Vida escolar

Núm. 191-192 — SEPTIEMBRE-OCTUBRE — 1977

Recordando a Luiz Van Beethoven

MATERIAL DIDACTICO
(I) Abaco colectivo
y ruleta didáctica.

156789

series de diapositivas



Se compone cada tema de estas series de diverso número de diapositivas, con cuadernillo explicativo incorporado y contenidas en carpetas de plástico de sistema de anillas. El número variable de diapositivas referido a cada ejemplar hace que su precio no sea unitario.

1. Geología: Agentes geológicos externos	3.000	Ptas.
2. Física: Magnitudes, fuerza, movimiento, gravitación, péndulo	1.200	"
3. Física: El motor eléctrico, el motor térmico de cilindros	1.800	"
4. Química: la materia, propiedades. Atomos y partículas,		
propiedades atómicas, radioactividad. Enlace	1.300	"
5. Geografía: Génesis del Universo. Europa	1.800	"
6. Ciencias de la Naturaleza: Biología: Célula Vegetal y Animal		
Funciones Celulares		
Zoología: Anfibios. Arácnidos. Gusanos. Reptiles. Moluscos	2.400	,,
7. Industria y técnica: el Automóvil	2.000	"
8. Industria y técnica: Construcción: Empleo de la piedra.		
Trabajo de pocería. El hormigón	1.500	"
9. Industria y técnica: el torno mecánico y el torneado		,,
10. Industria y técnica: la fresadora mecánica y el fresado		"
11. Industria y técnica: la limadora y taladradora		,,

Venta en:



Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34.

• Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n Teléfono: 449 77 00

Vida escolar

Revista de la Número 191-192 Dirección General de Educación Básica Septiembre-Octubre 1977

Año XIX

CONSEJO DE REDACCION

Director

ORENCIO SANCHEZ MANZANO

Secretario

JAIME ACEBRON OROZGO

Asesores

MANUEL NUÑEZ PEREZ
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

E. CATA

Edita

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



Imprime

HEROES, S. A.-Torrelara, 8.-Madrid-16

Depósito legal: M. 9.712-1958

Tirada

150.000 ejemplares

Publicación mensual

sumario

	Páginas
Educar en el mundo de hoy, por Alejandro Mayordomo	2
La tutoria en la Educación General Básica, por Antonio García Correa	9
Los niños retrasados escolarmente, por Jesús Guijarro Sanz	14
La educación del niño gitano, por Alfonso Iniesta Corredor	20
ORIENTACIONES Y EXPERIENCIAS	
Un método para la enseñanza de la ortogra- fía, por Jesús Asensi Díaz	31
Material didáctico. Abaco colectivo y ruleta didáctica Psicograf (I), por Pedro Regalado García Ramos y Luis Sánchez Moya.	49
Orientación y predicción escolar (Estudio experimental referido a los niveles de E. G. B.), por Grancisco Rivas Martínez.	4.9 67
Efectos de terapia y generalización en un caso de inhibición grave de comportamiento, a base de un sistema de refuerzos positivos de atención social, por Juan A. Vinagre Oviedo y Carmen R. Be-	67
tancor V	39
por Joaquín Rodríguez Guarnizo y Justa Barrantes Bresó Seguridad e Higiene en el área de Pretecno-	73
logia, por Emilio Contreras Muños Recordando a Luis van Beethoven, por Ma-	83
ría Rosa López Barris	86
LIBROS	93

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

estudios y perspectivas

Educar en el mundo de hoy

Por Alejandro MAYORDOMO

1. HACIA LA PERSONA Y LA SOCIEDAD

Desde hace unos años han ido apareciendo en el panorama pedagógico una serie de ideas y autores que al valorar la realidad actual de la tarea educativa constatan con fuerza las deficiencias de aquélla. denuncian los falsos modos e inútiles resultados, y programan soluciones y caminos con imaginación y audacia no exenta, en casos, de poca profundidad y científica prospectiva. Títulos como La crisis mundial de la educación, Juicio a la escuela, Una sociedad desescolarizada. La Escuela ha muerto, La des-educación obligatoria (1), nos sintetizan el amplio marco de interpretaciones que van desde los que hablan de crisis profunda, de mutación radical, a los que piensan que hay que acabar con la escuela. Consideraciones todas ellas en torno a un fenómeno cierto: la creciente problemática del hecho educativo y de su medio de realización, la escuela. ¿Por qué problema educativo? Se debe

esencialmente a que ha cambiado el enfoque de toda una concepción antropológica, cultural y social.

Desde el humanismo renacentista se mantiene un tipo de cultura bidimensional: la de la vida contemporánea y la de los conocimientos y tradiciones del pasado. La excesiva dignificación de estos bienes "tesoro de la cultura" y su mantenimiento cada vez más artificial y apartado de la realidad, hacen que se desarrolle un tipo de educación y de institución escolar especialmente organizada intelectual y desligada de la vida y del futuro. Suchodolski denuncia esa situación, pues "vivir de cualquier manera y tratar los valores culturales como un material en el cual es posible creer o que es posible "saborear" no es un modelo educativo correcto" (2). Por ello, tanto en el área del pensamiento, en la que se reafirma la dignidad de la persona, el valor y la fe en el hombre concreto, en la acción, en la construcción del presente y la previsión del futuro, como en la realidad de una sociedad más moderna e industrial que presenta nuevos problemas y exigencias, va planteándose la necesidad de una educación que capacite para la resolu-

⁽¹⁾ COOMBS, Ph., La crisis mundial de la educación, Ed. Península. CIRIGLIANO, FORCADE, ILLICH, Julcio a la escuela; Ed. Humanitas; Buenos Aires, 1973: ILLICH, 1, Una sociedad desescolarizada; Barral; Barcelona, 1974. REIMER, E., La escuela ha muerto; Barral; Barcelona, 1973. GOODMAN, P., La des-educación obligatoria; Ed. Fontanella; Barcelona, 1973.

⁽²⁾ SUCHODOLSKI, B., Tratado de Pedagogia; Ed. Península; Barcelona, 1971; pág. 327.

ción de los interrogantes y caminos de esa vida humana y social que se quiere cada vez más personalizada y comprometida.

¿Por qué problemas escolares?

Everett Reimer (3) ha señalado como elementos problemáticos de la tarea escolar: el prolongar excesivamente la niñez, el convertir el proceso del aprendizaje en una defensa de la ortodoxia en vez de provocar la indagación, el aislar ese mismo aprendizaje de demasiados sectores de la vida normal, y el concebir el "curriculum" como "paquetes" de conocimientos estandarizados. De esa manera la auténtica función educativa queda alejada del aula escolar para recalcar ésta sus funciones de custodia, selección y doctrinaria.

En esta línea de detectar los puntos negativos en la actual realización de la tarea didáctica en el ámbito de la escuela, conviene señalar con insistencia lo que la educación no es. El entonces director general adjunto de la UNESCO, Malcolm S. Adiseshiah, en un discurso pronunciado en 1970 en la sede de las Naciones Unidas concretaba entre otros puntos (4):

- la educación no consiste en ir a la escuela, y menos durante tan sólo una etapa de la vida;
- la educación no es el simple hecho de adquirir y acumular conocimientos: "retener y repetir todo lo que se ha oído, visto o leído";
- la educación no es privilegio de una élite intelectual, económica y social.

Para superar esa situación, la educación debe consistir, siempre según Adiseshiah, en: aprender; aprender a aprender; en capacitar para la combinación de diferentes juegos de mecanismos de aprendizaje para responder a diferentes necesidades; aprender utilizando sistemáticamente todas las técnicas modernas de gestión y todas las tecnologías disponibles; aprender en las escuelas, fábricas, explotaciones agrícolas, en la casa, en los clubs, en el teatro; aprender en el cuadro de un sistema conscientemente orientado hacia la democratización, que pueda ofrecer una auténtica igualdad de opor-

(3) REIMER, E., La escuela ha muerto; Barral Editores; Barcelona, 1973.

tunidades y se realice en programas basados y dirigidos en y hacia todos los aspectos de la vida y el desarrollo social: el individuo y la sociedad, problemas rurales y urbanos, agricultura, industria, problemas locales, nacionales e internacionales.

Todo este concepto revolucionario de la educación incita a perseguir un esencial objetivo educacional: el hombre y su personalidad.

"Los años de escuela pasan y se olvidan la regla de tres, las fechas de la historia de Francia y la clasificación de las vértebras. Lo que resta para siempre es la lenta y difícil toma de conciencia de una personalidad", ha escrito Georges Gusdorf (5); mientras que Pablo VI ha insistido en un esencial objetivo a perseguir: "(...) formar hombres, enseñarlos a vivir, llevar a una juventud en busca de verdad, sedienta de autenticidad, más que un saber en constante evolución, una sabiduría que sea proyecto de vida arraigado en una civilización determinada: al mismo tiempo facilitarles el medio de realizarlo, fecundar las inteligencias, forjar las voluntades, despertar las conciencias y prepararles a la acción..." (6).

Por encima de cualquier concreción individual y especializada piensa Mounier que la suprema finalidad de la educación es la de "suscitar personas" y entiende como persona "un ser espiritual constituido como tal por una manera de subsistencia y de independencia en su ser, conserva esa subsistencia por la adhesión a una jerarquía de valores libremente aceptados, asimilados y vividos por un compromiso responsable y una constante conversión; unifica así toda su actividad en la libertad y desarrolla, además, a impulso de estos actos creadores, su vocación personal" (7).

Es ésta la primera finalidad de la educación: el capacitar para la formación de la propia personalidad humana. Quizá nadie la haya definido mejor que Pablo Freire al entenderla como el llegar a ser críticamente consciente de la realidad personal para poder optar conscientemente a una actuación

⁽⁴⁾ En PEDAGOGIE 5 (1972) 455-462, La notion révolutionnaire d'education permanente.

⁽⁵⁾ GUSDORF, G., ¿Para qué los profesores?; Cuadernos para el Diálogo; Madrid, 1973.

⁽⁶⁾ Discurso de Pablo VI con motivo del XXV aniversario de la UNESCO, el 1-XI-1971, en *Eclesia*, número 1570, año XXXI, pág. 2196.

⁽⁷⁾ MOUNIER, E., Maniflesto al servicio del personalismo, en Obras. (1931-1939); Laia; Barcelona, 1974; página 603.

eficaz sobre ella y las estructuras en que se inserta.

De esa manera el programa educativo que busca la íntegra capacitación de la persona humana no caerá en exclusivismos instructivos e intelectuales ni en meros utilitarismos. El pensar, el sentir, el hacer se aunarán en los objetivos de una plena labor educadora.

En cuanto a una segunda característica, que podemos definir como educación socializada y socializante, nos presenta, en primer lugar la necesidad de —a la vez que proporcionar una auténtica igualdad de oportunidades educativas— convertir el medio ambiente en auxiliar de la tarea didáctica y aprovechar los elementos y contribuciones de la propia realidad social. Esta finalidad se resume en la idea de convertir la escuela en un centro de convergencia social en el que se aúnen la labor social de la tarea educativa y la colaboración social en aquellas tareas.

En la actualidad están muy extendidas opiniones como la de Bernard Eliade cuando afirma: "ya no es posible sostener una escuela en el sentido tradicional de la palabra, es decir, una edificación aislada, en medio de otras edificaciones, secreta, prohibida, replegada sobre sí misma. En el seno de la comunidad ya no cabe un lugar para ese templo sordo, mudo y ciego..." (8).

Todas ellas no hacen sino recalcar la urgente necesidad de que la escuela —precisamente para trabajar para la realidad social— tome íntima relación con la sociedad y convierta a aquélla en recurso, motivo y centro de interés, reflexión y aplicación para los objetivos y contenidos educativos.

Al cumplimiento continuado y progresivo de esas grandes finalidades, se dirige otra importante finalidad de la educación, que es a la vez nota característica de ella: la educación permanente.

Al respecto traducimos palabras de Dumazedier: "... la educación escolar y universitaria sería reducida poco a poco a una educación preparatoria a la de toda la vida. No se trataría solamente de aprender a aprender, sino de hacer de la auto-educación permanente una necesidad, una segunda naturaleza, un estilo de vida, y de reorganizar las estructuras de la sociedad en función de este objetivo" (9).

Educación permanente que si bien reúne como medios y finalidades las acciones de la educación de adultos, educación recurrente, los programas de perfeccionamiento profesional o reciclage, etc., no hay que confundir ni reducirla a ninguno de estos aspectos en exclusiva. No es una institucionalización concreta, sino la institucionalización de la permanencia en la educación, integrando todos los medios, recursos y fases para una formación completa del hombre. Una educación que le capacite siempre para la respuesta consciente y activa al cambio social.

2. RENOVACIONES DIDACTICAS

Al servicio de esos fines y objetivos la práctica escolar ha de realizarse con una serie de renovaciones instrumentales que van desde la general organización hasta los aspectos concretos de los contenidos de la enseñanza y del dónde, cómo y por quién ha de ser impartida.

A nivel organizativo y de acción general, la UNESCO ha recomendado una serie de nuevas alternativas a la educación, de las que recogemos, en síntesis, las siguientes (10):

- Educación permanente como idea rectora de las políticas educativas.
- Multiplicación de instrumentos y medios educativos, más accesibles y diversificados.
- Flexibilidad y facilidad para el cambio dentro de los programas y planes educativos.
- Implantar posibilidades de educación iterativa ("recurrente").
- Desarrollo de la educación preescolar.
- Generalización de la educación elemental.
- Tender a abolir las distinciones rígidas entre los diferentes tipos de enseñanzas (general, técnico, profesional...).
- Atención a la formación profesional.
- Promover para las enseñanzas universitarias una diversificación muy amplia de las estructuras, contenidos, etc.

⁽⁸⁾ ELIADE, B., La escuela abierta; Ed. Fontanella; Barcelona, 1971; pág. 240.

⁽⁹⁾ En L'Ecole et l'éducation permanente; Unesco; París, 1972; pág. 22.

⁽¹⁰⁾ FAURE y otros, Aprender a ser; Alianza-Unesco, 1973.

- Renovación de los procedimientos de evaluación.
- Promover la educación de adultos.
- Alfabetización funcional.
- Autodidaxia: laboratorios, centros documentación, ens. programada, audiovisuales...
- Modificación de los programas de formación pedagógica de los educadores.
- Participación de los alumnos.

En cuanto a los contenidos se hace necesaria una reforma cuantitativa y cualitativa de los mismos, en función no tanto de la simple adquisición de conocimientos, como de la eficacia en la capacitación para un proceso de formación y transformación humana y social.

La XXXII Reunión de la Conferencia Internacional de Educación, celebrada en Ginebra en 1970, establecía como criterios en este aspecto: las necesidades del niño, su desarrollo intelectual, afectivo y físico, la realidad nacional o local y la racionalización de la selección de las asignaturas que se deben enseñar.

Sobre esa base se propugna hoy el interés de la interdisciplinariedad y de las posibilidades optativas en los contenidos y planes.

Edgar Faure, en la propia conferencia, resumía así: "La propia comprensión activa, la asimilación de un conocimiento formulado por otros, entrañan un elemento creador. Lo que debe tenerse presente sobre todo es el carácter a la vez productivo y agradable, satisfactorio, por indicar una combinación de lo racional y lo no racional; es la afirmación de la personalidad en toda su complejidad: memoria e imaginación, teoría y técnica, eficacia y moral, razón y sentimiento".

En cuanto a los principios que han de informar la metodología en el proceso didáctico están, evidentemente, en relación con aquellas finalidades de la educación que comentábamos y que sintetizamos en: formación integral, relación social de la educación y educación permanente.

De esa forma, se propugna, hoy, la educación personalizada, que tiende a unir los principios de individualización y socialización educativa, resaltando la figura de la persona —en sus tres dimensiones: individual, social y trascendente— como fundamento y meta de toda actividad. La educa-

ción personalizada tiene como metas esenciales, el respeto a las propias características de la persona: singularidad, autonomía y apertura.

La singularidad tiene su traducción en una pedagogía diferencial que posibilite el desarrollo del aprendizaje de los alumnos de acuerdo con su capacidad, interés y ritmo peculiares.

La autonomía llevada a la praxis escolar tiende a la participación personal en la organización, programación y desarrollo de aquélla.

La comunicación posibilitada a nivel interior en la propia escuela, y en la relación estructurada con la comunidad y la realidad, son exigencias fundadas en la apertura.

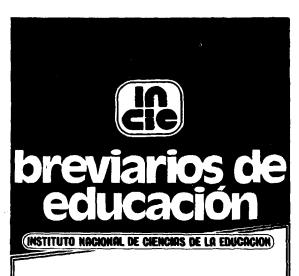
Por otra parte, esa misma apertura, esa característica de proyección de la labor educadora, ha de facilitarse por medio de una enseñanza realista e intuitiva. Vitalizadora, en definitiva, porque de la vida recoge sus datos y para ella trabaja.

Y esa misma proyección social exige un nuevo principio metodológico: una escuela creativa. Conseguir una auténtica actividad funcional que sea capaz de plasmarse en ideas y en praxis, en reflexión y operatividad, es tarea de una educación creativa y futurista. Al respecto cabe hacer una precisión que matiza Gramsci (11) cuando al considerar como los valores fundamentales del humanismo, la autodisciplina intelectual y la autonomía moral, propugna una escuela creadora. Pero el pensador italiano distingue entre escuela creadora y dinámica. La escuela creadora es la culminación de la escuela dinámica, y tiende a "desarrollar el factor de la responsabilidad autónoma en el individuo". De esa manera, "la escuela creadora no significa "escuela de inventores y descubridores"; sólo indica una fase y un método de investigación y conocimiento y no un "programa" predeterminado con obligación de originalidades e innovaciones a toda costa. Indica que el aprendizaje se produce, en especial, por el esfuerzo espontáneo y autónomo del discípulo..." (12).

A la hora de enjuiciar el papel del educador en el contexto de estas precisas renovaciones educativas, hemos de resaltar, de nuevo, ese principal y permanente valor for-

⁽¹¹⁾ GRAMSCI, A., La formación de los Intelectuales; Ed. Grijalbo; Barcelona, 1974; pág. 148.

⁽¹²⁾ o. c., pág. 291.



LIBROS AL SERVICIO DEL PROFESOR LIBROS PARA LA BIBLIOTECA DEL ALUMNO

TITULOS PUBLICADOS

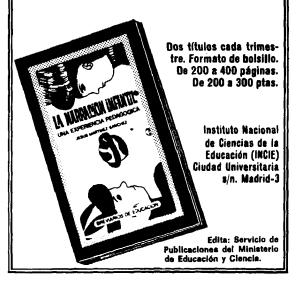
1 «Las lenguas de España» de Miguel Diez, Francisco Morales y Angel Sabin.

Evolución y situación actual de todas las lenguas de España, con una importante selección antológica de las diferentes literaturas.

2 «La narroción infanti» de Jesús Martinez Sánchez. Amplia antología de relatos de alumnos de 5,° γ 6,° de EGB, precedida de un estudio sobre la creatividad del alumna en la enseñanza de la lengua.

EN PREPARACION:

3 «Las artes plásticas en la escuela», de Adriana Bisquert.



mativo de la educación, para concluir en consecuencia las actuaciones y posibilidades en este nivel.

En primer lugar, y ante los aspectos cada vez más complejos de la cultura y la vida, cabe afirmar con Gusdorf: "El maestro es aquel que ha superado la concepción de una verdad como fórmula universal, solución y resolución del ser humano para elevarse a la idea de una verdad como búsqueda" (13).

Se precisa una educación en la que el maestro sea y ofrezca incentivo, orientación, ayuda; un maestro que esté, él mismo, y ponga a los demás en el camino de la búsqueda y de la realización personal y social.

Por otra parte, esta pedagogía no puede ejercerse únicamente en el marco de la clase y por el Ministerio docente, sino que lo que se ha llamado "opulencia de comunicaciones" —aun con los inconvenientes de conducir a una información difusa, más sufrida que vivida y a una cultura-mosaico—permite flexibilizar la adquisición de conocimientos por medio del empleo de la televisión, la radio, el cine, la prensa, etc. La escuela tiene aquí una doble misión: saber aprovechar todos los recursos educativos y capacitar a los alumnos para la recepción y asimilación correcta de los mensajes emitidos por aquellos medios.

Esto nos ha unido el tema con una nueva y sugerente necesidad, la de hacer un camino hacia el "aula sin muros" en expresión de un actualisimo libro (14); la de encontrar y hacer la tarea educativa en y con cualquier medio apto que la cultura y la realidad próxima nos ofrezcan. En resumen, no reducir exclusivamente la labor educadora a la escolarización y transformar la cultura enseñada en cultura vivida. He aquí un urgente fin y medio para la educación de nuestro tiempo.

3. DEMOCRATIZACION DE LA VIDA ESCOLAR

Lo hasta aquí indicado se inscribe en el marco de una democratización de la vida escolar que atiende a la preparación para la vida democrática y a conseguir la misma democracia en las propias estructuras escolares. Educar para y por la democracia.

La primera exigencia, en este aspecto, es la plena y auténtica igualdad de oportunida-

⁽¹³⁾ ECO, U., Apolitici e Integrati; Valentino Bompiani; Milán, 1965.

⁽¹⁴⁾ CARPENTER, E., y MC. LUHAN, M., El aula sin muros; Laia; Barcelona, 1974.

des educativas, lo cual es mucho más que la mera igualdad de acceso o la extensión cuantitativa, pues "(...) un sistema no deja de ser elitista por el sólo hecho de que se amplíe cuantitativamente. Lo que es determinante es el principio de la elección de algunos, aunque sean numerosos, y de la exclusión de todos los demás, a partir de criterios definidos por la propia élite y cada vez más exigentes" (15).

Vencer esa postura requiere transformaciones serias de las estructuras sociales pero también de estructuras educativas. La escuela ha de ser la iniciadora de la capacidad democrática, de la educación para la convivencia y la participación comunitaria, y ello, exige programas válidos de formación cívica y social y relación de éstos con la realidad próxima que los haga evidentes y aplicables.

En nuestro país, precisamente el pasado curso, se han dado nuevos contenidos y orientaciones pedagógicas en el área social de la segunda etapa de E. G. B. (aprobadas por Orden de 29-XI-1976). Los nuevos contenidos se conciben en función de objetivos tales como la preparación del alumno para el ejercicio de la ciudadanía, el respeto a las libertades democráticas, el desarrollo de un espíritu crítico que interprete los valores de la sociedad y las injusticias y desigualdades a eliminar, tomar conciencia de la comunidad internacional, etc.

Las instrucciones dadas estimulan y sugieren nuevas e importantes formas de actuación, entre las que cabe señalar:

- Estudio e interpretación de acontecimientos en base a las informaciones de los medios de comunicación.
- Exploración del medio próximo a la escuela y estimular la aplicación de ideas a la realidad.
- Participación de los propios alumnos en empresas y actividades de la institución escolar.
- Aprendizaje realizado por medio del trabajo grupal en discusiones dirigidas, debates, mesas redondas...
- Constitución de consejos de curso, escolares, clubs, etc., que potencien la participación en actividades socio-culturales de la escuela y la comunidad.
- Cultivo del sentido de responsabilidad.

En realidad se trata, ya lo hemos dicho, no sólo de preparar para la vida social democrática, sino de la necesidad de vivirla y hacerla en la sociedad y en la escuela. Y la escuela no puede preparar para la democracia si ella misma no es democrática. Para ello urge una amplia labor encaminada a fomentar la "cogestión" en la dinámica escolar. Cogestión que supone apertura, participación, conseguir una gestión democrática y ágil de la planificación y organización escolar, de la labor didáctica de la acción educadora. Elaborar y hacer un proyecto educativo en una auténtica comunidad educativa. Ello es. ya, una forma de educación.

Las medidas a tomar entendemos que deben ir dirigidas a:

- a) Fomentar el autogobierno infantil.
- b) Crear un sistema diversificado de opciones.
- c) Organizar un equipo, funcional y democrático, la tarea de los elementos técnicos (dirección, profesorado, servicios psicopedagógicos...).
- d) Intensificar la información y formación de los padres sobre la problemática educativa, escolar, social y personal de los hijos; así como la adecuada mentalización y capacitación para su activa colaboración en la marcha del centro.
- e) Asegurar la participación de los padres y entidades sociales en los múltiples aspectos de la vida escolar, y no como simple complementariedad sino con relieve decisorio y ejecutivo, creando para ello las asociaciones, juntas u órganos adecuados.

En definitiva, que en la fijación del proyecto educativo, su gestión y su control ha de hacerse posible y operativa la intervención de todos aquellos sectores que son base real de la acción educadora y social. La escuela de hoy tiene ahí un interesante objetivo y medio en sus estrategias de renovación.

Insistimos en que son necesarias importantes reformas para ir consiguiendo esas nuevas metas educativas: medidas sociopolíticas, financieras y técnicas; pero no deja de ser grande la responsabilidad de los educadores en esa tarea esperanzadora: reclamarla con fuerza, ensayarla con entusiasmo. Y, sin duda, la escuela ha de estar bierta y contribuir a las iniciativas y los esfuerzos en esta hora de la historia del país.

⁽¹⁵⁾ FAURE, o. c.; pág. 119.

primeras ediciones



editadas una sola vez en siglos pasados y de las que, en algunos casos se conserva un sólo ejemplar.

Serie Folio

- 1. Libro de la anathomía del hombre (agotado)
- 2. Viaje de la Tierra Santa
- 3. Nobiliario Vero
- 4. De varia commesuración para la esculptura y architectura Precio del ejemplar: 1.000 Ptas.

Serie Cuartilla

- 1. Ortographia Prática (agotado)
- 2. Arte de navegar (agotado)
- 3. El secretario del rey (agotado)
- 4. El más desdichado amante y pago que dan mujeres
- 5. Qvilatador de la plata, oro y piedras
- 6. Repertorio de caminos

Precio del ejemplar: 500 Ptas.

Venta en:

- EC
- Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34.
- Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n Teléfono: 449 77 00

La tutoría en la educación general básica

Por

Antonio

GARCIA

CORREA

LA TUTORIA EN LA E. G. B.

Nuestro sistema educativo se encuentra en la tesitura de cómo conseguir una mejor calidad de la enseñanza y en esta tarea ocupa un papel predominante la figura del tutor. Aunque dicha figura es relativamente reciente en este nivel de nuestro sistema educativo, siempre todo profesor ha venido realizando con sus alumnos las funciones que hoy se asignan al tutor y de este modo, en la primera etapa de la E. G. B., cada profesor ejerce la acción tutorial con el grupo de alumnos que le corresponde. Nosotros vamos a considerar en este artículo la figura del tutor como el profesor más responsable en la formación integral de un grupo de alumnos.

La tutoria es una labor esencial dentro de la complejidad del campo educativo. Educar no es sólo enseñar, sino que es algo más profundo: es atender a todos los aspectos del ser humano. Debe haber, por lo tanto, en la segunda etapa de la E. G. B., un profesor más responsable, encargado de sistematizar y coordinar la acción educativa. Como dice Artigot: "... aquellos centros educativos que no incluyan en su praxis un sistema tutorial equilibrado, quedarán indudablemente incompletos en cuanto a la formación de su equipo profesional al servicio de la educación y, por lo tanto, la educación misma que produzcan[©] se resentirá en aspectos fundamentales que atañen directamente a la formación de la persona" (1).

LA TUTORIA EN LA LEGISLACION ACTUAL

La Ley General de Educación, en lo referente a la E. G. B., no es explicita sobre la figura del tutor y sus funciones. Da por sentado que todo profesor es tutor.

Es en la O. M. del 16-11-70 ("B. O. del E.", 25-11-70), sobre la Evaluación Continua del rendimiento educativo de los alumnos, cuando se habla expresamente del tutor y sus funciones en el equipo de evaluación.

El documento oficial más explicito sobre la tutoria aparece en la O. M. del 2-12-70 por la que se aprueban las Orientaciones Pedagóg i c a s para la E. G. B. y, por su claridad y precisión, me permito transcribirlo en parte:

"El tutor es el catalizador, el coordinador, tanto en el grupo de los alumnos y en el del profesorado como entre ambos. Su función es esencialmente educativa. Todos los profesores deben ser tutores en su enseñanza y contacto con los alumnos, pero a pesar de ello uno debe de serlo de modo especial para cada grupo de alumnos. Se

⁽¹⁾ ARTIGOT RAMOS, M.: "La Tutoria". ICE de la Universidad Complutense. Madrid, 1973.

le encomlenda el conocimiento de cada uno de ellos en todos los aspectos de su personalidad y la inmediata relación individual con los mismos y con sus educadores. Es el tutor quien establece los contactos con los padres, con el departamento de orientación, equipo directivo y personal docente. Con él se organizan las actividades complementarias, opciones y enseñanzas de recuperación".

FUNCIONES DEL TUTOR

Estas son múltiples y variadas. Nosotros las vamos a sintetizar siguiendo la siguiente clasificación: Relación tutor-alumno, tutor-familia, tutor-profesorado, tutor-orientador y perfeccion amiento.

Relación tutor-alumno.—En cuanto que el tutor debe ayudar y asesorar en el aprendizaje tanto a los que tienen dificultades como a aquellos otros que pueden obtener un mayor y mejor rendimiento. Es el tutor el responsable más inmediato de la buena marcha del grupo, tanto de la relación de éste con otros grupos de centro como de la misma estructura interna del grupo. Debe ser el portador de la participación del alumnado en la dirección y marcha del centro. Debe conocer al alumno: en actitudes. aptitudes, intereses, personalidad..., con el fin de ayudarle global e individualmente.

Resumiría esta relación tutor-alumno diciendo que es una relación de ayuda en sentido rogeriano. "Es la relación en la que uno de los participantes intenta hacer surgir, de una o ambas partes, una mejor apreciación y expresión de los recursos latentes del individuo, y un uso más funcional de éstos..., cuyo objetivo consiste, por lo general, en facilitar el desarrollo personal" (2).

Relación tutor-familia.-Estamos tocando uno de los puntos que se consideran cruciales en nuestro momento actual educativo: la necesidad de una mayor participación de los padres en el centro. "Es el tutor quien establece los contactos (del centro) con los padres" (Orientaciones Pedagógicas para la E. G. B. La Tutoria). La acción formativa del centro se multiplica cuando colegio y familia siguen unas mismas líneas educativas: cuando forman una unidad doctrinal en sus principios fundamentales, e incluso, una unidad de ambiente. Padres v profesores deben tener los mismos objetivos, sintiéndose estrechamente unidos para la consecución de los mismos. Los padres no han de ver a los profesores como delegados suyos sino como colaboradores y sólo así los alumnos comprenden que familia y colegio no son dos mundos distintos e independientes. Esta es la gran misión del tutor que ha de comenzar por vencer la resistencia que todavia presentan numerosos padres para incorporarse a los sistemas educativos en que sus hijos se educan. "Esta resistencia suele estar motivada por falta de preparación de los padres, de tiempo, previsión v ausencia de metas educativas" (3).

El tutor debe tener relaciones con los padres, tanto en grupo como individualmente. para informarles de la buena marcha del centro al mismo tiempo que implicarles en la problemática de la educación y, junto a esto, asesorarles sobre psicologia evolutiva v aprendizaje. "Como si la sociedad actual hubiera complicado también la función paternal parece que ahora no basta va simplemente con el cariño natural de los padres y la dedicación normal de éstos a sus hijos para que la educación se realice, sino que es menester en los progenitores una preparación adecuada" (4).

Concretaria la función del tutor con la familia considerando a éste como un Orientador Familiar, "bien entendido, sin embargo, que esta orientación se refiere, como es lógico, a cuestiones puramente educativas, porque los padres, que no son a nuestro modo de entender profesionales de la educación como algunos educadores pretenden afirmar -por la sencilla razón de que no se han preparado específicam e n t e para ello-, si son, como se ha advertido ya, responsables primeros" (5).

Relación tutor-profesorado. "Todos los profesores deben ser tutores en su enseñanza y contacto con los alumnos, pero, a pesar de ello, uno debe serlo de modo especial para cada grupo" (Orientaciones Pedagógicas para la E. G. B.). Es el coordinador

⁽²⁾ C. ROGERS: "El proceso de convertirse en persona. MI técnica terapéutica". Ed. Paldos. Buenos Aires 1975

Aires, 1975. (3) GONZALEZ SIMANCAS, J. L.: "Experiencias de acción tuto-

rial". Ediciones Universidad de Na-

varra. Pampiona, 1975.
(4) GARCIA HOZ, V.: "Principios de Pedagogia Sistemática".
Ed. Rialp, 1970.

⁽⁵⁾ ARTIGOT RAMOS, M.: "La Tutoria". JCE de la Universidad Complutense. Madrid.

del grupo en el aspecto formativo, tanto general como específico, mediante un asesoramiento didáctico y técnico educativo, una vez conocida la realidad del grupo, pues cada grupo tiene sus características peculiares. De este modo, puede proponer el tutor distintas técnicas de trabajo en clase.

Es el tutor el responsable de la planificación y programación de pruebas, exámenes, recuperaciones..., para que todo se realice de modo
sistemático. Es el que preside las Juntas de Evaluaciones.

"El consejero (en nuestro caso tutor) intenta relacionarse con el grupo y crear un ambiente en el que los miembros se comuniquen libremente entre sí... Si el conseiero ha logrado establecer un enlace entre las expresiones de los miembros, descubrirá que el grupo cuenta con tantos conseieros como miembros. Se pierden muchas oportunidades de ayuda reciproca entre los componentes de un mismo grupo cuando el único animador es el profesional (tutor) que intenta orientar a cada uno" (6).

Debe facilitar también medios técnicos para que el profesorado se autoevalúe en relación con el grupo.

También creemos que debe haber un coordinador de tutores (tutor de tutores) con el fin de que exista una uniformidad en los objetivos propios de la acción tutorial. Su función principal será planificar los criterios a seguir para cada curso partiendo de la realidad de Centro.

Relación tutor-orientador.— Aún está lejos el momento en que, en todos nuestros centros, esté la figura del orientador: no obstante, vemos cómo ésta se va implantando lentamente. Podriamos considerar al orientador como el coordinador de tutores. El tutor ha de recibir del orientador asesoramiento y formación sobre técnicas a utilizar en su labor. Ante problemas psicológicos, sociales y pedagógicos, que se planteen grupal e individualmente, ha de contar con el asesoramiento y ayuda del orientador siempre que le sea necesaria. Ahora bien, el tutor no es una prolongación del orientador, sino que cada uno tiene sus funciones propias v especificas.

"El departamento de orientación es..., sobre todo avuda al personal docente..., y de modo especial a los tutores... El tutor que vive con intensidad su responsabilidad como educador desea normalmente que se le ayude, oriente, o por lo menos, la posibilidad de un frecuente cambio de impresiones e ideas con otra persona (orientador) que, desde un ángulo distinto, comparta con él la tarea educativa... Es necesario, por lo tanto, que desde el primer momento del curso, tutor y orientador Ileven a cabo un plan conjunto de actuación" (7).

Perfeccionamiento.—Si todo profesor tiene la obligación de perfeccionarse, esta obligación se extiende también al tutor. Pensamos que para realizar la acción tutorial no basta con la buena voluntad, sino que a ella han de unirse conocimientos de técnicas y métodos apropiados al fin que se persigue. "El profesor tutor debe ir formándose en contenidos y técnicas pedagógicas que le permitan definir con claridad los objetivos educativos a la vez que, entre varios, utiliza en cada momento el método más adecuado con cada chico (8).

Entre las distintas técnicas y temas que debe conocer el tutor podriamos seleccionar las siguientes: Psicología de la edad de los tutelados. Psicologia familiar. Técnicas de estudio y trabajo intelectual. Teoria y práctica de la entrevista tutorial según niveles. Cómo llevar a cabo una entrevista y sacar resultados de ella. Técnicas sociométricas en el aula escolar. El grupo clase y técnicas de animación para el desarrollo y potenciación de la conducta escolar. Sobre orientación escolar y profesional. Programación por objetivos y evaluación del rendimiento. Técnicas de observación sistemática. Dossier del alumno. Psicopatologia del escolar...

Para facilitar la acción tutorial los JCEs, en su División de Orientación, se han propuesto como objetivo principal para este año, la formación y perfeccionamiento de tutores.

Intentando plasmar en puntos concretos de actuación las funciones, que hemos ido considerando a lo largo del trabajo como propias del tutor, estableceriamos el siguiente esquema-sintesis:

⁽⁶⁾ BOY A. V. y PINE G. J.: "El Consejero Escolar: un nuevo concepto". Ed. Narcea, 1976.

⁽⁷⁾ ITURBE, C.: "El departamento de Orientación en un centro escolar". Ediciones Narcea. Madrid, 1973.

⁽⁸⁾ SANJUAN SANZ, S.: "El departamento de Orientación en un centro educativo". Ediciones Anaya, 1976.

RELACION CON EL ALUMNADO

- Ayuda y asesora el aprendizaje del alumno y del grupo.
- Aconseja las normas disciplinarias para la clase.
- Asesora la planificación y programación de cara al curso próximo.
- Líma y facilita los canales de participación del alumnado en el centro.
- Conoce al grupo en su rendimiento académ i c o, nivel de cohesión y participación.
- Hace de mediador entre grupo-grupo, grupo-entorno, grupo-claustro.
- Propone cambios de clase en el mismo nivel cuando el alumno lo necesite.
- Conoce el ambiente familiar del tutelado y su entorno social.
- Cumplimenta las fichas y los ERPA.

RELACION CON EL PROFESORADO

- Asesora en métodos didácticos y técnicas educativas según lo exija el grupo.
- Asesora sobre el plan general y específico.
- Propone cambios didácticos según sea el grupo.
- Aconseja las normas disciplinarias a tomar en la clase.
- Asesora y preside la marcha de evaluaciones de los alumnos y profesorado.
- Aclara y pone en práctica el feed-back o retroalimentación del grupo.
- Proporciona téc n i c a s y posibilita la autoevaluación y autoobservación.

- Lima y facilita canales de participación del alumnado en el centro.
- Ayuda la planificación y coordinación de exámenes y recuperaciones.
- Colabora en los problemas vocacionales.
- Propone metodología de estudios.
- Coordinador del profesorado.
- Informa al resto de los profesores de los problemas del grupo.

RELACION CON LA FAMILIA

- Filtra el ambiente familiar con el centro e inversamente.
- Mantiene reuniones con los padres en grupo e individualmente.
- Asesora a la familia en técnicas didácticas, pedagógicas y psicológicas.
- Informa sobre las caracteristicas personales y psicológicas del alumno.
- Info r m a periódicamente sobre el rendimiento académico de los alumnos.
- Solicita de los padres la información necesaria para esclarecer problemas que se vayan planteando.

RELACION CON EL ORIENTADOR

- Recibe del orientador asesoramiento y formación sobre técnicas psicopedagógicas.
- Solicita del mismo la información necesaria ante problemas psicológicos, sociales y pedagógicos.
- Proporciona al orientador los datos y referencias que aquél sollcite.
- Colabora con el orientador en la aplicación de

pruebas psicotécnicas a los alumnos.

También en una reunión de trabajo de los jefes de la División de Orientación de los ICEs sobre la figura del tutor, su Importancia y cometidos, se estructuraron las funciones de la siguiente manera:

A) Conocer:

- Al grupo: rendimiento académico, nivel de cohesión y participación.
- Al alumno: su conducta, actitudes, aptitudes, intereses, rendimiento...
- Al ambiente familiar y social.

B) Asesorar:

- Personal.
- Escolar.
- Profesional.
- Extra-para-escolar.

C) Mediar:

- Grupo-grupo.
- Grupo-alumno.
- Grupo-centro.
- Grupo-familia.
- Grupo-claustro.
- Grupo-entorno.

D) Informar:

- Al alumno: Profesional, personal y académico.
- A la familia.
- Al centro.

E) Técnicas a emplear:

- Observación.
- --- Entrevista.
- Grupo de trabajo.
- Metodología de estudio.

F) Autoperfeccionami e n t o en:

- Actitudes.
- Técnicas de trabajo.

ediciones sobre música



María Malibrán 1.500	Ptas.
Diez años de música en el Teatro Real 200	"
Iniciación a la Música 500	"
Gracias y Desgracias del Teatro Real200	**
Gracias y Desgracias del Teatro Real	
(edición especial, con nuevos textos	
y fotografías)	"
Estudios sobre Mahler 200	"

EC.

Venta en:

- Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34.
- Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n Teléfono: 449 77 00



Por Jesús GUIJARRO SANZ

Con frecuencia he pensado en un grupo de niños que existen en casi todas las instituciones docentes de los distintos niveles y que no consiguen unos resultados escolares como se esperaba. Sin embargo, bastantes de estos alumnos asisten diariamente a clase, están dotados de una inteligencia normal y desean aprender. En estas páginas trato de exponer alguna de las consideraciones a las que he llegado con el fin, si es posible, de proporcionar un rayo de luz a todos los que se afanan en educar a los niños para conseguir que disminuya el número de niños retrasados.

Es, por tanto, un trabajo que no va respaldado por una investigación rigurosamente científica y que no ofrece unos datos estadísticos. Es sencillamente la visión de un problema que existe y que a veces pienso que aumenta en vez de ir disminuyendo. Ciertamente no lo sé.

Uno de los problemas serios en estos momentos es el de los niños que asisten asiduamente a la escuela y que no consiguen unos resultados en consonancia con sus facultades mentales ni con el aprendizaje previsto en los programas escolares, con lo cual esos niños forman parte del grupo de los retrasados. Es curioso el hecho de que cuanto más se perfeccionan los sistemas escolares en lo referente a la planificación y control, a la extensión de la escolaridad, a las facilidades para el estudio, así como a la programación de actividades, mayor es el riesgo que suele correrse en lo relativo al aumento del número de los niños retrasados; detalle que no debiera pasar desapercibido a los administradores de la educación.

Por otra parte, y también es significativo, este número ha aumentado en algunos países cuando se ha establecido la escolaridad obligatoria. Estos hechos que detectamos en una consideración superficial invitan a pensar si la organización escolar tiene siempre en cuenta los intereses y el desarrollo de los niños y las características socio-económicas y culturales de la familia y del ambiente de la escuela o, por el contrario, si se planifica pensando en unos objetivos, sin duda posibles y deseables, pero que se consiguen so-

lamente en un porcentaje relativamente bajo de alumnos.

¿Qué entendemos por niños retrasados escolarmente? Es lo primero que procede precisar aunque adelanto que es difícil objetivar las causas de los problemas intelectuales y de la conducta. Esta dificultad aumenta cuando observamos que es frecuente el hecho de utilizar expresiones similares, en el lenguaje común, al referirnos a los niños y que, sin embargo, indican conceptos e ideas diferentes.

NIÑOS DEFICIENTES MENTALES

Los alumnos con las facultades mentales disminuidas son aquellos que, al nacer, tienen una inteligencia menos dotada que el grupo de los niños llamados "normales"; por ello no pueden seguir el aprendizaje escolar ni las actividades diarias corrientes como otros niños de su edad. Es decisivo detectar a los niños deficientes mentales para atenderles según proceda y recomendarles la asistencia al centro más conveniente. La deficiencia mental y el retraso escolar son términos distintos que no deben confundirse.

De hecho esos términos están claros cuando se trata de deficiencias serias, como puede ser el caso de los niños cuyo cociente mental es inferior a 70 ó 75, por ejemplo. Otra cosa es la situación de los niños cuyo cociente oscila entre 75 y 90, los llamados "niños frontera" o bordelines.

Mientras que los que tienen un cociente inferior a 75 deben seguir un aprendizaje (mejor una habituación) propia a su inteligencia, sin pretender en muchos casos enseñarles ni a leer ni a escribir ni a dividir; aquellos niños cuyo cociente está comprendido entre 75 y 90, por lo general, pueden aprender estas técnicas instrumentales y deben asistir a un centro de educación normal mejor que a un centro de educación especial. Hay que distinguir los niños con facultades mentales disminuidas de los que son "normales mentalmente" pero que no logran un aprendizaje como estaba previsto.

TRASTORNOS EN LA CONDUCTA

También es frecuente la existencia de niños que presentan trastornos en su comportamiento diario, lo cual dificulta su aprendizaje. Es obvio que mientras que existan esos trastornos los resultados escolares conseguidos serán inferiores a los previstos y tales alumnos pueden ser considerados como retrasados si no se profundiza en su situación.

Médicos, psicólogos y pedagogos no siempre han cincidido en la terminología cuando se refieren a estos niños. Parece más acertado hablar de trastornos del comportamiento que del carácter, ya que habría que precisar el alcance de esta palabra, a la vez que apreciar hasta qué punto el comportamiento, considerado como no normal, es resultado directo del carácter y cómo se podría influir para la modificación de éste si ello fuera posible. Deliberadamente no comento corrientes o teorías psicológicas de ciertos autores o escuelas por entender que ello ampliaría excesivamente este trabajo y tal vez me desviaría de los objetivos previstos.

Mejor aún que de trastornos del comportamiento pudiéramos hablar de trastornos de la conducta, ya que ésta viene determinada por una mayor participación de la subjetividad y de las vivencias del niño, las cuales no pueden ser captadas en una simple consideración de los hechos. Se trata de apreciar en el niño, más que el hecho externo, el sentido profundo que motiva tales hechos. Pensando sólo en el comportamiento, pudiéramos interpretar los actos del niño de manera miope y catalogarlos como reacciones no muy conscientes, a veces como reflejos, más que como el resultado de un proceso psicológico debidamente elaborado.

Aún se pudiera precisar más hablando de trastornos de la personalidad como expresión más completa, ya que abarcaría los trastornos del comportamiento y los de la conducta. En suma, es un hecho probado que cuando un niño presenta alguno de estos trastornos su aprendizaje queda disminuido.

COLABORACION DEL PSICOLOGO EN LA ESCUELA

Por otra parte, hay que destacar que algunos niños, de cuando en cuando, deberían ser atendidos por un psicólogo, ya que están afectados por determinadas impresiones o relaciones personales que alteran su normal actuación y su aprendizaje en la escuela. Hoy son pocos, todavía, los niños que asiste el psicólogo, cuya intervención es necesaria para completar la labor realizada por el maestro.

Es frecuente encontrarnos con niños afectados, de modo pasajero o permanente, por problemas de inmadurez afectiva y de sentimientos de ansiedad; problemas de inestabilidad emocional con todo lo que esto significa; problemas de bloqueo o inhibiciones de la mente que dificultan y hasta pueden impedir el aprendizaje normal. Como vemos, la casuística es lo suficientemente variada como para que se haga un estudio serio de la situación de los niños que lo necesiten.

Hay cuatro factores decisivos a la hora de apreciar si un niño está retrasado o no lo está. Estos factores son: la percepción, la motricidad, el lenguaje y los intereses y la motivación. El maestro debe hacer un estudio completo de cada uno de ellos y cuando esté seguro que esos factores se han cultivado debidamente es cuando podemos plantearnos el problema del aprendizaje de los niños.

Por el contrario, si un alumno tiene deficiencias de percepción, de lenguaje o no está motivada la consecuencia lógica es que su aprendizaje no llegue a los niveles previstos y que se origine el olvido de lo poco que se aprendió.

Los informes precipitados o con escaso fundamento por parte de los educadores invitan a tomar decisiones poco edificantes que desembocan en soluciones erróneas. Por eso antes de diagnosticar hay que tener

BIBLIOGRAFIA

 L. FAGEL y M. L. CARROL: "Cómo atraer y orientar al niño en la escuela". Editorial Paidós.

GAYLE JANOWITZ: "La ayuda escolar". Editorial Paidós.

MAX MEENES: "Cômo estudiar para aprender". Editorial Paidós.

M. VIAL, E. PLAISANCE y J. BEAUVAIS: "Los maios alumnos". Editorial Narces.

unos conocimientos fundados, tanto del niño como de su situación familiar y ambiental. No olvidemos que las interpretaciones desacertadas, así como las decisiones que no se apoyen en una situación real del niño, pueden originar unas deficiencias que se centran, preferentemente, en cada uno de los niños afectados.

DETERMINANTES DEL RETRASO

Cuando decimos que un niño está retrasado escolarmente queremos indicar que no
ha adquirido los conocimientos que por su
edad le corresponden ni que practica los
hábitos correspondientes a un cierto nivel de
formación. El aprendizaje de los alumnos
está definido por el factor instrucción y además —y hasta preferentemente— por la adquisición de unos hábitos buenos en relación
con su persona, con su familia y con los
compañeros de la clase. Es esencial que el
niño sepa relacionarse con los otros cultivando la autonomía, la libertad y el respeto
a los demás.

Cuando se tienen pocos datos de esta problemática o en consideración superficial se suele decir que el niño es el culpable de su retraso. No obstante, hay que pensar en la organización y funcionamiento de las instituciones educativas -sobre todo en los programas escolares-, que inciden decisivamente en el aprendizaje de los niños. La actuación del maestro es otro factor, sin duda, el más importante; por eso se recomienda a los educadores que antes de informar o de tomar una decisión consideren cuál es la marcha de la clase. "Discat a puero magister", decia Rouseau en el siglo XVIII. Si, el niño es el que nos dice, en buena parte, cómo debemos actuar en la escuela.

No es difícil ser buen maestro ni conseguir resultados suficientes cuando tenemos buenos alumnos y la familia colabora convergentemente con la escuela. Pero esto siempre no es así. "Tales los maestros así serán las escuelas", se ha dicho muchas veces. También es cierto que cuando vemos una buena organización y rendimiento en una clase no dudamos en afirmar que el autor de aquellos resultados es el maestro. En suma, lo que trato de destacar es que el maestro es el autor, el artista —en sentido de creador— de la clase. Lo que hace falta

es pensar que los niños son como son y se mueven en un ambiente determinado. El maestro poco puede hacer para cambiar la línea del ambiente social ni la actuación familiar, ni la forma de ser de los niños. Hay que atender a los niños tal como son, con sus características y en las distintas situaciones.

EL FACTOR INSTRUCCION

Ha sido frecuente el hecho de ser la instrucción el factor decisivo, a veces el único, que ha determinado el retraso escolar. También ha sido frecuente que la sociedad ha seleccionado a los aspirantes a ciertos puestos laborales por los conocimientos que cada persona posee. De todos los factores que deben apreciarse conjuntamente en la formación de los niños uno de ellos, decisivo sin duda, es el de la instrucción. El niño tiene que asimilar una serie de conocimientos, saber retener esos conocimientos, es decir, fijarlos en la mente; en suma, saber memorizar.

Sin embargo, podemos preguntarnos: ¿Han aprendido los niños a estudiar porque se les ha enseñado debidamente? ¿Cuáles son las causas que dificultan el aprendizaje de los niños? Creo que hoy los niños, por lo general, estudian poco y, como consecuencia, saben poco, aunque se ven afectados por la cultura de la imagen y pudiera parecer —en consideración superficial— que saben muchas cosas.

Sin entrar en el tema, se impone una revisión serena de los programas escolares para que atiendan los intereses de los niños y, a la vez, respondan a las exigencias sociales de estos momentos. Otro tanto hay que decir que los libros escolares que deben ser hechos pensando en los niños y nada más. Planes, programas y libros son para los niños, para la formación de los mismos. La instrucción es decisiva a la hora de determinar el retraso escolar, aunque haya que tener en cuenta también otros factores.

LA PROMOCION DE LOS ALUMNOS

Un momento delicado y decisivo es el de la promoción de los alumnos. Es el hecho de precisar si un alumno debe pasar al nivel siguiente o seguir en el mismo. Para ello hay que plantearse no sólo cuál es el caudal de conocimientos y hábitos que el niño posee y en qué grado, sino cómo responderá cuando pase al nivel siguiente y se le presenten nuevas exigencias.

Si el alumno es de séptimo de E. G. B., por ejemplo, debemos plantearnos cómo actuará al pasar a octavo, destacando que buena parte de los alumnos durante las vacaciones estivales apenas si realizan actividades culturales en plan académico ni complementarias a base de lecturas u otros ejercicios que refuerzan la labor realizada en el curso.

Por tanto, a la hora de promocionar no se debe tener en cuenta solamente los conocimientos adquiridos, sino los intereses por la escuela, la capacidad de aprender, la posibilidad de seguir cultivándose y las disposiciones del niño para superarse y asimilar las actividades propias del nivel siguiente.

De todas las promociones en la organización escolar actual hay tres que son decisivas: la de primero a segundo; la de quinto a sexto y la de séptimo a octavo. Sin entrar en el desarrollo completo de las mismas, sí puedo destacar que promocionar un niño de primera a segunda etapa, es decir de quinto a sexto exige unas consideraciones especiales, ya que la organización escolar es diferente -a veces más de la cuenta diría yo-. los programas más amplios, se estudia un idioma extranjero, la clase es atendida por tres o cuatro profesores, normalmente, o más en algunos casos, lo cual no suele ser positivo. En suma, la segunda etapa representa una variación bien marcada en la organización escolar frente a la primera.

La promoción de octavo decide si el niño merece el título de Graduado Escolar. Es la certificación de que ha adquirido una formación básica, con lo cual puede seguir estudios de enseñanzas medias en cualquiera de sus ramas, o seguir formación profesional o no seguir estudiando, como sucede en bastantes casos.

Por todas estas consideraciones y para asegurar que un niño está retrasado hay que tener en cuenta su situación actual y lo que representa la promoción del mismo según su edad y el nivel escolar en el que se encuentre, sabiendo que el factor instructivo es uno de los varios que hay que tener en cuenta a la hora de promocionar a los alumnos.

CUANDO ES CULPABLE EL NIÑO

Sigue siendo frecuente el hecho de destacar que el niño es el culpable de su retraso escolar, lo cual deja a los educadores ajenos de tal resultado. Sin embargo, al profundizar en casos concretos observamos que el retraso escolar está muy relacionado con la situación familiar y social del niño, así como con aspectos culturales y económicos, aunque haya, naturalmente, excepciones. Es decir, la noción de retraso es, a veces, más que escolar, social.

Con frecuencia oímos expresiones como éstas: este niño es muy inteligente; este niño es obediente, este niño no quiere estudiar y éste es un desastre. ¿Qué quieren decir tales expresiones? Por lo general, cuando se toman aisladamente, no quieren decir nada; son palabras vacías de significado. Los niños que no son atendidos necesitan una orientación y una ayuda personal. En situaciones normales los niños a los seis, siete o nueve años, siguen la marcha de la clase si está bien organizada. Cuando un niño pequeño no responde a lo que la escuela le pide hay que analizar las causas que pueden afectar a la intimidad del niño o ser ajenas al mismo.

Por lo general los niños pequeños hasta los diez, once o doce años, y bastantes de los mayores, por supuesto, suelen responder a la organización escolar casi en la relación de causa a efecto. Yo diría que raras veces son los niños los culpables de los resultados conseguidos en el colegio, lo cual se puede apreciar tratando con un número representativo de niños.

DIFERENCIAS INDIVIDUALES

Hay un hecho básico al educar a los niños: las diferencias de los mismos derivadas de su situación familiar y social que se destacan en el vocabulario ,en los intereses, en las vivencias.

No es recomendable en el terreno educativo comparar los niños de la ciudad con los del ambiente rural, tampoco hacer comparaciones de las actividades de un colegio con las de otro. Cada centro debe tener su vida propia que se proyectará pensando en los alumnos del mismo. Como decía el poeta: "se hace camino al andar", así se elaborarán los programas de manera que sean asimilados por los niños.

Es recomendable que todos los niños adquieran una formación básica, necesaria para su vida y a la cual tienen derecho, no obstante, no debemos olvidar que el aprendizaje no debe considerarse aislado de otros factores, como son la maduración y los intereses. En la escuela, como en la vida, cada niño es un caso, aprende a su modo y con un ritmo que no se debe forzar.

BUSCANDO MEJORES RESULTADOS

¿Cuántos niños terminan su escolaridad normalmente? ¿Cuántos repiten o tendrían que repetir? ¿Cuáles son los criterios que deben seguirse al respecto? A estas preguntas se podría responder: depende de donde sea, depende del director del centro, varía según los casos.

Lo cierto es que en la escuela clásica había tres grados o niveles en la escolaridad del niño, niveles acordes con el desarrollo psicobiológico del mismo. Hoy los niveles son ocho, y cada uno de ellos destaca cinco evaluaciones o momentos del proceso.

Realmente lo que sucede es que bastantes niños no siguen las enseñanzas normalmente, tienen que repetir, la escuela les dice poco y no están entusiasmados por aprender. Sin embargo, no hay que ver sólo el establecimiento de los ocho niveles como la causa de que un porcentaje de alumnos no consiga el rendimiento que se esperaba.

Aparte de factores sociales y familiares en los que la escuela tiene poco que hacer por el momento, sí que hay que atender el desarrollo de la inteligencia del niño, los problemas afectivos, su relación con el educador, los programas escolares y una consideración real de la escuela y de los niños.

EL NIÑO DEBE EDUCARSE EN LA ESCUELA

Con frecuencia se cree que los niños retrasados pudieran estar bien atendidos re-

tirándoles de la escuela y del grupo de compañeros con los que conviven; otras veces se establecieron clases paralelas o clases para niños retrasados o clases de recuperación que se verán como normales y se usarán lo menos que se pueda. Esta solución, en teoría, es recomendable y a veces se puso en práctica; sin embargo, en raras ocasiones ha dado buenos resultados, debido a planteamientos de los programas escolares, de los horarios, de la asistencia de los alumnos —todos ellos con dificultades de distinto signo— y que no siempre se contó con un profesor debidamente preparado y entregado a las mismas.

No se debe olvidar que el lugar normal para la educación de los niños es la escuela, es la vida en familia y con los niños de su barrio. Todo lo que sea retirar al niño es violentarle. Alguno puede decir que en ciertos casos dio buenos resultados sacar al niño de su casa; pero esta solución hoy debe utilizarse como último recurso, después de haber agotado otros medios.

La escuela debe estar al servicio de los niños, de todos los niños, separarlos es marginarlos y la familia se resiste. Por eso se pretende un tipo de instituciones educativas que no separa al niño de la familia por largos períodos de tiempo. Esto se está consiquiendo unas veces a base de transportes escolares. El niño es recogido por la mañana en su casa y vuelve por la tarde otra vez con su familia. Cuando no haya otra solución se les puede llevar a centros que tengan residencia (los clásicos internados), procurando que el niño vaya a su casa los viernes por la tarde y que vuelva al colegio el lunes por la mañana, siempre que esos centros sean lo más parecido a la vida de la familia por su organización y funcionamiento.

Ha sido frecuente el hecho de que muchos niños que lograban un aprendizaje suficiente y observaban una conducta, por lo menos aceptable, no recibían una auténtica formación. La explicación es clara. Por diversas razones estos chicos tuvieron que aceptar la normativa que se les imponía, pero no se identificaron con ella, con lo cual padecían situaciones violentas en su interioridad. Otra prueba más que nos obliga a pensar lo delicado que es afirmar que un niño es normal o deficiente según los resultados escolares conseguidos.

El conformismo es peligroso y enemigo del desarrollo normal del niño. Como se puede ver, muchos niños que parecía que estaban centrados en tal colegio o tal curso, al pasar uno o dos años son catalogados, merecidamente, como retrasados o como inadaptados. Uno de los supuestos básicos del proceso educativo es el respeto al desarrollo y a la espontaneidad del niño, a la vez que se logra el aprendizaje que por su edad le corresponde.

CONCLUSIONES

Al tratar de los resultados conseguidos por los niños de una clase y por cada uno en concreto hay que conocer detenidamente para después proceder en consecuencia.

- 1.º En qué momento o en qué situación podemos decir que un niño está retrasado escolarmente y qué solución es la más recomendable para cada caso.
- 2.º Además del factor inteligencia, conocer los intereses, las motivaciones y el mundo afectivo del niño.
- 3.º Conocer cómo es la conducta y el comportamiento del niño en su actuación diaria dentro y fuera de la clase.
- 4.º Asegurarnos que es capaz de seguir el aprendizaje previsto porque domina las técnicas de la lectura, la escritura y sabe estudiar.
- 5.º Antes de calificar a un niño de retrasado o de marginarle estudiar las causas de la situación en la que se encuentra.
- 6.º Revisar los programas escolares acomodándoles a los niños, así como el empleo de los libros en uso.
- 7.º Contar con la colaboración del médico y del psicólogo orientador siempre que sea preciso a la vez que se organizan las clases de recuperación cuando se consideren convenientes.
- 8.º Conseguir que la familia y la escuela actúen coordinadamente para que el niño logre los mejores resultados.



PROGRESO EVIDENTE

Creo que debe ser la primera nota importante acusada v clara. Lo escribi hace poco y puedo reiterar mi convicción, afianzada por nuevos elementos de juicio. Recogidos personalmente en los lugares habitados por gitanos. Acabo de recorrer distintas provincias españolas en las que abunda la población "calé". Por todas ellas he procurado mantener entrevistas con maestros de sus escuelas, con vocales de secretariados, inspectores de E. G. B. y con los propios gitanos. Cuantos, en general, de una u otra manera me pueden poner en relación y orientar entre los variados aspectos y condicionamientos que sufre el mundo de quienes no acaban de integrarse en el nuestro.

El proceso de evolución que observo en todas partes salta pronto a la vista. Desde el primer instante. Puedo constatar una mejora evidente en las condiciones de vida, en la continuada colaboración de las autoridades y medios de comunicación, en sus propias, crecientes aspiraciones y esfuerzos personales.

Es verdad que se carecen de datos precisos deducidos de tabias, estadísticas y cifras comparativas. La realidad ofrece cuadros de una evidencia absolutamente fiable, aunque no puedan cuantificarse.

Pregunto a don Pedro J. Carrió, director del colegio estatal próximo al poblado gitano "Son Banya", de Palma de Mallorca, y me contesta que en cinco años de funcionamiento no ha pasado un sólo gitano al quinto curso de E. G. B., pero se ha logrado mejora "en el nivel general". "Hace cinco años todas las clases estaban en el primer nivel, en cambio hoy hacemos ya una segunda etapa."

Cierto: siquen existiendo

"ghettos", y viviendas en condiciones misérrimas, faltas de luz eléctrica, agua potable y abundantes r a t a s, agudos problemas de escolarización en barrios de grandes ciudades, de analfabetización de adultos, de promoción profesional, etc.

Aunque en esta última parte, he de señalar alborozado la presencia más activa del Ministerio de Educación v Ciencia, dispuesto a la resolución de algunos de los muchos asuntos pendientes con él, relacionados de manera directa y de los que hasta ahora no se habia ocupado con la necesaria actividad. Los temas de la cultura siguen afectando al pueblo 'calé"; lo percibo a través de padres y jóvenes especialmente.

Intentaré, al menos, en esta ocasión, exponer la problemática del niño gitano en algunos de sus aspectos educativos. De manera frontal, recogiendo en lo posible sus más importantes exterioridades y contenidos. Todos ellos necesitados de estudios serios y en equipo. Su mucha complejidad rebasa esfuerzos personales. Lo demás, recogida de datos numéricos, observaciones personales de maestros en ejercicio con niños gitanos, unidas a las personales, tienen valor indicativo aun sin el proceso más riguroso al emplear "tests", tablas estadísticas y encuestas tabuladas.

Cuanto a continuación diga se refiere, especialmente, a niños habitando poblados con sus familiares. Otra zona, quizá más numerosa, ha resuelto las dificultades por sus propios medios. Carecen, por tanto, de complicaciones. Aunque el problema educativo se mantiene. Quizá agudizado.

SIN EMBARGO ...

Sin embargo, pronto surge el reparo. No puede negarse, persiste —recuerdo de tiempos enmarcados por penurias permanentes y persecuciones—, una cierta manera de racismo. De forma esencial aparece hacia tres direcciones claramente polarizadas:

- a) Dificultades para el acceso a profesiones laborales.
- b) Escolarización de la infancia.
- c) Formación profesional de la juventud.

El acceso al mundo laboral afecta directamente a dos grupos de trabajadores, hombres y mujeres en distintas opciones. A los que se les rechaza por sistema o se les pospone y subordina a la competencia ejercida por los "payos" en idénticas circunstancias; a las segundas, se les niega la entrada como empleadas de hogar y se citan no escasos ejemplos de haber sido despedidas mujeres y jóvenes al enterarse de su origen, aun en casas contentas de los servicios que prestaban.

La imagen deformada del pueblo gitano proyectándose permanente para algunos, llega a constituir un estereotipo. Si en una riña intervienen gitanos, aparecerá en los titulares de la prensa. Sigue repelente el gitano y se le niega o dificulta posibilidades de integración en la plena vida ciudadana del país, sin que exista motivo ni fundamento serio en la mayor parte de los casos para justificarlo.

Alguna vez se llega a la violencia, como ocurrió en la barriada barcelonesa de "La Verneda" en septiembre de 1972. Piquetes de mujeres incendiaron el barracón destinado a escuelas. Por fortuna, apaciguados los ánimos, la e s c uela funciona, logrando muy positivos avances.

Esta actitud revierte en los niños. Se produce un variado racismo escolar. Presenta actitudes desconcertantes en términos más bien aislados. Puede ser cuando el gitanillo, acompañado por la madre acude a matricularse a un determinado colegio. No le admiten. El pretexto invocado, falta de puestos escolares; que las madres "pavas" rechazan la convivencia de sus hijos con los gitanos; que presentan aspecto desharrapado o sucio. En ocasiones las madres "pavas" admiten la asistencia a escuelas con gitanos, pero piden que sus hijos no tengan el asiento al lado de uno de ellos, invocando realidades justificadoras o especiosas.

Hasta de colegio privado de los denominados "clasistas" ha podido decir Lolita, la hija de Lola Flores, que la miraban sus compañeras en cierta forma recelosa y aun despectiva.

Lo general no es eso. Al contrario. Los directores de centros estatales tienen abiertos sus centros para cuantos se presentan.

Avanzamos, pues, pero sin orillar ni barrer inconvenientes en una sociedad que se tiene por civilizada y cuyos valores morales se invocan demasiadas veces, sin aplicaciones definitivas.

La formación profesional de la juventud gitana está pidiendo actuaciones masivas urgentes. No existe continuidad desde los años de escolarización en la guardería hasta los de E. G. B. y los que debían ser posteriores. El peonaje, el asalariado, muestra el indice mayor de ocupaciones. Las cualificadas apenas se presentan en grupos.

LA ESCUELA

A) Los gitanos como grupo social ponen la esperanza de su plena integración ciudadana en la elevación cultural de sus hijos. Lo perciben claramente los lideres, dirigentes o encauzadores de las actividades en los grupos provinciales constituidos.

Esta realidad llega, aun con dificultades que nublan la visión conjunta del proble-

ma, a poblados y suburbios. El gitano Mariano Paz, de Murcia, orgulloso de su raza, se dirige desde las páginas de "Pomezia" y dice a sus hermanos que sus hijos "tendrán que vivir de otra manera" distinta a la que ellos viven, y les pide esta consigna: "ni un solo niño gitano sin escuela."

B) ¿Cómo ha surgido la escuela gitana? ¿Quién la ha promovido? ¿En qué circunstancias se desenvuelve? ¿Qué fines se desean alcanzar con su funcionamiento?...

La escuela destinada a recoger niños gitanos surge de un sentido amparador de la carldad cristiana. Alguien observa el género de vida en concreto grupo marginado de la ciudad, su desamparo social y decide prestarle apoyo a través de un proceso integrador educativo. Tal fue el caso de Andrés Manjón en 1889.

El cambio de mentalidad al estudiar el mismo problema para encauzarlo aplicando derroteros se opera en tiempos recientes. Une la caridad a un sentido de justicia social: la minoria gitana se halla amparada por las leyes del Estado español y por declaraciones generales q u e afectan a todos los pueblos.

El niño gitano es, pues, un niño español. Diferencia exclusiva entre uno y otro: su desamparo.

Vengamos ahora a ciertas expresiones de repercusión inmediata en los ámbitos escolares.

De siempre ha imperado en la organización docente un cerrado centralismo considerando las exigencias educativas nacionales del mismo grado, y los espiritus con-

cienciados de idéntica manera. La ley de reforma educativa vigente "ha ignorado,
salvo ligeras excepciones, la
problemática del tiempo docente, a pesar de ser, técnicamente, de las más trascendentales en el terreno del
rendimiento educativo y de
la calidad de la enseñanza",
ha escrito M.ª Trinidad Pérez
Crespo, inspectora técnica
de E. G. B.

No resulta extraño, si tenemos en cuenta esta realidad, que los contenidos de
la escuela para gitanillos respondan a la normativa prescrita a escuelas estatales de
régimen general. Ni un ápice
de diferencia existe entre
ellas. Los elementos funcionales, programas —muy elementales—, horarios y vacaciones, se hallan acomodados o responden al patrón
oficial, común a todo el pals.

Esta actitud del legislador se ha mantenido y cuesta modificar. La uniform I da d siempre fue objeto de discusión. Se quiso paliar la distribución del curso escolar confiando su estudio a organismos provinciales; Inspección de Primera Enseñanza y juntas provinciales. Solia modificarse o introducir variaciones en los dlas de vacaciones, sobre todo referidos a fiestas locales. El horario permanecía, sustancialmente, invariable.

C) No hemos cambiado al aplicar la Ley de Educación de 1970. Esta, en su artículo 10, determina un calendario escolar único, aunque se tendrán en cuenta "las características regionales". Se mantiene, pues, el patrón uniforme, aunque para los centros no estatales.

Varias circunstancias, todas ellas importantes, se ven afectadas por esta legislación, en forma profundamente negativa. Para nada se tiene en cuenta el ámbito, modalidad laboral y épocas de trabajo en que se desenvuelven los padres gitanos.

Es bien sabido que las ocupaciones artesanas del pueblo "caló" sufren un profundo deterioro. Algunas se hallan amenazadas de extinción: cesteros de mimbres. caldereros y tratantes de caballerlas, y otras están en crisis. Diversas ocupaciones sustituven antiguas actividades. Especialmente la recolección en el campo, interviniendo transitoriamente para la realización de faenas concretas. Mientras millares de agricultores españoles marchan a vendimiar en tierras del Sur de Francia, los gitanos llenan los huecos dejados en extensas zonas de la Mancha, Rioja, Aragón y Navarra, salvando cosechas de otra forma abocadas a su pérdida inmediata.

- D) Se desconoce el modo y manera que el gitano tiene de desenvolver sus actividades diarias. ¿Cuándo salen a buscar chatarra? ¿A la compraventa y antigüedades? ¿Cuántos dias al año? ¿Y los que recogen trapos, papel y cartones?... Las madres. ¿a qué hora marchan de la casa para vender flores o asistir?... Estos y otros factores laborales influyen -deben influir- en la fijación del horario escolar para una población concreta. Téngase en cuenta, dice Teresa San Román y su equipo, que sólo el 3,7 por 100 de los hombres en la barriada madrileña de "La Celsa" carecen de alguna ocupación y el 10 por 100, las mujeres.
 - E) Mucho peor es lo que

ocurre con las vacaciones. Se ha generalizado, como indicábamos, la costumbre y la necesidad a la vez, de desplazamientos temporales de los gitanos a fin de efectuar determinadas faenas agricolas. No marcha sólo el padre, o los padres: marcha la familia entera, ya que los contratos determinan la modalidad del trabajo a destajo. El gitano, además no abandona a los suyos. Dos razones importantes y trascendentales para encuadrar bien el trabaio v el ocio. Baste pensar en las épocas de tales actividades y se verá pronto la repercusión Inmediata en las tareas escolares. Por ejemplo, citando tiempos variables siempre según las zonas:

Remolacha: entre en ero, febrero y marzo.

Aceituria: entre febrero y marzo.

Vendimia: entre septiembre y octubre.

Hay que añadir la recogida de la naranja, la de avellanas, manzana y albaricoque exigiendo también viajes y desplazamientos familiares.

La escuela en estos períodos del curso queda casi vacia. No es absentismo voluntario el que impide la presencia del niño en la escuela; es el forzoso, impuesto por exigencias del vivir diario. Lo cual no obsta para que el calendario imponga vacaciones en épocas útiles a los niños "payos", desaprovechada por los gitanillos.

El pueblo gitano además de celebrar las fiestas oficiales recogidas en el almanaque y las particulares de la región o pueblo no determinadas en él, cuenta con otras, a las que se entrega alborozado; bautizos y bodas especialmente. También, de otra forma, los entierros.

El curso escolar del gitanillo en cualquier parte de España queda muy reducido si comparamos el cómputo total de los doscientos veinte días lectivos y de las horas con el de los niños payos. Se necesita aplicar una elasticidad que no tenemos.

F) Si del horario pasamos a considerar el edificio vieio y malo, el mobiliario que disponen las escuelas, comprobaremos que abundan el desechado por colegios estatales, el material se reduce a lo indispensable, y los manuales escasean sin que en ellos se encuentre un solo punto, aspecto o tema mostrando alguna motivación en el gitanillo para despertar un sentimiento hacia su pueblo de origen. Del presente v del pasado.

¿Deseamos esbozar un esquema de cuestiones didácticas, sin llegar al plan de estudios? Pronto a so m a la cuestión primera: ¿en qué forma, de qué manera se inician los niños en la lectura-escritura?

Naturalmente con cartillas manuales y de uso corriente para niños payos. Sin que haya una imagen, un tema gitano, sin alguna palabra "caló" usada en la familia. Así empiezan la carrera de obstáculos para penetrar en las complicaciones de la cultura "paya" aislándose de su propio ambiente, el que vive, y del que se nutre el espiritu de su pueblo y en el que vivieron los antepasados.

Si funcionan independientes las aulas carecen de dotaciones complementarias y por supuesto no existe transporte escolar oficial —salvo

reducidos casos—, ni comedores atendidos con recursos ministeriales de Educación y Ciencia.

G) Aspecto igualmente importante: la presentación, el adorno del salón escolar. recursos valiosos para un pueblo que tanto estima determinados aspectos estéticos. No existe decoración mural adecuada, empezando por los años iniciales, trascendentales en todo niño. aun el que asiste a guarderias. Recordemos a don Miquel de Unamuno al recopilar sus recuerdos de niño v de mocedad dice: "Nuestros primeros años tiñen con la luz de nuestros olvidados recuerdos toda nuestra vida". Aunque los olvidemos "siquen vivificándonos desde los soterraños de nuestro espíritu"...

En ninguna sala de clase he podido encontrar algún vistoso cartel de toros, de una romerla, de una caravana, un cantaor y guitarrista, etcétera. Temas que llaman en seguida la atención y penetran en lo intimo del ser gitano. Temas de otro tipo existen a base de muñecos y juguetes. No es bastante. Si, como dice Dimever no "debemos considerar al hombre ni su conducta separados de su mundo social", ¿por qué no aceptamos la del chaval gitano en su evolución v desarrollo?

Conclusión: la escuela, ésta al menos, no atrae al niño gitano.

LOS PADRES

El contacto de siglos entre las culturas gitana y paya produce el fenómeno estudiado de la aculturación. Los grupos humanos que encarnan cada una de ellas manifiesta actitudes distintas y muchas veces opuestas que pueden ser conflictivas.

A) ¿Se puede afirmar, en términos generales que la cultura paya atrae al gitanillo? Ello puede originar múltiples reacciones críticas. Y no pasar del umbral de los hechos, quedando el fondo inédito.

Payos y gitanos nos situamos en actitud diferente ante las confrontaciones que pueden suscitar los temas culturales, empezando por la alfabetización.

Los payos disponemos de modelos que perpetúan un humanismo cristiano y el de una sociedad estruct u r a d a según determinados cánones, desenvolviéndonos, además, en el seno familiar que ampara la infancia y prepara la juventud a fin de que pueda lograr determinadas y concretas aspiraciones posteriores.

El gitano siente la fuerza potente de las tradiciones ancestrales de su pueblo y le oprime el contorno socioeconómico de forma apremiante, todos los días.

Los modelos son distintos y carecen de puntos concomitantes. Y los coincidentes habrá que buscarlos mediante vías de comprensión y abierta convivencia.

Crea esto cuando no existe, una actitud de inseguridad en el gitano, que se traduce en recelo y desconfianza, transferidos a los hijos. Sin propósito expreso, flota en las manifestaciones vitales.

B) Vengamos a la escuela, a su significado y proyección cultural. ¿Cuál es el mensaje que imparte al hogar, a los padres? ¿Resulta influyente? ¿Llega a penetrar en lo íntimo de la conciencia?

La escuela se halla sometida en los poblados gitanos a las más variadas influencias y cambiantes presiones, derivadas de su organización y género de actividades.

Es necesario partir de sus propias motivaciones par a comprender su actuación en momentos concretos y hasta en sus propios cometidos esenciales:

- a) Situación socio-económica de la familia gitana.
- b) Valoración que pueda recoger de la cultura paya.
- c) Actitud de los padres ante la escuela.

La vida laboral del gitano, insisto, se desenvuelve sin continuidad durante el año. Sus actividades varian en el transcurso del mismo. El chatarrero puede pasar a recoger aceituna, por ejemplo, y residiendo en el suburbio madrileño marchar a la campiña de Córdoba; quizá a los olivares de Jaén.

Ante tales condicionamientos v a los derivados de la situación cultural, ¿pueden los padres preocuparse de la formación de sus hijos, de que asistan a la escuela, cumplan sus deberes escolares? No lo hacen. Las interacciones familia-gitano-escuela apenas existen. Poseo multitud de opiniones, escritos v contestaciones de maestros, sacerdotes y asistentes sociales. Todos coinciden en estos puntos: los hiios faltan a la escuela; los padres no se preocupan. Por eso infravaloran la escolarización. Ni a nivel individual, ni colectivo.

Insisto sobre la diferente

estimación de la cultura y del cambio experimentado en la situación s o c i o-económica. Indicaré algunas circunstancias atenuantes de la conducta que adoptan nuestros padres gitanos.

- C) Señalo —q u i z á sorprenda a muchos— la primera causa del absentismo escolar: el excesivo amor de los
 padres a los hijos que les
 lleva a "consentirlos", a dejar que obren libremente, sin
 coaccionarlos, como compensación quizá a la infancia triste que ellos pasaron. Juan
 de Dios lo justifica en este
 sentido.
- D) El género de vida que el gitano realiza puede ser otra cosa, al no precisar de ciertos conocimientos e l ementales en la vida paya. Al chatarrero, al descargador en el muelle, al que realiza labores temporales en el campo, al vendedor de relojes, a la gitana que se sitúa en una esquina para vender flores o puntillas a domicilio, no le es necesario aprender a leer v escribir. Y para el cálculo y manejo del dinero, ya poseen ellos innatas condiciones.

Esta actitud utilitaria y alicorta se transfiere a las exigencias sobre los niños. ¿Para qué obligarles a la asistencia de un centro en el que encuentran dificultades y un ambiente contrario a sus naturales exigencias? ¿No viven ellos sin saber leer ni escribir? Pues lo mismo puede ocurrir con sus hijos.

E) Los padres carecen de información plena sobre sus deberes y derechos, la eficacia de las becas de los estudiantes, el proceso y evolución de los estudios..., no participan en el régimen escolar que siguen sus hijos

y las reuniones padres-profesores iniciadas sin demasiado entusiasmo acaban por falta de asistentes o se reduce a escasa minoría que desalienta a todos. La constancia no suele presentarse como virtud gitana.

F) Los barrios, en las grandes ciudades adquieren importancia cada vez mayor. Aunque se hayan politizado siguen su marcha. Los barrios adquieren personalidad en el contexto de la evolución social ciudadana. ¿Ocurre lo mismo en los poblados de payos y gitanos? La opinión de base en los asuntos comunes se hace indispensable.

Tampoco por este la do —área social— encuentra el niño gitano impulsos alentadores desde la guardería, si existe, etapa que psicólogos, educadores y moralistas consideran decisiva para la buena marcha de los años posteriores de vida.

Hace falta un gran derroche de voluntad, vencer todas las duras pruebas que el ambiente opone hasta lograr la culminación de unos estudios iniciados en la guarderia, continuados en los centros de E. G. B. y luego en otros profesionales o universitarios.

Algunos gitanillos de hecho lo demuestran y sobrepasan los periodos escolares, logran el título de graduado escolar, ingresan en las aulas universitarias. Son pocos aún. Pero llegan: pueden demostrarlo maestros, sacerdotes, abogados y A. T. S. ¡Cuántos obstáculos han tenido que vencer!

Es innata la tendencia al baile, a manejar la guitarra, al cante, ¿hasta qué punto se impulsa, educa y alientan estas condiciones gitanas?...

Cada familia, cada individuo se las arregla según su ingenio y tenacidad.

LOS MAESTROS

El escaso número de maestros gitanos ejercen en escuelas estatales y privadas. Ninguna tiene alumnos gitanos.

A) Al frente de las escuelas destinadas a escolarización de niños gitanos se encuentran, en cambio, siempre maestros payos. Andrés Manjón tuvo entre los maestros del Ave María uno gitano, Anaya, desde los tiempos iniciales. No se siguió la ruta iniciada. El análisis de esta realidad abarcaría una vertiente paya y otra gitana que ahora no puede detenernos.

Los maestros que rigen escuelas para gitanos son, considerado su origen profesional, estatales y privados. Los primeros pueden tener carácter de propietarios con puesto fijo, o provisional, o interinos, designados para la correspondiente Del e g a c i ó n Provincial del M. E. C. para cada curso. Los segundos pueden estar titulados o entregarse a la docencia por vocación, por generosos deseos de realizar una obra social-caritativa. Suelen ser estudiantes del Magisterio y de Universidad.

B) En todo el cuadro señalado anteriormente, ninguno ha recibido preparación especial adecuada para su misión concreta, como es la de educar a niños distintos en manera de ser y reacciones espirituales a los que normalmente asisten a colegios españoles. ¿Qué tomas de contacto iniciaron y han podido mantener? Al visitar una escuela de las llamadas "puente" una joven maestra recién nombrada como interina al oírme emplear la palabra payo preguntó interesada: ¿Quienes son esos payos?

Poseen, desde luego estos maestros la técnica pedagógica y cultural adquirida en centros competentes. Vencer la dura cadena fluyendo continuas dificultades que se les va a presentar, constituye una prueba de intuición, voluntad, tesón y esfuerzo. Sobre todo y ante todo, de vocación, puesta a prueba.

En términos generales el maestro que va a dirigir una escuela para niños gitanos desconoce la compleja historia, cultura, vida y costumbres de su pueblo, del barrio y sus necesidades, el modo de vivir y ocupaciones de los padres, necesidades a p r emiantes, situación documental de las familias, respecto a casamientos y bautizos, inscripciones en el registro civil... Muy cierto que las asistentes sociales y los sacerdotes en los poblados realizan esta labor necesaria en forma celosa, infatigable y persistente. El educador no se puede marginar y desentenderse de tales actitudes por propia voluntad, quedando orillado en temas vitales.

Al estudiar la promoción gitana en la III Convivencia Nacional sobre Apostolado Gitano —Sevilla, mayo de 1967— de forma precisa se concreta que "son precisos maestros especializados".

C) El maestro carece de bibliografía sobre orientación didáctica, de consultorios o asesores que puedan facilitar su mejor rendimiento y mantenga, en el contacto numano, las necesarias convivencias.

Las "primeras jornadas de maestros gitanos" celebrada en Madrid en el mes de octubre de 1976, que organizó el Secretariado Nacional Gitano, pudo recoger un extenso índice de puntos como los anteriormente indicados. Entre todos, sobresalió el de los contactos humanos y la mejora de las actividades de carácter didáctico.

D) Por el contrario, el maestro se encuentra con niños distintos en su actividad v dinamismo a los que hasta ahora posiblemente no ha conocido y menos tratado. Si ahora empieza, le aguardan fuertes tensiones. Sólo una decidida actitud de entrega. derrochando cariño, como ahora demuestran todos, puede hacerle triunfar. Algunos se "queman" en el transcurso de pocos años. Piden el relevo. Es que el amor ha de transmitirse ungido en la palabra amable, en el gesto abierto, en la composición armoniosa de la figura, en la caricia oportuna. Para hoy, para mañana. Para siempre. Sobre este maestro recaen mayores obligaciones que sobre el que rigen escuelas corrientes. Su misión carece de compensaciones.

¿Dificil? Mucho. Ahí están y podemos contemplar los surcos abiertos para la sembradura ardiente. Aunque la dorada mies la recojan otras manos y pueda nutrir trojes extrañas. Si alguna vez resulta extraño alumbrar un oscuro corazón de niño desamparado.

El maestro debe conocer al pueblo gitano y la psicología de sus niños... EL NINO

En su aspecto externo el niño gitano posee características somáticas que le distinguen de los niños payos. Además de su piel —bronce y luna, cantó García Lorca—, el brillo de unos ojos profundos y el negro pelo largo y revuelto, existen diferencias psicológicas mayores.

Empecemos por su género de vida. Podemos decir desde que sus ojos lanzan los primeros destellos en su torno.

En la existencia del niño gitano concurren demasiados elementos negativos para que su psicología deje de verse afectada. No extrañará tampoco si afirmo que su propia manera de ser y manifestarse difiere del niño payo. Los factores positivos se derivan de su propio pueblo, cultura, filosofía de la vida y costumbres ancestrales.

El niño gitano comparte escasos juegos, carece de elementos de diversión y desarrolla una parte del año sus energias al aire libre, sin contactos amistosos fuera de su limitado circulo social. Si aparece en un parque público o lugar de reunión infantil queda marginado entre los niños payos. El atuendo y su actitud tímida más que cerrada le define pronto y le impide enlazar gozos y alegrías con otros de igual edad que también lanzan al aire sus clamores iubilosos.

A) Carecen de esos conjuntos pueriles que cimentan años futuros de vida los niños calés. Tal afirmación, así de tajante, la recojo en palabras de una maestra gitana, doña Adelina Jiménez. En Pomezia dice "que prematuramente se convierten en pe-

queños hombres" por tener que "utilizar su ingenio para buscar su mejor manera de existir".

Siempre las acuciantes necesidades materiales y el modo de cubrirlas agobian los días de la familia gitana. De manera inmediata se ciernen sobre el "chaborrillo". Cuando los niños del mundo civilizado sienten sobre sus frentes una corona de flores, risas y gozos, él ha de colaborar en atender las exigencias de la familia. Bien pronto acompañará al padre en el carro que recoge la chatarra o a la madre que vende flores, o emigrará hacia las zonas donde la viña muestra el fruto sabroso y sazonado. Quizá sean las entrañas de la tierra las que exigen sacar el indispensable tubérculo, o la raiz destinada a las fábricas de azúcar.

B) La primera impresión que produce al acceder a la escuela el niño gitano la muestra pronto su desconcertante dinamismo. Se mueve de una a otra parte, a lo mejor corre por entre las mesas, pregunta mucho. Es posible la actitud de recelo y temor ante la nueva perspectiva que asoma en su vida. ¿Llegará el shock y el traumatismo perdurable?

Pronto puede cambiar. Sobre todo si le acoge el amor generoso; si palabras, gestos y actitudes demuestran su signo acogedor. Escuelas para niños gitanos en La Perona, en Hospitalet, Vitoria, Alicante, Torrente y poblados valencianos, en Orihuela, Córdoba y Lugo pueden mostrar, entre otras, cómo pueden alcanzar niveles casi normales los niños acogidos a ellas.

Es necesario no exigir, de pronto, y aun a la larga, de-

masiado sostenida la atención. Se cansan. Al insistir una maestra en la escuela de Lachó Bají, de Hospitalet, a un "chaborrillo" para que termine un trabajo iniciado, le contestó: ¿Por qué no lo haces tú? ¡Andal

No significaba indisciplina ni mucho menos forma irrespetuosa de expresarse. Le fatigaba el esfuerzo, más Intenso de lo acostumbrado. Y expresaba su sentimiento espontáneo y sincero.

Al niño, con independencla de sus preferencias individuales en general, le atraen ciertas materias de estudio: áreas como la historia, las ciencias de la naturaleza... Le cuadra bien el cálculo v menos el estudio de la matemática; no resulta fácil la lengua y la ortografia. En iuegos v deportes se amolda sin dificultades. En Palma iugó en tercera regional un equipo formado por jóvenes gitanos. Que por cierto algún equipo adversario quiso eliminar invocando su condición racial.

C) La escolarización no es completa en los poblados. ¿Llega al 70 por 100, al 80 por 100?... Faltan estudios adecuados en cada caso v asi será posible hallar una media adecuada de carácter general. La que se logra suele ser deficiente. Aun recorriendo las viviendas antes de la hora de clase para obligar más a la asistencia. La va obtenida presenta muchos claros en los cinco dlas semanales. Las gráficas correspondientes muestran unos desniveles profundos. Son más asiduos los niños que las niñas. Estas se convierten pronto en auxiliares de las madres, culdan de los hermanillos y llegan hasta lle-

varios a la escuela colocándolos sobre sus rodillas mientras escriben. También los sientan a su lado. Tierna estampa que se repite no pocas veces en clases de alfabetización de adultos. Al visitar en horas de clase Santa Julia tres unidades establecidas en Canillejas, noto la ausencia de niñas. En ese momento llevan agua a casa, va que tienen que proveerse de tan vital líquido, en la única fuente de que dispone el poblado.

D) Suelen las niñas abandonar el colegio antes. No es infrecuente que alguna -auténticas flores de bellisimo colorido-, la abandonen para casarse. Costumbre nefasta que pronto las carga de hijos y les molesta que se les condene porque se halla comprendida en el cuadro de las tradicionales costumbres del pueblo. Sin embargo, la influencia de los tiempos está ya apareciendo en este aspecto de la vida gitana. De forma especial, si mejora la situación socio-económica.

E) Sobre el niño gitano influye menos de lo debido la escuela actual. Es fria y poco sugerente. Aun asi la hace amable el trato del maestro, sus actitudes personales y bondad al enseñar. He presenciado cómo al Ilegar el autobús del transporte escolar que recogia los niños del poblado de Benalúa, Alicante, para llevarlos a sus escuelas, acogian clamorosamente la presencia de las maestras. "¡Ya están aqui las señoritasl", decian.

Cuando el niño encaja en la escuela, el parecer de las maestras coincide: No quieren vacaciones. Desean asistir todos los días a ella. La escuela, pobre y deficiente no se adapta al niño.

CULTURA PROPIA

Quedan gentes que hablan del "chapurreado" lenguaje de los gitanos, de sus inaltera b l e s conductas, de sus cruentas reyertas y tendencia al robo, de su imposible integración en la vida del país. Con ellas, será dificil entenderse.

La realidad es que el pueblo gitano posee una cultura propia. Adquirida a través de centenares de años. De milenios tal vez. Ha resistido el embate tempestuoso de largas y generales persecuciones en toda Europa —la última exterminadora en 1940—, mantiene creencias de contenido religioso y costumbres que definen su modo de vivir. Por último, la aculturación influye también como fenómeno inevitable.

Si queremos entender al niño tenemos que empezar por entender a los padres. Es punto de partida indispensable. El entendimiento no ha de suponer colocarse o adoptar posturas de superioridad. Cuando el "payo" menos lo piense se encontrará con que el gitano lo despreció. El se cree muy superior personalmente y como miembro de un pueblo que siente el impulso sexual de manera distinta al pueblo que le rodea.

Los valores propios del pueblo gitano reconocidos por antropólogos, psicólogos, moralistas, sociólogos, pueden concretarse, dentro de sus dificultades de sintesis, en forma aproximada a la siquiente:

- A) La familia, cuya fuerte constitución interna no siente la influencia devastadora de los tiempos; las relaciones padres-hijos, las interrelaciones parentales, el concepto de grupo, la permanente actualidad de la autoridad paterna y el del jefe-patriarca del grupo o clan.
- B) Los valores de la mujer gitana, tanto en su aspecto de esposa, como de madre, y en el más esencial de su pureza, cuyo valor impone actitudes, de soltera y de casada.
- C) La religiosidad, creencia fundamental en Dios —Devel—, amor a la Virgen—la Marjari—, al respeto a los muertos... Aunque a ello se unan supersticiones del más variado aspecto, según reconoce Juan de Dios, que a él mismo afectan algunas de ellas.
- D) La tradición mantenida en costumbres, géneros de vida que les une a través de las diferencias grupales en los más distintos países que habitan.
- E) El folklore: abarca actividades laborales sobresalientes —caldereros, cesteros...— y profesionales en las que destacan ocupando puestos sobresalientes: cante y baile. Amaya será siempre recuerdo venerado en el mundo del arte.
- F) La lengua, al "caló", elemento común de relación entre los diez millones de gitanos que en el mundo pueden existir y con el que se entendieron en el congreso celebrado en Londres. Todos los datos coinciden en su falta de uso en España. Desde luego, su vocabulario y gramática es muy distinto al que

indican las obras de Lope de Rueda, Cervantes y Lope de Vega, que, si percibieron su diferencia con el español, no llegaron a conocerlo.

En conjunto, los valores son muy superiores a los contravalores. Unos y otros los recoge Juan de Dios en su conocida obra "Nosotros los gitanos".

El pueblo gitano se resiste al abandono de estos valores que le son propios. Dos ejemplos: los gitanos de U. S. A. no asisten a las escuelas estatales: prefieren continuar en su analfabetismo antes de someterse a la coeducación; un grupo de los "Rom" en 1968 emigran a Suecia y el P. Barthelemy cuenta al visitarles que no quisieron aceptar la coeducación v las enseñanzas sexuales, perdiendo las ventaias de la escolarización va lograda de sus hijos al retirarlos de las escuelas estatales.

Toda la obra divulgadora de los secretariados gitanos en España se basa en el reconocimiento de su personalidad y en la aceptación de sus manifestaciones culturales, impulsando, por ejemplo, la celebración de romerias en el contexto de su complejo colorido e impulsando sus indudables valores religiosos.

La actitud inteligente, a la par que justa, respetará el derecho de una minoría en el seno de la sociedad española y formando parte de ella, a recibir educación según las exigencias de su propia cultura y determinan toda una corriente legislativa. Primero, la española, con la aceptación de las lenguas regionales, empezando por la "Declaración Universal de

Derechos Humanos" proclamada por las Naciones Unidas y Derechos del Niño y otros coincidentes. La Iglesia, por su parte, proclama los Derechos del Hombre según la constitución "Gadium Spes" del Concilio Vaticano II.

La Declaración de los Derechos del Niño, que se promulga en 1923 y revisa en 1949, en 1959 la Asamblea de las Naciones Unidas hacen suva, dándole una nueva formulación. Por el principio I los derechos reconocidos al niño "deben ser reconocidos a todos los niños sin excepción alguna y sin distinción o discriminación fundadas en la raza, el color, el sexo, la lengua, la religión.... el origen nacional o social..., el nacimiento y, sobre todo. a otra situación que se le aplique al niño o a su familia".

En las realidades vivas y palpitantes estos principios siguen sin demostrar su vigencia.

Al chaval que enhebra sus horas —juegos, ocios y estudios—, a la orilla del mar, el Estado le crea "escuelas de orientación marítima"; al que goza en la explosión de verdes campos y siente en ellos el clamor de cielos y vientos, le proporciona las del Instituto de Colonización; las establecidas en ciertas regiones las enseñanzas les serán impartidas en su propia lengua...

Sólo ante el chavalillo gitano el Estado siente indiferencia, prescinde de su cultura y le sugiere otra, prescindiendo de sus propios valores.

¿Podemos justificar esta actitud? Y no se hable de

racismo. En los casos anteriores no existe, ¿por qué en éste?

Se cierran algunos gitanos y rechazan la apertura al mundo payo del contenido de sus costumbres. Estima que se colocan en actitud de minusvalia. "No veo bien que les digamos que tenemos nuestros ritos. No veo bien que les contemos cómo celebramos nuestras bodas, y tampoco veo bien que les contemos cuando muere un ser querido. ¿Qué creerán la mayoria de esta sociedad? ¿Qué tienen que civilizarnos? Si es así, tardaremos siglos en ser aceptados", escribe Valentin el año 1969 en "Pomezia".

Tal actitud fue rechazada. No la comparte la mayoria. Cierto que el punto concreto del "caló", su conocimiento por el "payo", ofrece dificultades hoy insalvables; los ancianos no quieren que los 'payos" lo conozcamos. Se comprende tal actitud si pensamos que el idioma ha sido para ellos preciado elemento de defensa, más bien en épocas pasadas. Sobre todo en el trato, en la compraventa de las caballerías.

Así puede explicarse que no se hayan publicado diccionarios del caló en España, de sus procesos y usos gramaticales. Hasta de su propia enseñanza fuera del hogar. Algunos maestros, encariñados con el pueblo gitano, han recogido algún vocabulario, como don Federico Gil Lozano, profesor de alfabetización en Ciudad Real lo dio a conocer en las Primeras Jornadas para maestros.

Sin embargo, pesa una amenaza sobre el idioma gitano: su extinción, por desuso. Lo hablan sólo ancianos y hombres maduros; lo desconocen va los niños. En muchas ciudades andaluzas el vocabulario familiar tiene uso muy reducido. El "caló" ha de tener entrada en la escuela. A través de un anciano si el maestro, como es lógico, teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, lo ignora. El bilingüismo templado, de corto vocabulario, muy usual, ha de imponerse, porque el idioma constituve el alma de un pueblo. En el presente, la situación se presenta desoladora. Y puede atenuarse, aunque sea en forma ya retrasada.

LOS JOVENES

Aunque coloco al final de mi exposición el punto que trata de los jóvenes, en mis inquietudes y preocupaciones ocupan el primer lugar. Los niños podemos confiar al tiempo una acción prometedora; en los jóvenes el tiempo es factor negativo. Sus necesidades están ahi, urgentes, apremiantes, Y corremos -lo estamos corriendo- el peligro inmenso de llegar tarde hasta su corazón y formar su inteligencia, cuando ellos havan trazado sus propios esquemas. Quizá al margen de su propio pueblo y en contra de los "payos" que no les atienden en forma debida.

La juventud, ¿mira al futuro inmediato? ¿En qué forma? ¿Cómo se prepara y quiere alcanzarlo? ¿Qué aspiraciones mantiene ocultas o exteriorizadas? Peligros inmediatos asoman su faz torva: prostitución, drogas, delincuencia. En parte de la juventud paya son realidad triste y desoladora. ¿Preve-

nimos estas nuevas situaciones de tan gravisimos contenidos?

Recuerdo que en cierta ocasión hablaba con un gitano de Santa Pola y al tratar de los hijos, de su situación y aspiraciones, me contestó como poniendo punto final al tema: "Ellos viven conmigo y yo tengo la responsabilidad de la familia." No hay problemas. En esta familla. ¿Y en otras?...

Ahora sobre los cielos que cubren al pueblo "payo" y al gitano la juventud determina exigencias especiales. Mucho más graves que en anteriores etapas históricas. No parece que se busquen los medios adecuados a fin de contenerlos o, al menos, encauzarlos.

Numerosos secretaria d o s gitanos desean atender a la juventud gitana mediante la resolución de las necesidades siguientes:

- Clases de alfabetización para adultos.
- Cursos de formación hogareña.
- Cursos del P. P. O.
- Campos para el deporte y centros de reunión.

La falta de escolaridad en los jóvenes aparece tan desconsoladora y aun decepcionante, en mayor grado que en los niños. Ni aun con el Incentivo de percibir cantidades en metálico se logra una asistencia media aceptable hasta el final de curso. Tampoco la necesidad de lograr el carnet de conducir. suprema aspiración de los tiempos actuales para el fomento de actividades comerciales. logra aumentar el número de aspirantes.

BIBLIOGRAFIA

RAMIREZ HEREDIA, Juan de Dios: "Nosotros los gitanos" y "Vida gitana".

VAUX DE FOLETIER, Francois: "Mil años de la historia de los gitanos". Plaza y Janés. Eds. Barcena, 1974.

EQUIPO GIEMS: "Gitanos al encuentro de la ciudad". Ed. Cuadernos para el Diálogo. Madrid, 1976.

SHIPMAN, M. D.: "Sociologia escolar". Ed. Morata. Madrid, 1973.

VARMA, VED P.: "Tensiones en la infancia". Ed. Ablerta Santillana. Madrid, 1976.

MAIR, Lucy: "Introducción a la antropología social". Alianza Editorial. Madrid, 1973.

DINMEYER, Don y DREIK-URS, Rudolf: "Cómo estimular al niño: el proceso del estímulo". Ed. Marfil, S. A. Alcoy, 1968.

CORRELL, Werner: "Psicología del comportamiento". Ed. Herder. Barcelona, 1976.

UNAMUNO, Miguel: "Recuerdos de niñez y mocedad".
C. Austral, tercera edición.
Madrid, 1946.

CARITAS BARCELONA: "La promoción gitana". Secretarlado gitano, 1967.

REVISTAS

POMEZIA. Barcelona.

VIDA ESCOLAR, Marzo 1975. Estudio y encuesta sobre horario y almanaque escolar. Madrid.

PUEBLO GITANO. Valencia.
DIALOGO GITANO. Madrid.

Mejor resultado se logra con las chicas. Cuando asisten a las clases demuestran más aplicación y constancia. Muy especialmente si las materias tienen aplicación en el hogar y alguna posible colocación.

De todas formas falta una concienciación mayor de cara a las estructuras del mundo laboral, lograr disminución del peonaje y aumentar las actividades cualificadas. Aspiraciones que se desenvuelven lenta pero paulatinamente.

En septiembre de 1970 declaran unos jóvenes en "Pomezia": "Los gitanos necesitamos con urgencia ponernos al mismo nivel que el resto de la juventud respecto a la cultura y a tenernos una profesión." Palabras interesantes demostrativas de una evolución, que necesariamente exige apertura mayor para los jóvenes gitanos en la convivencia social y en su preparación desde las aulas de E. G. B. y posterior formación profesional. Sin que pierdan por eso sus virtudes raciales.

Vuelvo a formular preguntas:

¿Recoge la escuela como elementos positivos para la formación del niño gitano la variada riqueza cultural de su pueblo? ¿Les va dirigiendo hacia una mentalización de contenidos profesionales?

Demos, sin vacilación alguna, la más terminante contestación negativa.

Ahora estamos, lo he dicho en otras ocasiones, "apayando", valga la expresión, al niño gitano. Por evitar el racismo, sin propósito determinado borramos su personalidad y pretendemos asimilarlo convirtiéndole en "payo". Pierde las mejores cualidades de su pueblo, pero, ¿logrará las excelentes del pueblo "payo"?

RESUMEN

Esta es mi conclusión: estamos "apayando" al niño gitano. La escuela actual no se amolda a las exigencias psicológicas sociales ni a sus necesidades, ni les prepara hacia una vida meior. La familia se inhibe, no cumple sus deberes ni exige derechos, los maestros se entregan generosos al cumplimiento de su misión, pero carecen de formación especializada, de libros adecuados, de asistencia y colaboración, v aún se les tiene con cierto sentido peyorativo. El niño recibe trato discriminador. Los elementos materiales, los personales y funcionales de la escuela, que son imprescindibles en educación, necesitan una acomodación a las especiales exigencias del escolar gitano y ayudas oficiales de que ahora carecen.

Todo ello a igual plano de igualdad de los demás niños. Atenuando normas de caridad periclitada y paternalismo nefasto. Avuda, colaboración incesante por caminos que inciten al gitano a elevar su condición laboral y ciudadana por su propio esfuerzo, mediante iniciativas personales y de grupos, impulsadas por propios lideres. La educación que ahora damos a sus hijos pienso que exige una revisión inmediata. Sin cambios profundos no podrá lograrse.

orientaciones y experiencias

ortografía

Un método para la enseñanza de

Por Jesús ASENSI DIAZ

INTRODUCCION

En un trabajo anterior (ver "Vida Escolar", números 181-182) planteábamos los objetivos de la enseñanza de la ortografía. Como otro colaborador de esta revista desarrollaba en ese mismo número, con gran acierto y realismo, el problema de los contenidos ortográficos y, sobre todo, el de su evaluación con vista a una efectiva recuperación, nos parece oportuno ocuparnos ahora de la metodología a seguir. Con ello queremos completar este tema ofreciendo a los docentes una base metodológica sobre la cual cada uno debe montar su propia "estrategia", utilizando cuantos recursos y procedimientos, frutos de su personal experiencia, se adecuen a la enseñanza cientifica de la ortografia que propugnamos.

En épocas anteriores, aunque existia una gran preocupación por la enseñanza de la ortografia, los procedimientos de enseñanza eran, en general, rutinarios y poco motivadores centrándose casi exclusivamente en el dictado y en la repetición monótona de listas de palabras. Hoy dia en que se conoce una mejor fundamentación científica del método ortográfico y existen, cada vez más, materiales de enseñanza muy motivadores y originales, la ortografía se ve un poco desplazada en el quehacer escolar.

La inflación de contenidos que actualmente padece la E. G. B., la densidad de sus programas y la complejidad a que ha llegado la enseñanza, son factores que han ido desplazando los hábitos instrumentales o técnicas de base. Lectura, escritura, ortografia..., son objeto de un tratamiento fugaz que no afianza dichos hábitos v que posteriormente dan lugar a perturbaciones, dificultades y hasta fracasos escolares. Desde el alumno de segunda etapa que es incapaz de leer su propio escrito hasta el profesor que trata inútilmente de descifrar un ejercicio plagado de faltas y de incorrecciones hay una serie de situaciones que cada dia se hacen más insostenibles. Es por esto que lanzamos desde aqui un alerta en este sentido. centrando, por ahora, nuestro interés en una mavor valoración de la ortografía y de su técnica de enseñanza.

FUNDAMENTOS METODOLOGICOS: LOS PASOS DEL PROCESO

Desde siempre, el dictado ha sido el procedimiento generalmente utilizado en la enseñanza de la ortografia. Y también es sabido que con esta actividad se dejaba, en muchas ocasiones, cometer las faltas para después tratar de corregirlas. Los resultados negativos a que este procedimiento daba lugar hicieron ver, cada vez más claro, que es mejor evitar el error gráfico que enmendarlo.

Los estudios experimentales realizados en el campo de la psicopedagogía (cuvos pioneros fueron Charcot, Meumann y Lay, entre otros) han contribuido, en gran parte, a la renovación didáctica de la enseñanza de la ortografia. Por ellos se ha puesto de relieve que las palabras dejan en el cerebro diversos tipos de imágenes o huellas visuales, auditivas, fonéticas y motrices. Tal es así que cuando escribimos una palabra evocamos, de forma inconsciente y mecánica, las imágenes que con anterioridad dicho vocablo grabó en nuestro cerebro. De aquí que si al alumno se le dicta una palabra y la escribe mal, su huella incorrecta grabada inicialmente en el cerebro se hace muy dificil de borrar, evocándose el error una y otra vez.

La importancia de esta teoria sensorial en la enseñanza de la ortografia se completa con el hecho de que una perfecta comprensión de la palabra ayuda a su correcta grafía. Es decir, una palabra que no se sabe lo que significa tiene, sin duda, más dificultad para ser escrita correctamente. Y la mejor forma de comprender el significado de una palabra es presentarla en una breve oración. Esta palabra, una vez entendida en su contexto, debe individualizarse sacándola de él para que actúen sobre ella las imágenes sensitivas.

Como consecuencia de estas investigaciones y experiencias se ha llegado en la actualidad a establecer procedimientos muy completos para aprender a escribir correctamente las palabras de dudosa ortografía. Nuestra propia experiencia nos ha llevado a estructurar y presentar el método en los siguientes pasos:

- Ver la palabra escrita en un contexto, comprendiendo su significado.
- Pronunciarla clara y pausadamente el profesor para que la oigan los alumnos.
- Pronunciarla igualmente los alumnos y escucharla.
- Escribirla correctamente, copiándola.
- Imaginársela y evocarla completando oraciones con ella.
- Integrarla en un contexto formando oraciones con la palabra.

 Ejercitarla en diversas y variadas actividades ortográficas hasta su completo domínio.

A cada uno de estos momentos dedicamos a continuación un breve comentario que ejemplificamos.

Ver la palabra escrita en un contexto y comprenderla

Se trata, en este primer momento, de conocer la palabra y conseguir de ella una
buena "fotografia" en la mente, es decir, una
correcta imagen visual. Indudablemente la
presentación escrita de la palabra es el paso
más importante, por lo que es necesario cuidar todos los detalles. La palabra debe aparecer en un breve contexto que de una forma
clara y precisa defina su significado. También se ha de procurar que esté escrita en
caracteres que la resalten del resto de las
palabras para que pueda ser bien percibida
y posteriormente individualizada.

Quiero desenvolver el paquete y mirar lo que hay dentro de él. desenvolver

Esta presentación puede hacerla el profesor en el encerado cuidando de resaltar bien la palabra, subrayándola o escribiéndola con tiza de color vivo. Si se dispone de fichas de trabajo individualizado que sigan este procedimiento, basta con seguir sus instrucciones.

En ocasiones, cuando se trata de palabras de uso muy común, puede que no haga falta recurrir a su presentación en un contexto, aunque siempre es conveniente hacerlo. Tal puede suceder con las palabras balón, bonito, hombre, vaso y llave. Pero con la mayoría de las palabras si es necesario hacerlo siempre. Tal sucede con las siguientes: generoso, honrar, humillación, favorable, civil e ingenio.

Cuando se trata del aprendizaje de la grafia diferenciadora en las palabras homófonas, no sólo es imprescindible acudir a un contexto sino que, en ocasiones, hay que realizar diferentes presentaciones hasta conseguir una perfecta comprensión de la palabra, sin la cual nunca podrá escribirse bien. Es un deber de todos los ciudadanos votar en las elecciones. A Luis le gusta mucho botar el balón.

Debemos votar a Juan para que sea nuestro delegado. Esa pelota no se puede botar porque es de madera.

Pronunciarla el profesor y los alumnos

En estos dos momentos se trata de conseguir una imagen auditiva correcta. Ha de ser primero el profesor quien lea la oración y pronuncie, después, clara y pausadamente la palabra, mientras los alumnos la escuchan con atención.

A continuación, los alumnos han de repetirla varias veces, corrigiendo el profesor las deficiencias fonéticas que se produzcan.

Escribirla correctamente

Una vez que la palabra ha sido vista, comprendida, oída y pronunciada ha llegado el momento de escribirla correctamente. Para ello lo mejor es extraerla del contexto donde fue presentada para, primero, completarla con la letra objeto de la duda ortográfica y, después, escribir la palabra completa.

> El enfermo está muy grave. grave gra-e

No es necesario repetir la palabra muchas veces. Con tres puede bastar si se hace con atención, claridad e interés. Con ello se adquiere el hábito psicomotriz deseado, que completa el resto de las imágenes sensitivas ya descritas.

Imaginársela y evocarla, completando oraciones

Lo que se pretende en este otro momento no es una mera copia de la palabra, sino la escritura de las imágenes visual y sonora que cada uno posee. Para ello el alumno debe evocar la palabra, imaginársela con los ojos cerrados y finalmente escribirla, coronando así los pasos del proceso.

Para realizar correctamente la evocación de la de la palabra debe recomendarse a los alumnos que tapen con un papel el resto del ejercicio dejando sólo el final.

---- no sé si iré a la excursión.

En este caso los alumnos deben imaginarse la palabra y tratar de verla escrita en su mente. También han de pronunciarla y finalmente escribirla completando la oración propuesta.

integrarla en un contexto construyendo oraciones

La construcción de oraciones por los propios alumnos utilizando la palabra objeto de aprendizaje sería el último paso de este procedimiento analítico-sintético que propugnamos para la enseñanza de la ortografía. Se trata de una actividad muy completa que puede transferirse a otros campos del lenguaje y al de otras materias escolares sin perder su intencionalidad ortográfica.

Al formar las oraciones se ha de procurar subrayar, dentro de ellas, la palabra que nos ocupa ya que nos interesa destacar su ortografía, sin que por ello olvidemos los aspectos semánticos y sintácticos de la oración.

Escribe una oración con la palabra ayuda.

Otras ejercitaciones ortográficas

ACTIVIDADES:

Hasta aqui se han señalado las actividades básicas o pasos del proceso que ha de seguirse para el aprendizaje de las palabras con dificultad ortográfica. Pero existen otras ejercitaciones, a desarrollar de forma paralela, que posibilitan un aprendizaje racional, individualizado y motivador, permitiendo ver. oir, pronunciar, comprender y escribir de nuevo las palabras, insistiendo en una repetición muy provechosa y reflexiva.

Para ello es necesario utilizar, en cada ca-

so, los prefijos, sufijos, antónimos, sinónimos, formas verbales, familias de palabras, rimas, vocabularios, etc., y otros artificios muy motivadores como crucigramas, máquinas de fabricar palabras, juegos ortográficos, etc., con los que pueden desarrollarse actividades muy variadas que sirven para "fijar" mejor las palabras con dificultad ortográfica.

Algunas de estas actividades, que deben completar el proceso básico descrito, son las que se indican a continuación:

ACTIVIDAD:	
	— Completa las oraciones siguientes con las palabras: bonito - sábado - bueno
	El no hay colegio.
	Este bocadillo está muy
	He contemplado un paísaje.
	Later Company
3. OBJETIVO: Esc	cribir con mayúscula el nombre de las personas.
B. OBJETIVO: Esc ACTIVIDADES:	— Rodea con un circulo la primera letra del nombre de los niñ
	— Rodea con un circulo la primera letra del nombre de los niñ niñas Así, Luis.
	— Rodea con un circulo la primera letra del nombre de los niñ
	 Rodea con un circulo la primera letra del nombre de los niñ niñas Asi, Luis. Sandra va al colegio con su hermana Elena.
	 Rodea con un circulo la primera letra del nombre de los niñ niñas Así, Luis. Sandra va al colegio con su hermana Elena. Enrique tiene una pelota y Jesús una cometa. Contesta: ¿Quién tiene una pelota?
	 Rodea con un circulo la primera letra del nombre de los niñ niñas Así, Luis. Sandra va al colegio con su hermana Elena. Enrique tiene una pelota y Jesús una cometa. Contesta:

1. OBJETIVO: Identificar en una oración palabras que llevañ b y escribirlas.

- Subraya las palabras que llevan b. El barco tiene una bandera. El dibuio está bien hecho.

- Escribe las palabras que has subrayado.

4. OBJETIVO: Discriminar a nido.			comienzo de palabra las let	tras c y q que tienen el mismo so-
		¡Cuár Yo qı – Escrii – Escrii	a y completa: nto come ese camello! uiero queso be qué vocales van despué be qué vocales van despué	s de la qu:,
5.	ACTIVIDAD:	- Escrit	scribir las grafías c y q en pe cada palabra al lado de uito - vaca - mosquito - bar	la que le corresponda.
			mosca ——→ banco ——→ barqu	ita uito
6.	OBJETIVO: Resolve	r un cri	ucigrama con palabras que	llevan m antes de p.
	ACTIVIDADES:		eleta cada una de las palab o que se indica.	oras del crucigrama según el signi-
		1 H 2 H	A O	
		3 C	Α	
		4 L	U	
		1. Gar 2. Par al t	nas de comer. te del cuerpo donde el braz ronco. r una cosa por otra.	zo se une
	de cuadros	en las Esto q	rama que has resuelto. Co que todas las letras son juiere decir que antes de	iguales, ¿Qué letras

7.	OBJETIVO: Escribir con b	las palabras terminada	s en bilidad, menos movilidad y civilidad.
	ACTIVIDAD:	amable	–→ amabilidad
		estable	
F	scribe las palabras ter-		
minadas en bilidad o		→	
	vilidad, <i>derivadas de</i>	contable	
	éstas.		
		probable	
		•	
8.	OBJETIVO: Escribir con la	a misma ortografía las-	palabras a las que se le ponen prefijos.
	ACTIVIDAD:	-	•
	normans.	habilidad	inhabilidad
_	South los solohuses son	movilidad	
_	scribe las palabras con- trarias a éstas añadién-	posibilidad	
	doles el prefijo in.	estabilidad	
	core or prompo iii.	ootubduq	
	ACTIVIDAD: — Escr. Com	ibe las siguientes pala pleta los plurales que f nariz - narices - feroz - veloces	cruz veloz
		nariz n	olural varices
			•••••
			•••••
		•••••••••••••••••••••••••••••••••••••••	•••••
10.	OBJETIVO: Escribir palabra	s que llevan doble c (c	cc).
	ACTIVIDADES:	en andere konstruer verken verske konstanten i en gipt i den var alle til de gjørske blekken en dege e næ in	The second section is a second second section and the second section is a second section of the second section is a second section of the second section section is a second section of the second section sec
	cuada	•	siguen, seleccionando la palabra ade-
		dirección - satisfacción	n - elección - redacción
	Se reu	ınieron para la	de un presidente.
	3	fesor nos dictó el tema	·
	- Escrib	e dos oraciones con la	s palabras que no has utilizado:
			s parabras que no mas ulmzado.

11.		bir con v los verbos t	erminados en -	servar.
	ACTIVIDAD:	— En las oraciones ponden a los ver	siguientes falt bos del recuad	an las formas verbales que corres- dro. Complétalas.
	observar conservar reservar	El pescado se Hemos El cazador	dos habitacio	nes en el hotel.
12.	OBJETIVO: Escri	bir con II las palabras	s terminadas e	n -illo y en -illa.
	ACTIVIDAD:	— Adivinanzas: ¿Qué -illa.	es? Escribe u	un nombre terminado en -illo o en
	į	 Sirve para clava 		
	ļ	 Ayuda al sacero 	lote en misa	
		Color		
	·	 Nos sentarnos e 	n ella	
	ACTIVIDADES:	héroe héroe Escribe tú la fai	hosteleria - he - hostal - hos hotel milia de palabi	roismo stelero as de:
14.	OBJETIVO: Esbr	ibir con b las palabra	as que comien	zan por las sílabas bu-, bur-, bus
	ACTIVIDAD:			
		— Forma palabras d	con una silaba	del primer cuadro y otra del segundo.
		Application of the control of the co		
	bu-	-car -zo -to -lar -taca		
	bur bus-	-zón -ñuelo	•••••	
		-lón -rro -cea		

 OBJETIVO: Poner coma para separar cada uno de los elementos que se citan en las enumeraciones.

ACTIVIDADES:

- Copia y fíjate en el uso de la coma. Rodéala con un círculo.
 Luis sacó del bolsillo cromos, bolas, dinero y chicle.
- Busca en tu libro una oración donde se enumeren cosas. Cópiala y no te olvides de las comas.
- Copia y escribe las comas que faltan:
 Visitaremos Madrid Toledo Cuenca Segovia y Soria.
- Escribe el nombre de las cosas que llevas en tu cartera.

Los modelos de actividades que hemos presentado no agotan todas las posibilidades y son sólo una muestra indicativa de muchas más que pueden proponerse. Cada una de ellas va encabezada por un objetivo diferente. Sin embargo, es obvio que no basta una sola actividad para desarrollar y entrenar cada objetivo. Es necesario la adecuada selección de diversas actividades y ejercitaciones que conduzcan al logro del objetivo propuesto.

De esta forma deben programarse pequeñas unidades de trabajo encabezadas por un solo objetivo, como los que se citan, pero desarrollados convenientemente con numerosas y variadas ejercitaciones que sigan de forma paralela los pasos del proceso didáctico que hemos explicado.

Una vez más insistimos que en el aprendizaje de la ortografía es preciso una repetición reflexiva y motivadora de las palabras cuyas grafías presenten alguna dificultad para ser reproducidas correctamente. Sólo así podrán actuar sobre ellas las imágenes sensitivas y la comprensión de lo que se hace, lo cual debe conducir normalmente a la fijación de los vocablos con dificultad ortográfica.

El método tiene, pues, tanto de fundamentación científica —los pasos del proceso—como de técnica y artificio didáctico a nivel de clase en la que la propia experiencia del profesor, su estrategia y el uso consciente de una "action research" son fundamentales para lograr resultados positivos en la enseñanza de la ortografía.



NOVEDAD EDITORIAL «REVISTA DE BACHILLERATO»

La Dirección General de Enseñanzas Medias publica trimestralmente "Revista de Bachillerato", que recoge los avances y las inquietudes en el terreno de la investigación de cada una de las materias del plan de estudios y divulga las aportaciones y experiencias de profesores y Centros.

Consta de las secciones siguientes: ESTUDIOS, EXPERIENCIAS, DEBATE, INFORME, ENTREVISTA, CONGRESOS, NOTAS, LIBROS y LEGISLACION.

Suscripción y venta en:

Servicio de Publicaciones del M. E. C. Cludad Universitaria, s/n. MADRID-3

Efectos de terapia y generalización en un caso de inhibición grave de comportamiento, a base de un sistema de refuerzos positivos de atención social

Juan A. VINAGRE OVIEDO Carmen R. BETANCOR V.

I. INTRODUCCION

Los orígenes de la modificación de conducta se encuentran en un análisis experimental, relativamente puro. Fue a partir de los años sesenta cuando verdaderamente se inició la publicación de estudios acerca de la modificación sistemática de conducta de niños, sobre todo en ambientes escolares. Hoy, esta especialidad —modificación de conducta—, se halla casi totalmente orientada hacia problemas de comportamiento humano de praxis diaria, abarcando una amplia gama de temas o perturbaciones determinadas, muy concretas, tal vez por exigirlo así necesidades muy perentorias de adaptación social y académica.

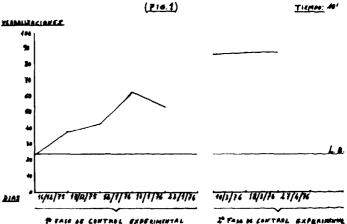
En la literatura especializada sobre modificación de conducta, más conocida por nosotros, como son las investigaciones realizadas por F. S. Keller, S. W. Bijou, E. R. Iñesta, H. R. Beech, A. S. Yates, R. Ardilla, R. Ulrich... no abundan los casos como el que presentamos aquí. Realmente, la mayor parte de los problemas que los niños plantean a padres en casa, o educadores en el aula, son más bien de signo contrario: gritos, silbidos, dificultades de atención, charlataneo

frecuente, formas de agresividad social como pegar, empujarse o insultarse, malas contestaciones, fugas, dificultades en el rendimiento académico...

Es lógico, pues, que gran parte de los estudios, que con más frecuencia se presentan, reflejen generalmente estas situaciones.

Con relación al tema de este trabajo, es interesante recordar que existen, no obstante, estudios muy valiosos sobre conductas aisladas (Harris-64), o excesivamente retraídas (Ward y Baker-68); así como también investigaciones acerca de los efectos de generalización en ambientes escolares y clíni-

TASA SLOBAL DE YERBALIZACIONES EN ORTETONIA



cos (Buell, Wahler-68). El tema es de verdadero interés: en nuestros colegios se encuentran niños dóciles, sumamente disciplinados, de un rendimiento académico aceptable e incluso bueno, que, sin embargo, y muy justamente preocupan a los padres o profesores. Son los niños inhibidos, excesivamente "buenos", con notable falta de adaptación social, incapaces de relaciones humanas normales, que viven demasiado solos, demasiado aislados; que, siendo "buenos", no se los ve felices; que sufren, en definitiva.

Estudios como los de Leffort (46) y Stoyva (7), nos demuestran que generalmente esos niños con tales problemas suelen, a corto o medio plazo, acusar otros de índole escolar. En otros términos, el rendimiento académico suele verse frecuentemente afectado cuando una persona sufre habitualmente tensiones de tipo socio-emocional (Brengelmann, 75).

Esas tensiones no tienen siempre un origen interno; han sido frecuentemente incubadas en un ambiente externo contraindicado, reforzante: familia, compañeros, escuela, pandas...

En este sentido, la modificación de la conducta podría ser simplemente la modificación del ambiente, de las circunstancias negativas condicionantes, que, una vez eliminadas o controladas, permitiesen la aparición y consolidación de conductas adecuadas, incluso a nivel generalizado. Naturalmente en estos casos es tan importante como difícil descubrir y sobre todo controlar de qué manera la conducta anómala obtiene reforzamiento por parte de tales ambientes.

No obstante, y pese a las dificultades de descubrir y especialmente de controlar todos los factores que determinan una conducta anómala, un principio parece hoy bastante seguro y eficaz, según los numerosos estudios realizados: se trata del gran poder terapéutico que tiene la atención social aplicada sistemáticamente.

Gran número de investigadores han mostrado que los padres (Hawkins, Petterson, Bijou, 1966), maestros (Madsen, 1968) y semejantes o compañeros (Wahler, 1967), obedeciendo a unas reglas sencillas de este tipo obtienen cambios notables en las conductas anómalas del niño.

Para el caso que aquí presentamos nos nemos valido, como veremos, no sólo de la

profesora —pieza clave—, sino también, y sin ellos saberlo, de los mismos compañeros de la niña.

II. SITUACION INICAL DE LA ALUMNA

El caso, objeto de estudio, que ofrecemos presentaba el cuadro siguiente: una niña, S, ingresada en nuestro Centro de Educación Especial en octubre de 1973 con una E. C. de 10,5 años; E. M. 5,4, y C. I. 52 (Terman-Merrill); con un lenguaje, afectado de múltiples dislalias, casi ininteligible; un nivel escolar propio de parvulario y graves síntomas o disturbios de tipo socio-emocional, especialmente llamativos, como inhibición habitural, retraimiento, fuerte tendencia a andar sola, casi de forma autística en los recreos, incomunicaciones, incapacidad para mirar a los adultos y muy poco, muy levemente, a sólo algunos compañeros más cercanos a ella, pero sin atreverse a fijarse en el rostro, a mirar a los ojos; manifestaciones de gran inseguridad y ansiedad generalizada... Por lo demás, la niña siempre ha sido sumamente dócil; nunca planteó ni un leve problema de indisciplina en el Colegio.

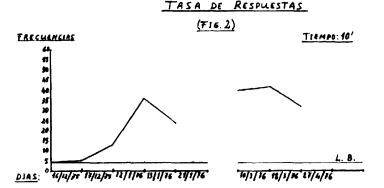
En casa, por el contrario, su conducta era agresiva con los hermanos, llegando al extremo de pelearse con cierta frecuencia con alguno; muy celosa, apegada a muñecas, caprichosa con los padres hasta negarse habitualmente a lavarse o dejarse lavar o salir de casa; negativa sistemática a la realización de tareas escolares; apatía casi general. Este es el cuadro psicopedagógico.

El diagnóstico neurológico es por el contrario relativamente bueno: los datos de E. E. G. se hallan en los límites de la normalidad. No se detectan problemas orgánicos especiales, lo que contrasta con ese C. !. 52, aunque sabemos bien que éstos son siempre datos aproximados y parciales.

Desde la fecha de ingreso —octubre, 73—hasta el comienzo de este estudio-tratamiento —noviembre, 75— los rasgos de conducta descritos se mantuvieron, pese a los normales esfuerzos de la profesora, a nivel prácticamente idéntico. Lo cual nos indujo a llevar a cabo un estudio y terapia de conducta intensivos, sistemáticos.

III. DISEÑO-TECNICAS APLICADAS

En la lectura de estudios sobre modificación de conducta hemos echado casi siem-



10 FASE DE CONTROL EXPERIMENTAL

pre de menos una mayor aportación de detalles concretos relativos al diseño y técnicas aplicadas. Generalmente, los autores se detienen poco en esto, subrayando, sobre todo, las dificultades o disturbios comportamentales del sujeto y los resultados obtenidos con la consiguiente interpretación de los mismos.

LE TASE DE CONTROL EXPER.

Nosotros creemos que para muchos lectores podría ser útil y orientador exponer el proceso concreto de elaboración del diseño, aunque sea brevemente. Es, en síntesis, el que exponemos a continuación.

En noviembre del 75 elaboramos un diseño con su correspondiente sistema de refuerzos.

Los objetivos que trazamos a corto-medio plazo fueron éstos:

- 1.º Lograr que se comunicase con algunos niños tranquilos más pequeños que ella. Los había en ortofonía y en la misma clase.
- 2.º Ampliar la comunicación a algunos otros compañeros de ortofonía y de clase.
- 3.º Lograr la comunicación con algunos compañeros en recreo.
- 4.º Iniciarse gradualmente en una participación en los juegos recreativos.

MEDIOS UTILIZADOS

- 1.º Fundamentalmente sesiones de ortofonia.
- 2.º En la clase normal se colocó a su lado un niño que habiamos observado le resultaba agradable, alegre y bastante hablador, al tiempo que se interesaba por el trabajo escolar. (Evidentemente este "medio" constituye en sí mismo un refuerzo positivo y continuo, pero no controlamos directamente sus efectos en clase. Por eso, lo introdu-

cimos aquí entre los "medios" utilizados, aunque sea con cierta reserva, naturalmente.)

En clase la profesora tenía consignas de no cortar posibles conversaciones entre el compañero de mesa y S.

En ortografia se procedió así: la profesora se sentaba a su lado, inicialmente con otro niño al que S aceptaba bien; más tarde se introdujo un compañero más.

Durante los primeros diez minutos se desarrollaba un coloquio de preguntas y respuestas, con vistas a lograr conversaciones espontáneas, sobre temas gratos a S; programas de la televisión (Heidi, entonces), excursiones...

Parte de estos coloquios se grabaron en cinta, sin que la niña tuviera conocimiento de ello. (Nos interesaba devolverle su espontaneidad y temíamos que el saberlo provocara un efecto inhibidor.)

Las sesiones tenían lugar todos los dias por la mañana. En conjunto, incluido el tiempo dedicado a corrección del lenguaje, duraban unos treinta minutos. Los diez primeros, ya se sabe, eran los de control experimental para este trabajo.

En recreo, se limitó todo a registrar las conductas de S, también sin ella saberlo, y por consiguiente sin empleo de refuerzo alguno por nuestra patre.

Se trataba de comprobar el posible grado de generalización de la conducta social obtenida en ortofonía (especie de clase laboratorio) a las situaciones de recreo y diversión normales.

Como se puede apreciar, en esta investigación se aplicaron técnicas de condicionamiento operante.

Sistemas de refuerzo en ortofonía: Socio-Verbales, siempre positivos y de aplicación continua, combinados de otros de intervalo fijo (alabanzas especiales).

La decisión de aplicar un sistema de refuerzos solamente positivos la adoptamos como el procedimiento hipotético de éxito más probable, tras una serie de observaciones sistemáticas previas. El recurso, aunque fuese combinado con refuerzos positivos, a métodos aversivos, aun en sus formas más atenuadas, nos parecía en este caso muy cuestionable. La observación de Eysenck de que cada paciente requiere un paradigma sumamente individualizado, con el cual resolver su problema emocional, era muy oportuna

para esta niña. Por supuesto, la dispensa del refuerzo era inmediata.

Nuestro propósito consistía en aplicar una terapia y una pedagogía con fines auténticamente *liberadores*, en parte mediante un "moldeamiento" gradual de la conducta (shapping). Insistimos: sólo se emplearon refuerzos positivos.

En concreto los incentivos aplicados fueron:

Continuos

- Miradas expresivas gratas, sonrisas y caricias por parte de la profesora de Ortofonía.
- En las sesiones sentarla al lado de la profesora.
- Durante los ejercicios poner junto a S un niño que le resultaba agradable.

Fijo

- Alabanzas en privado: "Muy bien, S"; "me gusta mucho eso que has dicho". "Es interesante eso que preguntas; lo que has contestado bien", etc.
- Elogios en público, ante los compañeros de ortofonía. (Aplicados al fin de cada sesión.)

Por supuesto, el estudio hubiera sido más completo con una medición del poder real, exacto de cada refuerzo. Pero esto no fue posible por razones de tiempo, de trabajo.

Por otra parte, no olvidemos que en la evolución de una conducta intervienen también diferencias individuales, muy específicas, particularísimas, y el contexto social, que va más allá de todo planteamiento de un sistema organizado de refuerzos (Kanfer, 75). El mismo Skinner, que originariamente había insistido tanto en la importancia de la evaluación de las contingencias de refuerzo, recientemente parece tener más en consideración antes que estos otros factores.

Hasta cierto punto el caso que presentamos podría tal vez encuadrarse dentro del sistema de una terapia de grupo, de grupo mínimo.

IV. RESULTADOS OBTENIDOS EN ORTOFONIA

Como puede verse en la figura núm. 1, la línea base de verbalizaciones al iniciarse este trabajo aparece baja. Consideramos verbalización cada palabra o frase que lleve consigo un contenido conceptual suficientemente lógico con intención comunicativa.

El desarrollo de la gráfica en esta fase experimental sigue una evolución positiva normal; el incremento de la comunicación es evidentemente satisfactorio. Para nosotros el porcentaje de verbalizaciones, aunque no es espectacular, resultaba francamente alentador.

La caída global que se observa el 22-1-76 nos pareció normal en estos casos. Por otra parte (veremos más adelante), ese decremento no es tan real como la tasa de frecuencias sugiere. En algún aspecto se registra un aceptable progreso, o recuperación, a nuestro juicio muy significativo.

A partir de esta fecha (llevábamos un mes largo de control registro experimental), suspendimos durante casi dos meses tales controles y registros, pero no la aplicación sistemática prevista, y descrita ya, de las contingencias de refuerzo. En parte, temfamos que S o el otro compañero descubrieran nuestro sistema "secreto" de control—grabaciones— y ello produjese un efecto inhibidor en la conducta de la niña.

Dos meses después, marzo 76, retornamos al sistema de grabaciones y control. Los resultados continúan siendo positivos, si bien el incremento de la tasa de respuestas parece ahora más lento, aunque en realidad no es así, como veremos más adelante en un análisis algo más fino acerca de los diversos tipos de verbalizaciones.

Lo que sí juzgamos importante hacer notar aquí es que en esta segunda fase de control se introdujo un compañero nuevo, cuya presencia no sólo no perjudicó el desarrollo desinhibidor de S, sino que parece haberlo favorecido y en un plano más bien cualitativo, como tendremos ocasión de comprobar en las gráficas núms. 2 a 5.

En este momento del trabajo parecía necesario un análisis más detallado de la tasa global de verbalizaciones registradas. Era el mejor modo de valorar, al menos con cierta precisión, los resultados obtenidos.

Para ello se establecieron cuatro categorías o tipos de verbalizaciones:

- 1. Respuestas por parte de la niña.
- Preguntas por parte de la niña.
- 3. Expresiones breves (preguntas, res-

puestas, conversaciones espontáneas...): Se consideraron "frases cortas" las que no sobrepasaban las cuatro palabras.

4. Expresiones o "frases largas" cuando se empleaban ordenadamente más de cuatro palabras.

Veamos las gráficas correspondientes a cada categoría:

De acuerdo con lo visto anteriormente, también aquí se registra un incremento en la tasa de frecuencias; pero en este análisis se destacan comportamientos específicos que parecen muy interesantes y significativos.

Se advierte, por una parte, cómo la tasa de "Respuestas" de la niña (figura 2) se incrementa notablemente durante el primer mes de experimentación. Sólo al final se registra una caída. S, pues, responde cada vez mejor a los estímulos externos.

En cambio, en la segunda fase de control el incremento es más lento, volviendo a registrarse una nueva caída al fin de la experimentación.

Algo parcialmente similar ocurre en la figura 4. Existe aumento de verbalizaciones de "frases cortas"; pero también aquí se observa ya durante toda la segunda fase experimental un ligero y progresivo descenso de las verbalizaciones.

Este doble fenómeno parece tener una explicación bastante clara, a nuestro juicio, en el análisis comparativo de las figuras 3 y 5. Efectivamente, la figura 3 presenta, en la segunda fase experimental, una curva positiva acelerada. S parece haber roto el cerco inhibidor que la caracterizaba y ahora se lanza cada vez más a formular preguntas a la profesora y a los compañeros. Nótese, además, que es precisamente en la primera fase donde el índice general de verbalizacio-

 nes es más bajo, el progreso más lento; justamente todo lo contrario de lo que ocurre en la figura 2. Pero hay algo más: es sólo en esta categoría de verbalizaciones ("preguntas") donde se registra un incremento en la fecha 21-l-76, precisamente cuando ocurre la depresión global en las respuestas de S. Esto parece importante y muy significativos. Asimismo, la gráfica 5 presenta un incremento, más lento, eso sí, que la figura 3; pero también positivo en la segunda fase de observación.

Estos demuestran que S se expresa progresivamente menos en las categorías más fáciles ("respuestas" y "frases cortas") y tiende a un mayor recurso de las categorías verbales más difíciles para una niña tan bloqueda como ella; es decir, incrementa notablemente las "preguntas" y, aunque en grado menor, también las "frases largas".

Todo ello sugiere que el bloqueo socioemocional de S se va rompiendo; cada vez manifiesta mayor capacidad de iniciativa personal y se muestra con más seguridad en sí misma.

En pocas palabras: S demuestra mejor adaptación social y personal, en un grado aceptable.

Estos son, a grandes rasgos, los resultados obtenidos en las dos fases experimentales de las sesiones de ortofonía, una especie de clase-laboratorio. Por supuesto, estas conductas adaptativas que, a nuestro juicio, no se hallan suficientemente consolidadas pueden ser lievadas a un mayor grado de desarrollo.

V. GENERALIZACION

1. Recreos

Como se dijo anteriormente, las fases experimentales se limitaron únicamente a las sesiones de ortofonía, cuyo resultado se acaba de analizar.

Pero a nosotros nos interesaba comprobar el posible grado de generalización o transferencia de las respuestas adaptativas adquiridas en sesiones experimentales, siempre algo artificiales, a otras situaciones más normales, como recreos y relaciones en familia, aparte de la posible repercusión favorable en el rendimiento escolar.

Ya quedó antes reflejado que -a excep-

ción de la clase normal donde la profesora tenía consignas de no cortar posibles conversaciones con el compañero de al lado—, ni en recreos ni en família se utilizaba ningún sistema de contingencías especial.

Simplemente nos limitamos a registrar las conductas ocurridas en los recreos, durante sólo quince minutos; cosa que la niña desconocía.

Antes de exponer la gráfica de frecuencias, es oportuno destacar un cierto detalle, quizá relevante: el control de las conductas en recreo comenzaron con mes y medio de antelación a la primera fase de experimentación en ortofonía.

Interesaba detectar nítidamente la línea base de su comportamiento social en estas situaciones, antes de iniciarse el trabajo, a fin de poder precisar luego cualquier posible signo generalizador.

He aquí la tasa de frecuencias absolutas de las relaciones sociales en RECREOS:

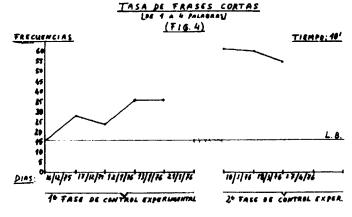
Antes de nada, hay que advertir que una vez establecida la L. B. previa, el registro y control sistemático de las conductas de S en recreo se iniciaron al terminar la segunda fase experimental de ortofonía; es decir, en mayo 76, justamente cinco meses después de establecida la línea base.

La razón de haber elegido este momento obedece al supuesto de que, tratándose de una conducta más difícil, como sería la adaptación a situaciones de grupos normales, exigiría un mayor desarrollo y consolidación de los comportamientos sociales adquiridos en las sesiones de ortofonía. De existir algún grado significativo de generalización, no parecía que se diese en este caso concreto antes de los dos o tres meses de terapia experimental.

Los resultados obtenidos pueden valorarse en la figura 6. En una primera visual se destacan dos conclusiones inmediatas:

- 1. Parece darse una generalización de las conductas sociales antes descritas.
- 2. Esa generalización, no obstante, parece muy frágil; aparenta ir hacia una extinción de la conducta social adquirida o, al menos, a mantenerse a un nivel poco satisfactorio.

Este último dato, tan escasamente alentador, nos indujo a un *análisis categorial*, como se hizo en el capítulo precedente.



Los resultados de este análisis no fueron tan pesimistas; lo que estaba ocurriendo era algo esperado, la confirmación de una hipótesis que se había previsto: a medida que avanzaban las semanas la niña se entretenía más con las compañeras y, por lo mismo, decrecían cuantitativamente las diversas conductas sociales. En otros términos: S se estaba haciendo más estable v constante en sus diversiones y relaciones sociales. Decrecen las frecuencias sociales, pero se incrementa el tiempo dedicado a las mismas. Esto parece un signo de que el comportamiento de S se va aproximando gradualmente a la normalidad, aunque todavía quede mucho por hacer. Su integración está lejos de ser espontánea, natural.

El análisis concreto que nos lleva a estas conclusiones se refleja de alguna manera en las figuras siguientes. Decimos "de alguna manera", porque en realidad aquí deberíamos aportar otros datos gráficos: el tiempo invertido en cada conducta social. Pero esta medición no fue posible llevarla a cabo con exactitud, tarea excesiva para un solo observador. Pese a ello, en los registros sí quedó constancia clara de la mayor estabilidad y más tiempo dedicado a relaciones sociales a medida que transcurrían las semanas.

En el conjunto de estos datos hay, a nuestro juicio, algo relevante; la figura 9. Las conductas lúdicas son las que más tardan en aparecer y cuando aparecen presentan notables irregularidades. Por otra parte, en esta categoría ocurre lo contrario a lo que sucede, y ya se anotó, en las otras: el comportamiento en el juego es poco estable; pasa de uno a otro o lo deja y luego vuelve al mismo en cuestión de pocos minutos, a veces de segundos. S intenta, quiere, pero no puede todavía. Necesita más tiempo, más terapia en pequeño grupo. Se observó, no obstante,

y con cierta sorpresa, que el último día de registro, en que aparece una sola participación lúdica, ésta fue más estable. Permaneció en ella durante varios minutos, seis aproximadamente. Este dato puede ser significativo e insertarse también en la línea general de mayor estabilidad.

No obstante, nos parece que este objetivo —la participación espontánea en el juego—, se halla nada más que iniciado. Está lejos de ser objetivo conseguido.

Tal vez, a estas alturas, la evolución de S requiera un planteamiento terapéutico más directo, dirigido expresamente a la integración en recreos.

2. Ambiente extraescolar: familia, amigas

Ya se ha visto cómo era el comportamiento de S en el ambiente familiar: sumamente difícil.

En un principio se pensó en la posibilidad de adiestrar algo a los padres en técnicas elementales de modificación de conducta. Pero desistimos previendo, por diversas circunstancias, que los registros obtenidos iban a ser poco fiables.

Son muy probables, en casos no bien adiestrados, errores en la aplicación de refuerzos, falta de continuidad en las sesiones, etcétera.

Por lo mismo, nos limitamos a comprobar una eventual generalización de la conducta social, grosso modo, en medios extraescolares, a base de la confrontación de los datos aportados por los padres en anteriores entrevistas con una nueva celebrada cinco meses después de terminada la segunda fase experimental, es decir, en octubre 76.

Esta dilación —que tiene algo de seguimiento— en la comprobación de la conducta de S en familia obedeció, en parte, al deseo de garantizar al máximo posible la confiabilidad de los datos, ya que de registrarse en esas fechas una mejora en el comportamiento, ello sería, a nuestro juicio, un signo bastante claro de la eficacia generalizadora del tratamiento efectuado en el Colegio (para que no se modificase en nada la estructura y relaciones del ambiente familiar no se comunicó a los padres precisamente lo que se hacía con S) y de la consolidación de las conductas adaptativas logradas.

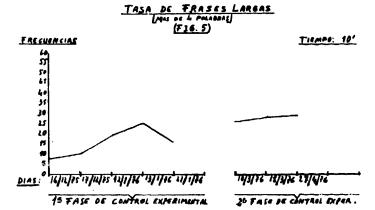
Los resultados obtenidos en octubre 76 fueron éstos:

Conductas antes del comienzo TTO.

- La madre no salía a la calle con S por no verla sufrir y amargada. Tampoco se atrevía a planear encuentros familiares por la misma razón.
- Era muy caprichosa.
- Había que darle inmediatamente lo que pedía y le agradaba.
- "Era un escándalo hacerla bañarse."
- Se peleaba con algún hermano; no obedecía.
- Hablaba poco con los padres y hermanos.
- Muy apegada a muñecas.
- Jugaba y se relacionaba poco con las amigas.
- Venía sin ilusión al colegio.
- No manifestaba en casa intereses o comportamientos escolares.

Conductas después del TTO. (Oct. 76)

- Ahora se puede salir con ella y recibir a los familiares en casa.
- Supresión de caprichos.
- Hoy sabe esperar.
- Ahora pide ella espontáneamente bañarse.
- En disciplina es la mejor de los hermanos. Ya no se pelea con ellos.
- Habla mucho más que antes con la madre; también incrementó los comentarios con el padre. Pregunta mucho sobre lo que se va a hacer.
- Ya no quiere muñecas, porque "ya soy grande", dice.



> Habla y juega mucho con las amigas y a veces riñe con ellas.

10 18 240/76 2417/76 3/ 6/76 8/6/76

- Se ha despertado su deseo de venir al colegio, llegando a privarse de ver la TV., que le gusta, porque al día siguiente tiene que levantarse pronto para ir al Colegio.
- Le gusta jugar a la escuelita y tiende mucho a leer.

A juzgar por los datos obtenidos, parece que el proceso de generalización de las respuestas adaptativas de S ha sido mayor, más espectacular en el ambiente extraescolar, familiar, que en los recreos escolares. Los padres, sobre todo la madre de S, se muestran sorprendidos del cambio de la niña en casa. Asimismo, la conducta adaptativa de S se muestra más consolidada en casa que en el propio Colegio.

La explicación de este hecho parece obvia: el medio familiar presenta un cuadro de estímulos más similar a los de la clase experimental que el ambiente de recreos, cuyos estímulos son más variados y se presentan menos afectivizados. Parece lógico, por lo mismo, una mayor transferencia espontánea de las respuestas adaptativas a medios y estímulos más afines.

Esta conclusión puede tener valiosas aplicaciones pedagógicas, terapéuticas, para ciertos casos de inadaptación familiar.

VI. VALORACION GLOBAL DE ESTAS TECNICAS: DIFICULTADES, VENTAJAS, CONCLUSIONES

Reconocemos lo atinado de la fina observación de Anastasi y Bakan cuando sostienen que dentro del sistema hipotético-deductivo se está dispuesto a encontrar aquello

que se desea descubrir. Por ello, nosotros nos limitamos a ver "lo que pasaba": si funcionaba o no el método o sistema de terapia trazado para esta alumna. Los resultados ahí están.

A estas alturas del estudio nos imaginamos algunas críticas a esta clase de trabajos. Críticas en muchos casos perfectamente razonables y que nosotros mismos nos hemos formulado. Pero la objeción sin más no debe ser, en principio, un motivo de abandono o descrédito, sino de análisis y búsqueda de soluciones objetivadas empíricamente. Cuando menos debe ser un motivo de contraste racional, sereno. De ahí la razón de ser de este último apartado.

Las técnicas de modificación de conducta han sufrido distinta suerte en los últimos quince años: de un rechazo general de la aplicación de los principios de aprendizaje a la conducta humana, se pasó a una aceptación entusiasta hacia fines de la década de los sesenta. Ultimamente se observa un nuevo criticismo y escepticismo en torno a estas técnicas.

A. J. Yates, uno de los más relevantes estudiosos en este campo, teme que la terapia del comportamiento se halle en "serio peligro de perder su ímpetu e inspiración iniciales" y se encamine hacia "la ruta del olvido" (1).

De ahí que autores tan destacados como D. M. Baer o Bushell (jr.) sugieran la necesidad de introducir cambios en la forma de trabajo. Lo que verdaderamente más interesa es la efectividad real en la solución de problemas sociales y escolares de los alumnos y no tanto la elegancia de la metodología, pues algunos métodos más "tradicionales" —los que están dentro de la gran corriente de la "Escala Nueva" pedagógica, añadimos por nuestra parte— pueden obtener idénticos resultados que los sistemas bien diseñados de contingencias (Bushell, 72) y ser más económicos.

Para muchos, éste parece ser justamente el motivo de escepticismo: se precisa mayor dedicación y trabajo y, sin embargo, no consta claramente, convincentemente, en general, la superioridad de la eficacia de tales técnicas con respecto a otros métodos

⁽¹⁾ YATES, A. S.: "Terapia del comportamiento". Trillas, 1975, pág. 476.

pedagógicos actuales. Por otra parte, se levanta la voz de los que critican la aplicación de técnicas "mecanicistas" al campo educativo, técnicas insuficientes, al menos, para explicar la compleja dinámica de los hechos humanos.

Se ha dicho y escrito desde hace tiempo que los intentos de aplicar a las "Ciencias Humanas" el modo de proceder exclusivamente positivista parece, al menos, un naturatismo injustificado. No se puede aprehender en términos de cifras y escalas todo el dinamismo humano; ciertos procesos psíquicos se escapan, parecen irreductibles a la cuantificación, al menos por ahora. Una auténtica y fina Pedagogía y Psicología deberían tener siempre en cuenta esto, si bien es indiscutible la absoluta necesidad de una ciencia empírica y experimental de los fenómenos psíquicos y conductuales, por tanto, Ignorar lo primero sería caer en un verdadero y grave reduccionismo, más de acuerdo tal vez con ciertos principios científico-filosóficos, que con los datos de unas ciencias cuvo objeto es el hombre, su psiquismo, su conducta y las múltiples y complejas motivaciones de ésta.

Sin embargo, y pese a lo razonable de algunas de estas críticas (2), las técnicas conductuales no dejan por ello de tener un valor muy estimable, por diversos conceptos.

Los primeros hechos, de los que la Psicología o Pedagogía pueden estar seguras, consisten en aquello que el hombre hace. De esto no podemos dudar. Todo lo que sabemos de los pensamientos o sentimientos de otra persona lo inferimos de su conducta, de sus respuestas. Se sabe, es verdad, que la conducta está impulsada generalmente por motivaciones internas bastante más complejas que los comportamientos externos. Pero sólo hay un modo científico de conocer esos procesos: el estudio, el análisis experimental de las conductas externas, de las reacciones observables, constatables a diversos niveles.

Como anota muy bien Hebb, "no necesitamos creer en la teoría behaviorista para que nos sirvamos de ella" (3). Más aún, una

(2) Una más amplia exposición a este respecto puede verse, por ejemplo, en el libro de BEECH, H. R., "Terapla de Conducta". Ed. J. B. Madrid, 1974. Págs. 277, ss.

teoría puede ofrecer cosas buenas y, por lo mismo, aprovechables, sin ser ciertas.

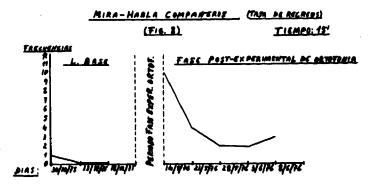
Por otra parte, las teorías conductistas y neoconductistas llevan en buena medida razón cuando rechazan la introspección como medio para obtener pruebas de hechos.

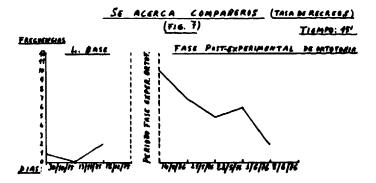
Aparte de las objeciones ya apuntadas, quizá uno de los motivos que han suscitado lógica reserva frente a estas técnicas son sus propias deficiencias. "Desgraciadamente son escasos los estudios de conducta controlados. En realidad, existen buenas razones para afirmar que aún no se han llevado a cabo estudios plenamente satisfactorios" (4).

Y es que las dificultades, los problemas de análisis y modificación de conducta resultan sumamente complejos.

Diseños sencillos, elaborados para estudio de un caso, difícilmente son tales en la realidad; es decir, las contingencias de refuerzos, por ejemplo, las contingencias de refuerzos reales, que están determinando concretamente una conducta en estudio resultan casi siempre mucho más complejas de lo

⁽⁴⁾ BEECH, H. R., o. c., pág. 267.



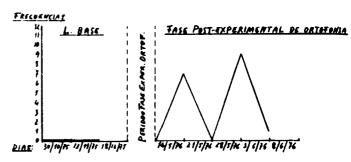


⁽³⁾ HEBB, D. O., "Pelcología". Ed. Interamericana, 2.4, pág. 4.

BIBLIOGRAFIA

- ARDILA, R.: "El análisis experimental del comportamiento". Trillas, 1974. Especialmente el capítulo 13 de: Ayala, H. E.—Hall V. R.
- BIGGE, M. I.: "Teorias de aprendizaje para maestros". ¿Cómo se transfiere el aprendizaje a nuevas situaciones? (Cap. 9.) Trillas, 1975.
- BIJOU, S. W.—RIBES IÑESTA, E.: "Modificación de conducta". Trillas, 2.ª, 1973. Son de interés especial para nosotros los capítulos: 3, 10 y 11.
- EDWARDS, A. D.: "Speech codes and speech varients: social class and task differences in children's speech". En "Journal of Child Language". Cambridge University Press, Vol. 3, número 2, 1976, págs. 247 ss.
- FERSTER, C. B.—PERROT, M. C.: "Principlos de la Conducta". Trillas, 1974.
- GARCIA-HOZ ROSALES, V.: "El refuerzo positivo en educación". I Symposium sobre aprendizaje y modificación de conducta en ambientes educativos. Servicio de publicación del M. E. C., 1975, págs. 59 ss.
- KELLER, F. S. RIBES IÑESTA, E.: "Modificación de conducta". (Aplicaciones a la educación.) Trillas, 1973. De interés aquí el cap. 3 y el apéndice que sigue a este capítulo.
- PELECHANO, V.: "Modelos de aprendizaje social". I Symposium... o. c., págs 77 y ss. "Control de hábitos sociales en ambientes educativos". I Symposium... o. c., págs. 127 y ss.
- PINILLOS, J. L.: "El refuerzo negativo en la educación; el problema del castigo". I Symposium... o. c., págs. 47 y ss.
- ULRICH, R; STACHNIK, T., y MABRY, J.: "Control de la conducta humana". Trillas, 1974.
- YATES, J. A.: "Terapia del comportamiento". Trillas, 1975. De Interés el cap. 16 referido a la deficiencia mental.

previsto sobre el papel, incluso después de las observaciones sistemáticas previas de rigor. En este sentido la personalidad del educador o experimentador como tales es una variable que casi siempre se escapa a los controles experimentales. Y nosotros hemos comprobado que ejerce una importancia decisiva en muchos casos. (Tal vez pronto demos a conocer un estudio acerca de esta variable de vaior extraordinario.)



Por otro lado, todavía no se conoce bien cómo funcionan los refuerzos aplicados.

Entre los méritos de las técnicas de análisis y modificación de conducta basadas en los principios de la psicología del aprendizaje podríamos destacar aquí el gran valor de sensibilizar al profesorado y sugerir orientaciones muy valiosas que indudablemente mejoran la educación, los métodos generales de acercamiento a los alumnos.

Que el profesor sepa cómo debe actuar ordinariamente, sobre todo en los casos más difíciles; dónde están los errores en que incurre y especialmente los aciertos que más estimulan a los alumnos es muy importante. Todo lo que es verdaderamente científico siempre vale, aunque por las circunstancias sólo sea aprovechable o aplicable una pequeña parte.

Este creemos que es uno de los valores de las técnicas sobre modificación de conducta. Con las consabidas reservas, nos sugieren con más precisión cómo y por dónde deberíamos ir en nuestros métodos terapéuticos escolares y familiares o, al menos, nos puede confirmar o no si estamos en el buen camino.

Por otro lado, nos obligan a una reflexión y análisis constantes acerca de nuestros métodos y actitudes profesionales, educativos. Nos enseñan a mirar más y tal vez mejor hacia nosotros mismos y, por tanto, a rectificar actitudes; nos enseñan a culpar menos a los alumnos que presentan anomalías de conducta o bajo rendimiento escolar, y a buscar posibles soluciones con más fondo científico. Lo que ya no nos parece poco.

Material didáctico PSICOGRAF (I)

Ruleta didáctica y Abaco colectivo





SUMARIO DEL ABACO

- I. OBJETIVOS.
- II. EDADES.
- III. DESCRIPCION DEL ABACO Y DE LA RU-LETA DIDACTICA.
- IV. SIGNIFICADO MATEMATICO Y PEDAGO-GICO.
- V. CONTAR DE CERO A NUEVE.
- VI. SUMAS DE DOS SUMANDOS CON CAN-TIDADES DE UNA CIFRA SIN LLEVARSE.
- VII. SUMAS DE TRES SUMANDOS CON CAN-TIDADES DE UNA CIFRA.
- VIII. RESTA DE CANTIDADES DE UNA CIFRA.
- SUMAS DE CANTIDADES DE DOS CIFRAS "LLEVANDOSE" Y CONTAR HASTA 99. IX bis. RESTA DE DOS CIFRAS "LLEVAN-
- DOSE".
- X. SUMAS Y RESTAS DE CANTIDADES DE TRES CIFRAS "LLEVANDOSE" Y CON-TAR HASTA 999.
- SUMAS Y RESTAS EN BASE NO DECI-
- XII. MULTIPLICACION CON EL ABACO.

por Pedro Regalado García Ramos y Luis Sánchez Moya

El material didáctico Pelcograf, Ideado para alumnos de Preescolar y Primer Ciclo de E. G. B., es creacción de Pedro Regalado García Ramos y Luis Sánchez Moya, quienes presentaron sus trabajos en la XVI Feria Internacional del Juguete de Valencia. Allí obtuvieron el Premio DIPA-77. El material Psicograf, compuesto por la Ruleta Didáctica, el Abaco con su Ruleta Colectiva y el Cifrador con Ruleta Colectiva, ha sido autorizado por el M. E. C. y ha merecido, tras su experimentación con éxito en varios centros escolares, la atención de Vida Escolar. En este número se ofrecen las dos primeras partes y en el próximo se incluirá la tercera.

PRIMERA PARTE: RULETA DIDACTICA (DEL 0 AL 9)

EDADES: 3 y 4 años.

1.º DESCRIPCION

Consta de plataforma, disco-ruleta con indice y 45 clavijas que se encajan en los orificios de la plataforma.

Plataforma

Es una plancha cuadrada de 23 cm. recogida en un marco.

Lleva tres filas de dibujos:

- Una fila con TRES CASAS, en color rojo.
- Otra con TRES MARIPOSAS, en amarillo.
- Una tercera con TRES TREBOLES, en verde.

Cada figura lleva tantos orificios como expresa el número cardinal impreso al pie.

En la parte superior derecha va la figura del SOL en amarillo, con el número "0" al pie.

Disco-ruleta

Es un disco con un índice centrado en el lado superior del marco de la plataforma. El diámetro del disco es de 14 cm. Su superficie va distribuida en ocho sectores con los mismos motivos: CASA, MARIPOSA, TREBOL y SOL que aparecen en la plataforma y en los mismos colores. Las figuras mariposa y trébol se repiten tres veces: una con el número "1" ilustrado con un circulito, otra con el número "2" y dos circulitos y otra con el número "3" y tres circulitos, para indicar la cantidad de clavijas que el niño debe encajar en la figura de la plataforma según la que sea señalada por el índice al detenerse la ruleta. Las figuras casa y sol aparecen sólo una vez en el disco: la casa con el número "1" y un circulito para indicar que se pone una clavija, y el sol con el número "0".

2.º CARACTERISTICAS DIDACTICAS

A partir de los números 1, 2 y 3, el niño llega hasta el conocimiento del 9 en forma de juego y con participación de su motricidad y elementos sensoriales de diverso tipo. Los números van presentados de acuerdo con las directrices de la Matemática Moderna: el 1, 2 y 3 como simples conjuntos, el 4 como un conjunto del subconjunto 3 (tres orificios en ala izquierda) y del subconjunto 1 (un orificio en ala derecha), etc. Así, con grupos de uno, dos y tres elementos u orificios-clavijas se van componiendo sucesivamente los nueve primeros números.

A la par, el niño se ejercita en el reconocimiento de figuras y colores por la correlación entre los dibujos del disco y los de la plataforma, y de las clavijas en cuanto a color.

3.º PROCESO DEL JUEGO

Se impulsa el disco. Si al detenerse éste, el índice señala mariposa-2 amarilla, por ejemplo, el niño encaja dos clavijas amarillas en una de las mariposas; si cae en trébol-3 verde, encajará tres clavijas verdes en uno de los tréboles; si cae en casa-1 roja, encajará una clavija roja en una de las casas; si cae en sol, es jugada nula. Así irá completando las figuras y elaborando los números.

Si el niño juega con la madre, la mamá juega a tréboles y el niño a mariposas o viceversa; la casa sería común a ambos.

SEGUNDA PARTE: ABACO Y RULETA COLECTIVA

I. OBJETIVOS

- Contar hasta nueve.
- Sumar y contar hasta noventa y nueve y hasta novecientos noventa y nueve.
- Restar.
- Multiplicar.

Las tres operaciones se realizan en cualquier base.

II. EDADES

De 4 a 10 años.

III. DESCRIPCION DEL ABACO Y DE LA RULETA COLECTIVA

ABACO COLECTIVO PSICOGRAF

Es un tablero con marco.

Sus dimensiones son 55×68 cm.

Va colgado de escarpias, junto a la pizarra del aula, a la altura precisa para que resulte visible a todos los alumnos. Su superficie presenta NUEVE CORRALITOS o DIAGRAMAS serigrafiados en color blanco, distribuidos en TRES COLUMNAS si se mira en vertical y en TRES FILAS si se mira en horiontal. TRES CUERDAS recorren cada columna de

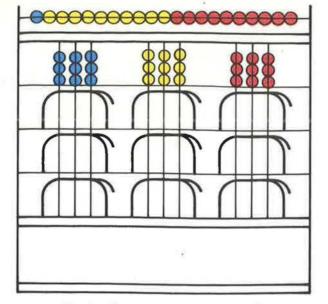


Fig. 1.-Abaco colectivo "Psicograf"

diagramas y por cada cuerda se deslizan TRES BOLAS. Las NUEVE BOLAS de las tres cuerdas de la columna derecha son RO-JAS. Las NUEVE BOLAS de la columna central son AMARILLAS. Las NUEVE BOLAS de la columna izquierda son AZULES.

Para que las bolas puedan mantenerse en su lugar de origen (zona superior serigrafiada en BLANCO), o en uno u otro diagrama de su recorrido, van TRES VARILLAS metálicas y un listón de madera horizontales que sirven de apoyo. Las cuerdas son elásticas para que las bolas puedan saltar estas varillas.

El resto del tableto va serigrafiado en color VERDE; es una pizarra. En ella se escriben, en la parte inferior, los resultados de las operaciones, y al lado de cada diagrama, los cardinales.

Finalmente, en la parte superior va una VA-RILLA DESMONTABLE con diez bolas RO-JAS, diez bolas AMARILLAS y una AZUL. A éstas las llamaremos BOLAS LIBRES, porque pueden manipularse libremente; se emplean cuando hemos agotado las bolas de las cuerdas.

RULETA COLECTIVA "PSICOGRAF"

Consta de: disco, plataforma y eje de rotación.

El disco lleva tres índices:

- Uno en FLECHA.
- Otro en TRIANGULO CON RAYA.
- Otro en TRIANGULO SIN RAYA.

La plataforma va serigrafiada en cuatro colores:

- Rojo.
- Amarillo.
- Azul.
- Verde.

Cada color va ilustrado con un motivo o dibujo: la banda roja lleva un TREBOL, la banda amarilla una CASA, la banda azul el SOL y la banda verde una MARIPOSA.

El eje está formado por tornillo, casquillo,

arandelas y tuercas.

El disco se hace girar impulsándole por el borde con la mano.

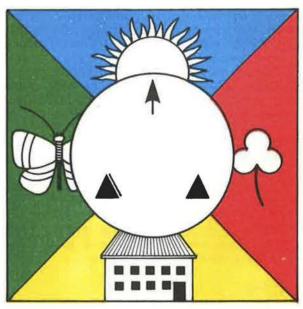
IV. SIGNIFICADO MATEMATICO Y PEDAGOGICO

La disposición de las bolas y diagramas en tres filas responde a la estructura de una suma de hasta tres sumandos, o de una resta en minuendo y sustraendo, no haciendo uso de la tercera fila.

La disposición en columnas responde al concepto de valor absoluto y relativo de las cifras. Así, conforme la capacidad del niño lo vaya permitiendo, la columna derecha representará unidades de primer orden; la central, unidades de segundo orden; la izquierda, unidades de tercer orden, en cualquier base.

La presencia de elementos intuitivos (bolas agrupadas en conjuntos) junto a los cardinales correspondientes, da una representación plástica de las cifras y operaciones matemáticas.

Fig. 2.—Ruleta Colectiva



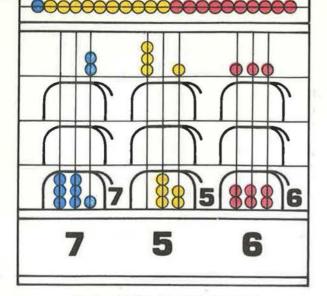


Fig. 3.-Contar del cero al nueve

El juego como forma de empleo de este material didáctico garantiza el interés del niño.

El que sea juego colectivo supone ahorro de espacio, de dinero y de energía por parte del profesor.

V. CONTAR DE CERO A NUEVE

PROCESO DEL JUEGO: Distribuimos a los niños en tres equipos.

El primero juega con el color rojo de la ruleta, donde está el trébol (EQUIPO TRE-BOL).

El segundo con el color amarillo, donde está la casa (EQUIPO CASA).

El tercero con el azul, donde está el sol (EQUIPO SOL).

Más adelante pueden sustituirse estas denominaciones de los equipos por las de BO-TANICOS, ARQUITECTOS, ASTRONOMOS, respectivamente.

El color verde de la ruleta no forma equipo. Como la Ruleta Colectiva tiene tres índices y cuatro colores, en cada tirada pueden conseguir bola dos equipos (si uno de los índices cae en verde), o los tres (si los índices caen en rojo, amarillo y azul).

Los equipos que consiguen bolita celebran su suerte con un aplauso.

Cada vez que consiga una bola el equipo identificado con el color rojo (EQUIPO TRE-BOL), se registrará el punto conseguido bajando una bola al diagrama inferior de la primera columna, que es la zona de las bolas rojas (fig. 4).

Cuando gana el equipo identificado con el color amarillo (EQUIPO CASA), se baja bola al diagrama inferior de la columna central,

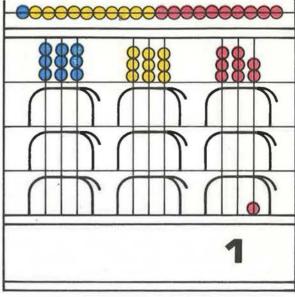


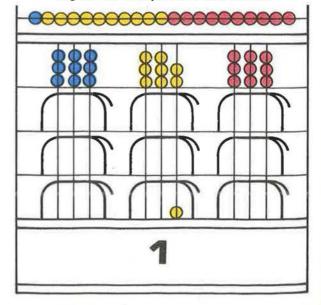
Fig. 4.—Se ha bajado una bola roja

que es la zona de recorrido de las bolas amarillas (fig. 5).

Cuando gana el equipo identificado con el azul (EQUIPO SOL), se baja bola azul al diagrama inferior de la columna de la izquierda, que es la zona de recorrido de las bolas azules (fig. 6).

Simultáneamente, cada vez que bajamos una bola a un equipo, se escribe debajo el

Fig. 5.—Se ha bajado una bola amarilla



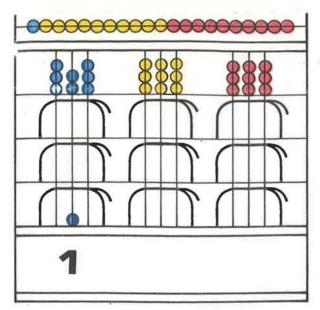


Fig. 6.-Se ha bajado una bola azul

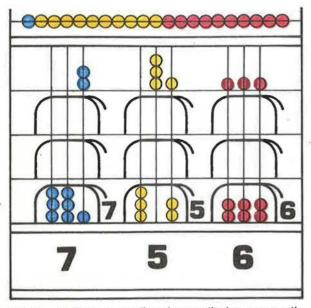


Fig. 7.—Al final se escriben los cardinales, como etiqueta de cada conjunto

número correspondiente y se borra el anterior; al final, puede escribirse también el cardinal, como etiqueta, del conjunto de bolas o elementos que tiene cada equipo (figs. 3 y 7).

CONTAR SERIA RELACIONAR NUMERO CON ELEMENTOS O BOLAS, A LO LARGO DEL JUEGO, REITERADAMENTE:

También se explicarán a los niños los conceptos:

- Mayor que.
- Menor que.
- Igual que

comparando los tantos que va haciando cada equipo. También los conceptos:

- Derecha.
- Izquierda.
- Centro.
- Arriba.
- Abajo.
- En medio.

Terminado el juego, se pasan a la pizarra común de la clase los números de los puntos o bolas ganados por cada equipo, y a su derecha o a su izquierda se pintan tantos

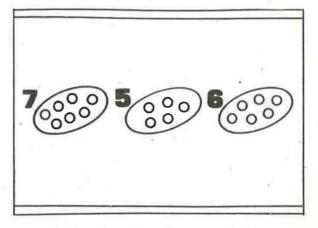


Fig. 8.—Circulitos y números cardinales

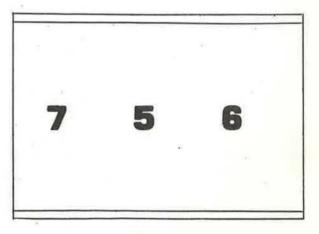


Fig. 9.-Números abstractos

circulitos como bolas tiene el conjunto correspondiente (fig. 8).

Después se borran los circulitos para que el niño se enfrente con el número abstracto

(fig. 9).

Este uso de la pizarra permite que el niño vea en dos dimensiones lo que en el Abaco ve en tres. Además, se evita el peligro de que el niño establezca una asociación fija entre número y color.

Al final se canta una canción en honor del equipo que haya conseguido más bolitas. El canto y el aplauso liberan tensiones del niño y ayudan a centrar más su atención en el

juego.

Cuando están cansados o alterados, se relajan y descansan jugando a cerrar los ojos en silencio, con la cabeza reclinada sobre la mesa, y a conseguir bolas por comportamiento, colaboración..., en lugar de conseguirlas con la ruleta. La profesora va indicando en voz alta los equipos a los que va bajando bolitas por hacer mejor este juego.

NOTA: Antes de enseñar los cardinales en su expresión gráfica es aconsejable que el niño llegue a asignar a los conjuntos de bolas del Abaco el valor de "símbolo" de todos los conjuntos reales de igual número de elementos: si en la clase hay dos niños con gafas, formarán un conjunto de dos bolas; si hay dos niños cuyo apellido empiece por "A" formarán también un conjunto de dos bolas, etcétera...; así hasta que el conjunto de dos bolas sea representativo de todos los conjuntos de dos elementos. De esta forma, el DOS, por ejemplo, y después su expresión gráfica "2" tendrá un valor universal. Para este fin es preferible que el Abaco esté tumbado en el suelo.

VI. SUMAS DE DOS SUMANDOS CON CANTIDADES DE UNA CIFRA "SIN LLEVARSE"

En el Abaco se construyen tres sumitas. Cada equipo construye una suma con los puntos o bolas que va consiguiendo con la Ruleta colectiva. Las bolas, que son del mismo color y están en una misma columna para cada equipo, reflejan en el Abaco los puntos obtenidos en el juego (fig.10).

PROCESO DEL JUEGO

Se distribuye a los niños en TRES EQUI-POS y se procede de la misma forma que

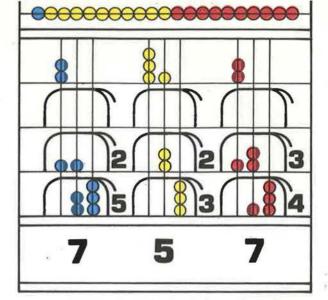


Fig. 10.—Sumas de cantidades de una cifra y dos sumandos

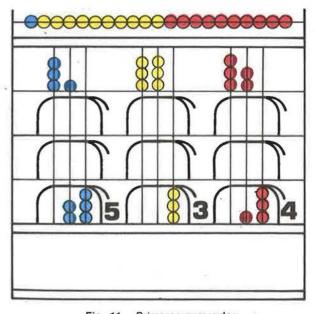


Fig. 11.—Primeros sumandos

hemos descrito anteriormente, cuando se jugaba a contar del "cero al nueve".

En un primer momento se construyen los PRIMEROS SUMANDOS colocando las bolitas obtenidas en los diagramas inferiores, cada equipo en su columna, como se hacía al contar del "cero al nueve", pero ahora no se escribe la cifra debajo cada vez que se baja una bola. Al terminar esta fase se escriben como ETIQUETAS los cardinales correspondientes a los conjuntos conseguidos por cada equipo; son los PRIMEROS SUMANDOS (fig. 11).

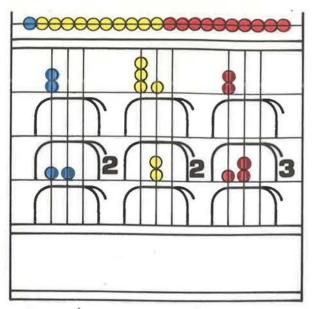


Fig. 12.—Segundos sumandos

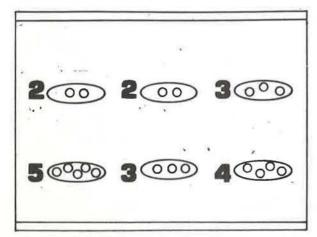


Fig. 13.—Cardinales con circulitos dispuestos en sumandos

Se interrumpe el juego con una canción o actividad cualquiera y seguimos jugando para construir los SEGUNDOS SUMANDOS. Para ello se procede de la misma forma que en los primeros, sólo que ahora se colocan las bolas en los diagramas centrales, cada equipo en la columna de su color (fig. 12).

Después se pasan los números a la pizarra, colocándolos en disposición de suma, con los circulitos correspondientes (fig. 13).

Al final podremos decir: "Los niños del equipo rojo (TREBOL), en el primer momento hicieron estas cuatro bolas; en el segundo momento, estas tres. En total han hecho... Se bajan provisionalmente todas las bolas al diagrama inferior y se cuentan (fig. 14); en la pizarra se cuentan los circulitos, recogidos con un diagrama (fig. 15).

En total han hecho "7". Y escribimos el "7" en la parte inferior del Abaco, bajo la columna de las bolas rojas (figs. 10 y 14). Y también en la pizarra común (fig. 15).

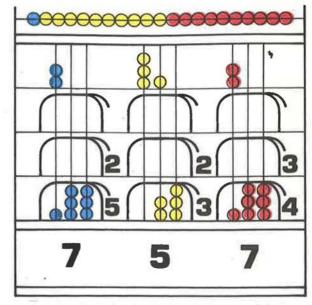


Fig. 14.—Se bajan las bolas al diagrama inferior

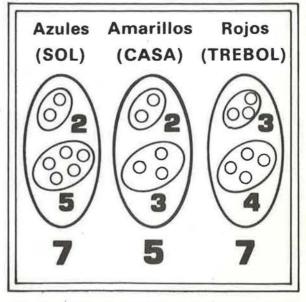


Fig. 15.—Cardinales con circulitos dispuestos en sumandos

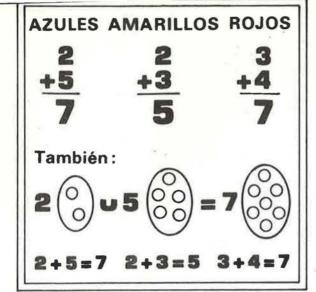


Fig. 16.—Suma con números abstractos y otras formulaciones

Igualmente se procede con los tantos obtenidos por los otros dos equipos.

Finalmente se borran los circulitos y aparecerá la suma con los números abstractos (fig. 16).

Cuando ha terminado esta explicación con las tres sumas, se canta una canción en honor del equipo que ha conseguido más puntos, que a su vez aplaudirá a los otros equipos, agradeciendo su colaboración.

El aplauso y el conceder o quitar bolas por comportamiento, colaboración del equipo... son recursos que deben aprovecharse por las razones expuestas anteriormente. Con niños inestables es especialmente recomendable el relajamiento o descanso antes indicado.

NOTA: Antes de proponer a los niños el aprendizaje de la suma, es aconsejable, como paso intermedio entre contar y sumar, colocar las bolas o puntos ganados en la fila de diagramas de arriba. Cuando han conseguido un determinado número de puntos, se dejan caer estirando las cuerdas a los diagramas inferiores, donde se van almacenando los puntos o bolas que cada equipo consigue en los diversos momentos. Se cuentan las bolas y se pone el cardinal correspondiente a cada conjunto.

VII. SUMAS DE TRES SUMANDOS CON CANTIDADES DE UNA CIFRA

En un tercer momento se colocan las bolas en los diagramas de arriba o fila de los TERCEROS SUMANDOS (fig. 17). El proceso del juego es análogo al descrito para las sumas de dos sumandos. La figura 18 es la representación plana de la suma que en el Abaco tiene una representación en volumen.

VIII. RESTA DE CANTIDADES DE UNA CIFRA

Se disponen los sustraendos de antemano colocando las bolas, con sus cardinales co-

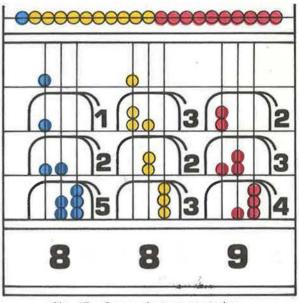
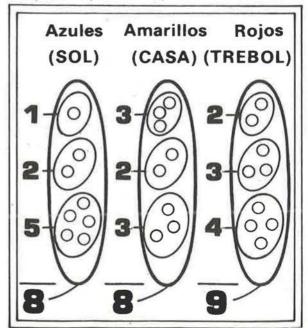


Fig. 17.-Sumas de tres sumandos

Fig. 18.-Representación plana de la figura 17



rrespondientes, en los diagramas inferiores (fig. 19).

Se justifican estas posturas diciendo que son los puntos conseguidos por equipos de otro colegio.

Se propone como razón del juego el ver si nuestros equipos consiguen mayor número de puntos o bolas para averiguar después LAS DIFERENCIAS.

El juego no se detiene hasta que los minuendos o puntos conseguidos por nuestros equipos no sean mayores o iguales a los sustraendos.

El proceso del juego es similar a los descritos anteriormente: las bolas conseguidas se colocan en los diagramas centrales (figura 20). En el diagrama de la derecha o zona de las bolas rojas puntúa el equipo identificado con el color rojo; en el del centro, el equipo identificado con el amarillo; en el de la izquierda, el equipo identificado con el color azul.

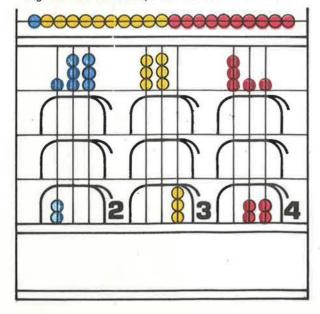
Cuando se da por terminado el juego se escriben los cardinales correspondientes a cada conjunto de bolas (fig. 21).

Después se pasan a la pizarra, sustituyendo las bolas por circulitos (fig. 22) y explicamos la resta del modo siguiente:

"El equipo del color rojo (TREBOL) del otro colegio hizo cuatro bolas, por ejemplo; nuestro equipo, habiendo ganado cinco, ha hecho cuatro también, como los otros y, además, una más: LA DIFERENCIA ES UNA."

Se retira una bola hacia el conjunto vacío superior para que vean el minuendo y el sustraendo iguales (fig. 23) y se vuelve a introdu-

Fig. 19.—Se colocan los sustraendos de antemano



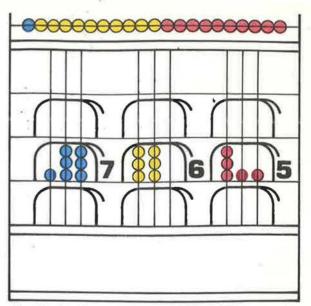


Fig. 20.—Las bolas conseguidas se colocan en los diagramas centrales y constituyen los minuendos

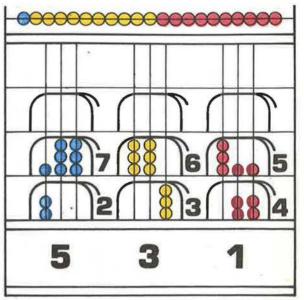


Fig. 21.—Se escriben los cardinales correspondientes a cada conjunto

cir en el conjunto, destacando que es esta bola lo que los hace diferentes.

En la pizarra se cogen con una cuerda tantos circulitos del conjunto minuendo como círculos hay en el conjunto sustraendo y se cuentan los que quedan al otro lado de esta cuerda, que será la DIFERENCIA (figura 24).

De igual forma se procede con las bolas o puntos de los equipos amarillo y azul: "El equipo de color amarillo del otro colegio hizo

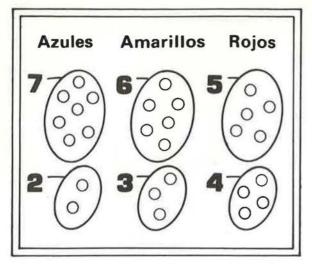


Fig. 22.—Se pasan a la pizarra sustituyendo las bolas por circulitos

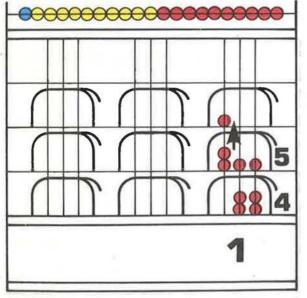


Fig. 23.—Se retira una bola hacia el conjunto vacío superior

tres bolas; nuestro equipo, habiendo conseguido seis, ha hecho tres también, como los otros y, además, tres más: LA DIFERENCIA SON TRES PUNTOS". Se retiran tres bolas hacia el conjunto vacío superior para que vean IGUALES EL MINUENDO Y EL SUS-TRAENDO, y después se vuelven a introducir en el conjunto, destacando que son estas tres bolas las que los hace diferentes (figura 25).

Sobre las bolas del equipo azul se da la misma explicación (fig. 25).

En la pizarra quedará reflejada esta separación por medio de cuerdas, igual que hicimos con las bolas o puntos del equipo rojo (TREBOL) (fig. 26).

Finalmente se borran los circulitos y aparecen las tres restas en la pizafra en números abstractos (fig. 27).

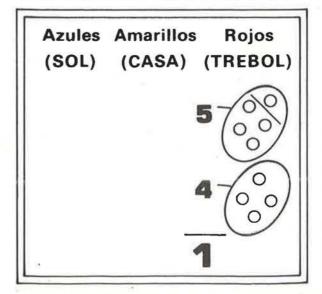
Más tarde, cuando los niños han comprendido la técnica de la resta, se les enseñará a operar prescindiendo de los circulitos. Primeramente, como los circulitos comunes al minuendo y sustraendo no se cuentan, se escriben sólo los que quedan al otro lado de la cuerda: los que resultan de contar desde el sustraendo hasta el minuendo. Finalmente, los escribirán "mentalmente", tocando con una mano tantos dedos de la otra como círculos habría desde el sustraendo hasta el minuendo.

Cuando la capacidad del niño lo permite, se le hace ver que la diferencia más el sustraendo son en conjunto iguales al minuendo. Por tanto, la diferencia y el sustraendo son dos subconjuntos del conjunto minuendo. Por ello podemos decir también que RESTAR ES SEPARAR UN SUBCONJUNTO (sustraendo) DEL CONJUNTO MINUENDO PARA AVERIGUAR EL OTRO SUBCONJUNTO O DIFERENCIA.

Separamos 4 del conjunto 5 y queda 1 (5-4=1). Cuatro unido a uno hacen el completo del conjunto 5 (4+1=5). Conocemos el conjunto 5 y el subconjunto 1 y deducimos que el otro subconjunto es 4 (5-1=4) (fig. 28).

Restar es lo contrario de sumar. Al sumar conocíamos el conjunto que formaban dos o varios subconjuntos; al restar conocemos un

Fig. 24.—Representación en la pizarra de la figura 23



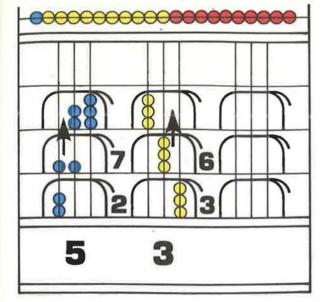


Fig. 25.—Bolas retiradas hacia los conjuntos vacíos de los equipos amarillo y azul

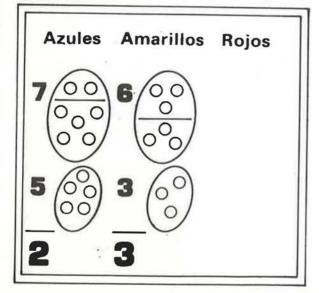
subconjunto cuando nos dan el otro subconjunto y el conjunto.

IX. SUMAS DE CANTIDADES DE DOS CIFRAS, "LLEVANDOSE" Y CONTAR HASTA 99

Las bolas amarillas o de la columna central van a tener, de ahora en adelante, el valor de DECENAS, y las rojas o de la columna de la derecha, el valor de UNIDADES; después, cuando se opere con cantidades de tres cifras, las azules o de la columna iquierda tendrán el valor de CENTENAS (fig. 29).

Si en la clase se dispone de nuestro

Fig. 26.-Representación en la pizarra de la figura 25



juego Cifrador, que presenta material de UNIDADES, DECENAS y CENTENAS, cortado a escala matemática, el niño aceptará abiertamente esta convención del VALOR RELATIVO de las bolas. Para ello nos apoyamos en el juego del "¿VALE QUE...?". Les diremos:

"Una regleta amarilla o decena valía por diez cubitos rojos, ¿vale también que una bola amarilla es como diez bolas rojas?"

Se hace ver una vez más la equivalencia de una regleta con diez cubitos rojos y, seguidamente, en el Abaco se colocan diez bolas rojas, y frente a ellas una amarilla, insistiendo en que acepten que las bolas amarillas son DIECES: que va a valer lo mismo la bola amarilla que las diez rojas (diez puntos), igual que la regleta valía diez cubitos o unidades.

Azules	Amarillos	Rojos
7	6	5
-2	-3	-4
5	. 3	1

Fig. 27.—Resta con números abstractos

A continuación, les advertimos que si dos regletas amarillas, o sea veinte, valían veinte cubitos rojos, y tres, treinta..., igualmente dos bolas amarillas van a valer veinte bolas rojas (veinte puntos), tres, treinta...: cada bola amarilla va a ser un diez o decena de bolas rojas.

Aceptadas estas equivalencias, al sumar podremos subir diez bolas rojas y bajar una amarilla ("LLEVARNOS UNA"). O, más tarde, refiriéndonos en el "¿VALE QUE...?", al material de regletas de base 7, por ejemplo, subir siete bolas rojas y bajar una amarilla.

A las tres o cuatro sesiones de juego dominan este código de equivalencias; les es muy familiar jugar a identificarse con el tendero, con los papás... y aceptar que un cerco de piedras es la casa, etc.; con la misma facilidad aceptan que una bola amarilla vale diez rojas en base 10.

Si operáramos con material de regletas, de magnitudes estrictamente matemáticas, el

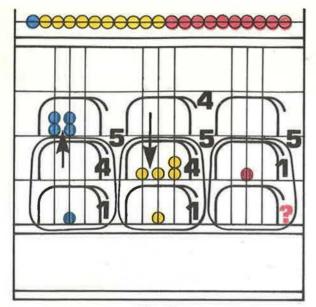


Fig. 28

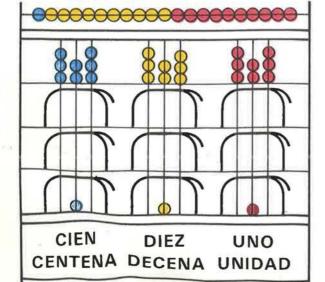
proceso de la suma sería más intuitivo, pero el niño tiene que pasar de las regletas a la infinita pluralidad de objetos numerables. El manejo de bolas, como paso intermedio, creemos por ello que es muy conveniente. En un tercer momento, las bolas pueden valer por pesetas, kilos, etc.

Si la clase no tuviera CIFRADOR, el juego del "¿VALE QUE...?", se propone directamente sobre el Abaco. Les diremos:

"¿Vale que una bola amarilla (la colocamos en un diagrama) es como este montón de diez bolas rojas (se colocan enfrente, en otro diagrama)?"

Entonces, el equipo que consiga bola amarilla ya sabe que lo que ha conseguido en realidad son diez bolas rojas. A las bolas

Fig. 29.—Valor relativo de las bolas



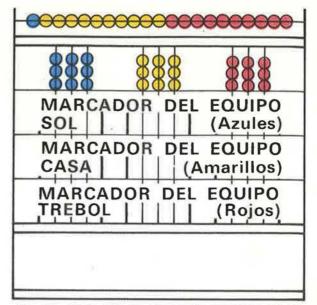


Fig. 30.—Cada fila de diagramas constituye un sumando

rojas, como valen un punto cada una, las podemos llamar también unidades; a las amarillas, como valen diez puntos cada una o diez bolas rojas, las podemos llamar dieces o decenas.

PROCESO DEL JUEGO

Se mantiene la misma distribución de los alumnos en TRES EQUIPOS. Pero ahora no construirá cada equipo una suma, sino un SUMANDO, de la única suma que aparecerá en el Abaco al final del juego.

Cada fila de diagramas es un sumando; por tanto, cada equipo PUNTUA EN UNA FILA (fig. 30), en el diagrama de bolas amarillas, o en el de bolas rojas, o en ambos, según el valor de la jugada.

Se indica a los niños que la primera jugada va a valer una unidad o bolita roja, o cubito: UN PUNTO.

Si los índices de la Ruleta Colectiva dan la suerte, por ejemplo, a los equipos TRE-BOL y CASA, bajamos bola roja al diagrama inferior derecho y bola roja al diagrama central derecho, marcadores de las unidades de los equipos TREBOL y CASA, respectivamente (fig. 31).

La segunda jugada va a valer UNA UNI-DAD Y UNA DECENA, o una bola roja y una amarilla: ONCE PUNTOS.

Si los índices de la Ruleta Colectiva dan ahora la suerte a los tres equipos, bajamos una bolita roja a los tres diagramas de la

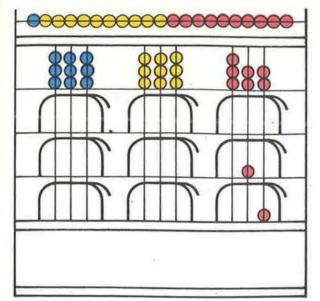


Fig. 31.—La jugada vale una unidad y puntúan los equipos TREBOL y CASA

columna derecha y bola amarilla a cada uno de los diagramas centrales (fig. 32).

La tercera jugada volverá a valer una unidad; la Ruleta Colectiva ha dado la suerte a los equipos TREBOL y CASA (figura 33).

El ritmo de las posturas o valor de las jugadas será este:

- Una vez, UNA UNIDAD.
- Otra vez, ONCE UNIDADES.
- Después, UNA UNIDAD.
- ONCE UNIDADES (alternando UNO y ONCE).

Se pretende con ello que la columna de las unidades rebase el número DIEZ para "llevarnos una", y que la columna de los dieces o decenas sume MENOS DE DIEZ.

De las tres cuerdas que recorren cada columna de diagramas, conviene utilizar una para cada equipo; así evitamos que las bolas puestas en un diagrama superior intercepten el paso de bolas a un diagrama inferior y nos ahorramos manipulaciones con ellas.

Cuando se han terminado las NUEVE BO-LAS DE LAS CUERDAS, emplearemos las que van en la VARILLA DESMONTABLE de la parte superior del Abaco (fig. 34). Estas se intercalan entre las cuerdas y se mantienen suficientemente estables.

Terminado el juego, escribimos los cardinales correspondientes a cada conjunto de unidades y decenas de los sumandos (fi-

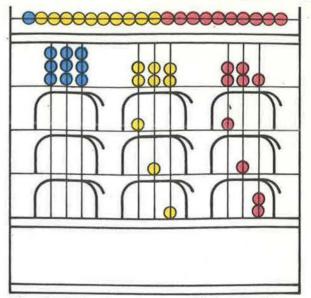


Fig. 32.—La jugada vale una unidad y una decena. Puntúan los tres equipos

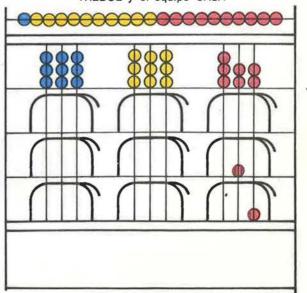
gura 35). Se aplaudirá al equipo que haya conseguido un sumando mayor.

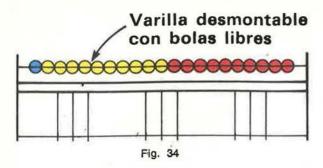
Si se pretendiera practicar exclusivamente la lectura de cantidades de dos cifras, el juego concluiría aquí. Tratándose de enseñar la operación de sumar, continuamos la explicación de la forma siguiente:

"Ya sabemos que los que más han colaborado porque han hecho más bolas o puntos, han sido los del equipo TREBOL. Se trata ahora de conocer qué número hemos alcanzado, qué monton de bolas o suma de puntos hemos hecho entre todos.

Sabemos que la bola roja vale una unidad o punto y la amarilla una decena o diez puntos. Vamos a contarlas todas (ya no es

Fig. 33.—La jugada vale una unidad. Ganan el equipo TREBOL y el equipo CASA





necesario juntarlas en el diagrama inferior). En la pizarra de la clase hacemos la representación plana de la figura 35 para que los niños vean en dos dimensiones y sin color lo que los niños ven en el Abaco en tres dimensiones y en color. Se les dice que los equipos de otro colegio, con seis tiradas han conseguido sólo hacer "72" puntos; si nosotros hemos conseguido más con las mismas tiradas, habremos hecho un buen juego

(fig. 36).

Primero se cuentan las bolas rojas del Abaco y los circulitos de la columna derecha de la pizarra: hay "15" bolitas rojas o unidades (15 puntos) (figs. 35 y 36). Se les dice que para mayor claridad vamos a quitar o subir 10 bolas rojas y poner en su lugar 1 amarilla, pues ya sabemos que 1 amarilla es igual que 10 rojas (en el Abaco subimos 10 bolas rojas y bajamos 1 amarilla. Fig. 37); en la pizarra tachamos 10 circulitos y escribimos un "1" con un circulito en las decenas (fig. 38).

Ahora, en la pizarra, no se han cambiado

3 4

Fig. 35.—Terminado el juego se escriben los cardinales

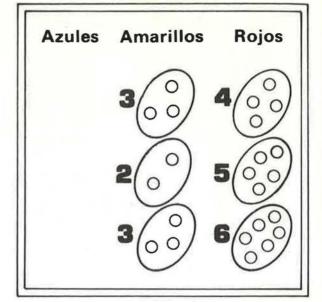


Fig. 36.—Representación en la pizarra de la figura 35

los cardinales 4, 5 y 6, como se cambiaron en el Abaco. Se explica que el cambio se hace ahora en el pensamiento para no andar borrando. Más tarde, tampoco tacharán los 10 circulitos porque también es muy fácil hacerlo sólo con el pensamiento (en diez y cinco o quince borramos 10 y quedan 5...). También es muy fácil prescindir de los circulitos y contarlos en el pensamiento o por los dedos. Finalmente se habituarán a llevarse de memoria el "10" de las unidades a las decenas sin apuntar el "1"

Después contamos las bolas amarillas y en la pizarra los circulitos de las decenas: 9 amarillas o dieces con la que nos hemos llevado de las 10 unidades.

Los totales se escriben en la parte inferior del Abaco (fig. 39) y en la cuenta de la pizarra (fig. 40). Los circulitos se borran para que aparezca la suma en números abstractos.

Conviene explicar bien este resultado: "Tenemos 9 bolas amarillas; como cada una vale por un montón de 10 bolas rojas, o 10 puntos, son 90 bolas rojas o 90 puntos. (A nueve montones de 10 se les llama "noventa", como en las regletas del Cifrador). Y además de las 90, hemos hecho 5 bolas rojas; como cada bola roja vale 1 punto, son 5 puntos más, además de los 90. Hemos hecho entre todos NOVENTA y CINCO PUNTOS; hemos ganado.

Los niños no sólo asimilan con este juego la técnica de la operación de sumar, sino

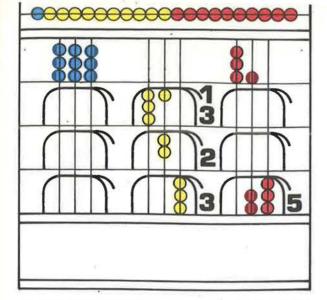


Fig. 37.—Subimos 10 bolas rojas y bajamos 1 amarilla

que viven una experiencia paradigma de todos los problemas de sumar que se les proponga con pesetas, kilos, lápices, etc.

Lo dicho anteriormente sobre el aplauso y el conseguir bolas por colaboración, comportamiento..., hacen más viva la experiencia.

X. RESTA DE DOS CIFRAS, "LLEVANDOSE"

El problema principal que tratamos de abordar es el de la estructuración de sus elementos cuando "NOS LLEVAMOS UNA": cuando decimos de tres a doce, por ejemplo. Como habitualmente nos basamos en la

1 0 4 0 0 5 5 0 5 0 6 TREBOL 3 0 6

Fig. 38.—Tachamos 10 circulitos y escribimos un "1" con su circulito en las decenas

propiedad de que la diferencia no varía cuando añadimos al minuendo y sustraendo la misma cantidad (10 unidades al minuendo y 1 decena al sustraendo), los alumnos deben comprobar esta propiedad previamente.

Hacemos para ello restas sencillas con números y bolas 3—2. Vamos añadiendo bolas al minuendo y al sustraendo y comprobando que la diferencia sigue siendo la misma: que el minuendo sigue teniendo las mismas bolas más que el sustraendo (figuras 41 y 42).

El razonamiento animista empleado por muchos profesores de que hay que añadir al sustraendo la misma cantidad que al minuendo para que no se enfade, es convincente para los niños. Efectivamente, ven que no tiene por qué enfadarse, ya que la diferencia sigue siendo la misma.

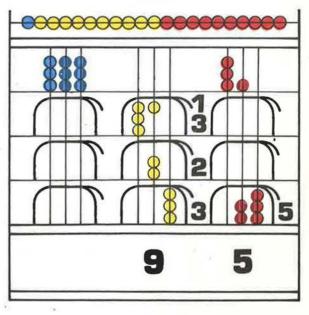
Cuando los alumnos han comprendido esta propiedad, podemos empezar a hacer restas "llevándose".

En las figuras 43 y 44 tenemos un ejemplo de resta de dos cifras "LLEVANDOSE".

Para restar no nos valemos del juego; efectuamos directamente la operación sobre el Abaco y la pizarra.

Se les propone a los niños la operación como un medio para AVERIGUAR LA DIFE-RENCIA EXACTA entre los puntos conseguidos por dos de los tres equipos que jugaron a sumar, o entre los puntos conseguidos y la cifra propuesta como meta, o entre la supuesta cifra conseguida por niños de otro colegio y la de nuestros alumnos; pro-

Fig. 39.—El total se escribe en la parte inferior del Abaco



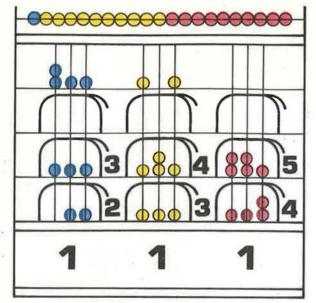


Fig. 41.—El resultado no varía cuando al minuendo y sustraendo se les añade la misma cantidad

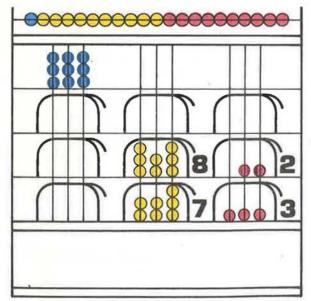


Fig. 43.—Las unidades del minuendo son menores que las del sustraendo

curaremos que la primera cifra del sustraendo sea superior a la del minuendo.

La resta se propone como una operación para conocer exactamente cuántos puntos han hecho unos (MINUENDO) más que otros (SUSTRAENDO).

En la figura 43 hemos puesto el ejemplo de "82—73". Al restar la primera cifra explicaremos que no podemos decir "de tres a dos" porque a "tres" no le falta nada para alcanzar a "dos".

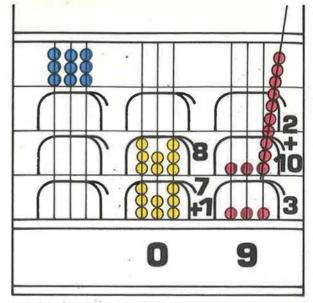


Fig. 45.—Varilla desmontable con diez bolas rojas apoyada en la varilla fija inferior

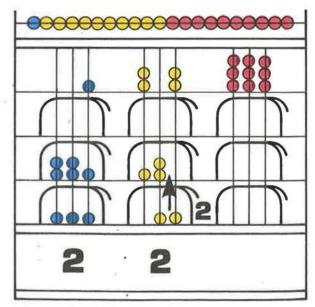


Fig. 47.-5-3 = a quitar 3 de 5

Explicaremos que el número del minuendo tiene que ser siempre mayor que el número del sustraendo, porque lo que vamos a ver es CUANTOS PUNTOS O BOLAS MAS tiene el minuendo que el sustraendo: CUAN-TO SE DIFERENCIA DE GRANDE EL MI-NUENDO SOBRE EL SUSTRAENDO.

El caso es, diremos, que el minuendo 82 es mayor que el sustraendo 73, y la resta por tanto se puede hacer. La dificultad la tenemos solamente en las unidades o puntos de las bolas rojas, que es donde el



Fig. 40.—Se escribe el total en la cuenta de la pizarra y se borran los circulitos

minuendo no es mayor que el sustraendo. Pero hay un "truco" para resolver esta dificultad: ya sabemos que dando las mismas bolas al minuendo y al sustraendo, la diferencia sigue siendo la misma. Entonces vamos a dar 10 bolas rojas al minuendo y 1 amarilla, que también vale 10 puntos, al sustraendo.

A continuación, intercalamos la varilla desmontable con diez bolas rojas entre la varilla fija inferior, sobre el diagrama de las unidades del minuendo (fig. 45).

Separamos hacia un extremo tantas bolas como hay en el sustraendo y decimos: "Si en el minuendo hubiera tres bolas nada más, habría igual de bolas que en el sustraendo, pero además de "3" hay "9" más: la DIFE-RENCIA ES NUEVE MAS y se escribe el "9" en la parte inferior del Abaço.

En las decenas colocamos la bolita amarilla convenida y se procede a ver cuántos puntos o bolas amarillas hay más en el minuendo que en el sustraendo. En nuestro ejemplo no hay ninguna más y por eso ponemos un "0" en la parte inferior del Abaco.

En la pizarra sustituimos las bolas por circulitos (fig. 46). Cogemos con una cuerda tantos círculos del minuendo como círculos hay en el sustraendo y contamos los que quedan, y el resultado se escribe debajo.

Más tarde (lo enunciamos en el capítulo VII), como los circulitos comunes al minuendo y al sustraendo no se cuentan, se escribirá sólo la diferencia desde el "3" al "12" (los nueve que quedaban al otro lado de la cuerda). Finalmente, los escribirán "mentalmente", tocando con una mano tantos dedos de la otra como círculos habría desde el "3" del sustraendo al "12" del

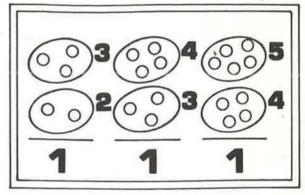


Fig. 42.-Representación en la pizarra de la figura 41

minuendo. Del mismo modo, añadirán mentalmente el "un diez" que nos llevamos al "7" del sustraendo, y contarán por el mismo procedimiento hasta el número del minuendo.

Cuando los niños comprenden la operación de restar como medio para conocer la diferencia entre dos cantidades, se les enseña que la resta sirve también para conocer el número de puntos, o bolas, o caramelos... que le quedan a un niño o a un equipo cuando da o le quitan algunos de ellos.

Como minuendo se pone la cantidad que tienen y como sustraendo la que les quitan o dan.

En el Abaco se comprueba con ejemplos sencillos cómo coincide el resultado de restar de "3 a 5" con el número de bolas que quedan cuando a un conjunto de "5" bolas le quitamos "3". La demostración se hace simultáneamente, valiéndose de los diversos diagramas del Abaco (figs. 47 y 48).

XI. SUMAS Y RESTAS DE CANTIDADES DE TRES CIFRAS "LLEVANDOSE" Y CONTAR HASTA 999

El proceso es similar al descrito anteriormente. Sólo que ahora se juega también con bolas azules o centenas. En la suma, el valor de cada jugada seguirá ahora este ritmo:

— Primera jugada: UNA UNIDAD (1 punto).

 Segunda jugada: UNA UNIDAD y UNA DECENA (11 puntos).

— Tercera jugada: UNA UNIDAD, UNA DECENA y UNA CENTENA (111 puntos).

Cuarta jugada: UNA UNIDAD (1 punto).

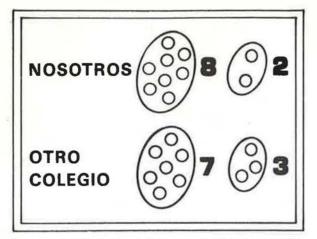


Fig. 44.—Representación en la pizarra de la figura 43

— Quinta jugada: UNA UNIDAD y UNA DECENA (11 puntos).

— Sexta jugada: UNA UNIDAD, UNA DE-CENA y UNA CENTENA (111 puntos).

— Séptima jugada: UNA UNIDAD...
Se pretende con ello que haya más unidades que decenas y más decenas que

centenas.

XII. SUMAS Y RESTAS EN BASE

NO DECIMAL

Si sumamos o restamos en BASE-7, por ejemplo, es necesario insistir, valiéndose del juego ¿"VALE QUE?", en la equivalencia de una bola amarilla con siete rojas, igual que en el Cifrador, las regletas amarillas o unidades de segundo orden contienen, en esta base, siete unidades de primer orden o cubitos rojos. Aceptadas estas equivalencias, podremos subir siete bolas rojas y bajar una amarilla cuando "NOS LLEVAMOS UNA".

Por lo demás, el proceso es análogo al que se ha seguido en sumas y restas en BASE-10.

XIII. MULTIPLICACION CON EL ABACO

Para explicar el concepto de multiplicación y para hacer prácticas de esta operación matemática en forma lúdica y colectiva, remitimos a nuestro juego CIFRADOR "PSI-COGRAF", que se explica en la TERCERA PARTE de este Manual.

Si en la clase no se dispone del Cifrador, el Abaco puede servir para practicar la multiplicación en forma de juego colectivo.

Como MULTIPLICANDO actúa la cantidad que pongamos en bolas en el Abaco.

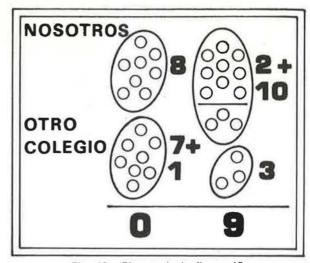


Fig. 46.-Pizarra de la figura 45

Como MULTIPLICADOR actúan los índices de la Ruleta Colectiva. Si queremos practicar la multiplicación por "2", "3" y "4", por ejemplo, damos al índice en flecha el valor de "4", al índice en triángulo con raya el valor de "3" y al índice en triángulo sin raya el valor de "2". Si quemos multiplicar por "12", "13" y "14", se dan estos valores a los índices de la Ruleta Colectiva, respectivamente.

Los niños de cada equipo multiplicarán en sus cuadernos la cantidad puesta en el Abaco por el valor dado al índice que ha caído en su color.

Otro niño escribirá en la pizarra, a tres columnas (una para cada equipo) los resultados de las operaciones.

Al final se aplaude al equipo que ha conseguido mayor número de puntos.

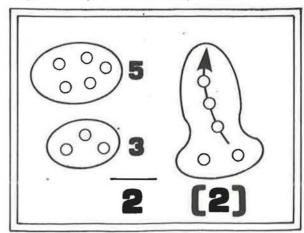


Fig. 48.—Representación gráfica de la figura 47

Orientación y predicción escolar

(Estudio experimental referido a los niveles de E. G. B.)

Por Francisco RIVAS MARTINEZ

0. INTRODUCCION

El número 183-184 de nuestra revista dedicado monográficamente a orientación escolar tiene, a nuestro juicio, el valor de documento general de trabajo, a la par que unió, por la oportunidad de fechas, el de su actualidad práctica de un tema sustantivo en Educación. La reciente normativa legal sobre orientación en E. G. B. renueva, una vez más, las esperanzas de muchos profesionales y es nuestro deseo aportar una pequeña realización técnica con algunas precisiones metodológicas sobre la problemática de la explicación científica de las variables que intervienen en el rendimiento escolar de la E. G. B.

Urge la clarificación sobre metodología en orientación escolar, ya que ésta, en palabras del profesor J. García Yagüe (1), "debe aspirar a partir de esquemas técnicos de eficacia controlada y en situaciones definidas, evitando los peligros de las previsiones subjetivas, las tan traídas y llevadas corazonadas". A punto de iniciarse la experimentación de la orientación oficialmente en varias provincias españolas, valga nuestra aportación para contraste de resultados y clarificación de generalizaciones sobre el quehacer cotidiano de la escuela.

1. PREDICCION Y ORIENTACION

Las ciencias aplicadas adquieren ese rango en función del control de las variables que manejan y la precisión con que son capaces de hacer predicciones sobre los fenómenos que estudian. La predicción se sitúa en la categoría de requisito de estas ciencias. Las ciencias humanas emplean dos tipos de predicciones: predicción categorial y numérica; en la primera se expresa en términos nominales o de categorías lo que va a suceder; así, "dilucidar el ganador de unas elecciones", o "diagnosticar un tipo de comportamiento de un alumno" serían ejemplos de ella, mientras que la predicción numérica viene en términos cuantificados y en base a probabilidades conocidas por el experimentador. Nuestro trabajo en orientación sigue esta última, presentando sintéticamente los resultados de la investigación realizada con todos los niveles de E. G. B. del Centro Piloto "Santo Cáliz", del I. C. E., de la Universidad Politécnica de Valencia, y financiada por esta institución (2).

En nuestro campo la predicción lleva directamente a la orientación de la acción posterior, dado que elimina del espectro del estudio aquellas variables que no aportan a la explicación final y cuando el estudio se recomprueba sucesivamente y se controlan distintas situaciones los resultados de la predicción señalan modelos de eficacia controlada y, por tanto, a tener en cuenta para acciones similares.

1.1. Metodologia de la predicción numérica

El proceso de predicción se inicia con el control riguroso de las variables de entrada e independientes (en nuestro caso: variables psicológicas de alumnos de seis a catorce años), incidiendo en primer lugar su determinación y forma de medida; de ahí que los tests sean las herramientas de trabajo habituales y dependen de sus cualidades técnicas (adecuación, confiabilidad, validez) el grado de acierto con que se pueda efectuar la predicción de algún comportamiento, determinado como variable dependiente; en nuestro estudio la variable dependiente es el rendimiento escolar global y diferenciado. Ni que decir tiene que esta variable dependiente, al convertirse en criterio de todo el proceso de predicción, tiene que estar expresada y medida en los términos que señala Thordike (3) de a) adecuación a la tarea; b) exento de juicios de valor; c) confiable; d) disponible (conveniente y eficaz).

En otras palabras, el rendimiento escolar debe reunir las cualidades del criterio y por ello no empleamos los resultados de la evaluación (en el que por su propia naturaleza se introducen otros elementos menos objetivos, tales como las actitudes, niveles de aceptación, etc.), sino los de la medición continuada y controlada a lo largo del curso, aun a tenor de quedarnos con el rendimiento del dominio cognoscitivo de nuestros alumnos; la medición incluía puntuaciones en controles en escala de diez puntos, pruebas objetivas y pruebas finales.

El proceso estadístico seguido generalmente para determinar la validez estadística es la correlación múltiple (R), que presenta dos aspectos generales (4): A) Predicción de la magnitud de una variable dependiente (rendimiento escolar en nuestro caso) en función de otras variables independientes (psicológicas en este trabajo), y B) Análisis de la importancia o peso de cada variable independiente en cuanto a su contribución al valor de la variable dependiente. Mediante esos procedimientos podemos llegar a una ecuación de regresión o predicción múl-

BIBLIOGRAFIA

- (1) GARCIA YAGÜE, J.: Orientación y Predicción, SEP. LA EDUCACION ACTUAL: Problemas y técnicas. IV Congreso Nacional de Pedagogía, Madrid, 1989.
- (2) RIVAS, F.: "Orientación escolar y Predicción: Componentes psicológicos que intervienen en la explicación del rendimiento global y diferenciada en E. G. B.". Revista de Educación, 1977 (en prensa).
- (3) THORNDIKE, L.: "Tests y técnicas de medición en Palcología y Educación". Trillas, 181-184, 1970.
- (4) GłŁ MUÑOZ, C.: "Correlación parcial y múltiple. INAPP, Madrid, 1972.
- (5) GARCIA YAGÜE, J.: "La predicción y los tests como factores de predicción". EDU-CADORES, 1965, núm. 33, págs. 413-422.
- (6) SECADAS, F.: "Factores de personalidad y rendimiento escolar". Revista Española de Pedagogía, núm. 37, 1952.
 - -- "Tests y rendimiento en Bachillerato", R. P. G. A., núm. 80, vol. 80, 1965.
- (7) GARCIA YAGÜE y LOPEZ DE ABERAS-TURI: "El pronóstico para los estudios de Bachillerato a nivel de Ingreso", R. P. G. A. núm. 73, vol. 19, 1964, págs. 523-526.
 - PALOMINO LOPEZ: "La predicción del éxito en el Bachillerato Superior".
 EDUCADORES, núm. 57, 1970, páginas 203-220.
- (8) SANCHEZ, J.: "El nivel de instrucción en la predicción del éxito escolar". Actas del primer seminario iberoamericano de orientación escolar y profesional. Madrid, 1968, pág. 98.
- (9) BONAL, M.: "Posibilidad de predicción de los primeros cursos de bachillerato a nivel de ingreso". R. P. G. A., núm. 101, vol. 24, 1989, págs. 1275-1278.
- (10) CRESPO VASCO, J.: "Análisis factorial de las actitudes mentales y su vator pronóstico del rendimiento al final de la primera etapa de E. G. B. IV Congreso Nacional de Pedagogía, Madrid, 1976.
 - "La orientación escolar en octavo de E. G. B. "Vida Escolar", núm. 183-184, 1976, págs. 47-51.
- (11) PACHECO Y CABALLERO: "El diagnóstico del rendimiento escolar a través de las pruebas pedagógicas". Ed. INAPP, Madrid, 1972.
- (12) RIVAS, F. y MARTINEZ, B.: "Aptitudes y conocimientos básicos para el Ingreso en la Universidad Politécnica. Universidad de Valencia, Instituto de Ciencias de la Educación, 1975.
- (13) ZARAGOZA, C.: "Modelo contrastado de predicción-seguimiento, con alumnos del primer semestre de ingeniería Superior de la Universidad Politácnica de Valencia". REVISTA DE PSICOLOGIA Y PEDAGOGIA APLICADA. núm. 15. 1975.
- APLICADA, núm. 18, 1975. (14) PELECHANO, V.: "Personalidad y parámetros, Marfil, 1975.

tiple. La lógica del proceso en síntesis es la siguiente: la regresión se establece entre las variables independientes que menos correlación tienen entre sí y a la vez presentan mavor correlación con el criterio o variable dependiente. La eficacia interna de la predicción reside en que es capaz de seleccionar entre todas las variables que se introducen en la exploración, aquéllas demuestran mayor rentabilidad explicadora. Así, por ejemplo, en la exploración de los alumnos de segunda etapa, se partió de cuarenta y ocho variables psicológicas para predecir el rendimiento escolar de esos alumnos, el proceso de predicción llegó a explicar hasta el 75 por 100 del criterio, con sólo siete variables; es decir, las cuarenta y una variables restantes, conjuntamente, explicarían el 25 por 100 del rendimiento que falta por determinar. La rentabilidad de estos estudios radica precisamente en que es capaz de reducir el número de variables que se introducen como supuestamente correlacionadas con el rendimiento escolar, a las que experimentalmente demuestran esa capacidad de predicción eficaz.

1.2. Estudios de predicción realizados en España: Reseña

En 1965, J. García Yagüe (5) se lamenta de la escasez de los estudios de predicción realizados en nuestro país; desde esas fechas el panorama parece haberse animado bastante al aceptarse la explicación del fenómeno educativo desde la perspectiva experimental y haberse hecho más asequible el empleo de ordenadores o simplemente de máquinas calculadoras más o menos complejas. Así, trabajos como los de F. Secadas (6), J. García Yagüe y colaboradores (7), Sánchez Jiménez (8), M. Bonal (9), Crespo (10), Pacheco y Caballero (11) y los nuestros propios (12) y C. Zaragoza (13), realizados en el ámbito escolar desde E. G. B. a la Universidad, permiten ir poco a poco teniendo conclusiones contrastadas y validadas sobre la predicción del rendimiento.

2. LA EXPLICACION DEL RENDIMIENTO ESCOLAR EN E. G. B.: ESTUDIO EXPERIMENTAL

En el curso 1973-74 iniciamos en el Centro Piloto de E. G. B. "Santo Cáliz", un plan

de formación técnica de tutores, diferenciado por niveles, como acción conducente a la puesta en funcionamiento de la orientación escolar. Durante ese curso y el siguiente se exploró psicológicamente a todo el alumnado, obteniéndose las siguientes muestras útiles para la predicción del rendimiento escolar global y diferenciado por áreas:

NIVEL	Número de alumnos	Número de variables psicológicas
1.º	129	23
2.0	137	23
3.0	96	14
4.0	127	35
5.0	92	42
6.°	81	48
7.0	61	48
8.0	95	48
TOTAL	818	•

NOTA: En tercer nivel sólo pudimos utilizar catorce variables de la exploración total.

El cuadro siguiente nos representa las pruebas empleadas, rasgos explorados y niveles en que se emplearon:

VARIABLES INDEPENDIENTES: PRUEBAS Y RASGO-FACTOR MEDIO	Niveles en que se exploró
Edad cronológica	Todos
Raven Infantil	1.0, 2.0, 3.0
Escala operatoria numérica, de	,
J. Moreno (A)	1.0, 2.0, 3.0
Test ABC de Filho	1.0
Reversal	1.0, 2.0
Bohem	1.0, 2.0
Lectura Comprensiva, de A. Mu-	, =.
ñoz	1.°. 2.°
Figura Compleja de Rey	1.0, 2.0
Percepción de Diferencias (A).	1.0. 2.0
Bender (Aciertos, Omisiones,	1. , 2.
Errores, Total)	1.0, 2.0
CUESTIONARIO OBSERVACIO-	., , =-
NAL: (Temperamento, Docilidad,	
Reacción a la corrección, So-	
ciabilidad, Actitudes ante adul-	
tos, Madurez emocional, Popu-	
laridad, Sinceridad, Honradez,	Tadaa
Aplicación)	Todos
Aptitudes Generales, de J. Gar-	3.0, 4.0
cía Yagüe	•
Percepción de diferencias (B).	3.0, 4.0, 5.0
Raven Superior (1968)	4.°, 5.°, 6.°, 7.°, 8.°

VARIABLES INDEPENDIENTES:	
PRUEBAS Y RASGO-FACTOR MEDIO	Niveles en que se exploró
Ampe Elemental, F. Secadas Otis factorial: Abstracto, Verbal,	4.0, 5.0, 6.0, 7.0, 8.0
Cultural, Numérico, Total	4.0, 5.0, 6.0, 7.0, 8.0
Visualización, de Yerkes	4.°, 5.°, 6.°, 7.°, 8.°
Razonamiento, de Meili	4.0, 5.0, 6.0, 7.0, 8.0
Escala operatoria numérica. J, Moreno (B)	4.°, 5.°
Memoria Visual Memoria, de Yela: Lógica, Nu-	4.0, 5.0, 6.0, 7.0, 8.0
mérica, Asociativa AMPE Factorial: Verbal, Espacial, Razonamiento, Numérico, Fluidez	5.°, 6.°, 7.°, 8.° 6.°, 7.°, 8.°
Rogers-: Ajuste del yo, Adapta- ción a su mundo, Adaptación	5.0, 6.0, 7.0, 8.0
social general	3.0, 6.0, 7.0, 6.0
Actitudes creativas (Moreno-Rivas)	5.°, 6.°, 7.°, 8.°
Hábitos de estudio, F. Rivas: Metodología de estudio, Con- centración, Planificación, Tra-	
bajo	6.°, 7.°, 8.°
Intereses Vocacionales, F. Rivas: Centíficos, Humanitarios, Téc- nico - Prácticos, Bioterápicos, Persuasivos, Musicales, Artísti- cos generales, Fantásticos, De- portivos, Aire libre, Ejecutivo-	
Directivos	4.°, 5.°, 6.°, 7.°, 8.°

Nuestro trabajo tomó como variables dependientes sucesivas las siguientes: Rendimiento global, Lenguaje, Matemáticas y Experiencias (subdivididas en Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza para la segunda etapa); a efectos de esta divulgación sólo nos referiremos al rendimiento global, permitiendo al lector el estudio más pormenorizado y analítico (14) de la investigación.

Los estudios de predicción se hicieron en el Centro de Cálculo del C. S. I. C., bajo la dirección de D. A. Gil Criado, empleándose la técnica de regresión paso a paso y la selección de variables en función de la significación de la prueba de "F" y "t" para las variables (al 0,05 por 100) y explicación de cada variable añadida por encima del 1 por 100.

La aplicación, corrección, etc., la realizaron los propios tutores en calendario de exploración por niveles en el segundo trimestre del curso. La prueba observacional fue cumplimentada por los padres y tutores de los alumnos, tomándose como escala de aplicación el P. A. C. (15) salvo algún rasgo que se apreció como posiblemente menos adecuado a la observación en clase convencional.

2.1. Componentes psicológicos del rendimiento escolar

Las correlaciones múltiples encontradas en los ocho niveles así como el nivel de explicación individual y conjunto de las variables independientes se exponen en el cuadro siguiente:

PRIMER NIVEL

VARIABLE INDEPENDIENTE	% de contribución en el criterio
Aplicación	18,29
Percepción diferencias	15,96
Operatoria numérica	9,79
Reversal	5,19
Re: criterio explicado R=.702	49,22

SEGUNDO NIVEL

VARIABLE INDEPENDIENTE	% de contribución en el criterio
Aptitudes generales	23,20 14.27
Operación numérica	9,15 4.08
Lectura comprensiva	5,54
R^{\bullet} : criterio explicado $R=.750$	56,24

TERCER NIVEL

VARIABLE INDEPENDIENTE	º/o de contribución en el criterio
Aplicación	16.64
Aptitudes generales	14,73
Raven inferior	8.59
Popularidad	
Temperamento	
R^{\bullet} : criterio explicado R =.681	46,43

CUARTO NIVEL

VARIABLE INDEPENDIENTE	% de contribución en el criterio
Ampe elemental	20,84
Aplicación	15,43
Otis: Abstracto	11,81
Raven superior	6,35
Reaccion a la corrección	5,40
Madurez emocional	4,94
Temperamento	3,35
Intereses: Científicos	1,21
Actitudes ante adultos	0,18
R ^a : criterio explicado R=.834	69,58

QUINTO NIVEL

VARIABLE INDEPENDIENTE	% de contribución en el criterio
Otis: Total	21,82
Razonamiento Meili	17,47
Aplicación	14,53
Ampe elemental	12,97
Visualización Yerkes	5,12
Intereses: Aire libre	4,18
Docifidad	3,51
R ^a : criterio explicado R=.882	77,71

SEXTO NIVEL

VARIABLE INDEPENDIENTE	% de contribución en el criterio
Aplicación	12,28
Ampe: Verbal	9,25
Otis: Total	8,30
Raven Superior	5,54
Adaptación social gral	5.20
Docilidad	
Hábitos estudio: metodología	
Intereses: Científicos	
Memoria asociativa	
R ^a : criterio explicado	51,60

SEPTIMO NIVEL

VARIABLE INDEPENDIENTE	% de contribución en el criterio	
Otis: Total	22,94	
Madurez emocional	16,47	
Ampe: Espacial	12,20	
Sinceridad	10,17	
Intereses: Científicos	8,80	
Intereses: Aire libre	4,79	
Adaptación propio mundo	4,12	

VARIABLE INDEPENDIENTE	% de contribución en el criterio
Intereses: Persuasivos	
R*: criterio explicado R=.870	75,70

OCTAVO NIVEL

VARIABLE INDEPENDIENTE	% de contribución en el criterio
Otis: Total	18,70
Aplicación	12,55
Raven superior	
Intereses: Centíficos	7,75
Hábitos estudio: metodología	4,60
Intereses: Ejecutivos	4,60
Adaptación social gral	3,89
Madurez emocional	3,49
Memoria asociativa	2,55
R°: criterio explicado R= .837	70,09

COMENTARIO A LOS RESULTADOS

Sin entrar en un excesivo análisis de los resultados, lo primero que apreciamos es la variación en el poder explicativo de las correlaciones múltiples nivel a nivel. Los valores de las R múltiples oscilan entre un máximo de .881 para quinto nivel y un mínimo de .681 para tercero, siendo la correlación múltiple promedio estimada de R = .7879, lo que da una explicación del 62,07 por 100 de la varianza total del criterio. Nuestros resultados están en línea con los de otros autores, siendo de menor cuantía a los aportados por Crespo y García Yagüe en los niveles que ellos trabajan.

El poder de explicación del criterio aumenta a medida que subimos de nivel (en parte por el mayor número de variables exploradas) y aunque no hay una progresión uniforme ni gradual, el aumento es sensible.

Primer y tercer nivel son los de menores correlaciones múltiples, no interviniendo variables psicológicas tenidas normalmente como de alto valor predictor, tal como los tests ABC de Filho, Bender y Reversal, que aunque son pruebas de maduración para la lectura y escritura, si bien se asocian a la predicción del área de Lenguaje, desaparecen en la predicción del rendimiento global. Estos resultados son un tanto inesperados, a no ser que tengamos en cuenta que por la edad

y el medio socio-familiar del centro, los alumnos estén ya maduros para que estas pruebas discriminen entre ellos.

También observamos que no se mantienen constantes las variables predictoras, sino que sin llegar a variar nivel a nivel, se aprecian "ciclos escolares", así se configuran un primer ciclo formado por primero, segundo y tercer nivel, un segundo ciclo compuesto de cuarto, quinto y sexto nivel, y un tercer ciclo que englobaría a séptimo y octavo. Estos ciclos no están perfectamente delimitados, haría falta mayor confirmación en los límites de los mismos. Lo anterior es de importancia para la orientación escolar: unas variables intervienen en un ciclo y dejan de hacerlo en los siguientes, lo que evidencia la existencia de distintos y diferenciados comportamientos psicológicos.

Si dicotomizamos las variables psicológicas empleadas en la exploración de los niveles en dos grandes grupos: A) las que se refieren a las aptitudes o potencial mental, y B) las comportamentales que incluyesen los rasgos de personalidad, intereses y actitudes, el rendimiento escolar global en Educación General Básica se explica en las siguientes proporciones:

PORCENTAJE DE LA VARIANZA DEL CRITERIO EXPLICADO POR:

N I VEL	A) Variables actitudinales	B) Variables comporta- mentales
Primero	30,94	18,29
Segundo	23,20	18,35
Tercero	23,32	23,11
Cuarto	39,00	30,58
Quinto	57.38	20,33
Sexto	24.61	26,99
Séptimo	35,14	40,08
Octavo	33,21	36,88
PROMEDIOS:		
Primera etapa	34,77	22,13
Segunda etapa	30,99	34,65
Total E. G. B	32,87	28,39

Las proporciones encontradas son a primera vista un tanto sorprendentes en relación a los modelos seguidos habitualmente en Orientación Escolar, que destacan el papel de lo aptitudinal. Tomando como referencia los promedios vemos que en primera etapa son las aptitudes las que mayor peso tienen en la predicción, mientras que en la segunda etapa son las variables comportamentales las de mayor peso, y en el total de la E. G. B., la proporción es muy parecida entre lo aptitucional y lo comportamental. Analizando los resultados, nivel a nivel, vemos que es en quinto y primero donde el predominio de lo aptitudinal es netamente superior a lo referido a personalidad, mientras que en segunda etapa, la conducta personal motivada supera al papel de lo aptitudinal.

Estos resultados, tal como apunta V. Pelechano (14), son indicadores tanto del papel integrador del comportamiento escolar a medida que los individuos van madurando, como de la explicación de la conducta en términos de "drives" motivacionales que partiendo de plataformas aptitudinales previas o normativas (de normalidad) dirigen y explican el comportamiento total de los individuos hacia metas o criterios concretos. Sin embargo, cuando comparamos estos resultados con estudios de predicción a nivel universitario (12 y 13) es un medio muy selectivo y competitivo, lo allí obtenido es de signo inverso, interviniendo como elemento espúreo el rendimiento escolar y las técnicas de base instrumental alcanzadas por los alumnos durante el Bachillerato.

Refiriéndonos concretamente a nuestros resultados en E. G. B., son un claro indicio orientador sobre el papel que la personalidad, intereses y actitudes hacia la tarea, juegan para nuestros escolares. Así, y para terminar este somero análisis, destacar que son las variables de personalidad las más constantes en la predicción del rendimiento: "Aplicación" aparece en todos los niveles de E. G. B. salvo en séptimo, con un promedio de explicación del 14,86 por 100; le siguen "Madurez emocional", "Temperamento", "Docilidad" y "Adaptación en general" aunque a distancia de la primera. Si además tenemos en cuenta que estas variables han sido estimadas por observación de padres y tutores, tenemos una vía más que interesante para la orientación escolar. Igualmente hacer mención que los resultados en la predicción de áreas diferenciadas de rendimiento. confirman con ciertos matices. lo encontrado en el rendimiento global. Como observación última, una vez más se destaca el papel de la situación escolar como propiciadora de comportamientos dirigidos a la tarea concreta asignada, dedicación al estudio, estabilidad de reacción, y otras de colaboración y dependencia respecto al adulto.

Estructuras de aprendizaje y guías de enseñanza individualizada

(Aplicación a la formulación y nomenclatura química) (II)

Por Joaquín RODRIGUEZ GUARNIZO y Justo BARRANTES BRESO

ESQUEMAS GENERALES DE NOMENCLATURA INORGANICA

Es realmente difícil dar unas normas y unos esquemas totalmente generales que resuelvan nuestro problema. Sólo a especie de orientación para facilitar su estudio, centrando al máximo su problemática, nos permitimos esquematizar lo que sigue. De manera que al considerar cada punto aconsejamos que para cada tipo de compuesto se indague acerca de su referencia quimica (si se trata de un ácido, de una base o de una sal, etcétera) consideremos la fórmula general representativa del grupo y asimilemos las normas concretas de nomenclatura.

Una vez logrado lo anterior, es totalmente imprescindible e insustituible la realización personal e "intransferible" de numerosisimos ejercicios prácticos; bien dando un nombre y escribiendo su fórmula, o conocida una tórmula, nombrarla correctamente.

Insistimos que este esfuerzo concreto es totalmente imputable al que aprende, aunque dicho proceso creemos que será menos dificultoso examinando y considerando cualitativamente los correspondientes esquemas.

Es muy corriente que el estudiante poco iniciado se plantee el siguiente problema: "Sabemos que los hidróxidos son unas sustancias químicas que se obtienen a partir de la reacción con agua de los óxidos normales o básicos. Sus fórmulas son referibles a las de dichos óxidos por adición de agua."

Es preciso tener claro el significado que en este caso se debe dar al término "referible", ya que en todo esquema de nomenclatura sólo se pretende —salvo contadas excepciones— establecer relaciones cualitativas y no cuantitativas entre las diferentes sustancias.

Así el hidróxido sódico (NaOH) es "referible" a la adición de agua al óxido sódico.

Na₂O + H₂O ---- Hidróxido sódico

¿pero cuál es la fórmula?:

Na₂O₂H₂ ó 2 NaOH

Por supuesto, que conocido el significado de fórmula empírica descartaremos la expresión Na₂O₂H₂, y tampoco nos preocupará que por cada molécula o por cada mol de óxido se originen, en la reacción química con agua en exceso, dos moléculas o dos moles de hidróxido, ya que en este caso desde el punto de vista de formulación sólo nos interesa cómo a partir de Na₂O es obtenible NaOH.

Así, el Al(OH)₃ es "referible" al tratamiento con agua del óxido alumínico, Al₂O₃.

Proceso cualitativo:

 $Al_2O_3 + H_2O - Al(OH)_3$

Proceso cuantitativo:

 $Al_2O_3 + 3H_2O - 2Al(OH)_3$

pero la fórmula del hidróxido será $Al(OH)_3$ y no 2 $Al(OH)_3$, ya que dicho coeficiente sólo nos es necesario, y, por supuesto ,imprescindible, en el razonamiento cuantitativo ponderal del proceso químico.

Asimismo queremos decir que debe tenerse claro el significado de fórmula empírica y molecular, ya que ello nos permitirá simplificar o no una fórmula (Na₂O₂H₂—NaOH); pero siempre teniendo presente, excepciones tales como en el caso del ion mercurioso, en el que, por ejemplo, experimentalmente se ha encontrado que se presenta en forma dimera (Hg₂²⁺ y no Hg⁺), por lo que no se puede simplificar la fórmula de su cloruro Hg₂Cl₂. De igual forma, el grupo peróxido O₂= debe conservarse en las fórmulas de las sustancias a las que caracteriza.

Los esquemas generales de nomenclatura A y B tratan de esquematizar los distintos tipos de compuestos que pueden originarse a partir de las combinaciones químicamente posibles entre los diferentes elementos, el oxígeno y el hidrógeno.

El esquema A debe ser considerado antes que el B, ya que en este último se muestra más detallada e interrelacionadamente las posibilidades de combinación y las combinaciones químicas resultantes.

Metales

Elementos

No metales

Oxidos inferiores; subóxidos. Oxidos mixtos. Oxidos ácidos o anhidridos. Oxidos neutros.

COMBINACIONES BINARIAS OXIGENADAS

Oxidos normales o básicos; óxidos anfóteros. Oxidos superiores.

- Peróxidos.
- Subperóxidos.
- Peroxisubóxidos.

NOTAS AL ESQUEMA B

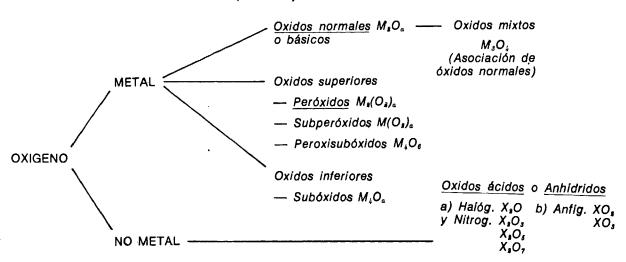
En el caso de las combinaciones binarias oxigenadas e hidrogenadas, serán referibles a metal + oxígeno, no metal + oxígeno, o metal + hidrógeno y no metal + hidrógeno.

Los recuadros de trazo doble son combinaciones ternarias o de orden superior.

Los recuadros con trazo sencillo son combinaciones binarias.

El término anfóteros se refiere a hidróxidos.

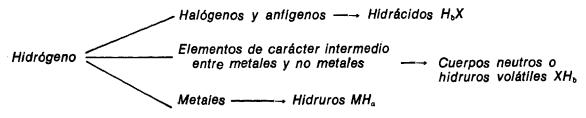
Elemento + Oxigeno -----→ Combinaciones binarias oxigenadas (OXIDOS)



Oxigeno + Metal (valencias más altas) ------ Oxidos ácidos

Oxidos neutros (combinaciones oxigenadas que no responden a propiedades anteriores óxidos (CO, NO, N_z O, NO, N_z O, NO, N_z O, N_z O, N

COMBINACIONES BINARIAS HIDROGENADAS



OTRAS COMBINACIONES BINARIAS

Halógeno o Antigeno + Metal — Sales volátiles XbX'ь.

- Polisulfuros

Halógeno o Anfigeno + No metal ------ Sales volátiles X₀,X₀,

COMBINACIONES TERNARIAS

ŧ

OXIACIDOS

Anhidrido + Agua ----- Oxiácido

b) Grupo del P. As y Sb

a) Halógenos HXO

HXO. HXO. HXO.

HXO.

HXO H,X,O, H,XO, HXO₁ H₁X₂O₃ H₃XO₃ HXO; H_iX_iO, H_iXO;

c) Antigenos H₂XO₃

H.XO.

Peroxoácidos

o intercalación de —O—O— entre dos átomos centrales

Acidos de azufre

n SO₃ + H₂SO₄ n SO₄ + H₂SO₃

Sulfoácidos o tioácidos

entre dos átomos centrales

HIDROXIDOS

Hidróxidos anfóteros

NEUTRALIZACION

 $ACIDO + BASE \longrightarrow SAL + (agua)$

Anhidridos

Oxidos básicos

Hidrácidos

Hidróxidos

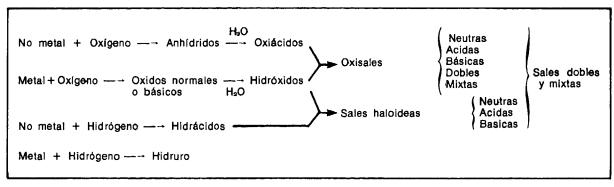
Oxiácidos

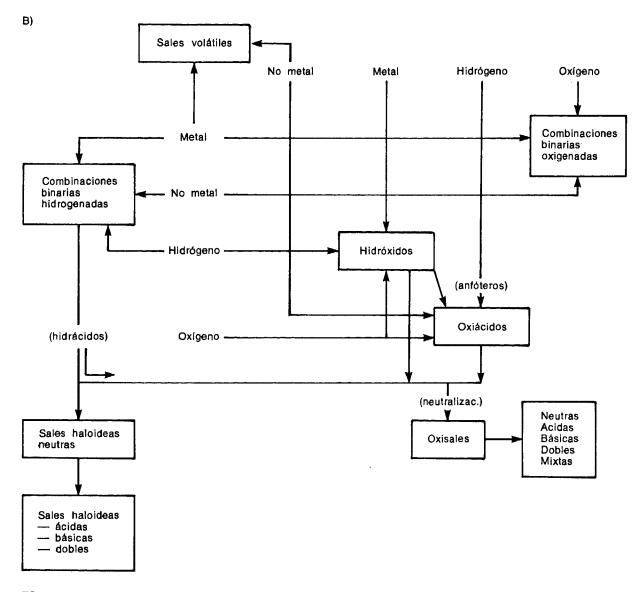
Sales

(Si hidrácidos, sales haloideas neutras, ácidas, básicas...)

Oxiácidos + Hidóxidos ------ Oxisal neutra M_bR_a

Oxisal ácidos Oxisal básicos Sales dobles Sales mixtas A)





GUIAS DE ENSEÑANZA INDIVIDUALIZADA

Con el fin de facilitar la enseñanza personalizada se organizan los contenidos de la materia que nos interesa, de una forma rigurosamente lógica desde el punto de vista didáctico y científico, diseñado de acuerdo con los fines que nos preocupan sendas gulas, en las que fácilmente puede apreclarse la seriación de los conceptos que constituyen la base sobre la que se cimenta nuestro objetivo educacional, y cuyo seguimiento como pauta de aprendizaje puede constituir un modelo de enseñanza individualizada.

Hemos seguido y adaptado, en la medida de nuestras necesidades, las ideas de D. P. Altieri, expuestas en su "Modelo operacional para la individualización de la enseñanza" (1). Cada guía consta de tres columnas 1.º, la columna central que presenta el Recorrido principal del programa o Proceso central de aprendizaje; 2.º, unas ramificaciones a la izquierda de esta parte central, que expresan las destrezas previas o necesarias para acometer el estudio del programa o proceso central; es decir, las actividades de apoyo o fundamentación, y que se denomina Area de adiestramiento, y 3.º, las ramificaciones de la derecha, que señalan Actividades de enriquecimiento o intereses especiales, y en ellas se encierran aquellos conceptos que no son imprescindibles para el logro en un nivel minimo y estricto de nuestros fines, pero que al estar completamente relacionados con el Proceso central de aprendizaje, su tratamiento lo estimamos imprescindible para lograr una adecuada y conveniente visión global del problema.

Dentro del estudio de cada uno de los objetivos parciales, se parte de un punto inicial y se llega a otro terminal (indicados en el diagrama por un cuadrilátero de costados curvos). Al comienzo de una unidad de estudio se plantea al estudiante si éste posee o no las capacidades o destrezas necesarias para la comprensión de los conceptos que la nueva etapa de aprendizaje entraña, indicándose dicho planteamiento en el diagrama mediante un cuadrado de decisión (en forma de rombo). Si el lector no está en condiciones de iniciar o acometer su estudio, insistirá sobre la línea del área de adiestramiento, hasta que su nivel de preparación sea el re-

querido para la adquisición del concepto en cuestión. Una vez adquirida por el estudiante la competencia y adiestramiento necesarios, podrá avanzar por la línea de recorrido principal. Si un estudiante está en posesión de los conceptos previos, que están enmarcados en el área de destreza, no es necesario que insista sobre ellos, pudiendo dedicar su atención a los conceptos indicados en la linea principal.

Cada uno de los conceptos previos, básicos o de enriquecimiento, están Indicados en el diagrama dentro de los bloques de realización (rectángulos).

Indudablemente no se puede pasar a la captación o desarrollo de las actividades suplementarias o de enriquecimiento si previamente no se han logrado cada uno de los conceptos u objetivos parciales que están Indicados en el Proceso central o línea básica del aprendizaje.

Por otro lado, la utilidad de estos guías de aprendizaje es doble, en el sentido de que no sólo "conducen" el aprendizaje, sino que clarificando cada una de sus metas a conseguir, facilitan la evaluación del proceso, tanto desde el punto de vista docente como del discente.

DOCUMENTOS IMPORTANTES DE LA HISTORIA DE ESPAÑA

(Recopilación
de las Capitulaciones de Colón,
Testamento de Isabel la Católica,
Tratado de Tordesilias
y Leyes de Toro en un solo
volumen y con una
encuadernación especial.)

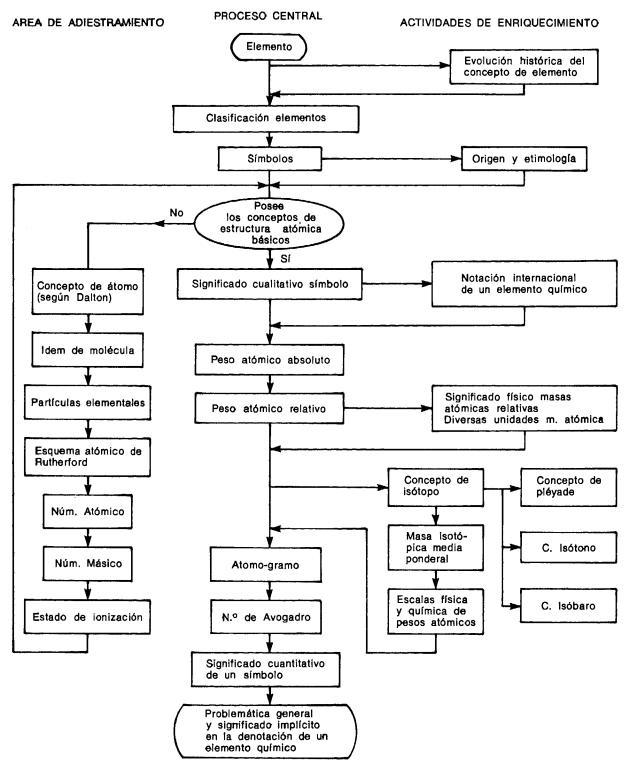
Precio: 3.500 ptas.

VENTA EN:

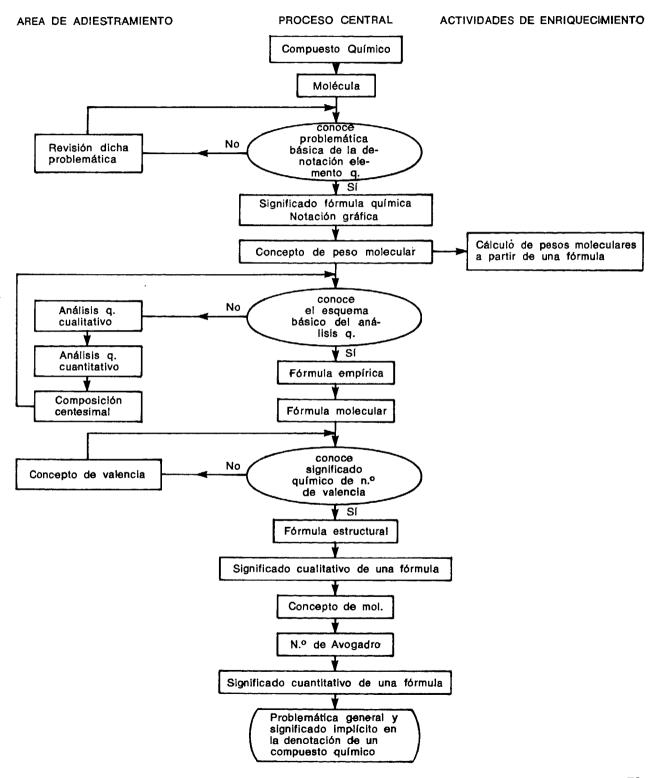
Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34. Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n. Madrid-3. Teléfono 449 77 00.

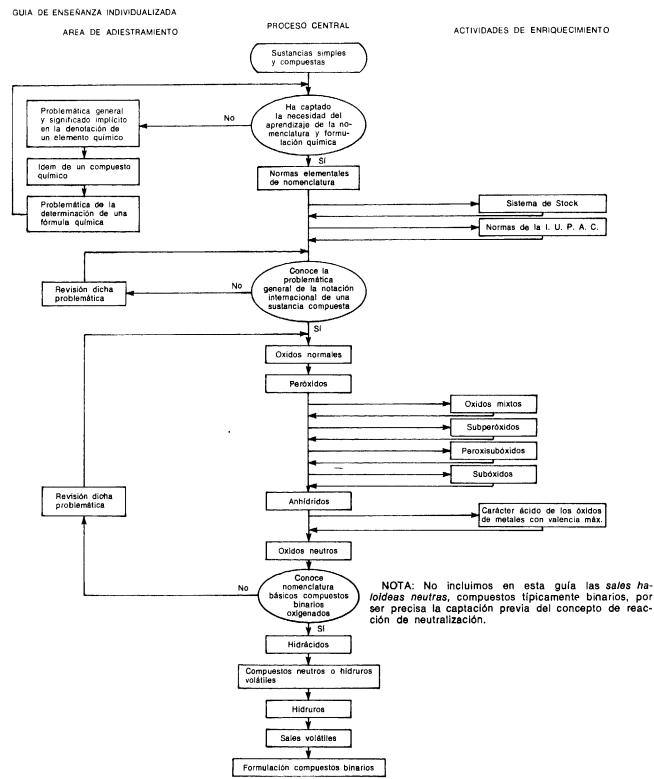
⁽¹⁾ D. P. Altieri: "Un modelo operacional para la individualización de la enseñanza". La educación hoy, vol. 1, núm. 1, enero, 1973, págs. 33-36.

PROBLEMATICA GENERAL Y SIGNIFICADO IMPLICITO EN LA DENOTACION DE UN ELEMENTO QUIMICO GUIA DE ENSEÑANZA INDIVIDUALIZADA

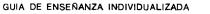


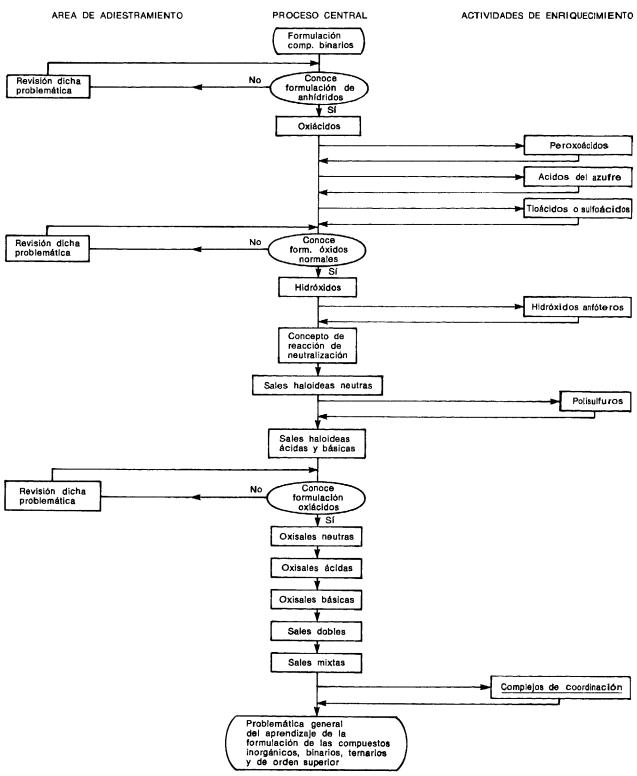
PROBLEMATICA GENERAL Y SIGNIFICADO IMPLICITO EN LA DENOTACION DE UN COMPUESTO QUIMICO GUIA DE ENSEÑANZA INDIVIDUALIZADA





PROBLEMATICA GENERAL DEL APRENDIZAJE DE LA FORMULACION DE LOS COMPUESTOS INORGANICOS. II.—C. TERNARIOS Y DE ORDEN SUPERIOR

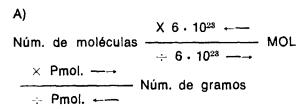


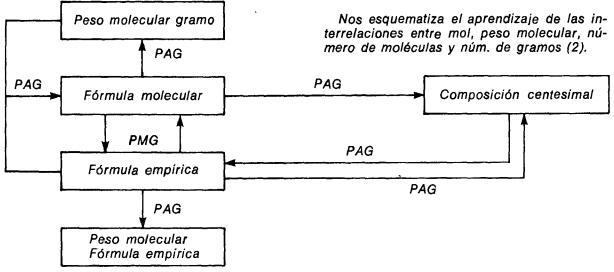


APENDICE

A efectos de relacionar cuantitativamente los conceptos manejados en los "Conceptos básicos" aconsejamos examinar los siguientes diagramas que muestran las interrelaciones y las posibilidades de cálculo que implican los conceptos como Peso molecular gramo o mol, Pesos atómicos, átomo-gramo, B)

fórmulas molecular y empirica, composición centesimal, etc...

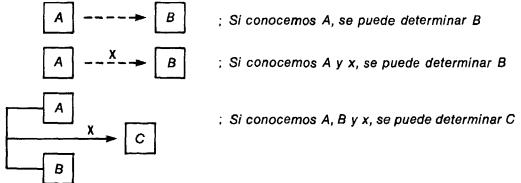




Leyenda:

Peso molecular gramo (mol) = PMG

Peso atómico gramo (at-g) = PAG



Dicho diagrama es útil, ya que nos permite relacionar los conceptos estequiométricos, facilitando los cálculos numéricos (3).

Nos indica que conocidos el peso fórmula gramo, la fórmula empirica y una Tabla de

Pesos atómicos, puede conocerse la fórmula molecular de un compuesto. Si conocemos la fórmula de un compuesto y Tabla de Pesos atómicos, puede conocerse su peso molecular, etc...

⁽³⁾ John R. Tyndall: "A logic diagram for teaching stoichiometry". J. Chem. Educ. Angust, 1975, vol. 52, número 8, pág. 492.

⁽²⁾ Howard F. Heup: "The mole calculator". J. Chem. Educ. Nov., 1975, vol. 52, núm. 11. páginas 725-726.

BIBLIOGRAFIA

- ALTIERI, D. P. y otros: "Un modelo operacional para la individualización de la enseñanza". La educación hoy. Vol. 1, núm. 1, enero, 1973, páginas 33-36.
- FRAZER, M. J.: "Objetivos precisos y actualizados en el aprendizaje de la Química". Nuevas tendencias en la enseñanza de la Química. Vol. IV. Editorial de la Unesco, 1975. Páginas 49-63.
- GAGNE: "Las condiciones del aprendizaje". Ed. Aguilar. Madrid, 1971.
- GOMEZ R. DE CASTRO, F.: "Evaluación del proceso de aprendizaje". Bordón núm. 187, marzo, 1972, págs. 159-168.
- HOWARD F. HEUP: "The mole calculator". J. Chem. Educ. Nov., 1975, vol. 52, núm. 11, péginas 725-726.
- MORENO GARCIA, J. M.: "Evaluación de los factores que deciden la eficacia didáctica del profesorado". Bordón núm. 187, marzo, 1972, páginas 191-200.

- MORENO GARCIA, J. M.: "Enseñanza programada". Orientaciones pedagógicas para directores escolares. Pub. del CEDODEP, 1965, pácinas 175-190.
- RODRIGUEZ GUARNIZO, J.: "Introducción a la Nomenciatura de las sustancias químicas". Pub. Esc. Univ. Prof. E. G. B. Toledo, 1974.
- RODRIGUEZ GUARNIZO, J.: "Una experiencia para la valoración de dificultades en el aprendizaje de temas básicos en la enseñanza de la química". Vida Escolar, núm. 167, marzo, 1975, págs. 29-39.
- RODRIGUEZ GUARNIZO, J., y BARRANTES BRESO, J.: "De la evaluación de dificultades en el aprendizaje a la necesidad de la estructuración del mismo". (pend. pub.)
- turación del mismo". (pend. pub.)
 SOLER FIERREZ, E.: "El sentido de las enseñanzas de recuperación". Bordón, núm. 19495, marzo, 1973, págs. 209-220.
- TYNDALL, J.: "A logic diagram for teaching stolchiometry". J. Chem. Educ. August 1975, vol. 52, núm. 8, pág. 492.

SEGURIDAD E HIGIENE EN EL AREA DE PRETECNOLOGIA

Uno de los objetivos específicos más importantes del área de Pretecnologia o Educación tecnológica en la segunda etapa de la Educación General Básica consiste en lograr una actitud y comportamiento positivo de los alumnos en cuanto a orden, limpieza, seguridad e higiene en el trato con los materiales, herramientas, máquinas y otros objetos y situaciones tecnológicas. Estos objetivos no se deben limitar a la propia asignatura ni al recinto de su aula, sino que se deben hacer extensivos a otras áreas y situaciones extraescolares; en definitiva, deben afectar al comportamiento social y total de la vida del estudiante, por ser objetivos eminentemente educativos.

A continuación presentaremos una relación de cuestiones concretas para que el profesor las incluya en sus programaciones en forma de objetivos operativos, con la distribución y temporalización que estime convenientes, de suerte que se pueda cubrir su totalidad a lo largo de los tres niveles de la segunda etapa. Intencionadamente incorpo-

Emilio CONTRERAS MUÑOZ

ramos algunas cuestiones de seguridad que no son específicas de la Educación Tecnológica, ya que afectan a todas o la mayoría de las disciplinas, pero que incluimos aquí por considerar a esta área una de las más idóneas para la consecución de sus objetivos.

I. ASPECTOS GENERALES

- a) Informar a los alumnos y mostrar de la forma más operativa el uso del botiquín, socorrismo y primeros auxilios.
- b) Familiarizar a los alumnos con la utilización de las direcciones y teléfonos para casos de urgencia: accidentes, incendios, inundaciones, etc.
- c) Fomentar en los alumnos el cuidado de las *instalaciones* del Colegio y su colaboración en el mantenimiento de las mismas.

- d) Información y realización de algún ejercicio práctico sobre alarmas, emergencias y simulaciones de incendios.
- e) Se recomienda crear la figura del monitor de seguridad, alumno responsable de la prevención de accidentes, orden, limpieza, etcétera. Puede haber uno por clase o uno por equipo de trabajo y turnarse periódicamente.
- f) Utilizar ocasionalmente algunos carteles murales alusivos a la seguridad que distribuye gratuitamente el Ministerio de Trabajo. También pueden confeccionarlos los propios alumnos en colaboración con el Departamento de Plástica.
- g) Completar las normas concretas de seguridad en Pretecnología con otros aspectos de seguridad en el hogar, en los transportes públicos, en el juego, en el deporte, en las visitas, en las excursiones, en el tráfico, etc.

IL ORDEN E HIGIENE

- a) La clase deberá contar siempre con un orden en la colocación de mesas, sillas, bancos y otros muebles y objetos que faciliten el acceso y comunicación entre los alumnos, con fluidez y sin riesgos innecesarios.
- b) En la mesa o banco de trabajo no deberá haber más que los materiales y herramientas necesarios en cada momento. Al final de la clase se quedarán completamente limpios.
- c) Procurar que en el suelo del aula no haya agua, arena, grasas y otros productos "resbaladizos".
- d) Los pegamentos, pinturas y barnices producen manchas difíciles de eliminar en la piel, ropas y objetos. Prever estos problemas con las protecciones correspondientes.
- e) No tocar los ojos con las manos sucias.
- f) Lavarse las manos cuantas veces sea necesario.

III. PERRAMIENTAS

- a) Las herramientas mal usadas causan accidentes. No jugar nunca con ellas.
- b) Para cada trabajo que se realice se debe escoger una herramienta apropiada. (Ni las limas como palancas; ni el cuchillo como destornillador; ni los alicates como

- martillos; tampoco el destornillador como cincel, etc.)
- c) Asegurarse de que la herramienta elegida está en buenas condiciones (martillos sin holgura; destornilladores sin rebabas, etcétera).
- d) Llevar y entregar las herramientas de forma segura. (Protegerse de sus zonas cortantes y punzantes.)
- e) Guardar las herramientas en un sitio seguro y ordenado. "Un sitio para cada cosa y cada cosa en su sitio".
- f) Algunos trabajos, como cortar, taladrar, limar, etc., conviene realizarlos en el tornillo de mesa o gato de apriete, ayudándose de alguna tabla que proteja la mesa de la acción de la herramienta correspondiente.
 - a) ;ATENCION!
 - Los martillos y mazos pueden producirnos golpes.
 - Las tenazas, limas, escofinas, gatos, tornillos de banco, llaves y alicates nos pueden ocasionar rozaduras y pellizcos.
 - Los tornillos, tirafondos, agujas, clavos, alambres, puntas, compases y granetes nos pueden causas pinchazos y arañazos.

BIBLIOGRAFIA

Por ser muy escasa la bibliografía específica sobre Seguridad e Higiene, y más aún la dedicada a la divulgación básica sobre el tema, proponemos esta pequeña selección que podría servir como ayuda y orientación para el profesor a la vez que como libros de aula para posible consulta de los propios alumnos.

"Cateciamo de Seguridad en el Trabajo". GONZALEZ BERNAL, Horacio. Publicación de la Caja de Ahorros y Monte de Piedad de Madrid. Segovia, 1966.

"Cuida tu vida. Higiene y Seguridad". FUENTES PRADOS, A J. Editorial Prima Luce. Barcelona. 1973.

"Objetivo Seguridad". (Varios folletos.) Editados por MAPFRE. Madrid, 1969-1975.

"Protección Civil".
Editado por la Subdirección General de Protección Civil. Madrid, 1974.

"Salud y trabajo".

Reviata del Servicio Social de Higiene y Seguridad en el Trabajo. (Varios números.) Madrid, 1976.

- Los cuchillos, serruchos, sierras, seguetas, chapas, vidrios, tijeras, formones, cepillos, escoplos y gubias pueden originarnos cortes y pinchazos.
- h) Después de cortar chapa metálica u hojalata, se deben repasar sus bordes. En estos trabajos se recomienda el uso de guantes.
- i) Cuidado con el soldador, pues alcanza temperaturas altas que pueden ocasionar quemaduras en la mesa de trabajo, a nuestros compañeros y a nosotros mismos.
- j) Prestar atención al manejo del berbiquí, ya que su broca puede producir algún accidente.
- k) Especial cuidado en la utilización de la taladradora eléctrica, pues el gran número de revoluciones de su broca la hace muy peligrosa. Restringir el uso y controlar directamente por el profesor.

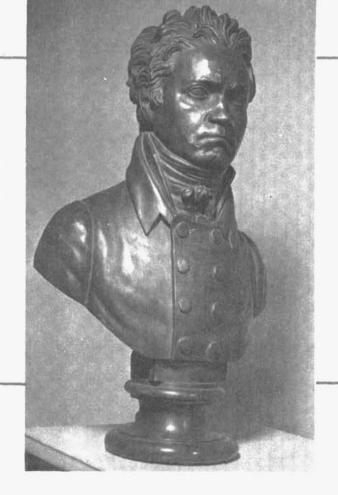
IV. ELECTRICIDAD

- a) El que trabaja con la electricidad necesita un conocimiento amplio de aquello que va a hacer.
- b) No conectar a la red ningún "trabajo" de Pretecnología, sin que esté presente una persona mayor responsable, el profesor o el padre del alumno.
- c) Comprobar siempre que los aparatos audiovisuales y máquinas eléctricas funcionan con la misma tensión que la red.
- d) Desconectar la red antes de manipular en cables o enchufes.
- e) En los trabajos de electricidad se deben utilizar herramientas y accesorios aislantes; alicates y destornilladores protegidos con plástico o goma, botas de goma, guantes, etc.
- f) Si el cuerpo está húmedo, principalmente manos y pies, se facilita el paso de la corriente eléctrica y, por tanto, el accidente, al manipular cualquier instalación o aparato eléctrico.
- g) Se debe trabajar en lugares secos, con lo que se hace más difícil el posible accidente eléctrico. Eliminar la humedad en suelos y paredes del aula.
- h) En todos los aparatos que funcionan por electricidad se deben instalar tomas de tierra.
- i) No desconectar los aparatos eléctricos tirando del cordón. Desconectar tirando de la clavija, con lo que se evitará que se estro-

- pee el cable y que salten peligrosas chispas eléctricas.
- j) No intentar manipular un aparato eléctrico que sea desconocido.
- k) Tratar de arreglar un aparato eléctrico que no funciona es peligroso.
- 1) Leer con atención los libros de instrucciones de los aparatos electrodomésticos puede contribuir a evitar posibles accidentes.
- m) Atención a los cortocircuitos eléctricos, pues pueden producir chispas causantes de incendios y accidentes.

V. OTRAS NORMAS DE SEGURIDAD

- a) Especial cuidado en el contacto con algunos aparatos y máquinas en funcionamiento: aspas giratorias, poleas, engranajes, etcétera.
- b) Queda absolutamente prohibido el trabajar con ningún tipo de fuegos. Solamente será posible cuando estén presentes el profesor o el padre del alumno.
- c) El aula de Pretecnología deberá estar dotado, necesariamente, de un extintor de características técnicas adecuadas. La carga y funcionamiento de este aparato deberán ser revisados periódicamente.
- d) Explicación de las características y manejo práctico de pequeños extintores portátiles y, en especial, del modelo existente en el aula.
- e) Para eliminar las impurezas del aire, se recomienda una adecuada ventilación de los locales.
- f) Algunos gases como el butano, óxido de carbono y gas ciudad pueden producir graves intoxicaciones, por lo que se recomienda una gran ventilación.
- g) Un vehículo con su motor en marcha en el interior de un garaje u otro local cerrado produce un gas altamente venenoso.
- h) Cuando no estén funcionando las cocinas a gas ciudad o butano, deberán tener cerrada la llave de entrada general y cada uno de los mandos de fuegos.
- i) Atención a las experiencias con productos químicos; pueden ser peligrosas.
- j) No poner cerca del fuego botes con pintura, "sprays" y otros productos químicos, pues suelen ser inflamables.
- k) Los líquidos, sobre todo los venenosos o de cierto peligro, deben estar envasados en un recipiente con su etiqueta correspondiente y una gran señal de peligro.



Recordando a Luis van Beethoven

Por María Rosa LOPEZ BARRIS

"Hacer todo el blen posible. Amar la libertad sobre todas las cosas y, aun cuando fuera por un trono, nunca traicionar a la verdad."

(BEETHOVEN)

Sin duda no ha pasado por alto a todo aquel que está atento a la actualidad cultural, y más aún si es aficionado a la música, el que en el pasado 26 de marzo se cumplieron exactamente los ciento cincuenta años de la muerte de Luis van Beethoven, ya que todos los medios de comunicación difundieron la noticia.

La conmemoración de este aniversario es la causa generadora en todo el mundo, durante este año de 1977, de innumerables actos en su honor.

También en nuestras aulas, de las que no deben estar ausentes los acontecimientos musicales más destacados, podemos y debemos rendir homenaje a este compositor cuya valoración artística ha alcanzado cotas tan altas y universales.

Para todos aquellos que de una u otra forma quieran aunarse a esta conmemoración, van dirigidas las siguientes líneas. Las ofrecemos a fin de que les puedan ser de utilidad tanto a la hora de organizar charlas musicales audiovisuales, como a la de elaborar un gran periódico mural en equipo. En el mismo se presentará de una forma visual atractiva, la trayectoria humana y artística del músico y su época.

Aconsejamos, por otra parte, el que se estimule a los alumnos a redactar un pequeño artículo sobre el compositor, así como a la representación plástica que les haya sugerido la audición de obra u obras de Beethoven, para que figuren en el periódico escolar, en donde éste exista..., o se exhiban en una "Exposición Beethoven".

Será conveniente, asimismo, que el profesor esté al corriente de qué actividades se celebran en torno a esta efemérides, a fin de que informe a los niños, estimulándolos a la lectura de noticias, a la asistencia a conferencias, conciertos, etc., si es que fuera posible por tener lugar en la localidad, o bien a las referencias que sobre ello emiten las radios y la televisión, en cuyas programaciones figura frecuentisimamente música de Beethoven.

Brindamos a continuación una charla musical audiovisual ideal, es decir, tal como nos gustaria que pudiera realizarse en nuestras aulas..., ya que el hacer un simple relato biográfico de Beethoven hemos creido no era una aportación innovadora dado el gran número de libros que sobre el compositor se pueden hallar. Hemos procurado, pues, conectar los momentos sobresalientes de su vida v del acontecer histórico, con obras de arte (en los casos que ha sido posible), en otros, con representaciones de mayor o menor calidad artistica, que visualizan o clarifican el hecho que se expone (1).

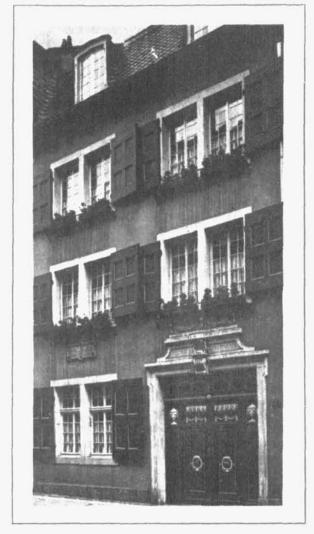
En Bonn -orgullosa hoy dia de haber sido la cuna de Beethoven y sede del Gobierno Federal alemán desde 1949— nació en la (1) Bonngasse 515, hoy núm. 20, el 16 de diciembre de 1770, el músico que polariza nuestra (2) atención.

Sobre esta villa situada a orillas del Rhin (3) se leia en una guia de viajes del año 1776 -el de la declaración de independencia de los Estados Unidos-, que con la sola excepción de un hermoso palacio y la colegiata, no había nada destacable. Hacía asimismo referencia a sus calles pequeñas y desaseadas v que la "ciudad no sería gran cosa si la (4) corte se alejara de ella". (Recordemos que desde el siglo XIII Bonn habia pasado a ser la residencia de los principes electores de Colonia.) Es en esta pequeña corte, en la que se cultivaba la música, en donde se desarrolló la infancia y juventud de Luis van Beethoven.

Su familia, de origen flamenco, estaba muy vinculada a este arte. Su abuelo, reinando (5) Maximiliano Federico, llegó a alcanzar el ele-

Este "montaje" está pensado para dos o más sesio-

nes audiovisuales.



vado puesto de maestro de capilla en la cor- (6) te del elector. Su padre, Juan, el de tenor. Fue éste quien percatándose de las naturales disposiciones de su hijo para la música, le hizo estudiar duramente queriendo hacer de él un nuevo Mozart. A los ocho años, aunque su progenitor afirmó dos menos, pudo dar su primer concierto en Colonia (26 de marzo de 1778). A los doce, escribió su primera composición titulada "Variaciones sobre una marcha de Dressler".

Cuando en 1784 Maximiliano Francisco, (8) gran amante del arte v de la música, sucedió a Maximiliano Federico, se interesó muy pronto por la situación de los instrumentistas de su capilla. Al hallar que Luis van Beethoven figuraba en la misma desde hacía dos años sin sueldo, dispuso inmediatamente que se le nombrara segundo organista con una

— 87

⁽¹⁾ Las diapositivas que hemos creído oportuno que se proyectaran en concordancia con el relato biográfico (y por ello se incluye una iconografía de Beethoven bastante completa), van indicadas por medio de los números que aparecen en el margen izquierdo del escrito. Una pequeña nota a cada una de ellas se podrá hallar al final del mismo. En cuanto a las audiciones, se deberá tener presente que en las mismas tengan oportunidad de oír los alumnos fragmentos tanto de sus sinfonías -obras por las que es universalmente conocido-, como de sus conciertos, su música de cámara, de piano, de teatro, sin olvidar sus composiciones religiosas.

asignación de ciento cincuenta florines anuales.

(9) Su mejor maestro de música, pues tuvo varios además de su padre, fue Christian Gottlob Neefe (1748-1798), quien residió en Bonn de 1779 a 1796. No sólo le puso en contacto con las composiciones de Haendel y Bach, sino que le introdujo también en el conocimiento de Schiller, Lessing, etc. Beethoven recordará siempre con inmensa gratitud a su maestro. Así lo demuestra este párrafo de una carta que le escribió años más tarde:

"Una vez más, os doy las gracias por los consejos que siempre me habéis dado para sobresalir en mi divino arte; si algún día logro triunfar la mayor parte del éxito será vuestro, ya que os debo todo lo que soy."

En la primavera de 1787 Beethoven hizo su primer viaje a Viena, ciudad en la que la música tenía, y tiene, enorme importancia en la vida artística y cultural. Allí conoció a Mozart. Parece ser que éste, al percibir las cualidades del joven renano, sobre todo al oirle improvisar sobre un tema propuesto por él, exclamó "¡Escuchadle! ¡Este muchacho dará que hablar...!" La estancia de Beethoven en la capital austríaca sólo duró tres meses. Al poco tiempo de su regreso a Bonn murió su madre y la situación de la casa empeoró notablemente. Además de escasear el dinero, el padre se embriagaba cada vez con más frecuencia.

Atenuaron, en cierto modo, sus preocupaciones familiares, la generosa amistad de la familia Breuning y la de Wegeler, estudiante entonces de Medicina. Todos ellos amaban la música. A las reuniones que se celebraban en la casa de la señora Breuning. viuda del consejero archivero del castillo, asistia Beethoven. En ellas, además de interpretarse diversas composiciones en el piano, violin, etc., se trataba de literatura y temas humanísticos. Seguramente el contacto con este ambiente culto y refinado fue lo que impulsó a Beethoven a matricularse (12) en la Universidad en 1789 —el año de la Revolución francesa, fecha trascendental no sólo en ese país, sino en el mundo-. En dicho centro siguió los cursos de literatura alemana. Por entonces escribió sus primeros "lieder".

El 20 de abril de 1792 se había declarado la guerra entre Francia y Austria. A pesar



de ello, y aun cuando las tropas francesas se encuentran en el camino entre Alemania y Viena, Beethoven partió para esta ciudad a principios de noviembre. Su protector, el conde Waldstein, logró que el principe elector Maximiliano Francisco se hiciera cargo de los gastos del viaje y de la estancia durante dos años de su músico de corte, al que se comprometía, además, a seguir pagando su sueldo aun estando ausente.

El objetivo primordial del viaje era que el joven Beethoven recibiera lecciones de (13) Haydn. Este le había conocido en Bonn en julio de ese año, cuando regresaba de Viena desde Londres. Vio las "cantatas" escritas por Beethoven y emitió un juicio favorable sobre las mismas. Sin embargo, el alumno de veintidós años y el maestro de sesenta no llegaron a entenderse. De todos modos Haydn escribió en 1793 al principe elector: "un dia Beethoven será considerado como uno de los más grandes compositores de

88 -

Europa y estaré orgulloso de poder ser llamado su maestro". Con todo, las clases con este maestro autriaco duraron poco tiempo. Entonces Beethoven decidió continuar su formación con Schenk, Albrechberger, Salieri v Alovs Förster.

Pronto alcanzó Beethoven en aquella Viena de Francisco II una elevada reputación, no sólo como pianista y compositor, sino como excelente improvisador.

Cuando finalizaron los dos años que se le habían concedido para perfeccionarse en la capital autríaca, Beethoven se encontró en libertad para decidir si quedarse en la misma o marcharse, ya que el principe elector Maximiliano Francisco, al ser ocupada Colonia y Coblenza por el Ejército de Sambre y Mosa en octubre de 1794, había abandonado la corte. Sin la obligación de volver a Bonn, y sin lazos familiares que le ataran, ya que su padre habla muerto el 18 de diciembre del año de su partida (1792), y con sus hermanos Karl y Johann, siguiendo sus propios caminos, decidió instalarse definitivamente en Viena.

En esta ciudad compone, aunque algunas de estas obras ya habian sido esbozadas en Bonn. Hasta 1798 no aborda su primera música de cámara. Los seis cuartetos de cuerda de que consta la op. 18 los dedicó al principe Lichnowsky, en cuyo palacio vivió durante dos años (1794-1796). Escribió, ade-(14) más, el Septiminio, el Tercer concierto de piano, así como la Primera Sinfonla (1800).

Desde 1796 ---año de una de sus pocas giras para dar conciertos en Praga y Berlín-, empezó Beethoven a sufrir unos trastornos auditivos que desembocarian en una sordera absoluta hacia 1818. Pero ello no fue obstáculo para su actividad creadora, nunca lo fue; pero sí para su vida de relación social. El propio músico no confesó a su amigo Wegeler su dolencia hasta la primavera de 1801. "... Desde hace tres años mi oído se ha debilitado y puedo decir que llevo una vida desdichada. Evito los contactos con la sociedad, pues no puedo decir a la gente que soy sordo. Si tuviera cualquier otro oficio, aún seria posible. Pero con el mío, la situación es terrible. ¿Qué dirlan mis numerosos enemigos?"

(15)A Heiligenstadt, pueblecito cercano a Viena entonces, y actualmente incorporado a la ciudad, se retiró Beethoven en el verano de 1802. En la tranquilidad del mismo finalizó la Segunda sinfonía y escribió Sonatas para violin y piano ---entre ellas la "A Kreutzer"---Pero su creciente fracaso amoroso con la condesa Guicciardi, a la que dedicó su Sonata Claro de luna, unidas a las desavenencias con su hermano y los avances de su sordera, le llevaron a redactar un escrito que se ha denominado el Testamento de Hei- (16) ligenstadt, cuyo comienzo es el siguiente:

"¡Oh. hombres, que me tenéis por atrabiliario, perturbado o misántropo, o me declaráis tal! ¡Qué injusticia me hacéis! ¡Ignoráis la causa secreta por la que os parezco asi!..."

Fechado el 6 de octubre: su contenido no se conoció hasta después de su muerte, al ser hallado entre sus papeles.

Una vez superada la crisis, que le llevó al borde del suicidio, como así lo hace constar en el citado documento en el que el mismo Beethoven destaca que "Sólo el amor al Arte lo evitó", volvió a Viena. Comenzó su Tercera Sinfonía "Heróica". Esta habla sido concebida, como es de todos conocido, en honor al hombre que admiraba, Napoleón Bonaparte. Pero al hacerse coronar éste en Nuestra Señora de Paris el 2 de diciembre (17) de 1804, emperador de los franceses, consideró el músico que había traicionado la causa de la Revolución y que, además, "pisoteaba los derechos humanos y sólo obedecia a su ambición para elevarse por encima de los demás". Le puso entonces por título Gran Sinfonía heroica compuesta en recuerdo de un gran hombre, y la dedicó al principe Lobkovitz (1804).

Acomete a continuación la composición de (18) su oratorio Cristo en el Monte de los Olivos y la ópera Fidelio. A Fidelio, que habría de sufrir varias transformaciones antes de adauirir su estructura definitiva, no le acompañó el éxito en el estreno que tuvo lugar en el teatro "An der Wien" el 20 de noviembre de 1805.

A pesar del fracaso, Beethoven siguió componiendo. Viena estaba ocupada por Napoleón desde el día 13 de ese mes mismo en que se había representado por primera vez la única ópera acabada de Beethoven. Poco después, el 2 de diciembre, Bonaparte obtenia una gran victoria sobre los ejércitos autriacos y rusos en Austerlitz.

En el año siguiente Beethoven terminó los Cuartetos denominados Rusos o de Rasumovsky, ya que el músico los dedicó a este

(19)

embajador del zar en Viena, ciudad en la que el emperador francés había entrado y se había instalado en el palacio de Schönbrunn, la Cuarta sinfonía, Concierto para violín y orquesta, Misa en do mayor, ésta en 1807, etcétera.

(20) En el año en que se lucha en España para expulsar a los franceses, 1808, finalizó Beethoven la Quinta sinfonía y la Sexta, "Pastoral". De la primera el propio autor dijo sobre la fórmula ritmica inicial: "Así es como el destino llama a la puerta", y acerca de la Sexta precisó que era "Más bien expresión de sensaciones que una pintura." A estas obras siguió Egmont, Concierto del Empera-



(22) Cuando su hermano Carlos murió, en noviembre de 1815, le encargó la tutela de su hijo. Este sobrino, llamado igual que su padre, fue la causa de innumerables preocupaciones para el músico.

(23) El Congreso de Viena comenzó en septiembre de 1814 y duró hasta 1815. Tuvo por finalidad organizar políticamente a Europa tras la primera abdicación de Napoleón, el 11 de abril de 1814, en Fontainebleau. Para los participantes en las reuniones del congreso —al que acudieron las más destacadas personalidades europeas—, se organi-

zaron diversos actos. A Beethoven se le pidió que escribiera una cantata sobre un texto del Dr. Weissebach, El momento glorioso y una coral para cuatro voces y orquesta. Al año siguiente, el 25 de enero de 1815, Beethoven actuó como pianista en presencia de monarcas y emperadores. Este sería su último concierto en calidad de solista del instrumento del que había llegado a imponer un nuevo estilo interpretativo. Su última obra para piano de importancia serían las 33 variaciones sobre un vals de Diabelli, op. 120, del año 1823.

A causa de la sordera, muy acentuada en (24) 1818, según ya mencionamos anteriormente, Beethoven se vio obligado a recurrir al pa-



pel o a la pizarra para comunicarse con sus semejantes. En los Cuadernos de Conversación (de los que la Biblioteca Nacional de Berlin posee más de once mil páginas —desde marzo de 1819 hasta el mes de la muerte del músico en 1827—), aparecen las preguntas y respuestas de los interlocutores del maestro, pero no se hallan consignados en los mismos, desgraciadamente, lo que éste dijo. En algunas ocasiones es dificil en los Cuadernos reconstruir el diálogo que se mantuvo.

Siguen surgiendo obras admirables de (25) Beethoven. De 1819 es su Sonata XXIX para piano. Es de destacar que para este instrumento escribió más de un tercio de su producción. Por estos años comenzó su gran- (26) diosa, y extensa, Missa Solemnis, en re mayor, op. 123. Esta composición religiosa ya presagia la Novena sinfonía. Ambas obras (27) serian finalizadas en 1823. El 7 de mayo del año siguiente, tanto la Misa en re mayor (aunque de ella sólo se interpretó el Kyrie, el Credo y el Agnus) y la novena —en cuyo tiempo final los solistas y el coro cantan la Oda a la alegría de Schiller— eran conocidas por el público vienés en un concierto que se dio en la sala Karthnerthor. El éxito (28) del estreno fue absoluto.

A esta Sinfonia siguió una serie de Cuartetos. El último que escribió fue el que lleva el núm. 16, en fa mayor, op. 135 (1826).

El 24 de marzo de 1827, en la Schwarzpa-(29) nierhaus, de Viena, donde estuvo enclavada la antigua residencia de los benedictinos bajo la advocación de la Virgen de Montse-(30) rrat, moría este músico genial.

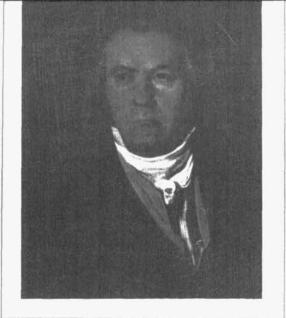
(31) A sus funerales acudió una gran multitud, unas treinta mil personas según testimonio de sus contemporáneos. Se le enterró en el cementerio de Wöhring, siendo llevado su

- (32) féretro por músicos famosos. Posteriormente se le trasladó al Cementerio Central de la ciudad, que había sido su segunda patria. En su sencilla tumba nunca faltan flores frescas ofrendadas por admiradores de su portentosa obra.
 - (1) Casa natal de Beethoven en Bonn. Actualmente se halla convertida en Casa-Museo Beethoven.
 - (2) Habitación del segundo piso en la que nació Beethoven. El busto de mármol que se halla en la misma fue realizado por Wolff-Vos.
 - (3) Grabado original de la ciudad de Bonn (1800).
 - (4) Palacio barroco de los principes electores en Bonn. Iniciado por Zucalli, fue finalizado por Robert da Cotte. La obra duró de 1697 hasta 1725. Hoy en día es el edificio principal de la Universidad.
 - (5) El abuelo de Beethoven (1712-1773), también llamado Luis, según el óleo de J. E. Marteleux, de 1773. (Pasqualati-Haus, Viena.)
 - (6) El príncipe elector Maximiliano Federico (1708-1784). O eo de J. E. Marteleux (Col. Municipal, Bonn).
 - (7) Beethoven a los trece años. Retrato anónimo descubierto en 1972.
 - (8) Maximiliano Francisco (1756-1801) fue el último príncipe elector y arzobispo de Colonia. Gobernó desde 1784 hasta 1794, en que huyó de Bonn al llegar los franceses. Copia al óleo del original en el castillo de Brühu (Casa Beethoven, Bonn).
 - (9) Retrato del profesor de Beethoven, Christian Gottlieb Neefe (1748-1798) (Casa Beethoven, Bonn).
 - (10) Retrato de W. A. Mozart (1756-1791) por Bode.
 (11) Franz Gerhard Wegeler, amigo de Beethoven
 (Casa Beethoven, Bonn). Este se casó con Eleonora,
 la hija de la Sra. Breuning. De esta muchacha se había enamorado también el músico.
 - (12) La toma de la Bastilla el 14 de julio de 1789, según un cuadro de Carlos Thenevin (Museo Carnava-let, París).

- (13) Franz Joseph Haydn (1732-1809), por Zitterer (Biblioteca Nacional de Viena).
- (14) Retrato de Beethoven hacia 1800, por Bock (Col. particular, Berlín).
- (15) Luis van Beethoven, Miniatura sobre marfil, por Hornemann (Casa Beethoven, Bonn) (Col. H. C. Bodmer).
- (16) Casa de Heiligenstadt (Viena, 19-Probusgasse, 6).



- (17) Jacques-Louis David (francés, 1748-1825), fue el encargado de plasmar en el lienzo la Coronación de Napoleón I, decidiéndose el artista por representar el momento en que Bonaparte, ante el Papa Pío VII, va a colocar la corona a la emperatriz Josefina y no aquél en que el emperador se coronaba a sí mismo. La obra, iniciada en 1805, fue finalizada en 1807 (Museo del Louvre, París).
- (18) Luis van Beethoven en 1804-1805. Oleo por Josef Willibrord Mähler (1778-1860) (Pasqualati-Haus, Viena). Este mismo pintor le hizo otro retrato en 1815 (Circulo de Amigos de la Música de Viena).
- (19) Francisco II y Napoleón después de Austerlitz, por Antoine-Jean Gros (francés, 1771-1835) (Museo Versalles).
- (20) En los dos lienzos que posee el Museo del Prado de Madrid titulados El 2 de mayo de 1808 en Madrid: La lucha con los mamelucos, así como El 3 de mayo de 1808 en Madrid: Los fusilamientos en la montaña del Principe Pio de Francisco de Goya (1746-1828) patentizan la actitud del pueblo español ante el invasor.
- (21) En 1812 Franz Klein obtuvo permiso de Beethoven para hacerle una mascarilla de su cara en yeso. A partir de la misma modeló el busto del compositor. Por ello su apariencia física quedó reflejada de forma absolutamente veraz en esta escultura, que ha servido de base a retratos posteriores del músico (Casa Beethoven, Bonn).



(22) Este grabado, que nos representa a Luis van Beethoven en 1814, fue realizado por Blasius Höffel, según L. Letronne (Casa Beethoven, Bonn). Según los contemporáneos del músico, este retrato era muy

(23) El miniaturista francés Jean Baptiste Isabey (1767-1855) fue enviado a Viena. Así reflejó el congreso que se celebró en la capital austríaca (Museo del Louvre, Paris).

(24) Augusto Klöber (1793-1864) hizo este dibujo a lápiz de Beethoven en 1818 (Casa Beethoven, Bonn) (Col. H. C. Bodmer).

(25) Luis van Beethoven, 1818-19. Retrato al óleo de Ferdinand Schimon (Casa Beethoven, Bonn).

(26) Retrato de Beethoven por Josef Stieler (alemán, 1781-1858) realizado hacia 1819. El músico posó para el pintor. En la Casa Beethoven de Bonn se halla expuesto un boceto del retrato.

(27) Beethoven en el año en que acabó su Missa Solemnis y la Novena sintonia (1823). Por entonces fue retratado por un destacado artista vienés, Ferdinand

Georg Waldmüller (1793-1865).

(28) Luis van Beethoven, mayo de 1824. Dibujo a lápiz por Johann Stefan Decker.

(29) Estudio de Beethoven en la Schwarzpanierhaus (Viena, 9-Schwarzs paniertrasse, 15), por Johann Nepomuk Hoechle, en 1827.

(30) El pintor Josef Danhauser (1805-1845) dos días después de la muerte del maestro tomó una mascarilla de su rostro, así como apuntes al óleo de su rostro y sus manos (Casa Beethoven, Bonn).

(21) El entierro de Bethoven según una acuarela de F. Stöber (Casa Beethoven, Bonn). Una gran multitud se congregó ante la casa del músico (ésta aparece en el fondo de la imagen al lado derecho de la iglesia).

(32) En el Cementerio Central de Viena, inaugurado en 1874, se hallan enterrados, además de Beethoven (éste bajo una sencilla pirámide en la que sólo aparece escrito su nombre), Gluck, Schubert, Johann Strauss, Lanner, Brahms, etc. Mozart posee un monumento muy cerca de la tumba de Beethoven, pero sus restos reposan, según se cree, en la fosa común.

GUIA DE CENTROS DOCENTES

NOVEDAD EDITORIAL

El Ministerio de Educación y Ciencia ha elaborado esta Guía que comprende toda la relación de centros dedicados a impartir enseñanza en los níveles de: Educación Preescolar, General Básica, Formación Profesional y Bachillerato, así como de Educación Especial, tanto oficiales como privados.

El catálogo ofrece no sólo la ubicación de los Centros de enseñanza, sino también sus características, esto es, todos aquellos datos que pueden considerarse básicos e imprescindibles, con el fin de obtener una visión genérica de cada uno de los Centros, con lo que, de modo directo, se quiere posibilitar el ejercicio del principio de libertad de elección de Centros recogido en la Ley General de Educación.

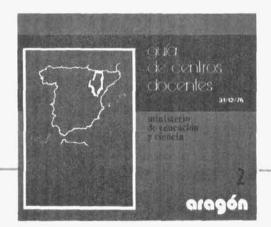
La Guía de Centros Docentes comprende 15 tomos. cada uno de los cuales abarca una región geográfica.

PRECIO:

Tomo núm. 2: ARAGON, 800 pesetas. Tomo núm. 9: EXTREMADURA, 800 pesetas. Resto de los tomos, en preparación.

VENTA EN:

- Planta baja del Ministerio de Educación y Clencia, Alcalá, 34.
- Edificio del Servicio de Publicaciones, Cludad Universitaria, s/n. Teléfono 449 77 00.



libros

Fundamentos del trabajo interdisciplinar

ANTISERI, Darío

La Coruña. Adara Educación. 1976

71 págs.

La Interdisciplinaridad es considerada por muchos autores como una solución, entre otras, a los problemas que la escuela tiene planteados. Una solución desde dos puntos de vista: por un lado convertiria a la escuela en algo más interesante para sus alumnos, porque les acercaria a los problemas reales y al medio en que viven. Por otra parte, les aportaria una educación más global, contribuiria a convertir a los alumnos en ciudadanos responsables y criticos, frente a la sociedad en que viven. Desde esta doble perspectiva enfoca Dario Antiseri el tema de la interdisciplinari-

Siguiendo los caminos de la epistemología y la metodología científica, concretamente a Karl Popper, el autor afirma que la interdisciplinaridad presupone antes que nada la defensa y el conocimiento de la disciplinaridad. La especialización que se ha producido en la historia de la ciencia es algo necesario y válido. La interdisciplinaridad no consiste simplemente en romper unas fronteras artificiales. Presupone la existencia de las disciplinas y, según el autor, se articula en torno a hechos o conjuntos de hechos que constituyen un problema con el que hay que enfrentarse y al que hay que resolver, acudiendo a todos los puntos de vista y a todas las disciplinas conectadas con él. El autor propone algunos modelos de colaboraciones entre diversas disciplinas, tanto a nivel profesional como a nivel de la enseñanza. Indica en este sentido algunos caminos concretos, como pueden ser los centros de interés, la propia epistemología y algunos aspectos del estructuralismo. En cualquier caso, según el autor, la interdisciplinaridad es un imperativo y una necesidad pa-

FUNDAMENTOS

Cel
TRABAJO INTERDISCIPLINAR

DARIO ANTISERI

adara educación

ra toda escuela que quiera superar la actual crisis de la educación, abrirse a las realidades del medio y convertirse en una escuela viva.

Cómo se organiza la educación preescolar

A. MARTIN GONZALEZ

La Coruña. Adara Educación. 1976

102 págs.

El libro de A. Martín es un informe básico sobre la educación preescolar. Con él ha pretendido, por una parte, aportar a los padres un mo-

delo que les sirva a la hora de valorar la educación que reciben sus hijos y una pauta para colaborar con sus

guarderias, parvularios...

COMO SE ORGANIZA

LA EDUCACION PRE•

ESCOLAR

A. MARTIN GONZALEZ



profesores. Por otra parte, para profesionales y profesores de este nivel el libro representa una información básica, un punto de partida. El libro parte de una experiencia vivida, no de teorías o deseos. Se trata de una reflexión a partir de unos años de trabajo en este nivel educativo.

El libro hace un recorrido rápido sobre todas las estructuras y necesidades de un colegio para este nivel. Plantea en primer lugar el nombre que se le debe dar a estos centros y propone el de colegio preescolar, que puede encerrar en si mismo una mezcla de hogar y escuela. Expone las condiciones físicas, el tipo de depen-

dencias de que debe disponer v el clima ambiental en el que deben convivir alumnos y profesores. Propone un posible organigrama v detalla las funciones de cada uno de los componentes del colegio. Informa también sobre las fichas médico-pedagógicas V psicopedagógicas que deben cubrirse sobre los niños, las reuniones de padres y la asistencia sanitaria. Parte importante del libro son también la descripción de la tormación de los grupos de alumnos, de las actividades esenciales y las actividades complementarias que se pueden desarrollar a lo largo del curso escolar.

El autor dice en el prólogo que "este libro sale con más pretensiones de crónica que de recetario". Efectivamente, a lo largo del libro van apareci en do consideraciones y consejos de tipo práctico y vital que pueden contribuir a que en el clima del colegio preescolar se preste a los niños, y a los padres, una ayuda útil y eficaz. Completa el volumen una bibliografía.

Por una nueva educación religioso-moral

Enrique MIRET MAGDALENA

La Coruña, Adara Educación, 1976

156 págs.

Miret Magdalena comienza sus reflexiones afirmando la necesidad y la importancia de la educación religioso-moral v los escasos resultados del modelo de educación realizado en este campo. Y trata de ofrecer algunos caminos de salida que abran un futuro y resuelvan los problemas actuales. Parte el autor de un análisis de los cambios que se han producido en la sociedad española de los últimos años: la crisis del padre v de la autoridad. la ausencia de ideales en la juventud, la pérdida de la solidaridad, la devaluación de la disciplina y la secularización. A partir de esa situación se enumeran las características que debe revestir la nueva educación para producir efectos positivos. El autor propugna en este sentido el desprofesionalizar la educación religiosa. la insistencia en la educación global, la necesidad de centrar la educación en el futuro y no en el pasado. Y, finalmente, la necesidad de transmitir una educación religiosa abierta, que describe como critica y dialogante.

El autor enuncia también algunos métodos que pueden aportar eficacia y viveza a la educación religiosa. Eficacia y viveza que pasan por el empleo de determinadas técnicas y, sobre todo, por la actitud del profesor y el ambiente en que se produce la comunicación con el alumno. Finalmente, se exponen los grandes temas, las grandes lineas maestras en las cuales debe inscribirse la educación religiosa. Una religión que trate de ofrecer soluciones a los grandes problemas humanos de la sociedad de hoy v no se contente con un rechazo de la misma. Una religión que pasa por el contacto y el diálogo entre personas y que alcanza a lo

vital y no se queda en los principios. Y, finalmente, una enseñanza y una educación religiosa que colabore a la



defensa e implantación real de los derechos humanos.

El libro pretende "ser el inquisidor de algunas conciencias que están acostumbradas a las rutinas v costumbres de una educación moral conservadora" y aportar algunas ideas que estimulen la propia y personal reflexión del lector para una mejora real de la educación religiosa. El autor insiste en el prólogo en que, para enfrentarse a los cambios que nuestro mundo y nuestra sociedad española han experimentado, es necesaria una nueva educación religiosa y moral, sobre todo en la niñez. El libro ofrece para ello ideas y sugerencias que pretenden ser "un catalizador de la propia reflexión del lector, para que sea él quien con su ingenio o esfuerzo y decisión pruebe nuevos caminos". Una amplia bibliografía completa el volumen.

Orientaciones didácticas para el aprendizaje de la ortografía

BURGOS ALONSO, V. M. y otros

Inspección Técnica de Educación General Básica

Granada 1976

Publicación preparada por la Inspección Técnica de Educación General Básica de Granada, con la colaboración de directores escolares y profesores de la provincia.

Comienza esta publicación con el trabajo del inspector técnico de Educación General Básica y profesor de la Universidad de Granada, Víctor Manuel Burgos Alonso, titulado "Problemas que plantea una didáctica de la ortografía", en el que recorre de una manera sistemática. profunda, con un gran conocimiento de la materia, la problemática que plantea el complejo tema de la ortografía, pero no sólo exponiendo la problemática, sino también dando soluciones, indicaciones y sugerencias para su correcta solución, apoyado por una amplia e importantísima bibliografía.

Comienza destacando la necesidad de que el profesor

tenga en cuenta lo imprescindible que resulta el estudio sistemático de esta materia, frente a la tendencia, a veces defendida, de un aprendizaje ocasional, que. por supuesto, no hay que descuidar, señalando como factor positivo la memoria de imágenes, que es una aptitud fundamental, va que las capacidades perceptiva. sual, auditiva v motriz están íntimamente ligadas con la ortografía, existi e n d o una mayor correlación entre ortografía y lectura, que entre aquélla y la inteligencia v contraponiendo los malos hábitos de estudio y trabajo, en muchos casos, como los causantes de las dificultades ortográficas.



Tiene en cuenta no sólo el trabajo a realizar por el profesor en esta materia, sino también el del alumno, debiendo caracterizar a este trabajo la evitación de frustraciones que incidan negativamente en el alumno, insistiendo en la necesidad de una preparación oportuna, teniendo en cuenta el grado de madurez del educando.

Como condición indispensable de la situación de aprendizaje que facilita el logro escolar y favorece la disciplina, señala la motivación, que puede conseguirse a través de variadas actividades que cita, dentro de una programación adecuada que resuelve técnicamente las dificultades que conlleva alcanzar un objetivo.

Partiendo de la idea de que la enseñanza de la ortografía es un quehacer sistemático y organizado, enumera y explicita diversos métodos y procedimientos para su enseñanza.

En el aspecto de los procedimientos, el tradicional dictado, con plena justificación, queda como instrumento de comprobación del rendimiento escolar, ya que el niño por este método aprende ortografía no por el dictado, sino a pesar del dictado (Villarejo).

En el apartado dedicado a

actividades y experiencias del aprendizaje, el límite que señala a las mismas no es otro que la iniciativa del profesor.

Estudia a continuación los materiales y recursos a utilizar, así como la evaluación de este aprendizaje, donde el profesorado tiene un amplio campo de experimentación y trabajo, ya que es el propio profesor el que debe elaborar sus pruebas, dada la falta de tests ortográficos en nuestro idioma, lo cual viene a ser una indicación o reto para realizar trabajos de este tipo.

Esta parte de la publicación, en suma, pretende orientar al profesorado para que los niños puedan alcanzar el objetivo último que se pretende al estudiar ortografía que no es otro que el de perfeccionar su forma de expresarse.

Siguen varios trabajos de Cabello Vargas, José Cecilia, Hernández Granados, grupo de trabajo de Lengua de Acies, Crespo Cereceda y García Luna, en los que se exponen diversas realizaciones prácticas para conseguir ren dimientos satisfactorios, así como diversos ejercicios para una objetiva valoración de la ortografía.

En su trabajo, José Crespo Cereceda, inspector técnico. con un profundo canocimiento de la realidad escolar. parte de la misma para señalar las dificultades existentes en la mayor parte de los centros para llevar a cabo una enseñanza individualizada, así como señala las dificultades existentes en la región andaluza, en donde no coincide sonido y grafía, e invita al Magisterio granadino para efectuar un inventario cacográfico escolar granadino que sería el instrumento de verdadera eficacia para la docencia en el aspecto de la ortografía.

M. PEREZ QUINTANA

NOVEDADES DE INFORMATICA

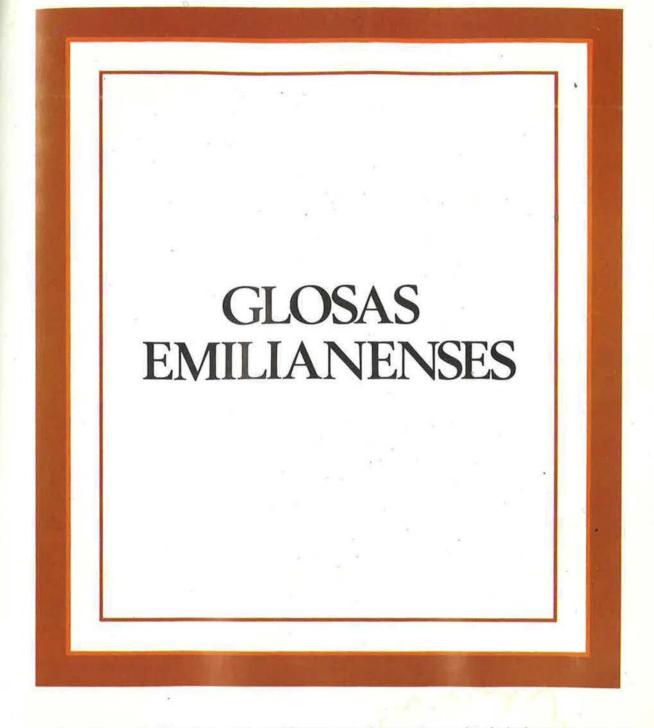
BASES DE DATOS

(Una concepción de Sistemas de Información). Precio 800 ptas.

VENTA EN:

Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34. Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, sin número. Madrid-3. Teléfono 449 77 00.





Las Glosas Emilianenses, que constituyen el primer texto escrito de la lengua castellana, se presentan en edición facsímil, mediante la cual el Ministerio de Educación y Ciencia ha querido estar presente en el Homenaje al Nacimiento de la Lengua Castellana.



Precio: 1.500 ptas.





SERVICIO DE PUBLICACIONES
DEL MINISTERIO
DE EDUCACION Y CIENCIA