, framentes- en la califación de francis poses sonque a librar, framentes- en la califación de francis poses sonque a librar, framentes- en la califación, filla tenta e Elimpa, los el resperso se que de Red- en la distala, filla tenta e Elimpa, los el resperso se que ten com- mismo de distala, filla tenta e Elimpa, los el respectos en que el me- magine con ell apple o comission hasila un commenterio, dende Fellis va en pinquie estimarimentes.	he une obre muy interestate oue refreja todas ine caracteristicae dei romanticion. Tiene mucha funtamia. Se parecid demastado misterioso e imposible de que fue ra verdad in esta se narran fuertes, solones del protagonista que es el tiplos personaje del parecer era suancista personaje ne gusto aunque est parecer era muy orgitoso, le amante era muy apasionade tanto que liego a acrir por no ver a su umante. Unas de jas escenas que más me gustaron fueron i cuando el raian contéria su entiero y su boda con el espectro de su novia. Aqui tambien se observa cierta influencia clasica. Los dos amantes son liados por una vieja celestines que se gura así la vias.
	-basese Plant.Z. EL ORGANISTA	CHENTOS Y LEVENDAS: EVARIORISTA (1923) 1936 1936	CONTROL CARCASTICATION OF CARCASTICA	Albanian Faver, emponenta de la ighestes del convenirsi de Santig Capitive, muerte ser la Allesa dei Nocirebushera que prevedio ci coltar araphano Al elec alegarismo antali si compresso de tendio o disculto y de dese vegorimo, debia Prospetio y deple Santianano, en escaremente colon quell'ente de la compressión de la	Mi opinión sobre la obra de Becquer : "Macse Pérez el organista", es que tiene mucho sistírio des- de el principio hasta el final. Es una obra fantám- tica, que lleva a la gente a averiguar de qué se tra- ta tanto mistrio. Nadie pudo lo rarlo, exerpto la hija del protagonista, que descubrió por medio de aus sospechas, que se trataba de algún ser fantasmal que tocaba, el árgano como su difunto y amado padre, que murió con las manos puestas en él. Las características de las leyendas de Bécquer, son: el misterio, los seres fantasmalés, las pasiones y el miedo. Y todo esto se da a conocer se esta brillante obra del mismo autor, que televisión realizó mor bism

Los medios de comunicación social en la enseñanza de la literatura

OBJETIVOS DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA

Hasta la promulgación, por O. M. de 2 de diciembre de 1970, en las Orientaciones Pedagógicas para los Planes y Programas de Estudio de la E. G. B., como fruto de la Ley General de Educación, la Literatura había quedado fuera del radio de acción de la Escuela Primaria. La generalización de la E. G. B. ha hecho que figure en los Programas Escolares de la Segunda Etapa con sustantividad

propia, como culminación del proceso de aprendizaje linguistico.

La formulación de los objetivos de la enseñanza de la Literatura presentados en dicho texto legal y modificados por una Nuevas Orientaciones Pedagógicas para la Segunda Etapa de E. G. B. (O. M. de 6 de agosto de 1971), se nos ofrecen como muy vagos e imprecisos por lo que es necesario concretar mejor lo que pretendemos al enseñar esta materia y el sentido que ha de tener la Literatura en este nivel educativo.

Por Jesús Asensi Díaz

Licenciado en Pedagogía Profesor del Colegio Nacional "Princesa Margarita de Austria" (Madrid) Para nosotros el objetivo principal que ha de pretenderse en la enseñanza de la Literatura es despertar, provocar, estimular y encauzar el interés del alumno hacia los valores culturales, espirituales y estéticos que posee el lenguaje literario y desarrollar en el, paulatinamente, una actitud favorable hacia la lectura de obras literarias. Porque, en definitiva, enseñar Literatura es enseñar a leer.

No podemos olvidar los valores instructivo y culturales que de su estudio se obtienen:

- Entorno histórico y socio-cultural en que surgen las obras.
- Conocimiento de las grandes corrientes literarias que forman parte de ese entorno.
- Biografía de los autores entendidas como testimonios de una época y de unas obras y ejemplos de fuertes personalidades.
- Conocimiento de las obras en cuanto a temas e ideas y sus características formales, estilísticas, géneros literarios, etc.

Pero nos interesan más los valores formativos que de la lectura se desprenden, tales pueden ser:

- La educación de la sensibilidad.
- El discernimiento de la belleza.
- La adquisición de normas de conducta morales, sociales e intelectuales.
- El desarrollo de la inteligencia para comprender lo que se lee, relacionarlo, criticarlo y emitir juicios.
- El desenvolvimiento de la memoria para recordar y de la fantasia para evocar con imaginación
- La adquisición de nuevas experiencias e ideas que enriquezcan las vivencias interiores y configuren una personalidad rica.
- El hábito de llenar el tiempo libre de la forma más grata y estimulante posible.

LITERATURA: CONTENIDOS

7.º curso

- Procedimientos de realce expresivos: a), en la lengua general;
 b), en la lengua literaria.
- La prosa y el verso.
- Análisis sistemático de textos literarios.
- La creación literaria y su marco histórico-cultural.

8.º curso

- El lenguaje y su variedad artística.
- La creación lingüística y el estilo: principales recursos estilísticos.
- Análisis sistemáticos de textos literarios.
- La creación literaria y su marco histórico-cultural.

FIG. 1

Referente al contenido, el carácter meramente indicativo de las Orientaciones citadas (fig. 1) ha sido interpretado, por fortuna, con bastante riqueza y amplitud por muchas editoriales a la hora de elaborar sus textos y antologías. La Literatura adquiere así la importancia debida y adecuada a este nivel educativo al poseer, en cierto modo, entidad propia.

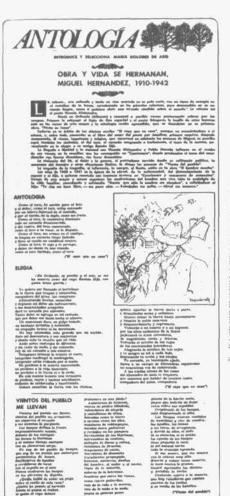
Por lo tanto los alumnos de 7.º y 8.º de E. G. B. ya estudian Literatura de una manera sistemática. En muchos casos todo se reduce a un aprendizaje memorístico—como en general ha sido lo común en otros niveles educativos— de autores, fechas y obras, ilustrado con algún breve fragmento literario.

LOS MEDIOS DE COMUNICA-CION SOCIAL Y LA SUBCULTU-RA JUVENIL

Como se ha apuntado antes enseñar Literatura debe ser, en definitiva, enseñar a leer y el instrumento de trabajo con que ha de operar el profesor, de una manera muy diestra, es el comentario, análisis y explicación de los textos. Sin embargo, la práctica docente revela que el enfrentamiento de los alumnos con los textos resulta, muchas veces, una actividad mecánica, forzada, intrascendente y carente de interés para ellos.

Los textos literarios, clásicos y modernos, ejemplo y modelo de nuestra lengua, seleccionados con mayor o menor fortuna, en preciosas antologías y que para los adultos formados poseen grandes valores estéticos, culturales y espirituales, a la mayoría de los alumnos no les dicen nada.

Y es que no se puede pretender que los intereses y preocupaciones de los chicos actuales, polarizados por una cultura popular audiovisual de gran fuerza difusora y sugestiva, se vuelquen, de momento, en un lenguaje escrito, perfecto y modélico, pero de dificil conexión con su realidad vital. Y esto es así, porque la cultura de masas les ofrece hoy una amplia gama de objetos culturales de consumo (cine, televisión, radio, discos, casettes, comics, revistas y periódicos, fascículos coleccio-



Otto dia



FIG. 2

nables, bolsilibros populares, etc.) con los que fácilmente se identifican los jóvenes formando en torno a ellos su propia cultura.

Pensamos que esta "subcultura juvenil", bien entendida y manejada por el profesor constituye el cimiento sobre la cual se puede edificar una auténtica cultura literaria. Mi experiencia docente me ha demostrado que un disco de Joan Manuel Serrat, por ejemplo, ha revelado, de momento, a los alumnos, meior que mis explicaciones y comentarios, la calidad poética de Antonio Machado. Y que un autor del siglo XX, complejo v comprometido con la realidad, como Albert Camus fue comprendido, analizado y discutido ampliamente gracias a la contemplación en televisión de su importante e inolvidable obra "Caligula", interpretada magistralmente por José Maria Rodero.

En todo caso el disco y la televisión fueron el estimulo para la lectura, el análisis, el comentario y la explicación. Gracias a ellos la Literatura pudo entrar en escena cuando el terreno estaba abonado suficientemente. Los intereses de los alumnos no fueron despreciados ni cortados bruscamente ni, de la misma forma, se impuso a ellos la cultura académica. Más bien con el apoyo, ayuda y análisis de esos medios sugestivos de comunicación social, el profesor puede consequir que los alumnos se interesen por la Literatura. Y que empiecen a leer con más atención esos textos que han de ser objeto de análisis y comentario para llegar al final del proceso a la lectura personal.

La finalidad de este trabajo es presentar el primer paso del proceso, ofreciendo sugerencias y ejemplos de actividades y realizaciones que tienen por base la experiencia directa y personal de los alumnos a través de los medios de comunicación social.

LOS DIARIOS Y REVISTAS: EL ARCHIVO DE MATERIALES IN-FORMATIVOS Y GRAFICOS

Los diarios y revistas de información general publican con frecuencia noticias, artículos y estudios sobre temas literarios con motivo del centenario del nacimiento de escritores, estrenos y críticas de películas, obras teatrales, emisiones de T. V. y otros muchos motivos. Algunos diarios dedican aparte un suplemento semanal al mundo de las letras de mucho interés para seguir de cerca la marcha literaria del país.

Existen también algunas revistas especializadas, como por ejemplo "La Estafeta Literaria" donde se tratan los más variados temas referidos a esta materia.

En los folletos, catálogos y revistas de las editoriales se encuentran otra fuente importante de documentación y archivo. Entre estas, a nosotros nos han sido de m u c h a u tilidad ciertas revistas-catálogos ("Disco-Libro, "Circulo de Lectores", etc.) cuya finalidad es la venta de libros por correspondencia y que profusamente ilustradas, con breves resúmenes de las obras y otras noticias literarias de actualidad han hecho que nuestros alumnos las utilicen en gran medida.

La lectura, manejo, selección, recorte y clasificación de diarios. revistas, folletos, catálogos e impresos, da lugar a la formación de un archivo de materiales informativos y gráficos referidos a temas literarios, actividad muy sugerente y de un acusado interés y utilidad. Porque estos materiales que constituven una actualizada fuente de documentación, no sólo sirven para realizar determinadas consultas y ampliaciones y para ilustrar y complementar el Cuaderno de Literatura del alumno, sino para otros muchos v variados trabajos

a los que haremos referencia seguidamente.

Cada alumno debe ir acopiando materiales y archivándolos y ordenándolos de manera muy elemental en una simple carpeta. Basta con que realice algunos apartados como literatura medieval, renacentista, romanticismo, realismo, etc. o bien por géneros literarios. Así tendrá un material siempre dispuesto para sus consultas y trabajos escolares.

También puede realizarse otro archivo de este tipo a nivel de la clase y al que todos los alumnos deben aportar materiales que después servirán para trabajos colectivos más generales.

A veces, con sólo estos materiales de la prensa nuestros alumnos han realizado trabajos de gran interés, como la confección de una Antología Poética, una Antología de Cuentos cortos de autores contemporáneos y una selección de trabajos y artículos sobre autores cuyo Centenario se conmemoraba este año.

En muchas revistas y diarios —generalmente en los números extraordinarios y suplementosaparece una página poética antológica (caso de "ABC" y "Ya" entre los más importantes), que nuestros alumnos han ido recopilando a lo largo del curso hasta formar una Antología Poética de gran interés. Este trabajo tiene el valor de haberse ido formando dia a día, gracias a una labor personal continuada de búsqueda y aportación con el fin de conseguir una obra colectiva de mucha importancia. Los propios alumnos encuadernan dichan páginas, le ponen un título, escriben una introducción y realizan un completo índice por autores, subgéneros y temas, lo que facilita su lectura y uso. (Fig. 2.)

Lo mismo puede hacerse con otro género literario que también suelen incluir los diarios —en su suplemento dominical— y las revistas: el cuento corto, de autores generalmente contemporáneos. (Fig. 3.)

Otro trabajo hemerográfico titulado "Centenario de escritores célebres", recopiló todas las informaciones aparecidas con este motivo en la prensa, referidas a la vida y obra de diversos autores importantes.

EL CINE: UN ESPECTACULO DE NUESTRO TIEMPO

En la corta historia del cine de siempre se ha dado el fenómeno de la adaptación cinematográfica de obras literarias. Este fenómeno aparece estar más acentuado en la actualidad por lo que no podemos soslayarlo dada la importancia e influencia que el cine posee. Y más cuando se ha demostrado que el estreno de una buena película influye favorablemente en la lectura de la obra literaria en que está basada. Es decir, que muchos lectores se convierten en tales a causa de la publicidad que el cine hace de un título determinado. Cuando se produce uno de estos estrenos cinematográficos vemos como los escaparates de las librerías y la propia publicidad e incluso la portada de los libros, se apoyan en el éxito cinematográfico para lanzar al mercado las obras literarias. A veces, la contemplación de la película, y más si esta agradó al espectador, arrastra imperiosamente a la lectura del libro. (Fig. 4.)

Los niños y jóvenes no constituyen una excepción a este reclamo. Sin embargo, sus buenos deseos de lectura suelen quedar un tanto fallidos porque la visión de una película no presenta las mismas dificultades que la lectura de un libro. En el cine cualquier espectador, y mucho más el niño. desempeña un papel pasivo recibiendo gratamente las imágenes y el sonido de la historia que se narra. Frente a un libro la actitud es distinta porque además de la actividad mental que hay que desarrollar y el decidido empeño que hay que poner para leer, el material de lectura es más difícil de asimilar que el material cinematográfico.



FIG. 4



FIG. 5

La mayoría de las obras filmadas pueden ser vistas y bastante bien asimiladas a los trece y catorce años, mientras que en su forma original de libro, su lectura, en la mayor parte de los casos, no será tan provechosa y satisfactoria. Por tanto, el valor de incentivo que tiene el cine para la lectura hay que saber aprovecharlo remitiendo sólo aquellas obras que por su temática y estilo comprensible, adecuado y de interés, no provoquen una decepción en el joven lector y obstaculice futuras experiencias en momentos más

indiscreto recogla su tenagua asvuelta en la manta. adecuados. Así, por ejemplo, la contemplación de las películas basadas en obras de Julio Verne o similares, serán un gran incentivo para leer estos libros y para que el profesor explique y establezca las diferencias entre el lenguaje cinematográfico y el lenguaje literario.

Como trabajo puramente informativo pero muy motivador, nuestros alumnos han confeccionado un mural titulado "El realismo literario español llevado al cine" en el que se han hecho eco de las últimas películas estrenadas basadas en obras de novelistas españoles del siglo XIX: "Pepita Jiménez" de Valera, "Tormento" y "Tristana" de Galdós y "La Regenta" de Clarín. (Fig. 5.) También han seguido, a través de la prensa y revistas, todos los estrenos cinematográficos del año, seleccionando aquéllos que estaban basados en importantes obras literarias de autores nacionales y extranjeros. Con los recortes gráficos, informaciones y críticas han elaborado un trabajo monográfico que ha incidido en un mayor interés y conocimiento de la Literatura, al presentar de forma paralela la película y la obra literaria con todos los datos de una y otra.

Cuando los alumnos vean una pelicula basada en alguna obra literaria importante con objeto de ser comentada en clase, debe seguirse un programa de actividades similar al que se indica en el epígrafe siguiente al tratar de la televisión.

LA TELEVISION: UNA VENTA-NA ABIERTA AL MUNDO

La televisión bien entendida y dosificada constituye un medio didáctico de excepción que es una lástima desaprovechar porque lo que ella nos ofrece dificilmente podremos presentarlo nosotros ni nadie, además de beneficiarnos del poder de captación y sugestión que opera sobre los jóvenes.

Programas como "Los sillones de la Academia", emitido en 1975



sirvió para que nuestros alumnos conocieran, no sólo la vida y obra de los escritores contemporáneos que pertenecen a la Real Academia de la Lengua, sino a los que ocuparon dicho sillón desde la creación de dicho organismo. El programa "Los libros", de gran éxito en 1974, también fue seguido con gran interés por nuestros alumnos obteniéndose de él provechosas enseñanzas centradas en la obra principal de una serie de autores importantes. A través de la serie "El pícaro", de ese mismo año, conocieron las características, personajes y ambientes de la novela picaresca y la vida española de aquella época.

Durante el curso 1975-76, ocuparon principalmente nuestra atención los programas "Cuentos y leyendas", "Paisajes con figura" y el espacio dramático "El teatro". Por fortuna, cuando estabamos estudiando el teatro del Siglo de Oro español, y poco después el Romanticismo literario, televisión emitió en poco más de un mes cuatro obras clave para entender estas épocas y movimientos literarios:

- "El Caballero de Olmedo", de Lope de Vega.
- "Los tres maridos burlados", de Tirso de Molina.

— "El estudiante de Salamanca", de Espronceda.

Este mundo es el cumino

para el otro, que us menodo

mas comple Winer books Timo

ben evenue.

(JORGE MANRIQUE

nara undar esh jernada

(SANCHEZ DE TALAVERA)

un neurs

— "Maese Pérez, el Organista", de Becquer.

Los pasos del proceso que seguimos para estudiar estas emisiones son los siguientes:

- Los propios alumnos están atentos a la programación de T. V. e indican la próxima obra que se va a emitir.
- El profesor decide si dicha obra es válida para el plan de trabajo marcado (no todas las obras deben verse, lo cual no quiere decir que particularmente el alumno que lo prefiera las vea).
- Una vez decidida la obra que hay que ver (esto puede hacerse con una semana de antelación), es preciso documentarse sobre ella. Lo ideal sería que las obras emitidas fueran coincidiendo, más o menos, con el programa de estudio. Pero pueden seleccionarse aquéllas de las que ya se tiene noticia, volviendo a repasar los alumnos:
- Epoca histórica en que se escribió y movimiento literario a que pertenece.
- Autor: Biografía y características personales.

- Asunto de la obra: valores, importancia del tema, actualidad, etc. etcétera.
- Personajes: Tipos, valoración, trascendencia, etc.
 - Lugares y ambientes.

Si en sus libros de consulta o en los de la biblioteca escolar, no figuran esos datos con tanta amplitud, el profesor debe completarlos en la medida de lo posible.

- Después de ver la obra, realizar un coloquio en torno a ella, siguiendo un esquema parecido al que se propuso antes. Debe motivarse a todos los alumnos para que hablen y opinen sobre la obra contemplada, acostumbrándoles a que expresen sus juicios y críticas, resumiéndolas en una valoración personal que debe contrastarse con la de los demás.
- Por último, dejar constancia de la obra literaria emitida en T. V., bien en sus Cuadernos de Trabajo Individual, de una forma breve, o en un trabajo monográfico de más amplitud. (Fig. 6.)

También puede realizarse un registro de todas las obras contempladas en T. V. y comentadas a nivel de clase, en un mural como el modelo que se ofrece en la figura. (Fig. 7.)

EL TEATRO: DECIR Y HACER

El teatro, un género literario de tanta importancia y tan valorado a través de todos los tiempos, no está hoy, por desgracia, al alcance de los muchachos. Sólo los de muy contadas ciudades pueden contemplar, en determinadas circunstancias alguna obra. Este momento no debería desaprovecharse y el profesor ha de animar y motivar a los alumnos para que individualmente con sus padres o formando un pequeño grupo, asistieran a una representación adecuada. Porque hablar teóricamente de elementos de la obra teatral, actos v escenas, unidades de tiempo, lugar y acción, etc., resulta un poco abstracto para los que nunca han tenido ocasión de conocer en vivo un medio de comunicación social de tanto arraigo popular en otros tiempos.

A un nivel puramente informativo algunos de nuestros alumnos
han seguido, a lo largo de todo el
año, los estrenos teatrales más importantes de Madrid, recortando
de los diarios y revistas la publicidad sobre los mismos y las críticas de las obras. Con ello han
elaborado un trabajo monográfico
de mucho interés que ha originado la inquietud por ver e incluso
leer algunas de estas obras.

Referente a las obras de teatro que se emiten en televisión ya se indicó el procedimiento a seguir y las actividades que pueden desarrollarse. En realidad, los géneros literarios no trascienden al medio televisivo cuya forma de expresión propia, plasmada en un guión técnico, puede acoger lo mismo una novela, que una comedia o un cuento, debidamente adaptados con resultados similares. (Fig. 8.)

Pero la dificultad que existe para que los chicos asistan a representaciones teatrales se traduce, en cambio, en facilidad para realizar ellos mismos sus propias representaciones. Nosotros las programamos a tres niveles que suponen un gradual acercamiento a la realidad teatral:

- a) Lectura de textos dramáticos.-En primer lugar, aprovechamos para leer en clase todos los fragmentos teatrales que serán objeto de análisis y comentario v que figuran en la Antología de los alumnos. Para ello se hace un reparto de papeles de forma que sin moverse cada alumno de su sitio, y por tanto sin que la clase se altere, el texto empiece a cobrar vida en boca de los propios alumnos. Se propicia así una mejor comprensión del tema de la obra, facilitándose también la expresión oral dramatizada con vista a representaciones más complejas.
- b) **Teatro-leido.**—Cuando queremos destacar algún texto de interés y para motivar el aprendizaje de los alumnos, utilizamos, en un

segundo nivel, la técnica del teatro-leido que ya requiere una pequeña preparación e incluso un ensayo previo.

Los actores han de colocarse en un extremo de la clase frente al resto de sus compañeros. Los personajes principales pueden actuar sentados en sus mesas y los secundarios de pié, componiendo una escena. Cada uno ha de tener delante su libro o papel con un rótulo bien visible que indique el nombre de su personaje. Pueden utilizar alguna prenda de vestir u objeto muy significativo para el personaje, que los mismos alumnos deben confeccionar: una corona, una barba, etc.

Conviene que un narrador presente la obra y enlace las diferentes escenas si se trata de fragmentos seleccionados de una obra. También puede sustituirse el narrador por una grabación magnetofónica que contenga la presentación, textos narrativos, música y efectos sonoros, con lo que se conseguirá dar mayor vistosidad, realismo e interés a la representación.

Si se aprovecha como fondo de la escena un encerado, puede rotularse en él el título de la obra y su autor, completándolo con una ilustración sugerente. Otro efecto





de mucho realce es disponer de varias lámparas de luz o flexos que utilizarán los personaies principales cada vez que hablen, encendiéndolas. Si la clase está en penumbra la atención de los espectadores se centra más en el personaje o personajes cuyos rótulos quedas iluminados y que en ese momento hablan o dialogan. (Figs. 9 v 10.)

La técnica del teatro-leido la utilizamos en la clase y para la clase, por eso, el grupo de actores intereses en tareas como las de apuntador, decorador, tramovista, regidor, músicos, etc. Al ser los alumnos elementos activos --no espectadores- el teatro se convierte en algo suvo va que el resultado de una obra depende mucho de la actuación conjunta de todos estos elementos y de la originalidad y creatividad con que se expresen.

Aunque este tipo de teatro escolar sólo tiene sentido en la escuela y para la escuela, a veces,

- "El príncipe que todo lo aprendió en los libros", de Jacinto Benavente.
- 'Farsa y justicia del corregidor", de Alejandro Casona.
- "Los polvos de la madre Celestina", de Eugenio de Harzenbusch.
- "La muñeca irrompible", de Eduardo Marquina.
- "La cabeza del dragón", de Ramón María del Valle Inclán.



FIG. 9



FIG. 10

debe trasladarse a las aulas y cursos que se considere oportuno, porque el intercambio de experiencias y actividades de este tipo entre los diversos cursos de un Colegio posee un gran interés e importancia.

c) Representaciones teatrales.-Por último, el tercer nivel de actuación lo constituyen las representaciones teatrales propiamente dichas, adaptadas, claro es, a la realidad escolar, tanto por el texto en si como por la utilización de los diversos elementos (decorados, vestuario, etc.).

El valor educativo que poseen estas dramatizaciones es muy grande va que suponen un trabajo en equipo que hay que conjuntar y disciplinar bien. A través de él se cultivan la memoria, la elocución y declamación y la expresión plástica y dinámica de los actores. El resto de los alumnos pueden desarrollar otras habilidades v colaborar según sus aptitudes e

puede hacérsele salir de un ámbito natural con motivo de Concursos, Competiciones o Festivales. Pero en este caso sus fines y valores educativos suelen quedar un poco adulterados al operar entonces otros factores ajenos a los propios de este tipo de actividad educativa.

Referente a los temas, no puede pretenderse que los alumnos representen obras que por su asunto y duración excedan a sus capacidades e intereses por lo que el criterio del profesor que dirija esta actividad ha de adaptarse a esos condicionantes. Se debe elegir, entre las Colecciones que existen en el mercado, obras sencillas, amenas e interesantes que motiven y preparen a los alumnos para la lectura, contemplación y realización de obras más complejas e importantes.

Anotemos sólo, como ejemplo, los títulos de algunos autores relevantes:

Y también, a título indicativo, los de otros autores contemporáneos que se han dirigido especialmente a los niños:

- "El retablo de Maese Pedro", de Salvador de Bartolozzi.
- "A la estrella por la cometa". Carmen Conde y Antonio Oli-
- "El milagro de San Nicolás", Elena Fortún.
- "La canción del marinero", de Angeles Gasset.
- "El pincel mágico", de Armando López Salinas.
- "El quiñol de Don Julito", de Carlos Muñiz.
- "Historia de una muñeca abandonada", de Alfoso Sas-

Como estas representaciones suponen una preparación y organización cuidadosa y ensayos previos, creemos que una, o a lo sumo dos, actuaciones a lo largo del curso serían suficientes para cubrir los objetivos que demandan este importante campo de actividades teatrales.

LA RADIO

La radio, que tanto auge tuvo no hace muchos años, se haya hoy desplazada, en cierta medida, por la televisión. Posiblemente los jóvenes no oígan en ella más que ciertos programas musicales o deportivos.

El estuerzo que exige escuchar un relato o dramatización radiofónicos es mayor que el que suponen esos mismos temas desarrollados con toda suerte de efectos en la pantalla. Este esfuerzo de atención y destreza comprensiva resulta del máximo interés porque en la vida real las relaciones entre las personas (diálogos, conversaciones, exposiciones, réplicas, argumentos, polémicas, etc.), no se desarrollan por medio de imágenes sino a través de ideas que exigen comprensión. Por tanto, la radio posee una gran importancia. si se sabe utilizar adecuadamente ya que prepara y adiestra la expresión oral de los alumnos, incidiendo en la correcta pronunciación de las palabras y la entonación de los textos, y sobre todo, desarrollando el raciocinio, la reflexión, la comprensión y el discernimiento.

Pero todos estos valores quizá no podrían aprovecharse adecuadamente si la radio no poseyera una gran ventaja: la de poder llevarse a clase con facilidad y conectarse en el momento oportuno para que los alumnos sigan una determinada emisión.

Consultando en determinadas revistas y guías, que publican los programas semanales que se emiten por radio, puede realizarse una selección de los mismos, adaptada a cada realidad escolar. Véase, como ejemplo, un fragmento de la programación que publica semanalmente la revista "Teleradio", referida a los tres programas que emite Radio Nacional de Es-

paña. De estas emisiones, algunas de ellas pueden escucharse y comentarse en clase, como por ejemplo "Los tres mosqueteros", de Alejandro Dumas a partir de las tres de la tarde o "Mi idolatrado hijo Sisi" de Miguel Delibes, a partir de las nueve de la mañana. (Fig. 11.)

Otras emisiones pueden escucharlas los alumnos en casa, previa indicación y preparación del profesor como, por ejemplo, la serie de monólogos teatrales emitidos a las 20,10 horas: "El avaro" de Molière, "La vida es sueño" de Calderón, "Hamlet" de Shakespeare y "Fausto" de Goethe o los capítulos de "Los episodios nacionales", emitidos a las 22,30 horas.

Como puede comprobarse por este ejemplo, referido a una sola semana y Emisora, son muchos los espacios radiofónicos literarios que a lo largo de todo un curso se emiten por radio. Y es una lástima desaprovechar este precioso material sonoro de primer orden, que puede ayudarnos sobremanera a cultivar y desarrollar en los alumnos el gusto literario, motivándoles de manera muy favorable.

MUSICA Y POESIA

La poesía, el género literario más minoritario hoy, está teniendo actualmente un gran interés popular al haber sido acogido por numerosos cantantes que han puesto música con mayor o menor fortuna a bastantes poemas de importantes autores. Gracias a ellos muchísima gente está conociendo, por vez primera, los poemas de Machado, Miguel Hernández o Pablo Neruda, por ejemplo (fig. 12). La labor de muchos de estos cantantes podemos considerarla cultural y musicalmente aceptable. ya que por medio de su voz v de su música están dando vida a los mejores poetas españoles. De esta forma el artísta-cantante crea, a veces, de nuevo, la poesía, infundiéndola un aliento vital que la hace llegar directamente hasta la más honda entraña del pueblo. El



Primer DE ESPAÑA

PROGRAMAS DEL 3 AL 9 DE FEBRERO DE 1975

Dramáticos y especiales

Lamas dia 3, e les GLED LIECTURAS A LIFIA BOLA VOE CICLO AMONOLOGOS TIATRALES—

-EL MONTO. LIEU MARION. Galler. Loris Belvator y Auen Teller. Narredor: Joné Marie del Rin.

23.20: ESCALIRA DE CAMACOS. «El selemo sequizionnelle», de Josephin Ancibratis

Mentres dia 4, si les 20.30; LICTURAS A URA SOLA VOE: «Le vide se semblo», de Cedebrio

18.20: La AVENTIRA DE LA VIGIA. «El bartes engre», Guido y presentesiótic Doctor Palle

Refortques de la financia.

Milenatica dia 1, p. 100 20.70; LICTURAS A URA SOLA VOE: «La más fuerze», de Strindberg.

Bornes dis i, a las 21 LECTURAS A UNA SCIA VOX. Handes, de Stationpasso.
22.39 ESCIANO CICCO HOMENAIE A FERNANCE DE SEVILLA: -Los marqueses de luter. Realizador: Mondeste Nigueres.

Viennes des 7, e les 20 le LECTURAS à 1304 SCI à VCI , fineste de Confle 52 de 1,00 CPHECOLOS NACIONALES - Los epositificos - [r 11], de Bentin Ferez Guidée, e Estatación de Carlos Mafílis Narrederic José Angal de Justes Anstitadors Openings Al

Música y entretenimiento

De totte o stereme, e las (§ AD: ESTUDIO 15-18, Presentador: Educardo Dotifica, Inchiyos cula increciones de Autobre 1007 Torestona, José Villendrána, Late Sentito y AG/SIS (ESTUDA, del tras monojuntere); est. Adelgos Dangale, mon embalado y describe del Artificia del tras monojunte de la companio del la companio del la companio de la companio del la comp

lationación de Alfonso Piso (Luses, mid-recites y visiones) y ROYELAS FAMODIAS: Mil. de latingua hijo dise la desenva de la des

FIG. 11



FIG. 12

cantante sacrifica muchas veces su propia creatividad, sus propias palabras, su propia poesía, para dar a conocer a través del disco las palabras que ya están en la historia de la literatura: poemas, versos, palabras que recoge prestadas y a las que arropa con una música adecuada. Aunque hay cantantes que han abusado de las ideas de los demás, sin embargo, otros artistas han sabido reflejar dignamente los versos de los grandes poetas.

Para nosotros esta conjunción de música y poesía constituye un recurso didáctico de primer orden ya que pedir a los alumnos que lleven a clase discos de este tipo y organizar una audición es, sin duda, para ellos, una tarea agradable y de gran interés. Pero nuestro propósito va más allá y, en primer lugar, proponemos que confeccionen una lista de cantantes y grupos, indicando que poetas son los que canta o cantan cada uno. Así, una primera lista provisional fue:

Juan Manuel Serrat
Antonio Machado y Miguel
Hernández.

Paco Ibáñez
Arcipreste de Hita y Jorge
Manrique.

Raimón Salvador Espriú.

Ismael
Romances y canciones popu-

Emilio José José María Pemán.

Neocantes
Gabriel Celaya.

Los Lobos

Aguaviva García Lorca, Albertí y León Felipe.

Miguel Hernández y Albertí. Luciana Wolf

Camilo José Cela. La Camboria

Manuel Machado. Cecilia

Camilo José Cela.

Una vez compuesta esta lista que fué ampliándose con nuevos autores, comienza un apasionante trabajo en el que ha de participar toda la clase. Cada alumno o cada equipo de alumnos, han de elegir un cantante y un poeta y realizar con ellos un trabajo en forma de mural (cartu-

lina o media cartulina) o de doble folio (papel de barba). Una vez unificado el tamaño se adopta también una magueta similar por cada hoja. Dividido el papel o cartulina en dos partes, se reserva una de ellas para el poeta, poniéndose aguí su fotografía, unos breves datos biográficos, las características de su poesía v el título de sus principales obras. En la otra mitad del papel, dedicada al cantante o grupo, se incluye su fotografía, unos brevisimos datos biográficos, unas referencias discográficas y algunos fragmentos de los poemas cantados (fig. 13). Con ello, los alumnos motivados fuertemente, aprenden con placer las características de la poesía española, conocen la vida y obra de los poetas, escuchan, leen, cantan v recitan sus versos, y en definitiva, se encaminan a la lectura personal, reflexiva e intimamente sentida de la poesía que es nuestro último obje-

un trabajo en forma de mural (cartulares. arcia (1898-1936) Perencia AC-IL. P.) dist. "NOVOLA" Noce Parcia Larra on Fuentevaguero (Granada). Uno de los numerosos grupos espeñoles que ponen De familia acomodada es. musica a los poemas de nuestros ilustres escritores tudia derecho y Filosofia son Hoveriva de Hadalucio. y Letras en las universit La gran abra de este jouen grupo musical se encuentra en dades de Granada. su disco "Pado vez más cence", editado pon thoir y Viaja por Curapa y pante de distribuido por Novola (Renerencia ACSI.A). En este disco America. Recorne buena parte de Capaño como ponen musica a varios poemas del ramoso poete pianista e amente del rolklore. Da conserenespañol Federico garcia lonca cias sobre arte y literatura. Colabora en revistas 28.25.24.25 ... Borelon" CHNCIONES SACHDAS "Un gollo de luna" de minorias y runda el "gallo". DE LA OBRA PORTICA Expresión persecto del tano popular andaluz Vn gallo de luna (Fragmento) Lenguaje expresivo y colonista metarones de brillante colon Luna, luna, luna DE SU OBRA del tiempo de la aceituna poetica Temas de misterio y vaguedas Cazovia guarda su torne y Benameji la oculta "Canciones" oluna, luna, luna un gallo canta en la Concepción Congales

CRITICA

Y COMENTARIO DE TEXTOS

EN LA E.G.B.

Por Julio Neira

1. Crítica y creación: Cuestión preliminar.

Suele entenderse que la crítica es un proceso posterior y secundario al momento de la creación literaria. Así el creador construiría un texto literario —en nuestro caso un poema—, y el crítico le analiza después intentando explicar sus características, y delimitar los recursos de que se valió el creador para expresar el contenido conceptual del poema.

Ahora bien, creo posible considerar a la crítica desde otro punto de vista, y darle un significado distinto. La crítica es también creación, recreación si se quiere; porque el creador al construir su poema y darle por acabado, no agota todas las posibilidades de creación, y no construye un ente muerto, sino vivo que puede desarrollarse al margen del poeta que le creó; puede desarrollarse en el lector que le interpreta, cada uno según su propia subjetividad creativa, al igual que en las interpretaciones que dan los críticos al analizarle.

¿Cómo es pues el poema?, o bien ¿Qué es en realidad el poema?: ¿Cómo lo escribió su autor, cómo lo leen sus lectores, o cómo lo interpretan los críticos? El poema es todo a la vez; y seguramente algo más, que ninguno, ni autor, lector o crítico han sabido ver aún en él. El crítico puede interpretar el poema y ver en él unos recursos expresivos que el poeta no utilizase conscientemente. Pero no es que el crítico se "invente" un nuevo poema, sino que el poema, como ente vivo encierra en su esencia la posibilidad de ser interpretado así y de otras muchas maneras.

Por esto la crítica comporta en sí una creación.

posterior en el tiempo pero paralela en su importancia al inicial momento creador del poeta, al poner de relieve características "innatas" que el poema contiene.

Según este modo de concebir la crítica, acerquémonos ya al texto, olvidando a su autor, porque el poema guarda en sí los elementos suficientes para su interpretación.

2. Comentario.

Partamos de la idea de que un poema, como todo texto literario es la expresión mediante elementos linguisticos de un contenido conceptual, que a su vez responde a una intención. Es decir: el poema dice "algo" por medio de un determinado vehículo que es la expresión poética. Tratemos, pues, de analizarle para comprender qué es lo que intenta expresar, y cómo lo ha hecho.

Lo primero que encontramos es la expresión del poema, que nos llevará hasta su contenido. Nada sabemos de éste si no es a través de un análisis previo de aquélla. No conocemos nada del poeta; y el poema es una especie de clave que hay que descifrar. Leámoslo para intentar conocer la intención del poeta al expresarse.

LECCION DE LOS ADVERBIOS

Ayer, quizás, nunca, mañana y no. Son sólo adverbios. Tiempo-duda-negación. Ficciones que se imbrican y se pierden. No existen, si algo existe. La fugacidad. La semántica de la inquietud. La certeza. Son nociones que me acosan. Es. No ser. No es sino ser. Palabras, estructura falsa y atroz. Cruel. Laberinto de las formas maneiadas. Caminos de una expresión. Sentir, Oscuridad, y entra la luz; se vislumbra; distinguimos; nos ciega después. Oscuridad. Pero siempre el sol se irá allá a lo leios (adverbio) y el término aportará carne a un sentir único y extraño. (1).

Bien, una vez comprendido el significado primero de los versos, esto es: lo que los signos linguisticos expresan en el sistema general de la lengua
en que está escrito el poema, analicemos lo que
hemos llamado el plano de la expresión, para ver
qué significado alcanza aquí la combinación de
estos signos en la intención poética. Para ello dividiremos el poema en distintas partes, según comprendamos que los versos forman entre si una unidad.

La primera parte estaría formada por los cuatro primeros versos:

Ayer, quizás, nunca, mañana y no. Son sólo adverbios. Tiempo-duda-negación.

Encontramos en ellos una sola oración, con el núcleo verbal son, verbo SER copulativo, con un carácter definitorio muy marcado. La función sujeto, que en nuestra lengua está cumplida generalmente por un sintagma nominal, en esta oración está asumida por ayer, quizás, nunca, mañana y no. Y a este sintagma no puede --en uso general de nuestra lengua- concebírsele como tal, ya que no tiene ningún nombre como núcleo. El sujeto de la oración está constituido por estos cinco adverbios. Este uso "anormal" sintáctico ha de tener una razón de ser como expresión de un contenido. En efecto; la función de atributo en esta oración copulativa es un nombre: adverbios, modificado a su vez por un adverbio, sólo. Evidentemente nos encontramos con un uso del lenguaje que se diferencia del que puede entenderse como general o standard: estamos ante un metalenguaje, es decir: lenguaje que trata del propio lenguaje. El poeta al definir, o mejor, al clasificar los cinco adverbios citados como adverbios, les concede un papel preponderante, porque los sitúa como sujeto de la oración. Y porque esta oración encabeza su poema, rápidamente sitúa al lector en el ambiente propicio, en el ambiente en el que nace el poema y suponemos que también el contenido. La técnica del metalenguaje nos indica que es el campo de la lengua, las palabras, su objeto o al menos el comienzo sugeridor del poema. Y dentro de este campo de las palabras, los adverbios más concretamente.

Pero junto al realce de estos cinco adverbios ¿escogidos al azar?, por medio del adverbio sólo, rebaja esa consideración lograda con la función sujeto. Es decir: los coloca en una preponderancia sintáctica mediante la función sujeto, pero atenúa esta situación con otro adverbio que combinado sintagmáticamente con el verbo SER adquiere connotaciones despectivas. Estos tres primeros versos dan, pues, una pequeña clave: los adverbios como elementos fundamentales, pero a la vez reducidos con esa relatividad valorativa que les impone la modificación sólo. Paradoja que no debemos olvidar para el desarrollo del poema.

El cuarto verso. Tiempo-duda-negación, es una aposición al atributo adverbios, y abunda en la idea de clasificación y definición que la oración de los tres primeros versos ponía de relieve. En efecto el poeta clasifica Mañana y Ayer son adverbios de Tiempo; Nunca es también adverbio de características temporales, pero al tiempo implica una negación, y No es claramente adverbio de Negación, mientras quizás lo es de Duda. Ahora bien: ¿Por qué este cuarto verso, aposición y explicación de los tres anteriores va separado de ellos por un punto gráfico?; ¿Por qué el poeta adopta esta forma ortográfica aparentemente errónea, iqual que había separado los dos primeros versos del tercero, cuando eran respectivamente sujeto y predicado nominal de una misma oración? Porque el poeta destaca así una doble intención expresiva. Por un lado se afirman categóricamente cinco adverbios; por el otro en el cuarto verso se afirma categóricamente, aisladas por el punto ortográfico anterior y por el que les sigue, tres nociones: el Tiempo, la Duda, la Negación. Mediante este recurso el lector ve aisladas dos realidades, que se complementan mediante una correspondencia en el orden de palabras de tipo clasificatorio. A las realidades linguisticas contrapone las realidades abstractas: los significantes, la expresión, y por otro lado lo significado, el contenido; con la actaración del tercer verso: las realidades linguisticas son sólo; es decir tienen una relevancia inferior, están subordinadas a las realidades que representan: Mientras que estas realidades son expresadas por un sustantivo sin ninguna limitación.

⁽¹⁾ Poema de Julio Neira.

El poeta a través de este metalenguaje nos ha planteado dos hechos o dos realidades distintas. pero tan relacionadas que una no existe sin la otra y viceversa. Expresión y contenido, la dicotomía complementaria y autonecesaría, que defendíamos como creadora del poema, se nos plantea aquí en el plano de la expresión: por un lado los recursos expresivos, los adverbios; por otro las nociones abstractas expresadas, que toman cuerpo en esos adverbios. Y esas dos vertientes afirmadas en los versos 1, 2 y 4 son como dos ventanas abiertas al resto del poema, sin olvidar que el poeta ha rebajado la valoración, en el tercer verso, de los primeros, pareciendo querer resaltar que lo verdaderamente esencial son las nociones y no los instrumentos adverbiales que las expresan. Devueive pues a los sustantivos su lugar preferente.

Entramos ahora en lo que nosotros podemos aislar como segunda parte del poema, que comprende los versos 5 al 10:

Ficciones que se imbrican y se pierden. No existen, si algo existe. La fugacidad. La semántica de la inquietud. La certeza. Son nociones que me acosan. Es. No ser. No es sino ser.

En el plano linguistico encontramos de nuevo un uso que se aparta de la norma general de la lengua. En efecto no existe el verbo imbricar, ni por tanto sus forma reciproca o reflexiva. El poeta a partir del adjetivo imbricado, da (definido por el diccionario de la R. A. E. como "Dícese de las hojas y las semillas que están sobrepuestas unas en otras como las tejas y las escamas"), que puede aplicarse sólo a los seres inanimados y por tanto tiene una connotación de pasividad, crea el verbo imbricar dando a la noción actividad, que se realza aún más con la forma recíproca: las ficciones se imbrican. Ahora bien, este uso encierra otra vez gran paradoja, ya que si a Tiempo-duda-negación. llama ficciones, ellas no existen sino como creación de la imaginación o la fantasía de alguien, en este caso el poeta. Esta es la clave: el poeta siente al Tiempo, a la Duda, a la Negación como entelequias, y por tanto nacidas en su entendimiento, no existentes en lo que podemos llamar realidad. En en su mente, o en su personalidad donde estas ficciones se imbrican, mejor: es el poeta el que en su imaginación que las crea, las mezcla, las imbrica. Pero la oración recíproca da un carácter activo al sujeto, las ficciones, con lo que estas adquieren un estado de realidad propia, con capacidad de actuar al margen del poeta que las creó.

El verso sexto plantea de nuevo una contradicción. Encabalgada al verso anterior encontramos la oración copulativa y se pierden; la ficciones se imbrican, se superponen unas a otras y de esta amalgama —si ordenada— resulta una disolución de ellas mismas. Se pierden por la acción que

unas sobre otras producen al haberse imbricado, mezclado. ¿Cuál es la conclusión de este caos producido por el poeta en su mente? El mismo nos lo dice en este verso: la sensación de que No existen esas ficciones; esto parece dar un respiro en la tensión dramática que ha ido construyéndose en el poeta y éste nos expresa en los versos anteriores; para enseguida volver a recobrar ese vértice de angustia dramática: la Duda, única ficción que parece haber resultado triunfante como realidad: ... si algo existe. Duda metafísica, existencial. En la mente del poeta se ha llegado a la Nada que supone la duda absoluta de que existan las cosas, las realidades abstractas Tiempo, Duda, Negación, el mundo, él mismo.

Los versos siguientes repiten este contenido. El poeta vuelve a tomar Tiempo, Duda, Negación, planteadas en el verso 4, si bien ahora adquieren un matiz muy distinto. El poeta los ve ahora como (versos 7 y 8) Fugacidad lo que antes era Tiempo: Inquietud lo que antes era Duda y Certeza lo que antes eran Duda y Negación. ¿Por que? Es como si en ese proceso de imbricación y disolución de aquellas ficciones, hubiesen sido alteradas. El tiempo adquiere el matiz mucho más negativo de fugacidad; la duda se diluye en inquietud (su semántica, es decir: el contenido significativo y el contenido expresivo de la inquietud, esa angustia que vimos en la duda existencial de ... si algo existe, y veremos repetirse en el verso 10); y por último duda y negación se han trasmutado ahora en certeza. Si esta tiene siempre un matiz positivo. por la imbricación de Duda y Negación, adquiere un matiz negativo.

Ahora son nociones que me acosan. Si antes velamos cómo las denominó ficciones y adquirlan capacidad para obrar entre si, dando como resultado una acción indirecta en el poeta; ahora dentro de su mente han adquirido una entidad propia tan poderosa que ajenas ya al contror del poder creador del poeta se vuelven contra él v le acosan. Al llamarlas nociones les da ya características de autonomía y les reconoce esa personalidad propia de que hablamos. Es como si a lo que el creyese criaturas de su fantasía, les reconoce ahora esa existencia al margen de él mismo; y ahora inciden directamente en el ánimo del poeta: me acosan, verbo que por sus características semánticas, supone un máximo de actividad en su sujeto, lo que nos expresa de nuevo esa consideración de entes existentes fuera del poeta al Tiempo, la Duda y la Negación: la realidades abstrac-

El resultado de esa actividad es de nuevo el mismo, la duda existencial expresada en el verso 10, como clima de la tensión dramática que actúa en el ánimo del poeta, por medio de oraciones brevísimas: Es, afirmación; inmediatamente, casi con esa fugacidad de que nos hablaba en el verso 7, No ser, negación pero al tiempo certeza de esa

negación. Y estos elementos opuestos y antagónicos, la existencia y la no existencia, que pueden considerarse la expresión del límite de tensión a que nos referíamos, son seguidos por una oración que funde las dos nociones, y la duda se resuelve en la afirmación de la existencia: No es sino ser, solución del conflicto y casi un juego de palabras, de oraciones antónimas: No existe nada sino la existencia, afirmación absurda que revela cómo el poeta comprende la relatividad de los medios expresivos. Para la expresión de ese conflicto planteado en su ánimo, el poeta ha tenido que recurrir a las palabras, y la lucha interior en que estaba ha sido al tiempo una lucha con palabras. Estas le han permitido mediante su equilibrio o su dislocación, mediante la creación de medios no usuales de la lengua (como veíamos en el caso de imbricar, o en la función sujeto de los cinco adverbios, o en la consideración de sujetos activos a elementos abstractos que carecen usualmente de esa posibilidad linguistica, en fin la contraposición o la paradoja), expresar ese contenido contradictorio, agónico (en el sentido etimológico de lucha), que se planteaba en su mente.

Consciente de ello, en los versos siguientes, el poeta atiende a aquélla otra realidad planteada en la primera parte del poema: los adverbios en cuanto a palabras y medios linguisticos de expresar las realidades. Con ello entramos ya en la tercera parte del poema.

Esta tercera parte comprende los siete versos siquientes, del 11 al 18 inclusives:

Palabras, estructura falsa y atroz. Cruel.
Laberinto de las formas manejadas.
Caminos de una expresión.
Sentir. Oscuridad,
y entra la luz; se vislumbra;
distinguimos; nos ciega después.
Oscuridad.

En el análisis de estos versos llama enseguida la atención la falta de verbos. El poeta recoge la primera realidad que presentó en el poema: las palabras. Y mediante oraciones atributivas en las que la falta de cópula produce un claro dinamismo, nos va mostrando ese mundo que son para él las palabras: Estructura falsa y/ atroz las llama, en esta especie de rebeldía irónica ante los recursos que le son indispensables para expresar sus sentimientos y componer el poema. De nuevo disloca el uso standard de la lengua, otra vez en la puntuación ortográfica, aislando mediante un punto y seguido Cruel de Atroz y de la oración que forma el verso siguiente ¿Qué le mueve ahora? Desde luego Cruel podría ser interpretado tanto como coordinado a atroz y falsa y por tanto calificador de estructura; como podría serio de Laberinto. El poeta juega aquí al equívoco apoyándose en la invariabilidad genérica de Cruel, que puede concordar tanto como un femenino como estructura. como un masculino como laberinto. El aislar este adjetivo Cruel de cualquier coordinación posibilita un realce expresivo intencionado de una gran efectividad; en realidad es indiferente cualquiera de las dos posibilidades de coordinación, porque tiene una bivalencia, y lo importante es el realce que consigue para el adjetivo. Así, Cruel, es para el poeta la estructura de las palabras, así es ese laberinto de formas que ha de utilizar, porque las palabras se escapan v ha de modularlas v moldearlas muy cuidadosamente para que puedan ser Caminos de una expresión. El adjetivo queda aislado además por su posición final de verso, y la adjetividad se convierte en el lector en otra realidad: Crueldad que siente actuar sobre él.

El poeta ha establecido una gradación en su consideración de las palabras, una gradación en cierto modo descendente: estructura, laberinto, caminos. La rigidez del sistema linguistico se le muestra muy ciara, y aparentemente las palabras quardan un orden entre si que permite que se les denomine estructura, pero inmediatamente se revela al poeta que debe utilizarla como falsa, porque permite el error, y el poeta la cree incapaz de expresar con exactitud las realidades y los sentimientos; el punto más alto de la tensión es cruel, situado entre estructura y laberinto; las palabras como estructura daban una visión ordenada y equilibrada, pero mediante los adjetivos, también graduados en intensidad, falsa, atroz, cruel, esta estructura se hace Laberinto de formas. Las palabras se hacen laberinto de formas para el poeta pero la misma consideración de que maneja esas formas, en el participio en función adjetiva manejadas, le hace reconocer en cierto modo la posesión que tiene de esas formas, y desciende en esa gradación a considerarlas va Caminos: aquí hay una abertura, y el término caminos carece ya de la rigidez de estructura o de la connotación negativa de laberinto.

El poeta ha salido adelante de su lucha con las palabras, y éstas se abre a él ya como vehículos, caminos por los que expresa su mundo interior. Así, utiliza las palabras para denominar los sentimientos. Sentir. Y de la primitiva oscuridad en que le veíamos, va abriéndose en los versos sucesivos, como si esa luz que entra (verso 16) y le permite vislumbrar, fuese la solución paulatina a sus problemas interiores y linguisticos.

Así, hay de nuevo otra gradación léxica que nos traspone esa gradación conceptual a que nos hemos referido: desde este penetrar la luz, con una intención breve, casi tímida, que nos permite vislumbrar, se pasa a la distinción luminosa de las formas, de los objetos (de los medios linguisticos y de los conceptos en realidad); con la intensidad de la luz hay una ceguera que produce la misma

oscuridad primitiva; y en este sentido veíamos cómo la aparente solución a los problemas existenciales de la parte 2.ª era expresada con una oscuridad de igual o semejante signo a la primitiva: la duda y la expresión mediante el absurdo linguistico de esa duda.

En el verso 19 comienza lo que llamamos Cuarta Parte del poema, y es su conclusión. Si la primera tenía una función introductoria y a modo de planteamiento de la materia que lo compondría, la última es tan importante como ella y las dos intermedias, porque dará solución al planteamiento y al desarrollo anteriores.

Pero siempre el sol se irá allá a lo lejos (adverbio) y el término aportará carne a un sentir único y extraño.

Lo primero que llama la atención en el estudio linguistico expresivo de esta parte, es el comienzo con Pero, una conjunción adversativa. Las conjunciones adversativas indican una oposición o contradicción entre dos términos; y su presencia es explicable como una ruptura en el desarrollo del poema. Los dos términos que aquí opone Pero son evidentemente todo lo anterior con todo lo que sigue; porque va precedido de un espacio semejante a la función que desarrolla un punto y aparte ortográfico en la prosa. Si los versos anteriores componían una sola secuencia, y nos encontramos con la separación de espacio y una conjunción adversativa, podemos asegurar que la oposición introducida por Pero se establece entre la secuencia anterior y la que sigue. Pero nos prepara también para poner un poco en entredicho lo expuesto antes; y a comprender la secuencia de versos siguiente como negación o al menos matización de la anterior.

Los dos primeros versos de esta secuencia constituyen una afirmación: Siempre el sol se irá/ allá a lo lejos... Analicémoslos. Destaca el adverbio siempre, de tiempo y a la vez de afirmación absoluta. Se opone aquí a la duda y la negación que hemos visto a través de todos los versos anteriores; y esta oposición refuerza el sentido del Pero inicial. El poeta afirma la continuidad de un fenómeno poco menos que constante: el sol se irá/ allá a lo lejos. Podemos tomario como un tópico, pero como un tópico que sirve para despertarnos a una realidad concreta después de las elucubraciones y las dudas sobre realidades abstractas anteriores. En esta LECCION DE LOS ADVER-BIOS, el poeta introduce dos más en este verso 20: Allá y lejos, ambos adverbios de lugar, y además subraya el carácter arverbial de lejos entre paréntesis: estamos ante un rasgo irónico que nos conduce a una clave para entender el poema: después de la duda y la angustia espiritual, el poeta nos dice que a pesar de ellas, hay unas realidades existentes, siempre (de nuevo un adverbio en posición y función fundamentales en el poema); el poeta desvaloriza todo lo dicho anteriormente, considerándolo meras divagaciones, porque la realidad está presente, fuera de él siempre: el acto mecánico del trayecto que el sol recorre ante la vista del Hombre.

Y escoge este hecho real como podía haber escogido cualquier otro; lo fundamental es desacreditar sus anteriores especulaciones sobre realidades abstractas.

De igual forma los versos 21, 22 y 23 cumplen esa función respecto a las divagaciones sobre las palabras que antes había expuesto. Y el término aportará/ carne a un sentir/ único y extraño. Esta oración está introducida por una conjunción copulativa, por lo que está coordinada con la anterior y como está modificada por el adverbio siempre, en este valor de constancia temporal afirmativa.

Y así estos tres últimos versos cumplen la misma función que los anteriores: frente a las especulaciones acerca del lenguaje, de las palabras, y de su capacidad para expresar fielmente los contenidos; el poeta afirma la realidad de que siempre la palabra (el término) será capaz de expresar el contenido (sentir), aunque concibamos a este como único y extraño.

Esta última secuencia de versos nos da por fin el sentido completo del poema. Poema irónico en que el poeta especula sobre sí mismo y su propia expresión poética: su lucha interior y su lucha con los significantes para amoldarlos al contenido deseado; para al final rebajar la importancia de estas disquisiciones interiores, porque existe una realidad exterior a él que puede ser expresada.

En resumen, la ironía del poema afirma la fe del poeta en el mundo exterior y su expresión; porque la palabra existe fuera de él, aunque él mismo crea crearla. Pero ironía y crítica quizás tanto al mundo exterior afirmado en los últimos versos como al mundo interior expuesto en la primera secuencia. Y tal vez la mayor ironía es que el poeta no dilucida a cuál de los dos mundos está dirigida la crítica y la desvalorización: el lector podrá en cada caso afirmar en sí mismo su apreciación, hacia la "verdad" de uno u otro mundo, el de las realidades abstractas que se desarrollan en su interior, o a las realizadas que nos presenta el mundo exterior de las apariencias. ¿O en verdad no puede establecerse la oposición entre uno y otro de forma tan rígida, y la intención del poeta sea mostrar cómo junto a uno existe y determina el otro?

Así los adverbios, de tiempo, de duda, de negación, de modo, de lugar, etc., existen porque existen las nociones, y determinan la palabra poética, como esas mismas nociones determinan al poeta a su pesar.

lodelo funcional evaluación continua en E. G. B. José F. Moratinos

- 1. Concepto de evaluación.
- 2. La amplitud de campos de la evaluación.
- 3. La evaluación continua.
- 4. Un modelo funcional de evaluación continua.
- a) Planificación sistematizada de la evaluación continua.
- b) Aplicación funcional de la evaluación continua.
 - Análisis de resultados. c)
 - Esquema del modelo funcional.
 - Modelos operativos por Areas (selección).
 - Escala evaluativa del Area Lingüística.
 - b) Ficha evaluativa de Ciencias Sociales.
- c) Ficha individual evolutivo-cuantitativa de Educación Estética y Pretecnológica.
 - d) Ficha evaluativa de Matemáticas.
- e) Registro de realización científica con materiales.
 - f) Ficha de control de Educación Física.
- g) Ficha de programación y evaluación para el Area de Formación Religiosa.

1. CONCEPTO DE EVALUACION

- A) La evaluación es el indagar, el investigar y el averiguar el fondo humano existente en cada una de las actividades del hombre. El individuo. en efecto, no es tan sólo una serie de destrezas o de aptitudes; estos citados son elementos fragmentarios de la persona, mas nunca èntes que, de por si, profundicen en los intrincados laberintos del ser personal.
 - B) Y es que, como dice Fernández Huerta (1),

"desde el punto de vista educativo, no cabe ni discutir la superioridad de la evaluación sobre la medida". Ello no implica invalidar el concepto de medida, sino más bien aceptarlo como un sístema dotado de alta fiabilidad y seguridad, el cual proporciona al hecho formativo y educativo instrumentos e ideas que suponen la matriz de la evaluación. Sólo que ésta enaltece la "medida", la personaliza y humaniza, buscando, en su camino indagatorio, el conocimiento de intimas e integradas potencialidades del educando (de un modo directo o indirecto).

Por

Iglesias

2. LA AMPLITUD DE CAMPOS DE LA EVA-LUACION

- A) Nos encontramos con que la evaluación, en el terreno escolar, persigue, en última instancia, el mejorar el funcionamiento del sistema educativo. Para ello, aporta los distintos medios necesarios de comprobación de los condicionamientos que existen en la realidad pedagógica.
- B) La evaluación ha de ser, en consecuencia, global, amplia, total, existiendo modalidades, dentro de ella, que ponen especial énfasis en uno u otro aspecto determinado. Hay dos grandes vertientes:
 - Evaluación del condicionamiento.
- b) Evaluación del funcionamiento del sistema educativo.
- C) La evaluación del condicionamiento se ocupa de una serie amplia de factores a los que está supeditado el sistema escolar. Entre estos factores, destacamos los geográficos, los socioculturales, los económicos, los personal-escolares (índice de especialidades docentes, número de maestros de la localidad, etc.) y los material-escolares (ins-

⁽¹⁾ Fernández Huerta, J.: "Evaluación", en Diccionario de Pedagogla (obra dirigida por V. García Hoz). Ed. Labor, S. A., Barcelona, 1974, 3.º edición, tomo I, pág. 391.

talaciones diversas, material didáctico, mobiliario, etcétera) (2).

D) La evaluación del funcionamiento del sistema educativo abarca dos facetas. Una, de tipo didáctico, investiga el rendimiento en orden a unas determinadas adquisiciones instructivas y educativas. Otra, de índole organizativa, valora el funcionamiento, organización y planificación del trabajo del sistema escolar.

3. LA EVALUACION CONTINUA

- A) En las nuevas orientaciones pedagógicas españolas, elaboradas por la Comisión Ministerial de Planes, Programas de Estudio y Evaluación, se define la evaluación (3) como "una operación sistemática e integrada en la actividad educativa a fin de conseguir un mejoramiento continuo, mediante un conocimiento lo más exacto posible del alumno en todos los aspectos de su personalidad y una información ajustada sobre el proceso mismo y sobre los factores personales y ambientales que en éste inciden".
- B) La evaluación es, esencialmente, un proceso continuo, como dinámico y cambiante es el ser humano. Se parte de una evaluación inicial, consistente en la exploración del estado físico, del perfil psicológico, de los intereses, limitaciones y capacidades, de la situación ambiental y del nivel y antecedentes académicos del discente. Con los datos de esta exploración, tomados como puntos de partida, se tiene una valiosísima fuente de conocimientos, a fin de pasar a realizar la llamada "evaluación continua". Esta modalidad no es sino el control continuo del rendimiento y su objetivo primordial es adecuar en todo momento el proceso educativo al ritmo natural del aprendizaje.
- C) La educación, entendida como proceso, es, por su misma naturaleza, algo cambiante, operativo, dinámico. La evaluación, en este contexto, no podría ser estática, pues ello llevaría a una obsolescencia de procedimientos, técnicas y situaciones que harían estériles los mejores esfuerzos docentes y discentes.

4. UN MODELO FUNCIONAL DE EVALUACION CONTINUA

En nuestro modelo funcional, consideramos los siguientes apartados:

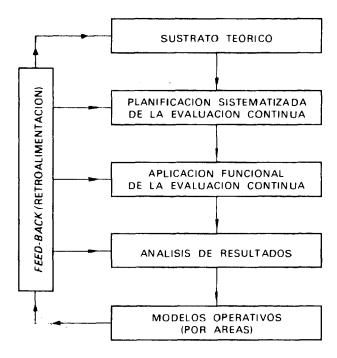
- A) Planificación sistematizada de la evaluación continua.
- 1. Planificación sistematizada del registro personal acumulativo del alumno.
- 2. Planificación sistematizada de la evaluación continua del Area Lingüística.
- 3. Plan de evaluación de la Lengua Extranjera Moderna.
- 4. Planificación sistematizada de la evaluación continua en el Area de Ciencias Sociales.
- 5. Planificación sistematizada de la evaluación continua de la Educación Plástica, Estética y Pretecnológica.
- 6. Planificación sistematizada de la evaluación continua en Matemáticas.
- 7. Planificación sistematizada de la evaluación continua de las Ciencias Naturales y Físico-Químicas.
- 8. Planificación sistematizada de la Educación Física.
- 9. Programación sistematizada de la evaluación continua en el Area de Formación Religiosa.
- B) Aplicación funcional de la evaluación continua.
 - 1. Registro personal acumulativo.
 - 2. Registro de observación de la conducta.
 - 3. Hoja de calificación mensual.
 - 4. Ficha-registro de incidentes.
 - 5. Cuestionario de autoevaluación del alumno.
 - 6. Escala de autoevaluación docente.
 - 7. Ficha de análisis de prueba objetiva.
 - 8. Escala evaluativa del Area Lingüística.
- 9. Registro evaluativo de Análisis Estructural.
- 10. Registro evaluativo de Lengua Extranjera Moderna.
- 11. Estadillo de ejercicios localizados de Idioma Moderno.
 - 12. Ficha evaluativa de Ciencias Sociales.
- 13. Escala evaluativa de Educación Plástica, Estética y Pretecnológica.
 - a) Aspectos: percepción y creación.
- b) Aspectos: expresión, formación-información y estética.
 - 14. Ficha evaluativa de Matemáticas.
- 15. Lista de observaciones de Pensamiento Científico y Actitud Científica.

⁽²⁾ Torres Bahamonde, Pilar: "Organización y administración escolar", en Enciclopedia Técnica de la Educación, tomo I (obra dirigida por S. Sánchez Cerezo). Santillana, S. A. de Ediciones, Madrid, 1970, página 142.

⁽³⁾ Planas, programas de estudio y evaluación, Comisión Ministerial de Educación General Básica. Nuevas Orientaciones Pedagogicas para los Planes y Programas de Estudio. Ed. Escuela Española, Sociedad Anónima, Madrid, 1972, pág. 72.

- 16. Registro de realización con materiales.
- 17. Tarjeta de estudio de campos cercanos.
- 18. Ficha de control de Educación Física.
- 19. Ficha de programación y evaluación para el Area de Formación Religiosa.
 - C) Análisis de resultados.
 - 1. Registro acumulativo.
 - 2. Area Lingüística.
 - 3. Area de Ciencias Sociales.
- 4. Educación Plástica, Estética y Pretecnológica.
 - 5. Area Matemática.
 - 6. Ciencias Naturales y Físico-Químicas.
 - 7. Educación Física.
 - 8. Formación Religiosa.

5. ESQUEMA DEL MODELO FUNCIONAL



6. MODELOS OPERATIVOS POR AREAS (SELECCION)

A) ESCALA EVALUATIVA DEL AREA LINGÜISTICA

ALUMNO:	
CURSO:	NIVEL:
MES:	

ASPECTOS	(4 A		SC C	ALA D			
ELOCUCION:	_				_		
Precisión en el lenguaje							
VOCABULARIO:							
Mínimo o de base							
EXPRESION ORAL-CONVERSACION:							
PrecisiónCorrecciónFluidez							
LECTURA:							
Nivel de Lectura Independiente Nivel de Lectura Educativa o de Desarrollo	- Nivel de Lectura Educativa o de Des-						
ESCRITURA:							
Corrección	- Corrección						
MORFOSINTAXIS:							
LITERATURA:							
(4) A = Sobresaliente: B = Notable: C = Bien; E = Insuficiente.					te;		
B) FICHA EVALUATIVA DE CIENCIAS SOCIALES							
ALUMNO:							
EDAD: NIVEL: CURSO: PER							
UNIDAD TEMATICA				•••••			
ASPECTOS A EVALUAR		ES(CAL C	A D	E		
APTITUD:				-			
 Análisis Síntesis Prospección-retrospección Localización Inserción Interpretación 							

ASPECTO	A EVALUAR A B C D E	ASPECTO EVALUABLE 6-7 7-8 B-9 9-10	11 12 13 14
CONOCIMIENTO:			
– Historia		CONOCIMIENTOS: M	
METODO DE TRA	BAJO:		
- Interpretación de	ntesdocumentoscumentos	(5) Clave: M = Mucha; N = Normal; E = Escasa.	
DOMINIO DE VOC ACTITUD:	ABULARIO	D) <i>FICHA EVALUATIVA DE MAT</i>	EMATICAS
- Civismo		ALUMNO:	
	iones	CURSO:PERIO	DO:
EVALUACION CON OBSERVACIONES:	JUNTA	ASPECTO A EVALUAR	EVALUACION: A B C D E
C) FI EVOLUTIVO-CUA ESTETICA ALUMNO:	CHA INDIVIDUAL INTITATIVA DE EDUCACION Y PRETECNOLOGICA EDAD: 6-7 7-8 8-9 9-10 11 12 13 14	Conocimientos e información: Técnicas y habilidades. Comprensión. Aplicación. Invención. Interés por la materia. CALIFICACION MEDIA. OBSERVACIONES:	
PERCEPCION: (5)	M	ASPECTOS A RECUPERAR:	
CREACION:	M		
EXPRESION:	M	E) REGISTRO DE REALIZACION CON MATERIALES	CIENTIFICA
ESTETICA:	M	PROFESOR:	
	N	CURSO:NIVEL:	

OBSERVACION	A B C (6)	OBSERVACIONES:
Empleó los materiales con imagina- ción y pensamiento constructivo		ASPECTOS A RECUPERAR:
2. Hizo modelos, diagramas, etc		
3. Realizó experimento o demostra-		
4. Ensayó nuevas utilizaciones de los materiales		
5. Ensayó un experimento original		G) FICHA DE PROGRAMACION
6. Hizo un descubrimiento		Y EVALUACION PARA EL AREA DE FORMACION RELIGIOSA
7. Mostró perseverancia en la tarea		DE TONIMACION NELIGIOSA
8. Fue cuidadoso en el manejo y en la limpieza		UNIDAD A PROGRAMAR:
Aptitud para trabajar con mínima dirección y disciplina del docente		FECHAS:
10. Cumplió las normas de seguridad		OBJETIVOS:
(6) Clave: A = Siempre; B = A veces; C = Nunca.		
		MENSAJE:
F) FICHA DE CONTROL DE EDUCACION FISICA		CONTENIDO:
ALUMNO:		EXPERIENCIAS:
MES: CURSO: NIVEL	.:	
ASPECTO EVALUATIVO	PUNTUACION (0 a 10 puntos)	ILUMINACION-PROCLAMACION:
- Gimnasia educativa		ILUMINACION-INTERIORIZACION:
- Juegos predeportivos		EXPRESION:
- Predeportes		
- Deportes reducidos (orientación)		COMPROMISO:
Ejercicios utilitarios y de aplicación de- portiva general		
Marchas-cross y otras actividades de aire libre		MATERIAL:
- Intervención en competiciones		EVALUACION:
Aprovechamiento a lo largo del curso escolar		
RESULTADO GLOBAL		

¿HACE FALTA EL EMPLEO DE UNA BUENA REVISTA INFANTIL?

Por Agustin Serrano de Haro

Es muy difícil hablar de "prensa infantil". Y más difícil todavía sostener un criterio que sea aceptado por una mayoría.

Sin pretensiones, vamos a intentar exponer unos cuantos principios en los que nos parece puede haber coincidencias fundamentales.

Es uno, que al niño hay que ponerle en contacto con el mundo circundante, un mundo vario, múltiple, desconcertante aún para nosotros los adultos, con cosas maravillosas y cosas vituperables, con datos de interés y noticias triviales, con sugerencias para el ejercicio de las más nobles virtudes y con sutiles incitaciones a los vicios. Mejor dicho: no es que hay que ponerle en contacto, es que el contacto se establece de un modo espontáneo, natural y permanente. Lo que procede, lo que apremia, desde un punto de vista educativo v humano, es disponer a los muchachos para captar los valores positivos y para que repudien los contrarios, ofreciéndoles los primeros con la incitante sugestión de sus propios hermosos valores y haciendo todo lo posible para que su interés y su espíritu no se zambullan patológicamente en la charca hedionda en la que, a cada paso, puede presentárseles el peligro de caer.

Si en la selección de textos y dibujos, si en el acopio de las informaciones, si en la disposición y en el formato, se consigue que los niños, espontáneamente, vayan a un periódico, que deseen su llegada, que lo busquen con avidez, que se embeban en su lectura; casi insensiblemente, los habremos dispuesto para una de las más fecundas sembraduras sistemáticas que tiene que realizar la educación.

Pero ¿no basta con lo que ésta hace de un modo intencionado y directo, con unos programas cuidadosamente elaborados, con unos libros pedagógicamente impecables, con unos instrumentos didácticos perfectos?

Pues quizá no. La vida fluye sin intermisiones, sin esquemas preconcebidos, con una inefable desordenada eclosión y a cada paso y para cada retina y cada inteligencia y cada sensibilidad ofrece espectáculos nuevos y distintos, que es imposible, totalmente imposible, tener detalla-

damente previstos. Los medios didácticos habituales abren los grandes horizontes, ensanchan los caminos, enriquecen el espíritu, asientan con firmeza los principios, ayudan poderosamente a la formación de criterios. Pero la vida no cabe en un molde, por sabiamente que esté constituido, la vida entera se vuelca impetuosa sobre el alma del niño. Y si no preparamos cauces, ella se los abrirá, con los mismos riesgos de la erosión de la aguas en la tierra.

¿Podrá contribuir a la preparación de esos cauces un buen periódico escolar; un periódico al que vaya el niño a disfrutar; en el que encuentre, seleccionado y depurado, todo ese torrente de casos y de cosas de que oye hablar en la radio, en la televisión, en las conversaciones familiares, en los rumores y palabras de la calle, quedándose a medias en la comprensión, quizá desconcertado por el impacto de sorpresas y misterios?

A mí me parece que sí.

Por añadidura, no hay ya fuentes selladas ni jardines cerrados para los niños. A la avidez de sus ojos llegan en tropel verdades y mentiras, lo escandaloso y lo honesto, la acción heroica y el crimen desgarrado. Y es muy difícil que cuajen criterios claros y firmes, en medio de tanta confusión. Aún los hombres hechos y derechos vacilan. ¿Cómo no han de vacilar los pies que apenas si han comenzado a recorrer los escabrosos caminos de la vida?

Bien es verdad que a que conozcan, amen y actúen noblemente tiende todo —o casi todo— lo que es educación intencionada. Pero como también les estamos enseñando a investigar por sí, bueno será poner a su alcance elementos de selección y orientación tan naturales como es el periódico, al que ellos ven que todo el mundo acude para no perder el ritmo de la vida. El periódico será un campo de investigación personal que le sale al paso.

Es muy aleccionador que a niños a los que cuesta trabajos sin fin hacerles coger los libros, les veamos absorbidos en la lectura de una revistilla nacida al mero impulso de lo comercial y lucrativo.

Si tenemos una publicación que tenga y aun supere los atrativos que puedan ofrecerles esas otras y que, además, les lleve gérmenes de formación de la mejor ley en los órdenes religioso, rhoral, científico y estético, creo que habremos alcanzado la plenitud horaciana: "Consigue el éxito supremo el que a lo agradable mezcla de útil, deleitando y enseñando a la vez".

Y no olviden quienes tal empresa acometieren la multitud pavorosa e incontable de peligros que hoy acechan a los niños y a los adolescentes, metiéndoseles por los ojos y por los oídos: el erotismo en todas sus crudezas, el edonismo que está calando hasta los huesos a esta dichosa "sociedad de consumo", los grandes escándalos políticos y financieros, la general tolerancia de actos repulsivos y hasta de crimenes evidentes: el "embotamiento de la conciencia y la pérdida de capacidad para discernir lo que es bueno y lo que no lo es", en precisas expresiones del Fiscal del Tribunal Supremo; las drogas, que ya están llegando a la población es-

Busquen para nuestros hijos remansos serenos de paz, de sana alegría, de generoso esparcimiento, de estimulante recreación.

Una buena revista infantil es, sin duda, instrumento útil para conseguirlo. No desplazará ni debe desplazar a ninguno de los empeñados en la empresa suprema de la educación, pero puede ser ún auxillar poderoso de todos ellos.

Y ya hay una excelente revista que lo es.

Otra virtud más, y maravillosa, por cierto, encuentro yo en la posible publicación que vengo diseñando: la colaboración activa y personal de los propios niños.

Fijémonos en uno de los aspectos de esa colaboración: la redacción.

A los niños les gusta escribir. La historia nos ofrece ejemplos muy expresivos de niños artistas de la palabra: el de Lope de Vega dando su merienda a compañeros mayores para que le escribieran sus versos, cuando ya los hacía pero desconociendo aún los misteriosos mecanismos de las letras. El de Ovidio que confesó, ya poeta consagrado y excelso: "Todo lo que intentaba decir me salía en verso", y que, al ser castigado por su padre para que hiciera "cosa más positiva" que los versos, replicaba, lloroso y compungido, con estas deliciosas palabras:

"Promitto, pater, promitto nunquam componere versus"

Pero no tenemos que ir tan lejos: miles de Profesores saben del primor, el éxito y el gozo de los periódicos murales realizados por los alumnos en Escuelas y Colegios. Así como de la ilusión que despiertan en ellos y en las familias, los que el propio Colegio imprime en ciclostil.

De las virtudes que esto encierra en el orden educativo y en el cultural tampoco es éste el lugar para ponderarlo.

Pero, aceptado que sea bueno, añadamos que ese cultivo de la redacción necesita estímulos poderosos para ser, como tiene que ser, algo más que un simple trabajo escolar realizado con más o menos desgana o ilusión.

¿Y habrá estímulo más vivo que la acariciada esperanza de ver publicado lo que se escribe, de ver el propio nombre a la cabeza o al pie de aquel amado fruto tan personal que ya es parte del mismo ser?

De esto sabemos mucho todos

fos que hemos tenido la suerte de vivirlo.

Pero ¿Dónde publican los niños? Aún a los autores consagrados les cuesta trabajo que las editoriales les acogan los libros; que periódicos y revistas den cabida a sus colaboraciones. ¿Quién, entonces, hará caso a un chaval de diez, doce o catorce años, que se presente ufano con un fruto de su ingenio, que el considerará estupendo, pero que es presumible que nadie se dignaría siquiera leer?

Nadie, no. Su revista. Esta sí que puede y debe tener secciones a disposición de sus pequeños colaboradores. No, por supuesto, para plagar las páginas de ingenuidades y tonterías, sino para seleccionar lo que valga la pena, para mantener la ilusión y el brío de los escritores en ciernes. Que hay muchos y su ardiente vocación irá languideciendo, como languidece todo lo que es vital y no encuentra medios aptos para desenvolverse en los caminos hacia la plenitud.

Si pudiéramos hacer una encuesta entre escritores, nos atrevemos a pensar que ni uno sólo se manifestaría en contra de una tesis que puede llevar dentro de si muchas gratísimas sorpresas, muchas y muy fundadas esperanzas para el futuro de las buenas letras.

O sea: una buena revista infantil puede promover, impulsar, cultivar y encauzar las nacientes vocaciones literarias.

Y lo que decimos de la redacción podríamos decir del dibujo y de otras actividades e iniciativas que mantengan vivo, despierto, ilusionado, el espíritu de los niños.

Dicen que no tenemos papel. Y da pena que tanto papel se gaste en cosas inútiles y aun en muchas perjudiciales.

Si en mi mano estuviese, yo asignaría un "cupo de privilegio" a una buena revista infantil y juvenil.

libros

A. Boy

G. Pine

Educación hoy. Estudios Narcea, S. A. de Ediciones Marzo 1976

Precio: 625 pesetas

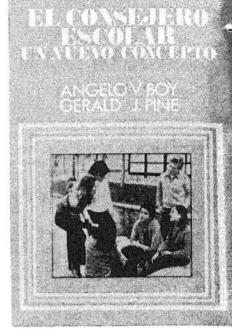
Angelo V. Boy y Gerald J. Pine, investigadores en la Universidad de New Hampshire (USA), han trabajado durante catorce años como consejeros en Centros de segunda enseñanza en Estados Unidos.

Fundamentan su práctica en un punto de vista fenomenológico y se acercan a la psicoterapia centrada en el cliente preconizada por Rogers.

Poniendo el acento en la necesidad de una teoría sólidamente estructurada, Boy y Pine dedican una extensa primera parte a los planteamientos que fundamentan la acción. Objetivos, roles, valores, implicaciones ideológicas, empleo de la información, evaluación - del cliente, del consejero, de la relación entre ambos - y otros temas vitales, se examinan y esclarecen en el desarrollo de una explicación racional que guía e informa el compromiso profesional del consejero.

La obra revaloriza la función única que el consejero posee en el amplio campo de la actividad educadora. Su contacto con los jóvenes durante los años de desarrollo sitúa al consejero en una posición estratégica para evitar los problemas cuando empiezan a surgir y no más tarde, cuando ya han arraigado profundamente y resultan mucho más difíciles de superar.

Con la presentación de casos prácticos y de instrumentos de evaluación, junto con la cuidadosa distinción entre counseling



y guidance y el estudio de las técnicas de grupo, se completa una obra que habla más de personas que de ideas, que es, al mismo tiempo, sólida y documentada, orientada a la teoría sin ser doctrinaria.



En números anteriores:

230-31	Acceso a la Educación Superior.
232	Problemas de la Educación Postsecundaria.
233-34	Construcciones escolares.
235	Las bibliotecas en la educación de los adultos.
236-37	Economía de la Educación.
238	Educación Secundaria.
239	Enseñanza Profesional.
240	Historia de la Educación en España (1857-1970).
241	Formación del Profesorado.
242	Tendencias educativas del siglo XX.
243	La Institución Libre de Enseñanza (1876-1976).
244	Educación para la salud en la escuela.

documento

Esquemas para mostrar el funcionamiento del Reglamento Provisional de Sanidad Escolar

(Decreto aparecido en B. O. E. 13-XI-75)

Realizado por el Dr. Oscar Valtueña Borque Inspector General Médico Escolar Ministerio de Educación y Ciencia

SIMBOLOS			
	DECISION		
	PROCESO		
	DOCUMENTO		
	ARCHIVO.		
	CIRCULACION		
Los números se refieren a los artículos del Decreto.			

