

ESTUDIOS

Formación y perfeccionamiento del profesorado para la enseñanza profesional

FRANCISCO GONZALEZ ARIZMENDI

*Diplomado en Formación de Mandos Intermedios
Ex Profesor para Formación y Perfeccionamiento
del Profesorado para la Enseñanza Profesional
en la Oficina Internacional del Trabajo*

En el número 186 de esta Revista se ha publicado un trabajo sobre Enseñanza Profesional en el que se exponía la necesidad de su actualización en función de la evolución social y técnica del momento, transformación que se refería a la metodología y técnicas de enseñanza, tanto en el aula como en el taller.

Dejando a un lado la enseñanza programada, de la que aún no se tiene la suficiente experiencia de resultados y atendiendo a que su reglamentación ha de ser lenta y cautelosa, nos ocuparemos aquí solamente de los métodos válidos para la enseñanza clásica.

Es indudable que en esta clase de enseñanza el profesor constituye la pieza fundamental e indispensable de toda ella, cualquiera que sea el tipo o especialidad impartida. De nada serviría una buena dotación de laboratorios, talleres y equipos de medios auxiliares si no existiera una persona que supiera utilizarlos en la forma más adecuada a la capacidad y conocimiento del alumno con un acertado criterio de economía presupuestaria docente. El viejo principio de que «si el que aprende no ha aprendido, el maestro no ha enseñado» no puede ser aplicado aquí con rigurosidad matemática; pero sí es válido el postulado de Planky sosteniendo que «el valor de un programa radica en la enseñanza y es el acto de enseñar el que merece mayor atención». En la enseñanza profesional, el imperativo de «for-

mar», además de enseñar, revaloriza la importancia indiscutible del profesor. Los medios didácticos, principales o auxiliares, cualesquiera que sea su clase e importancia, ayudan, pero no sustituyen en modo alguno al primero.

Sin embargo, lo que sí resulta evidente es que el concepto actual del hombre como sujeto principal de la sociedad, no admite ya basar los métodos de enseñanza en una pedagogía pasiva arrastrada durante largos años y ya superada, aun cuando queden algunos defensores de la misma. Hoy se va implantando cada vez más la participación del alumno mediante las técnicas activas de enseñanza, las cuales es preciso seleccionar con acierto en cada caso; pero siempre más humanas y motivantes que las antiguas de la pedagogía pasiva.

Resultan así dos factores determinantes de la Metodología de la Enseñanza Profesional; pedagogía activa y técnicas modernas de ejecución del trabajo profesional. Ambas han de ser ampliamente conocidas y desarrolladas por el profesor técnico en su doble campo de acción teórico-práctico. Este profesor se recluta sin embargo en dos ambientes muy diferenciados: centros de enseñanza en sus distintos niveles y empresas de producción. El primero aporta un valioso caudal de conocimientos técnico-teóricos con una apreciable práctica de taller; pero no puede dominar las técnicas del trabajo productivo em-

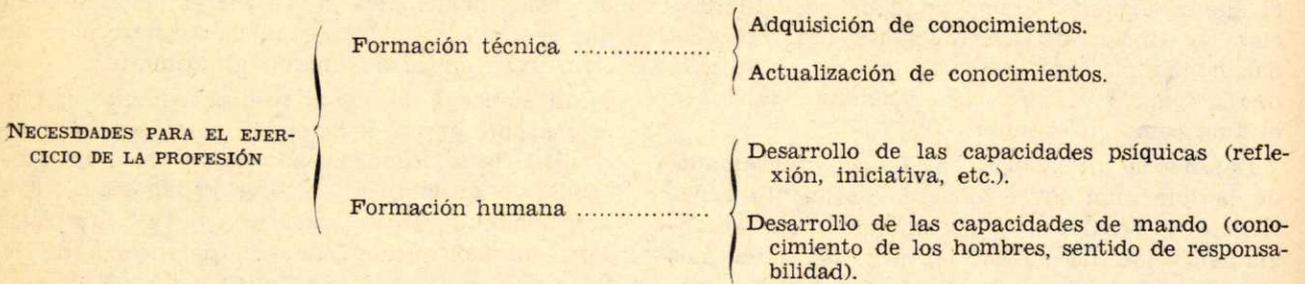
presarial ni conocer la psicología del mundo del trabajo. El segundo, dominando estos dos últimos aspectos, desconocerá las técnicas de enseñanza.

La experiencia ha demostrado, sin embargo, que el profesor que mejores condiciones reúne para la enseñanza profesional es el técnico teórico-práctico que, procediendo del sector empresarial, recibe una formación docente posterior adecuada a su nueva misión (*Ergodidáctica*, de G. Pelliteri). Maier, Miller y Eriksen coinciden en que la enseñanza es ciencia y arte: como ciencia exige el dominio de las materias a enseñar; como arte, ha de proporcionar la información en forma clara e inteligible. Esto nos lleva a la consideración de que se hace preciso fijar la atención de manera preferente sobre la formación del profesorado para la enseñanza profesional. Esta formación sólo podrá lograrse mediante cursos dirigidos a conseguir el dominio de las técnicas de enseñanza. La metodología del curso será la adecuada para formar al profesor «a imagen y manera de cómo él ha de formar al alumno», lo que requiere desarrollar idénticas técnicas a las que después empleará él con sus alumnos.

Sin embargo, al aplicar este método se producen inevitables reacciones humanas más o menos difíciles de superar según el carácter temperamental y cultura media del individuo: aparentemente se da la impresión de que se pretende enseñar a un profesional lo que ya sabe por su titulación específica. En realidad así es; pero el fin perseguido es esencialmente distinto. En la enseñanza al alumno se pretende que éste aprenda una cosa

que no sabe. En la formación del profesor se busca que sepa enseñar una cosa que ya sabe. La metodología ha de ser entonces la misma en los dos casos.

En cuanto a su formación técnica, ésta debe entenderse como una adaptación de sus conocimientos profesionales a las realidades del momento actual. No cabe aquí el adiestramiento técnico, pues se supone *a priori* que el profesor participante domina la práctica de su profesión. Las prácticas que realice lo serán con el único fin de hacer demostraciones de pedagogía y practicar esta ciencia. El adiestramiento se entenderá entonces como «adiestramiento docente» y dominio de la práctica pedagógica. A pesar de ello habrá que tener siempre muy presente que para instruir a un profesional ya práctico y experimentado en su trabajo se requiere, más que conocimientos específicos, muy buenas cualidades de tacto, juicio equilibrado y métodos apropiados. Resulta oportuno recordar aquí a Pierre H. Giscard, según el cual *la formación y perfeccionamiento del personal constituye el proceso de desarrollo o mejoramiento de las capacidades, conocimientos y actitudes de los hombres que tienen, en situación de trabajo, la responsabilidad sobre otros hombres*. En esta definición hay que establecer, sin embargo, una distinción entre *formación y perfeccionamiento*: la primera es el desarrollo de nuevas capacidades, mientras que el segundo es el mejoramiento de las que ya poseen. Giscard resume la formación y perfeccionamiento del individuo en general bajo el esquema siguiente:



La formación humana del profesor es, si cabe, más importante que su formación técnica. De esta depende el adiestramiento intelectual y manual del alumno: con aquélla se forma la personalidad del futuro dirigente. La formación psicológica es necesaria para que cada uno sepa apreciar con acierto los límites de sus conocimientos y escuche las opiniones de los demás, valorando y revisando su propia experiencia personal. En lo que se refiere al «conocimiento de los demás», citado en este cuadro, el profesor de enseñanza profesional deberá investigar a sus alumnos y adecuar su psicología al mundo laboral en que ha de desarrollar sus conocimientos. Esto deberá ser efectuado con mucha habilidad en forma progresiva y pasando lentamente de una situación puramente escolar en la iniciación del primer curso a un

ambiente empresarial en las últimas lecciones de grado. Con frecuencia se producen falsas situaciones debidas a errónea apreciación de los hechos por parte del alumno. Así, es frecuente que éste considere la racionalización del trabajo y la normalización de actividades como una limitación de la capacidad de iniciativa despersonalizando al individuo. Aunque en el fondo tenga algo de razón, sus observaciones no suelen obedecer a un criterio objetivo por desconocer la psicología del trabajo y las necesidades reales de una ordenación de actividades laborales. Esto crea dificultades, tanto en su vida docente como al asomarse al mundo del trabajo, ocasionando pérdida de oportunidades de promoción con evidente perjuicio para la empresa y para el individuo mismo. No puede olvidarse tampoco, dentro del

cuadro psicológico, la teratología en el taller como ciencia formativa, desterrando el carácter que hasta ahora se le viene dando como instrumento de sanción.

Los planes de formación deberán establecerse en virtud de necesidades previamente determinadas mediante análisis de situaciones y resultados observados. El programa de materias a tratar ha de ser muy bien analizado y seleccionado sin descuidar ninguno de sus factores determinantes. La necesidad de establecer y seguir un método sistemático de análisis para la preparación de la enseñanza está en el ánimo de todos los legisladores. Se impone la creación de nuevos programas adaptados en todo momento a la evolución de las técnicas profesionales. Es indudable que en el momento actual existe una gran inquietud de adaptación del adiestramiento a cada caso concreto, lo que se traduce en una elección más consciente de los programas. Pero esto lleva a una individualización de la enseñanza corriéndose el riesgo de una dispersión de esfuerzos cuyo efecto sería perder en profundidad lo que se gana en extensión. La evolución de programas debe hacerse lentamente progresando con prudencia para evitar rectificaciones posteriores. Lo esencial no es la urgencia, sino la continuidad. El carácter formalista que hasta ahora se le ha venido dando a los programas elaborados por los departamentos de difusión han de ir evolucionando en el sentido de que constituyan solamente unos conocimientos básicos indispensables para trabajos de mayor profundidad. Los programas de formación no pueden responder a un criterio exclusivista de utilización en la industria, sino que han de crear una inquietud que promueva la preocupación de nuevas ideas acercando lo teórico a lo práctico. En general, los programas han de ser: *más activos, más psicológicos y mejor aplicados* (Giscard).

Un inventario incompleto de temas a tratar en la formación del profesorado podría ser:

Grupo humanístico

- Sociología general y profesional.
- Psicología general y profesional.
- Relaciones humanas.
- Otras disciplinas humanísticas.

Grupo pedagógico

- Pedagogía y metodología.
- Adiestramiento, enseñanza y formación.
- Técnicas de exposición.
- Conducción de reuniones.
- Dirección de grupos.
- Planificación y programación de actividades docentes.

Prácticas de la enseñanza con:

- a) Organización de series metódicas.

- b) Confección y empleo de material didáctico.
- c) Medios audiovisuales.
- d) Otros medios auxiliares.

Legislación docente.

Administración docente.

Grupo científico-cultural

- Física aplicada.
- Matemática aplicada.
- Cultura industrial.
- Otras disciplinas.

Grupo técnico-profesional

- Elección y selección de materiales de su profesión.
- Ensayo de materiales de su profesión.
- Recepción de materiales.
- Elección y empleo de máquinas.
- Organización de laboratorios y talleres docentes.
- Organización industrial.
- Organización científica del trabajo.
- Seguridad e higiene.
- Administración y mando.
- Valoración de puestos de trabajo.

Estas actividades pueden ser desarrolladas mediante:

- Sesiones en aula.
- Prácticas en laboratorio.
- Prácticas pedagógicas de taller.
- Experiencias de taller.
- Experiencias de ciencias aplicadas.

Los temas, de duración y alcance variable según el nivel profesional del futuro profesor, deberán ser expuestos a través de diversos métodos de enseñanza con técnicas de exposición adecuadas a cada caso y mediante las cuales no sólo se transmitirán los conocimientos deseados del profesor-responsable al profesor-participante, sino que servirán también para instruirles en su acertado empleo a lo largo del espacio de tiempo que dura un mismo grado de enseñanza con sus ciclos y programas. La elección y eficacia de estas técnicas es problema que preocupa a los expertos en formación, ya que se enfrentan con la doble necesidad de actuar con rapidez y actualidad ante el signo cambiante de necesidades.

Por otra parte, la formación que hasta ahora se había dirigido a las facultades intelectuales o manuales, ha de basarse ya sobre las facultades racionales y afectivas al considerar un sentido más realista del hombre. Su estado actual constituye una etapa de evolución marcada por los descubrimientos que llevarán consigo los avances de la psicología y la pedagogía. Se habla ya de una nueva ciencia, la Ergonomía, que integra la ciencia y la tecnología de determinados

aspectos de la psicología y sociología del trabajo. Ocurre hoy con las técnicas de enseñanza y en razón a la psicología, el mismo fenómeno de evolución existente en las técnicas de aplicación industrial en relación al progreso técnico. En formación profesional esto no es más que un fenómeno lógico de dependencia, ya que el progreso técnico produce una evolución social y ésta una nueva psicología en el individuo.

Para la elección de métodos es oportuno recordar algunas definiciones dadas por Guy D. Hasson en su obra *La formation dans l'Entreprise et ses problèmes*. En ella trata de aclarar algunos conceptos sobre métodos, principios, técnicas, etcétera, y entre otros define lo siguiente:

PRINCIPIOS DE FORMACIÓN: *Reglas generales y permanentes que debe seguir toda formación para ser conforme a las enseñanzas de la psicología, de la pedagogía y a los preceptos de la ética.*

MÉTODOS DE FORMACIÓN: *Conjunto de reglas permanentes que crean una disposición de ánimo dando lugar a una manera de obrar.*

TÉCNICAS DE FORMACIÓN: *Constituyen la aplicación de los principios de un método en determinadas condiciones de utilización.*

MEDIOS PEDAGÓGICOS: *Son procedimientos de enseñanza apoyados en fórmulas y elementos materiales caracterizados por diversas ayudas audiovisuales.*

Resumiendo estas definiciones podríamos decir:

El método es un conjunto de principios que rigen las acciones pedagógicas. La técnica de formación corresponde a la puesta en práctica del método en un caso concreto. La utilización de los medios pedagógicos tiene como fin facilitar y mejorar la comprensión del trabajo.

La dificultad estriba entonces en saber elegir y adaptar los medios a los fines en función de las circunstancias y necesidades del momento. El criterio general a seguir ha de ser el de *pertinencia y eficacia*. En el trabajo *La Formación Profesional*, publicado en el número 186 de esta Revista y al que ya se ha hecho referencia anteriormente, se decía que la formación profesional en la actualidad es un problema de cambio de mentalidad. Los métodos activos crean una *transformación de actitudes* que favorecen aquel cambio y su verdadera eficacia se obtendrá cuando se llegue a lograr que la transformación se realice como un proceso interno en la mente del formador. Pero el proceso sería inútil si correlativamente a él no se enseñara la resolución práctica de los problemas planteados con la nueva manera de pensar. Dicho de otra forma, a cada acción de la formación teórica deberá seguir otra acción de formación práctica correlativa a aquélla.

No nos atrevemos aquí a establecer una elección y selección de métodos y técnicas y solamente, a título informativo, se señalan a continuación algunos que pudieran ser útiles en la formación y perfeccionamiento del profesorado.

En la formación, y principalmente en lo referente a la formación técnica, podría resultar interesante «la discusión de grupo» dirigida, tipo «alocentrada», en la que se centra el interés de la discusión, no en el grupo mismo, sino en los resultados que posteriormente se han de obtener en la formación del alumnado. La actividad del profesor-conductor del grupo es de la mayor importancia y requiere el dominio completo de la técnica de la discusión en grupo para llevar ésta al punto deseado bajo la impresión de que es el propio grupo el que establece conclusiones.

Por el contrario, para la formación pedagógica y humana habrá que emplear medios muy variados de exposición como pueden ser la conferencia, el coloquio y la propia discusión en grupo autocentrada. Esta última con reservas, según los casos. Para las relaciones humanas está indicado el «estudio de casos».

En el último curso de grado podría resultar interesante emplear con los alumnos la técnica del «juego dramático», que en este caso se ha definido como *la técnica de desarrollo de la espontaneidad y de la aptitud para la adaptación al mayor número posible de situaciones logrando la resolución de conflictos mediante la creación de conciencia de la situación*. La característica estructural del momento actual es la mutación permanente de actividades. Esto obliga a preparar al sujeto para hacer frente a estas situaciones adaptándose a la nueva acción. En este sentido, el «juego dramático», en su modalidad de formación de «ciertos modos de pensamiento o acción», puede ser de gran utilidad al alumno ante la vida real que desconoce y a la que ha de asomarse en un futuro muy inmediato. Los profesores-participantes han de conocer y saber aplicar esta técnica de formación.

En lo que se refiere a las prácticas de taller, la enseñanza del alumno ha de ir descentralizándose de curso a curso del profesor al alumno, mediante el empleo de un material didáctico progresivo que permita llegar al último año de grado con un bagaje de conocimientos técnico-prácticos suficientes para que él mismo realice los últimos trabajos con iniciativa propia, dentro de una racionalización docente compatible con las normas reales del trabajo industrial. Este material didáctico deberá ser presentado y utilizado durante la formación del profesor teórico-práctico, siendo confeccionado por él mismo para que después sepa emplearlo con sus alumnos. La técnica más apropiada para esto será la de «estudio de casos», basada en hechos reales. El profesor responsable actuará como un participante más, estableciendo discusión sobre la preparación y ejecución del ejercicio de taller motivo de estudio, analizando todos los puntos-clave y operaciones elementales. Después suscitará la crítica del análisis por los participantes para llegar a la solución más correcta del caso.

En el perfeccionamiento de profesores, que ya presupone conocimientos adquiridos, puede ser

interesante una variante del método Covaliov por el cual resultan ser los propios participantes los que realizan la búsqueda de mejores procedimientos de enseñanza y transmitan a sus compañeros los mejoramientos encontrados. Para esto es válida la técnica de la «discusión en grupo», en la que, como ya se sabe, todos los participantes exponen su opinión y de la discusión general sale lo más conveniente para su aplicación práctica. Claro está que el empleo de esta técnica presupone, para que tenga eficacia de resultados, que todos los participantes dominen la técnica de «conducción de reuniones» que se supone aprendida durante el período de formación.

En los cursos de información, y puesto que lo que se trata es de dar a conocer las últimas novedades, no cabe ninguno de los métodos y técnicas hasta aquí citados. El procedimiento de exposición más indicado para este caso será la conferencia dialogada con proyecciones y diapositivas.

Sobre la duración de los cursos no se puede establecer un criterio rígido, ya que ello depende de muchos factores cambiantes de una a otra situación. Por lo general parece considerarse como más apropiada la duración de un año para la formación del profesorado técnico. En cuanto al perfeccionamiento, habrá que establecer su duración en cada caso, ya que este curso debe quedar condicionado a la formación recibida por los participantes. Los de información, cuyo objeto es mantener al día los conocimientos del profesorado, pueden desarrollarse con una duración de siete a quince días, debiendo repetirse en forma periódica.

En cuanto al profesorado actual que no ha podido recibir la necesaria formación docente, se hace preciso recordar que los conceptos sobre formación y perfeccionamiento del profesorado señalan la formación aplicable al personal de nuevo ingreso o trasladado de puesto, mientras que el perfeccionamiento se aplica a personal ya experimentado, pero que no satisface aún plenamente. El profesorado antes citado no puede encuadrarse en ninguno de los dos casos, por lo que resultaría muy beneficioso para el mejoramiento y evolución de la enseñanza profesional impartir unos cursos especiales de tres a cuatro meses de duración y que, no siendo de formación ni de perfeccionamiento propiamente dichos, podrían llamarse «Formación Pedagógica Acelerada» o «Pedagogía Profesional Intensiva». En estos cursos especiales se podría seguir una técnica también especial semejante a los procedimientos del TWI que podría consistir en formar jefes de departamento de disciplinas homogéneas y jefes de taller para que éstos, en sus centros respectivos, formaran al resto del profesorado. Los cursos de perfeccionamiento posterior ya podrían seguir el proceso normal. Con ello se conseguiría mejorar todo el profesorado actual en un corto espacio de tiempo sin dificultar o entorpecer la labor

docente de los centros de enseñanza y sin grandes créditos presupuestarios.

Por último, hay que señalar la necesidad de una dirección de estas enseñanzas y la responsabilidad de la ejecución de las mismas. Es frecuente hablar de las responsabilidades de la enseñanza sin que en realidad se establezca en forma concreta la parte de ella que corresponde a los distintos niveles formativos. Sin pretender establecer doctrina, recogemos en una corta exposición el criterio sustentado por expertos de la enseñanza profesional.

Estos establecen tres escalones fundamentales: el gabinete técnico-docente o departamento difusor de métodos y técnicas de enseñanza, el supervisor o responsable de la aplicación de las directrices emanadas del gabinete y el instructor o ejecutor de la enseñanza propiamente dicha. Estudios y estadísticas hechos en Norteamérica durante los veinte últimos años demuestran una tendencia a centralizar las responsabilidades de la enseñanza profesional en un departamento especial. En Francia está reciente aún la reunión de numerosos catedráticos pidiendo la creación de departamentos rectores de la enseñanza. En nuestro país, el ministro de Educación y Ciencia señaló la conveniencia de sustituir la cátedra por el instituto. Esta tendencia a una razonable centralización se acusa aún más en la formación profesional por la necesidad de encuadrar el adiestramiento y la enseñanza técnica dentro de los límites que impone la racionalización del trabajo industrial.

Al gabinete técnico-docente o departamento especial se le asigna la responsabilidad de la formación del personal directivo y de los supervisores. En función de esta responsabilidad deberá aportar cuánta información exista sobre formación profesional, creando o recomendando métodos y programas generales adaptados a las necesidades y particularidades de su sector de influencia. Organiza, establece y dirige cursos de formación, perfeccionamiento e información para el personal antes citado. Sus fuentes de información las constituyen las empresas de producción, centros de enseñanza media, de enseñanza profesional y universidades. Dispone de información nacional y extranjera que recopila y distribuye a los centros interesados. Sus responsabilidades son, pues, de organización, coordinación, alta dirección e información.

El supervisor tiene la responsabilidad del desarrollo de la enseñanza en la forma establecida por el gabinete. Interpreta las directrices de éste, da normas para la aplicación de la metodología establecida y acepta o rechaza las propuestas del instructor. Este último tiene la responsabilidad directa de la ejecución de la enseñanza, dependiendo de él los resultados obtenidos sobre el alumno. Establece las técnicas de enseñanza y los medios materiales pedagógicos que considere más idóneos para lograr una enseñanza eficiente siguiendo la metodología impuesta por el gabinete.

De sus conocimientos profesionales, de su arte de enseñar y de la buena utilización de técnicas y medios pedagógicos, dependerá el éxito final.

Hasta aquí lo que debería ser la formación y perfeccionamiento del profesorado. Se nos alcanza, sin embargo, que su realización está llena de dificultades, pero ¿dónde no las hay? La experiencia señala como más importantes las que provienen de:

Insuficiencia de medios.

Penuria económica.

Multiempleo o exceso de trabajo.

Deficiencias de organización.

Sentimientos de superioridad.

Falta de interés en la formación de supervisores e instructores.

Personal no idóneo.

A pesar de todo, la experiencia demuestra y confirma que todas las dificultades pueden ser vencidas con un decidido empeño de superación y sacrificio personal en beneficio de la colectividad.

Apuntes para una historia de los tebeos

I. Los periódicos para la infancia (1833-1917) ⁽¹⁾

ANTONIO MARTIN MARTINEZ

El contenido de este artículo no está disponible por deseo expreso del autor

Ensayo de programación al nivel mental de cinco años *

MARGARITA BARTOLOME PINA

Profesora encargada de curso en la Universidad de Barcelona

La enseñanza programada es noticia de actualidad. Basta hojear el índice de cualquier revista didáctico-pedagógica para descubrir uno o varios artículos sobre las técnicas de programación. Su crítica (o defensa) toma carácter dialéctico en nuestro país. Apasiona. ¿Temor a una sustitución, más o menos explícita, del docente, por máquinas de enseñar? ¿Postura preventiva ante la tecnificación didáctica?

Sea como fuere, el aprendizaje individualizado va ganando terreno en el área escolar. Se han realizado diversos ensayos de programación para alumnos de Enseñanza Media y Primaria de Escuelas Normales y comienza a trabajarse en el campo de la preparación profesional.

En este trabajo vamos a situarnos en un nivel poco estudiado hasta el momento, desde el punto de vista de una posible programación. Conviene

desde el principio adoptar una postura serena, carente de cargas negativas y prejuicios, para analizar los hechos tal como ellos se presentan: *el alumno*, con todo lo que él trae consigo, aptitudes, actitudes, nivel de maduración; *la materia* a programar, así como las características del *sistema* programado, que la interrelación de las dos primeras variables aconsejan que utilicemos.

ANALISIS DE CONDUCTA Y ANALISIS DE OBJETIVOS

Todo intento de buscar los principios que determinan la preferencia hacia tal o cual tipo de programación, nos lleva ineludiblemente a enfrentarnos con los *supuestos* básicos del aprendizaje.

No es casual la circunstancia de que los primeros creadores de la enseñanza programada fueran psicólogos ni de que Skinner dedicara gran parte de su trabajo de investigación al análisis

* Conforme el Plan de Fomento de Investigación en la Universidad. (Departamento Ciencias Experimentales y Diferenciales de la Educación. Barcelona.)

del comportamiento en los animales. La psicología conductista ha jugado, sin duda, un papel fundamental en el estudio de los procesos del aprendizaje.

De otra parte, la didáctica ha ganado en *dinamicidad*. Los *objetivos* de la enseñanza ya no se consideran, por ejemplo, en una sola dimensión, sino ligados a múltiples categorías de la conducta humana, y relacionados estructural y dinámicamente entre sí. Estas categorías, según *Gagné*, han sido descritas en términos tales como: *dife-*

renciación de respuestas, asociación, discriminación múltiple, conductas secuenciales, clases, principios y operaciones. Cada una de ellas presupone unas condiciones de aprendizaje distintas y necesarias para su establecimiento. En cierta medida, exigen un determinado tipo de *actividades* y, por consiguiente, unos específicos *objetivos* en la enseñanza. Damos a continuación la tabla de *Gagné* como muestra de esta interrelación de objetivos instructivos-conductuales a que nos venimos refiriendo (1).

CATEGORIAS DE CONDUCTA DIFERENCIADA EN CARACTERISTICAS FORMALES, RELATIVAS A LA FACILIDAD PARA EL APRENDIZAJE, INCLUYENDO LAS CONDICIONES DEL SUJETO Y LAS CONDICIONES DE LA SITUACION INSTRUCTIVA

CONDUCTA	CONDUCTA	CONDICIONES DEL SUJETO	CONDICIONES DE LA SITUACION INSTRUCTIVA
(Categoría)	(Descripción)		
Respuesta Diferenciación	Respuesta controlada por estímulos discriminados. (Más frecuentemente repetidos)		Contigüidad del S ^o y R.
Asociación	Estímulo específico puesto en «clave» con una respuesta específica	Discriminación de estímulos por observación Respuesta: establecimiento de una clave previa al aprendizaje	Contigüidad del S ^o ; establecer una clave entre el estímulo y la respuesta.
Discriminación múltiple	Dos o más estímulos específicos evocan un número igual de respuestas diferentes	Asociaciones individuales; diferenciación de respuestas	Formar el estímulo más diferenciado.
Conductas encadenadas	Dos o más actos que están complementados en un orden específico	Asociaciones individuales; discriminación múltiple entre los miembros de la cadena	Comenzar con actos de alta tensión; asociarlos ordenadamente con actos de baja tensión.
Clases	Respuestas dadas a un estímulo de una clase, diferentes en apariencia	Asociaciones individuales; discriminación múltiple como necesaria	Presentación suficientemente variada de estímulos para asegurar la generalización.
Principios	Encadenamiento de, al menos, dos conceptos. Si $a \rightarrow b$	Conceptos	Asegurar la posibilidad de conceptos; estimulación de respuestas construidas.
Operaciones	Encadenamiento de conceptos	Conceptos que determinan atención selectiva y respuestas mediatas	Asegurar la posibilidad de conceptos; estimulación de respuestas construidas.

Esta clasificación categorial no es única. *Miller* lo hace describiendo como categorías fundamentales: percepción, procedimientos de recuerdo, interpretación, formar inferencias lógicas y ejecutar operaciones manuales. Algunas de ellas pueden pensarse por medio de demostraciones, otras requieren presentaciones verbales o bien son aprendidas por periodos de práctica.

Ciertamente que las anteriores clasificaciones, aceptadas en su totalidad, corresponden a un tipo

de conducta adulta, es decir, a un organismo humano que ha conseguido llegar a la plenitud de su evolución madurativa. Sin embargo, al comienzo del período instructivo se requiere una simplificación en el proceso del aprendizaje, adaptado a la escasa capacidad de los alumnos. De ahí que

(1) GAGNE, R.: «The Analysis of Instructional Objectives for the Design of Instruction». *Teaching machines and programmed learning II*. Ed. Glased. Washington, 1965, pág. 55.

el tipo de programación propuesto por Skinner (basado en las teorías conexionistas y del refuerzo condicionado) sea no sólo posible sino adecuado a las disposiciones adquisitivas de los alumnos de un elemental nivel instructivo.

Fijándonos en la clasificación de Gagné tendríamos que situarnos en los primeros tipos de conducta y niveles de aprendizaje. A su luz, podremos orientarnos para describir las características fundamentales para una posible programación para niños pequeños.

FUNCION DE LAS ACTITUDES

La renovación didáctica ha polarizado su atención en torno a las *actitudes* como factor decisivo en el área instructiva y educacional. *Actitud* y *motivación* se relacionan íntimamente, proporcionando la primera, según Fernández Huerta, el clima óptimo para que nazcan, surjan o se acepten ciertos motivos.

Las investigaciones sobre la conducta, tanto humana como animal, realizadas en el laboratorio, utilizan frecuentemente *la motivación* como refuerzo en el aprendizaje. «Poderosos reforzadores tales como el hambre, la sed, las estimulaciones eléctricas al cerebro y la atracción y repulsión de choques eléctricos pueden ser usados para mantener la conducta preferida» (2).

Si ello es así, deberíamos estudiar qué actitud provoca el aprendizaje programado en los alumnos y cuáles son los incentivos de motivación usados por él. Quizá sea éste uno de los puntos menos estudiados en las teorías sobre la E. Programada. Faltan especialmente las investigaciones en condiciones normales, cuando el interés por la novedad del sistema no desequilibra los resultados obtenidos, desenfocando la realidad objetiva.

Con todo, *Evans* recoge una serie de datos interesantes acerca de esta cuestión, en su trabajo «Programing in Mathematics and Logic».

La mayoría de los cuestionarios de actitudes consisten en preguntas de elección múltiple y de respuesta libre. Las primeras contienen tres o cuatro elecciones (ej. Me gusta - no opino - me disgusta) para cuestiones tales como «Querría más aprender con E. Programada que con libro». Las segundas están construidas de forma semejante a ésta: «la cosa que más me ha gustado de este método de aprendizaje es». Las preguntas de elección múltiple permiten alguna *cuantificación* de las actitudes, mientras que las respuestas - libres podemos *analizarlas en categorías* (3).

En cuanto a las experiencias realizadas se clasifican en dos grupos:

a) Cuestionarios de actitudes aplicados durante o inmediatamente después del aprendizaje programado.

b) Cuestionarios aplicados pasado un cierto tiempo de dicho aprendizaje.

a') Son los más numerosos. En general se advierte una disposición típicamente favorable ante la E. Programada. *Gagné* y *Dick* afirman que el 92 por 100 de estudiantes disfrutaban usando programas de alguna extensión, aunque *Smith* reduce este porcentaje a un 78 por 100, según sus propias investigaciones. En un estudio de *Beane*, utilizando programas lineales y ramificados, los alumnos se inclinaron favorablemente hacia el A. Programado, tanto a la mitad del experimento como al final.

Respecto a la *dificultad* en el aprendizaje, *Komoski* y *Eigen* encontraron que el 42 por 100 de los alumnos de primer grado, apreciaron el A. Programado como más fácil y el 28 por 100 como más difícil.

Situándonos en el nivel mental de cinco años, hallé los siguientes datos en una clase de 40 niñas que realiza un curso de iniciación a la Matemática moderna (4). Por ser de tan corta edad, las respuestas hubieron de ser orales y por medio de una entrevista individual. Un 90 por 100 preferían las fichas programadas al aprendizaje colectivo. Al 60 por 100 de niñas les parecían éstas más fáciles. En cuanto a la repetición de un conjunto de fichas para reforzar el aprendizaje, a la mitad de las niñas les gustaba repetirlo, el 20 por 100 adoptaba una postura de indecisión y el 30 por 100 deseaban no hacerlo. Finalmente, para observar el efecto producido por la posibilidad de constatar la respuesta correcta a cada ítem del conjunto, no sólo desde el punto de vista del refuerzo del aprendizaje, sino también como incentivo de motivación para provocar una actitud positiva ante el éxito obtenido, se les observó individualmente durante una jornada escolar. Las conclusiones son las siguientes: el 40 por 100 se fijaban en las respuestas mientras un 60 por 100 hacían caso omiso de ellas. Esto da, en cierto modo, la razón a *Evans* cuando afirma que las respuestas son únicamente un refuerzo marginal para mantener el interés. Sin embargo, hay que tener en cuenta que dichos resultados se obtuvieron al poco tiempo de comenzar el curso. Experiencias posteriores me han demostrado que las niñas pequeñas pueden llegar a aprender, y de hecho utilizan la técnica de mirar las respuestas para comprobar la exactitud del aprendizaje, hasta tal punto, que llega a constituir para ellas una tentación el hacerlo antes de contestar la ficha. Para salvar esta cuestión, *Keislar* ha utilizado máquinas de enseñar para presentar estructuras algebraicas en los primeros grados. Sus observaciones indican la avidez con que los alumnos deseaban la hora del aprendizaje de sus lecciones por este sistema.

b') Mucho menos numerosas son las experiencias realizadas sobre la *permanencia* de la actitud favorable ante el aprendizaje programado.

(2) EVANS: «Programing in Mathematics and Logic». *Teaching...*, ob. cit. Ed. Glaser. Washington, 1965, página 392.

(3) EVANS, ob. cit., pág. 393.

(4) BARTOLOMÉ, M.: *Introducción a la Matemática moderna para niñas de cinco años. Curso 1966-1967*. C. S. Pío X. Barcelona.

Eigen observó que éste declinaba hacia una posición neutral. «En mi experiencia las actitudes de los estudiantes frente a la enseñanza programada son como las de los estudiantes ante cualquier otra situación educacional» (5).

Sin embargo, no podemos legítimamente desembocar en ninguna conclusión dado el corto tiempo de existencia de este sistema y la falta de aplicación a largo plazo.

MADUREZ Y NIVEL MENTAL

La complejidad del concepto de madurez aparece apenas se ha profundizado algo en las diversas posturas y teorías adoptadas por los investigadores en este punto. ¿Cuál es su sentido? ¿Cuáles sus componentes básicos? ¿Qué relación existe entre madurez, edad mental y edad cronológica, por ejemplo? ¿En qué momento aparece y en qué medida influye en el aprendizaje?

Todas estas cuestiones han intentado resolverse, aunque con una orientación multivariada.

Existe, indudablemente, una ambigüedad en los conceptos de madurez, maduración y «prontitud». Se habla de madurez física, mental, fisiológica, emocional, estructural y anatómica. *Jersild* señala ya este *relativismo*. Para él, un niño de tres años puede estar más maduro que uno de doce, si el primero hubiera alcanzado el nivel esperado a su edad. Resumiendo, en cierto modo, el parecer general, hablaremos de *maduración* como un proceso dinámico, estructurado en distintos niveles o momentos y cuyo término final es la *madurez* (6).

El concepto de *prontitud* se relaciona estrechamente con el de «periodos críticos». *Scott*, apoyado por *Tyler*, reconoce la importancia de estos periodos, cuya base constituyen las edades mental y cronológica y la relativa manera de maduración de diversos órganos. Discutiendo el valor del *momento oportuno* dice: «Cualquier intento de enseñar a un niño o animal en un periodo demasiado temprano de su desenvolvimiento nos puede conducir a que aprenda malos hábitos o que simplemente no aprenda» (7). A partir de este criterio definiríamos la *prontitud* como el momento crítico a partir del cual el sujeto está en condiciones de efectuar un determinado aprendizaje.

Sin embargo, muchos autores han reaccionado vivamente en contra de un supuesto retraso de este momento crítico. *Moore* y *Suppes* han demostrado la posibilidad de enseñar al niño en edades muy tempranas. Desde luego que esta postura cuenta con la aprobación indiscutible de la mayoría de padres de nuestro país.

Ahora bien, el hecho concreto de que los niños pueden aprender esto o aquello no significa por sí mismo que debamos pedirselo para que lo hagan

en temprana edad. Cualquier postura extrema resulta estéril en sus resultados.

Probablemente una noción más útil es la derivada del análisis del conocimiento y *habilidades requeridas* para cada nueva actividad. Tal concepto de prontitud o disposición parece ofrecer una posibilidad considerable de mejora en la enseñanza. No podemos esperar que los alumnos maduren con el paso del tiempo, ni forzar tampoco su ritmo de desarrollo. Debemos *preparar* la maduración, preverla, conducirla y sustentarla. En último término se hace preciso coordinar ambas, prontitud congénita y adquirida, en el curso de un adecuado aprendizaje.

UN ESTUDIO COMPARATIVO

El éxito en un aprendizaje depende, como hemos visto, tanto de unos *factores subjetivos* (nivel de conducta alcanzado por el sujeto, edades mental y cronológica, actitudes, etc.) como de *factores objetivos* (análisis de las actividades a realizar, adecuación de los contenidos, recursos motivacionales). Esta bipolaridad ha de ser tenida en cuenta al idear un nuevo método didáctico.

La Enseñanza Programada atiende en primer término a estos factores subjetivos que provocan en gran parte una diferenciación en los alumnos. De ahí su carácter individualizador. Pero, en segundo lugar, propone un estudio minucioso y sistemático de la materia a programar y de los ejercicios a realizar, utilizando los recursos motivacionales del refuerzo en el aprendizaje.

El comienzo de la enseñanza sistemática escolar constituye una etapa en la que la ausencia de unas actividades previas comunitarias, niveladoras en cierta medida de las desigualdades individuales, favorece precisamente esta diferenciación en los sujetos. La enseñanza individualizada se hace necesaria más que nunca.

Si del niño normal pasamos al niño mentalmente retrasado, el problema aparece más vivamente definido. Los fallos y debilidades de la aptitud intelectual y de las disposiciones caracteriológicas en la mayoría de los casos, hacen sentir todo su peso, causando debilidades en el *rendimiento*, fracasos y conductas difíciles. Ningún oligofrénico es igual a otro. Es precisa una individualización en el aprendizaje. ¿Puede aplicarse la Enseñanza Programada sistemáticamente a este nivel? En caso de hacerlo. ¿Cuáles habrían de ser sus características? Estas preguntas encierran un interés indudable. Los estudios en España, sin embargo, apenas existen y sólo podemos ofrecer ensayos aislados que pueden desembocar en futuras investigaciones.

Como materia para efectuar dichos ensayos elegimos la *Matemática*, que tantas dificultades provoca al principio. En realidad la experiencia aquí descrita constituye un paso previo a otro trabajo de mayor profundidad sobre la misma cuestión.

(5) EIGEN, cit. por EVANS, *ob. cit.*, pág. 394.

(6) FERNÁNDEZ HUERTA: «Momentos madurativos...». REVISTA DE EDUCACIÓN, enero 1958, pág. 6.

(7) TYLER: *Theories of learning and instruction*. Hilgard. Chicago, 1964, pág. 220.

El tema escogido, «aprendizaje del valor de los signos igual, mayor y menor» se ha distribuido en seis conjuntos, cuyo número de elementos oscilaba entre 16 y 20. Los precedía un conjunto control de 12 elementos, indispensable para el aprendizaje de la técnica en el manejo de las fichas.

El sistema de programación utilizado es el lineal de Skinner con respuestas de elección múltiple (tres posibilidades), situadas en folio aparte a las fichas programadas. Suponiendo que al nivel aplicado los niños no sabían leer, se ha prescindido de la información verbal, recurriendo al dibujo intuitivo para la comprensión de conceptos.

Los pasos a seguir en el a. programado son los siguientes:

1. El alumno lee la información del eslabón.
2. Una vez comprendida la pregunta, pasa a contestarla tachando la respuesta que cree verdadera de las tres a elegir.

3. El alumno se informa de si su contestación es correcta.

4. Continúa y pasa al eslabón siguiente.

Al final del aprendizaje se les aplicó un *test* de 17 ítems para comprobar los resultados del mismo.

Esta experiencia se ha realizado en un grupo de 30 niñas normales del Colegio S. Pío X de Barcelona (G. 1) y en otro de 10 niños retrasados mentales del Colegio Santa Gema Galgani de Sabadell (G. 2). El nivel mental de ambos grupos era de cinco años (8).

CONCLUSIONES EXPERIMENTALES

a) La fiabilidad por el método de Hoyt en los dos grupos nos dio un índice de 70 para el G. 1 y de 80 para el G. 2.

b) Los datos obtenidos a partir del *test* final han sido los siguientes:

N		t	t ²	\bar{X}	Σx^2	σ^2	$\frac{\sigma^2}{n}$	Tsignificación
1	30	402	5632	13,4	245,2	12,9	0,43	31,16
2	10	114	1372	11,4	72,4	8,04	0,804	14,1

c) Existe un aprendizaje significativo en ambos grupos.

d) La t de la diferencia entre el G. 1 y el G. 2 es de 1,11, índice *no significativo* al 1 por 100. Ello nos indica que no existe científicamente una ventaja considerable en el aprendizaje por parte de uno de los grupos.

e) Los porcentajes de aciertos en las fichas de los distintos conjuntos son inferiores al 80 por 100 en algunas preguntas correspondientes al aprendizaje del valor de los signos > y <. Ello responde a una posible interferencia entre ambos y se acusa principalmente en los alumnos subdotados.

CONCLUSIONES EXPERIENCIALES

a) EN CUANTO AL SISTEMA

a1. Observada la dificultad del oligofrénico para concentrarse en el momento de elegir respuesta, quisimos evitarle el posible confusión producido por la presencia de varias respuestas en un mismo folio. Un modo sencillo de solventar esto ha sido la confección de un cartón en el que va un hueco del tamaño de la respuesta.

a2. La atención del niño a esta edad es muy inestable. No podemos forzarla obligándole a contestar a largos conjuntos. Aquellos cuyo número de fichas era mayor de 15, se aplicaron en dos veces por esta razón.

a3. El tipo de respuesta de elección múltiple

presenta mayor grado de dificultad que las respuestas de recuerdo, verificadas sobre la misma ficha. Esta conclusión ha sido obtenida como fruto de una observación detallada en otros estudios experimentales.

a4. Las fichas han sido presentadas a un solo color. Para impresiones futuras conviene que lo sean en colores distintos y los dibujos en ellas utilizados, de objetos concretos y familiares a los niños.

b) EN CUANTO A LOS ALUMNOS

b1. La actitud de los niños de uno y otro grupo ante la enseñanza programada es francamente positiva. Acogían alegremente cada nuevo conjunto. Únicamente los niños de personalidad retraída e indecisa sufren una desventaja en este tipo de aprendizaje.

b2. A pesar de ello, no podemos generalizar a la hora de afirmar la adecuación del aprendizaje programado a este nivel. Hemos encontrado dos casos, uno en cada grupo, de total incapacidad para aprender la técnica de programación.

Teniendo en cuenta estas observaciones, y con las limitaciones impuestas por ellas, *creemos* que el aprendizaje programado *es posible* a este nivel mental y que su utilización encierra un indudable interés por la multitud de factores que pone en juego.

(8) La experimentación en este grupo de niños fue realizada por su profesora, P. Zorrilla.

Organización y actividades de un Centro psicopedagógico

JOSE ANTONIO RIOS GONZALEZ

El Centro Psicopedagógico Familiar STIRPE viene desarrollando sus actividades en el sector de la orientación pedagógica y psicológica de la familia desde septiembre de 1965.

Como característica fundamental está en primer lugar la de centrar el diagnóstico y tratamiento posterior en el estudio de las relaciones familiares (paterno-filiales y conyugales), poniendo la contribución de la terapia de cada caso los elementos constitutivos del núcleo familiar bien integrado.

La fase diagnóstica se realiza mediante un trabajo en equipo, participando, según los casos, algunos de los siguientes especialistas:

Director: Licenciado en Pedagogía y diplomado en Psicología y Pedagogía Terapéutica. Licenciado en Teología.

Psicólogo clínico, con especialización en Psiquiatría (licenciado en Medicina) y Orientación Profesional.

Psicólogo escolar, con especialización en Psicología Clínica y Pedagogía Terapéutica. Licenciado en Pedagogía.

Licenciado en Pedagogía y diplomado en Pedagogía Terapéutica, realizando los trabajos de Psicotecnia y Aplicación de Técnicas Psicológicas.

Asistentes sociales (dos), para los casos de Psicopedagogía y Orientación Escolar.

Asistente social, para casos matrimoniales.

Secretaria del centro, asistente social,

Colaboradores ocasionales:

Especialista en Medicina interna.

Neuropsiquiatra.

Especialista en Pediatría.

Abogado.

Ortofonista para casos especiales.

La fase de tratamiento se estructura de acuerdo con los resultados de la «reunión de síntesis» en que participan todos los miembros del equipo que han intervenido en el estudio de cada caso. El seguimiento del caso se realiza según las orientaciones sacadas en dicha reunión, haciéndose responsable de este trabajo uno de los miembros, en el caso de no ser orientado hacia alguna institución especializada.

ACTIVIDADES

Las actividades del centro se iniciaron el 15 de septiembre de 1965, siendo director del mismo el padre José Antonio Ríos González. Desde esa fecha hasta el 30 de octubre de 1967 se han hecho objeto de estudio 603 casos, divididos en dos series, según la naturaleza y características de los mismos.

En la serie A se han estudiado aquellos casos de orientación psicopedagógica y orientación profesional, atendidos tanto de modo individual como a través de un trabajo en equipo.

En la serie B se incluyen los casos matrimoniales y los que han sido atendidos directa y personalmente por el director, dada la naturaleza de los mismos, muchos de ellos presentados por sacerdotes por el carácter religioso y conflictos de conciencia de raíz psicológica; algunos de ellos, a petición, de los interesados, se han estudiado sin intervención de otros especialistas.

ATENCIÓN POR CASO

La media de tiempo por caso puede establecerse, en lo relativo a aplicación de pruebas y entrevistas de los distintos miembros, en unas ocho o nueve horas, distribuidas a lo largo de una media de cuatro días en la duración del estudio diagnóstico.

En la mayoría de los casos se ha tendido a realizar un estudio completo del sujeto, profundizando en la organización y estructura de su vida intelectual y en todo lo relativo a la personalidad, adaptación, reactividad, madurez emotiva y aspiraciones a nivel psicológico. Las líneas generales de todo este trabajo han quedado expuestas en un artículo publicado en la enciclopedia *Tiempo y educación*, en fase de publicación.

CONTROL DE LOS CASOS

Semestralmente se envía a las familias o sujetos interesados una *encuesta-control*, que permite conocer la evolución del caso y la revisión de las orientaciones y consejos dados a la terminación del trabajo diagnóstico.

Muchos casos se controlan mediante entrevistas frecuentes con el responsable del caso, según la periodicidad que ellos mismos establecen o solicitan.

Algunos son controlados mediante los tratamientos aconsejados que se realizan en el seno del mismo centro, o bien por informes de los especialistas a que fueron enviados.

Los resultados de estas revisiones, actualmente en curso, serán objeto de una nota que publicaremos en su día.

OTRAS ACTIVIDADES

No habiendo querido dar a nuestro centro una finalidad puramente diagnóstica o de tratamiento, se han iniciado trabajos cuya finalidad fundamental es la de

investigar y plantear la solución de algunos problemas que pueden ser considerados importantes en el momento actual, tanto desde el punto de vista de la pedagogía y psicología diferencial como desde el de un cauce más amplio a cuanto se plantea en el sector de la pedagogía especial.

De ahí que se hayan iniciado las siguientes actividades:

1. *Seminario de estudios sobre coeducación*

Iniciado en abril de 1966 y actualmente en curso. Se ha realizado una encuesta-sondeo entre personal docente interesado en el tema. Actualmente se entrevista a 500 padres de familia en orden a establecer un criterio de opinión sobre el tema en la familia media española.

2. *Seminario sobre «asistencia social escolar»*

Iniciado en junio de 1966 y actualmente en curso. Se ha realizado un sondeo previo sobre la situación actual, encontrando grandes dificultades de colaboración por ser un campo inexplorado.

3. *Orientación profesional en grupos*

A lo largo del tiempo en que viene funcionado el centro se han realizado estudios de Orientación Escolar y Profesional en varios colegios de Madrid y Oviedo, así como en el Instituto de Segunda Enseñanza de Puertollano (Ciudad Real).

CLASIFICACION DE LAS CONSULTAS Y CASOS ESTUDIADOS

1. MOTIVOS DE LA CONSULTA

Diagnóstico nivel mental	75
Problemas de conducta	41
Dificultades en estudios	15
Orientación profesional	117
Desequilibrios personalidad	61
Inadaptaciones varias	29
Escaso rendimiento escolar	17
Problemas sexuales	19
Problemas adaptación matrimonial	16
Problemas relaciones familiares	6
Dificultades de lenguaje	12
Conflictos vocacionales	15
Selección profesional	99
Orientación prematrimonial	3
Otros varios tipos de consulta	35

2. CASOS ENVIADOS

Familia del sujeto	103
Educadores	56
Amigos de la familia del caso	30
Sacerdotes	31
Asistentes sociales	16
Médicos	7
Espontáneamente	69
Antiguos clientes del centro	16

3. PROFESIÓN PATERNA DE LOS CASOS

Profesión liberal	14
Empleado medio	4
Negocios	5

Obreros	4
No precisada	17
Huérfanos	5

4. ESTUDIOS Y PROFESIONES

Escuela y estudios primarios	53
Bachiller elemental	95
Bachiller superior	141
Estudios universitarios	12
Escuela Técnica Superior	3
Trabajo profesional	94
Otros estudios	13
Escuelas especiales	47
Sacerdotes y religiosas	12

5. DIAGNÓSTICO EMITIDO O HIPÓTESIS DE OBSERVACIÓN

Normalidad intelectual	89
Retraso mental varios niveles	35
Alteraciones de carácter	35
Inmadurez afectiva	64
Conducta irregular	13
Neurosis	22
Depresión	22
Alteraciones sexualidad	10
Superdotados	9

6. PROCEDENCIA DE LOS CASOS

Madrid	276
Oviedo	94
Bilbao	6
Cáceres	35
Ciudad Real	97
Valladolid	11
Salamanca	9
Varios	33

7. INTERVINIERON EN EL ESTUDIO DE LOS CASOS

Director del centro	326
Psicólogo clínico	142
Psicólogo clínico y escolar	67
Psicotécnico	195
Orientador profesional	125
Asistentes sociales	83

8. TRATAMIENTOS ACONSEJADOS Y ORIENTACIONES

Escuela especial interna	15
Clase individualizada especial	8
Cambio de colegio	6
Internado	5
Tratamiento médico	19
Tratamiento psiquiátrico	18
Acción ambiente familiar	112
Acción ambiente escolar	28
Acción ambiente personal	69
Psicoterapia	51
Orientación profesional	42
Clase reeducación especial	12
Orientaciones generales	56

9. EDADES DE LOS SUJETOS ESTUDIADOS

Menores de cuatro años	12
Entre cuatro y cinco años	8
Entre seis y siete	8

De ocho años de edad	8
De nueve años de edad	5
De diez años de edad	19
De once años de edad	16
De doce años de edad	19
De trece años de edad	29
De catorce años de edad	33
De quince años de edad	44
De dieciséis años de edad	27
De diecisiete años de edad	10
De dieciocho años de edad	8
De diecinueve años de edad	13
Entre veinte y treinta años	60
Más de treinta años de edad	32
Más de cuarenta años de edad	7

10. SEXOS DE LOS CASOS ATENDIDOS

Hombres y niños	224
Mujeres y niñas	361
Matrimonios	9

«REVISTA DE EDUCACION ESPECIAL»

Sintiendo la necesidad de llenar un hueco importante en los problemas educativos del momento actual, próximamente comenzará a publicarse, como aportación al campo de la Pedagogía Terapéutica, una revista destinada a los educadores, psicólogos, médicos, asistentes sociales y padres de familia en general que estén particularmente interesados por el estudio de estas materias.

La finalidad de esta publicación es la de ofrecer un material y unos criterios suficientemente amplios en la temática con que se enfrenta toda la pedagogía especial. Contando con la colaboración de especialistas en los sectores de la Pedagogía, Psicología Clínica, Reeducación de insuficientes mentales, caracteriales y delincuentes, así como estudiosos del campo de la asistencia social y psiquiatría de la edad evolutiva, cada número abordará un tema en cierto modo monográfico para ofrecer una visión global del tema elegido.

El primer número, actualmente en preparación, tra-

tará de la «clasificación y terminología de las inadapta- ciones», siguiendo otros sobre «diagnóstico» y «trata- miento» de las mismas, a fin de plantear, desde dis- tintos puntos de vista, cuanto llevan consigo cada uno de estos temas. Completarán cada número las secciones de «notas y discusiones», noticias y recen- siones y bibliografía de interés para los especialistas a que va dedicada la Revista.

* * *

Con la implantación de este Centro de Orientación Psicopedagógica se ha pretendido aportar una solu- ción práctica a algunas de las necesidades que se expu- sieron en un trabajo aparecido en estas mismas páginas en octubre de 1964 (1). La experiencia, hasta el mo- mento presente es positiva respecto a la acogida y al tipo de orientación que se ha implantado como direc- triz de las funciones del centro. Aunque el trabajo fun- damental esté centrado en la fase de diagnóstico y orientación familiar, se abre una amplia posibilidad de realizar terapia reeducativa en régimen abierto. Los datos estadísticos que se presentan pueden dar una idea de la problemática a que nos ha llevado la ex- periencia de dos años de actividades.

El mismo deseo que se formulaba en el trabajo an- tes citado, respecto a la implantación de centros con estas características, se refuerza a la vista de una corta, pero suficiente, experiencia que ha llenado ple- namente el planteamiento que se hacía en aquellas páginas.

* * *

La creación del centro se debe a iniciativa privada, desarrollando todas sus actividades con los medios que el mismo trabajo expuesto proporciona. No se tra- ta de un centro dependiente de organismos o institu- ciones especiales, sino de libre iniciativa, apoyándose en el trabajo de equipo que se ha implantado como medio de realizar las finalidades propuestas.

(1) RÍOS GONZÁLEZ, J. A.: «Los centros de orienta- ción psicopedagógica y la familia española». REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 165, octubre 1964, págs. 13-20.

Estados Unidos "busca" su buen maestro *

M.^a TERESA LAMAMIE DE CLAIRAC, A.C.I.

La importancia que se está dando al estudio sobre el docente clava sus raíces en la alta función que éste tiene en la educación. Y no se puede olvidar que uno de los grandes descubrimientos de hoy es que los resultados de la educación revierten considerablemente en favor de la sociedad en todos sus aspectos. Consiguientemente, la atención se ha centrado en la eficiencia de la labor magistral y, para ello, en las cualidades que caracterizan la «bondad» del maestro, promotor eficiente de esos resultados que se obtienen.

La búsqueda de esas cualidades distintivas trata de realizarse por todos los medios posibles. Parece que todos sabemos lo que es un *buen* maestro, y a la hora de precisar no nos ponemos de acuerdo en cuáles son sus notas características. Para su apreciación, hay que contar con el grado de cultura que se posee, las actitudes que se toman como válidas, la importancia que se da a ciertos factores, etc. Es preciso, pues determinar unos criterios antes de emprender una investigación, a fin de ponerse de acuerdo sobre qué es lo que especifica la calidad del docente. Sólo después de esto pueden buscarse los medios para llevar a cabo dicha investigación.

Dada la magnitud que requieren estudios de esta índole en una profesión cualitativa y cuantitativamente tan polifacética, tiene que ser también grande la potencia con que se cuente al emprenderla. Se requiere, sobre todo, una buena base económica y un equipo de personal abundante. Esta es la causa por la que las mejores y más amplias investigaciones sobre el maestro se han llevado a cabo en los Estados Unidos. Estos estudios se han realizado unas veces de forma aislada, y otras han sido parte de grandes investigaciones, como la dirigida por Barr (1935-62) y últimamente por Ryans (1948-54).

Voy a tratar de presentar una pequeña muestra de trabajos de esta índole realizados en Norteamérica. A fin de dar una visión más unitaria de los múltiples estudios que se han hecho sobre el maestro, los he agrupado según las medidas de criterio principalmente usadas, aun a costa de que en algunos casos tengan que verse por separado estudios que pertenecen a una misma investigación.

1. ESTUDIOS HECHOS POR MEDIO DE LA OBSERVACION DIRECTA DE LA CONDUCTA DEL MAESTRO EN CLASE Y SU REACCION EN LOS ALUMNOS

Los medios directos de observación, aunque encierran también sus dificultades y fallos en los que no voy a entrar a hora, se consideran de gran potencia para descubrir las características docentes que pueden detectar la calidad del maestro y buscar así su eficiencia. Uno de los más cotizados es el medio de la observación directa y sistemática de la conducta del maestro en clase. A pesar de que es muy costoso, por necesitar un número considerable de observadores experimentados, hay varios estudios que se han llevado a cabo por estos procedimientos.

En la Escuela de Graduados de Educación de la Universidad de Harvard se proyectó la investigación que empezó a llevarse a cabo en 1952 y que comprendió ocho estudios parciales (1). De éstos, uno de los más interesantes es el realizado por Cogan (2). Cogan establece un criterio a base de: 1.º, la cantidad de trabajo realizado por los alumnos; 2.º, la conducta del maestro en clase, específica y claramente definida, como la variable independiente en contradicción con la variable global, llamada «competencia», y 3.º, las contestaciones o relaciones de los alumnos como la fuente más importante de datos concernientes a su trabajo y a las conductas de sus maestros.

Se hizo en el área de Boston. Se recogieron datos de 33 maestros, cinco directores y 987 alumnos de octavo grado. Las hipótesis que se probaron fueron las siguientes: 1.ª, las conductas *preclusivas* (dominante, agresiva, de rechazo) están relacionadas negativamente con la cantidad de trabajo realizado *por propia iniciativa* de los chicos, y también con el trabajo *exigido*; 2.ª, las conductas *conjuntivas* (que indican un cierto grado de exigencia, habilidad de comunicación, competencia en la actuación en clase, etcétera) del maestro están relacionadas positivamente

(1) LEVIN, H.; HILTON, TH., y LEIDERMAN, GLORIA: «Studies of Teacher Behavior». *Journal of Experimental Education*, XXVI, septiembre 1957, pp. 81-93.

(2) COGAN, MORRIS: «The Behavior of Teachers and the productive Behavior of their Pupils; I Perception Analysis. II Trait Analysis». *The Journal Exper. Ed.*, XXVII, diciembre 1958, pp. 89-125.

* Estudio realizado en el Departamento de Ciencias Experimentales y Diferenciales de la Educación de la Universidad de Barcelona.

con la cantidad de trabajo que ejecutan los chicos por propia iniciativa y por el exigido, y 3.^a, las conductas *inclusivas* (integradora, asociativa, educadora—de nutrir—) del maestro están relacionadas positivamente con el trabajo de propia iniciativa y con el exigido, aunque esta relación es más débil.

María Hughes (3) estudió las funciones de control y relación con el alumno en clase a través del comportamiento del maestro y la evaluación del clima general de la clase. Peritos experimentados observaron durante noventa minutos a 35 profesores destacados del país. Lo hicieron en tres sesiones de treinta minutos: una, sobre explicación de tipo científico; otra, de tipo humanístico, y la última, de trabajos manuales y otras actividades. Con los rasgos que consiguieron se detectaron siete funciones: función de control (con el 47 por 100 de rasgos), función de imposición (3 por 100), función de facilitación (7 por 100), función de programación (16 por 100), función de individualización (5 por 100), función afectivo-positiva (12 por 100), función afectivo-negativa (10 por 100). Con esto se hizo un perfil modelo, con el que se compararon los perfiles de los maestros que se quieren examinar.

En 1940, Levin, Lippitt y White (4) hicieron tres grupos con los alumnos de una clase, y cada uno fue llevado con un régimen distinto: autocrático, democrático y *laissez-faire*. Se anotaron todas las reacciones de los grupos y se llegaron a varias conclusiones: 1.^a, diferentes estilos de conducta del líder producen diferente clima social y conductas individuales y colectivas distintas; 2.^a, las categorías de conversión diferenciaron las técnicas de la conducta del líder más adecuadamente que la categoría de conducta social; 3.^a, los diferentes líderes que usaban la misma clase de funciones de liderazgo se repartieron en esquemas de conducta muy similares, lo mismo que los miembros de los grupos; 4.^a, los miembros del grupo de clima social democrático fueron más amigables, prestaron más atención, fueron más inclinados a trabajar, presentaron más iniciativas y tuvieron un nivel de tolerancia a la frustración más alto que los miembros de los otros grupos, y 5.^a, las categorías de la conducta-líder representaban los parámetros importantes a los que reaccionan los alumnos.

Flanders (5), de la Universidad de Michigan, observó durante treinta horas a 55 maestros de dos escuelas de Minneápolis; previendo la «regla de los 2/3»: 1.^o, durante 2/3 del tiempo de clase alguno está hablando; 2.^o, los 2/3 del tiempo de hablar los emplea el maestro, y 3.^o, los 2/3 del tiempo que habla el maestro es directivo. Se vio que los maestros de los niveles altos son más directivos de lo que hace falta.

Anderson, en 1945 (6), clasificó a los maestros en 29 títulos, según la conducta, *dominadora* o *integradora*, en relación al trato: «Date prisa», «Estate quieto», «No tenemos tiempo ahora», «Así es mejor»; «¿Cómo te gustaría hacerlo?», «Quiero ver cómo lo puedes hacer bien», «Creo que todos nos alegramos de

ello», «Lo siento», «Sí, yo también lo vi», etc. La investigación confirmó que la conducta de un mismo niño variaba según la actitud del maestro y su trato.

A su vez Fiedler (7) seleccionó 75 «incidentes» de un estudio y los distribuyó en tres grupos, asignando a cada uno 25. Dentro del grupo, estos 25 los distribuyó en 5, y cada uno de ellos tenía 5 ítems. Fueron clasificados los 75 puntos por 10 profesores en siete categorías, situando los más característicos en un extremo, y los menos característicos en el otro. Las áreas eran tres: 1.^a, *comunicación* (no es posible la comunicación; la comunicación es mala; existe alguna comunicación; la comunicación y la comprensión son buenas; la comunicación y la comprensión son excelentes); 2.^a, *distancia emocional* (el maestro rechaza al estudiante; el maestro es algo indiferente hacia el estudiante; el maestro es emocionalmente neutral; el maestro tiende a sentirse emocionalmente cerca del estudiante; el maestro tiende a ser muy comprensivo y atento con el estudiante), y 3.^a, estado o *índice de seguridad científica* y doctrinal que el docente tiene de sí (el maestro se siente muy inferior e inseguro; el maestro trata diferentemente al alumno pensando en su valía; el maestro se mantiene en una posición equilibrada con respecto al estudiante; el maestro tiende a sentirse superior al estudiante; el maestro se siente muy superior al estudiante).

2. ESTUDIOS HECHOS POR MEDIO DE LA CLASIFICACION REALIZADA POR LOS MISMOS ALUMNOS

Ha sido uno de los medios más utilizados para la investigación de las cualidades docentes, quizá, entre otras razones, porque es el más fácil de aplicar. No obstante, de todos son conocidas sus ventajas e inconvenientes, debidos éstos sobre todo, a la poca madurez y perspectiva de que puede gozar el alumno.

Para el trabajo de Cogan, mencionado en el apartado precedente (8), se necesitó también la cooperación de los alumnos para determinar mejor qué clase de trabajos realizaban. Consideró que estos datos eran la fuente más importante para determinar las conductas de sus maestros. Así confeccionaron el «Pupil Survey», que pasaron a los 987 alumnos. Sobre el trabajo *exigido*, había 30 preguntas de este estilo: «Esta clase de trabajo no se da en este tema, cuando se da, yo lo hago: 1, casi nunca; 2, pocas veces; 3, algunas veces; 4, muchas veces, y 5, casi siempre. Se refieren generalmente a hacer ejercicios, memorizar mandatos, resolver una cantidad de problemas, y preparar debates. El trabajo de *iniciativa propia* se expresaba en 25 preguntas relativas a actividades escolares y voluntarias que se encuentran comúnmente en la escuela, por ejemplo, ejecutar ejercicios extra, hacer mapas extra, visitar museos, hacer experimentos extra, etc. En cada pregunta se proponía una escala de seis puntos, desde «nunca hice esto» hasta «lo hago con mucha frecuencia». Los resultados de este cuestionario se unieron a los de observación directa de la que ya se ha hablado.

Otro estudio hecho sobre opiniones de los alumnos es el realizado por Gage, Leavitt y Stone (9). Consistió en una formulación de varias preguntas de este estilo:

(7) Cfr. MORENO, J. M.: «La relación ideal maestro-alumno», en *Vida Escolar*, 75, 1966, pp. 2-6.

(8) COGAN, MORRIS: «The Behavior of Teachers and the productive Behavior of their Pupils: I Perception Analysis. II Trait Analysis». *The Journal Exper. Ed.*, XXVII, diciembre 1958, pp. 88-125.

(9) GAGE, LEAVITT y STONE: «Teachers' Understanding of Their Pupils and Pupils' Ratings of Their Teachers», en *Psychological Monographs: General and Applied*, 406, 1955. Cfr. KOLESNIK, W. B.: *Educational Psychology*. New York, 1963, p. 55.

(3) Cfr. LANDSHEERE, G.: «La prédiction et l'évaluation de l'efficacité du professeurs». *Revue Belge de Psychologie et Pédagogie*, XXV, 104, diciembre 1963, pp. 93-111. Y en MORENO, J. M.: «Los factores de la eficacia docente», en *Vida Escolar*, 69, 1965, pp. 3-6. HUGHES, M.: «Means for the Assessment of the Quality of Teaching in Elementary Schools».

(4) Cfr. *Handbook of Research on Teaching*. Chicago, 1963, cap. 13, «Social Interaction in the Classroom», por WITTHALL, J., y LEWIN, W., pp. 683-741.

(5) FLANDERS, W. A.: «Using Interaction Analysis in the Inservice Training of Teachers», en *Journal of Experimental Education*, 4, XXX, junio 1962, pp. 313-317.

(6) Cfr. FLEMING, C. M.: *Teaching a Psychological Analysis*. London, 1964.

«¿Tu maestro explica el trabajo hasta que tú lo puedes comprender?» «¿Te hace que quieras aprender cosas nuevas?», etc. Los alumnos tenían que contestar señalando: *siempre, habitualmente, algunas veces o nunca.*

El preguntar a los alumnos por las cualidades de un «buen» maestro o por el maestro preferido viene a dar casi los mismos resultados, porque, en todo caso, idealizan generalmente el contexto.

Uno de los estudios más completos realizados en este campo, es el de Michael (10). Se pasó un cuestionario a 489 chicos y 487 chicas en cinco escuelas de Nueva Jersey, en Pensilvania. De las cualidades que marcan, pueden hacerse los grupos siguientes: los métodos de enseñanza del profesor, la personalidad del profesor, confianza en los conocimientos sobre la materia que explica, la buena nota obtenida por el alumno, que el profesor ponga ejercicio cortos, que no dé demasiada importancia a la disciplina. Se obtuvieron varias conclusiones interesantes respecto a las preferencias de los alumnos: 1) la mayoría de las chicas (64 %) prefieren una estricta disciplina y ejercicios largos para obtener notas altas; los chicos, menos (47 %); 2) chicas (84 %) y chicos (82 %) prefieren a los que piden voluntarios para contestar; 3) chicas (67 %) y chicos (72 %) prefieren a maestros que frecuentemente participen en actividades extraescolares, aunque no sean muy brillantes en el aula; 4) prefieren a los que dan problemas para resolver y sacarlos solos, y no a los que dan antes la solución: chicas (56 %), chicos (69 %).

Todo esto respecto a lo didáctico. En el aspecto humano, en colaboración con Witty (11), seleccionaron diversos rasgos mencionados más frecuentemente en 12.000 cartas describiendo el «maestro que más me ayuda». Ordenados por frecuencias resultó así: actitud cooperadora y democrática, amabilidad y consideración para el individuo, paciencia, amplitud de intereses, aspecto personal y trato agradable, justicia e imparcialidad, sentido del humor, buena disposición y conducta irreprochable, interés por los problemas de los adultos, flexibilidad, uso del reconocimiento y la alabanza, extraordinaria pericia en la enseñanza de una asignatura concreta. Como se ve, la mayoría gira alrededor de aspectos referentes al clima socio-emocional de la clase.

Sin embargo, es curioso observar que años atrás las enumeraciones de los alumnos se dirigían más a aspectos disciplinares y didácticos. Así en 1934, Hart (12), con las mismas preguntas, recopiló respuestas referentes a estos aspectos: el que ayuda en el trabajo escolar, el que explica claramente la lección y los ejercicios, el que usa ejemplos al enseñar, el que es jovial y puede seguir una broma, etc. Todavía este valorar al maestro desde el punto de vista didáctico se agudiza más en el estudio de Ruedinger y Stayer (13) en Washington y Columbia, sin duda porque aún es más

antiguo (1910). Se obtuvieron correlaciones entre las principales cualidades mencionadas y la eficiencia de la tarea docente. Citando las primeras en orden son: mantenimiento de la disciplina (correlación .56), iniciativa (.50), personalidad (.46), amor al estudio (.44), etcétera.

3. ESTUDIOS HECHOS POR LA OPINION Y CLASIFICACION DE LOS SUPERVISORES, DIRECTORES, ETC.

Se trata aquí del juicio directo que emite el superior en el campo de la educación, concretando aspectos y cualidades que a su juicio definen la calidad del maestro. En todas las grandes investigaciones se ha usado también este método. Pero los estudios a base de sólo él no son abundantes. Citaré solamente uno.

En Ohio, Flesher (14) llevó a cabo una investigación sobre los principales problemas de los maestros, anotados por sus Administradores y Supervisores. Se encuentran clasificados así los diez más importantes:

	De 60 hombres	De 143 mujeres
Disciplina	29	68
Enseñanza en clase	12	19
Cooperación maestro-administrador	11	12
Relaciones profesionales	10	17
Actitud hacia los niños	9	8
Hábitos personales	8	19
Deberes y ejercicios	8	8
Procedimiento rutinario	6	11
Conjunto de diferencias individuales	5	13
Trato con los padres	4	11

4. ESTUDIOS REALIZADOS A BASE DE MEDIDAS EN DIVERSAS AREAS POR MEDIO DE TESTS, CUESTIONARIOS, ETC.

Este grupo es con mucho el más numeroso, pues estos métodos se han empleado en casi todas las investigaciones que no se han reducido a un solo procedimiento, y a su vez se ha tomado como exclusivo para algunos estudios realizados. Sólo mencionaré una muestra de los hechos a base de cuestionarios sobre los principales problemas de los maestros.

Kaplan (15) describe el estudio que se hizo sobre 150 maestros. Se les preguntó: «¿Qué problemas o situaciones le perturban o disgustan en su trabajo y vida como maestro?» El 50 % de las contestaciones se referían a la conducta de los niños, el 25 % a la organización de la escuela, el 15 % a obligaciones y cargas fuera de la escuela, el 10 % a situaciones debidas al estado profesional del maestro. Se seleccionaron después los 100 ítems más frecuentes y se pasaron a 250 maestros. Resultó que más de la mitad de los maestros estaban afectados por 38 problemas de los presentados, 84 % relativos a la con-

(14) FLESHER, W. R.: «The Beginning Teacher», en *Educational Research Bulletin*, XXIV, 1941, pp. 200-204. Cfr. SMITH, H. P., *op. cit.*, p. 8.

(15) KAPLAN, L.: «The Annoyances of Elementary School Teachers», en *Journal of Educational Research*, 45, 9, mayo 1952.

(10) MICHAEL, W. B.; HERROLD, E. E., y CRYON, E. W.: «Survey of Student Teacher Relationships», en *Journal of Educational Research*, 44, 9, mayo 1951, pp. 657-673. Cfr. también BLAIR, JONES y SIMPSON: *Psicología Educativa*, Ed. Médica, Córdoba, 1958, p. 297, y SCHRAMM, C.: «Factores de la personalidad en la eficiencia docente», en *Educadores*, 22, marzo-abril 1963, pp. 217-234.

(11) WITTY, P.: «An Analysis of the Personality Traits of the Effective Teacher», en *Journal of Educational Research*, XL, 1947, p. 663.

(12) HART, F.: *Teachers and Teaching*. New York, 1934, p. 131. Cfr. SMITH, H. P.: *Psychology in Teaching*. New Jersey, 1962, p. 12.

(13) RUEDINGER, W. C., y STRAYER, G. D.: «The Qualities of Merit in Teachers», en *Journal of Educational Psychology*, 1910, p. 275. Cfr. GARCÍA HOZ, V.: «Estudio experimental de la función docente», en *Rev. Española de Pedagogía*, enero-marzo 1948, pp. 2-32.

ducta de los niños. Pero se vio que algunas cosas no tenían por qué serles perturbadoras emocionalmente; por ejemplo, el 72 % se encontraba afectado porque los niños eran poco cuidadosos en su trabajo o presentación. «Esto —dice Kaplan— es normal en los niños, y no debía producirles ansiedad; necesitan conocer, aceptar y tolerar los esquemas normales de la conducta de los niños.»

Hill (16) detectó varias dificultades de los maestros por medio de cuestionarios pasados a varios cientos de ellos. Las diez más importantes resultaron: 1, las que provienen de las diferencias individuales de los niños; 2, las que surgen de los métodos de enseñanza; 3, las de disciplina, control y desenvolvimiento social de los niños; 4, las referentes a la motivación y captación del interés de los niños por el trabajo; 5, las de dirigir los estudios; 6, las que se encuentran en la administración y organización de la clase; 7, la falta de tiempo durante el día escolar para cosas que hay que hacer; 8, las de organizar el material; 9, las referentes al planteamiento y realización de los ejercicios, y 10, las que surgen al graduar y promocionar a los alumnos.

El estudio que llevó a cabo Peck (17) en 1936 fue directamente encaminado a conocer el desajuste emocional de 100 maestras, al compararlas con 52 chicas estudiantes no maestras y 26 hombres. Se hizo a través del cuestionario de Thurstone y otros de inteligencia y habilidades mentales. Dieron emocionalmente mal ajustados el 21 % de las maestras, 0,8 % de las chicas y 11,5 % de los hombres. Estaban más integradas las que llevaban más de diez años que las que llevaban uno, y menos las casadas que las solteras. Las relaciones entre inteligencia y ajuste fueron muy bajas. Las principales causas que señalaron ante esta mala integración fueron: 1) *condiciones de la comunidad*: no congeniar con los compañeros (33), falta de facilidades recreativas (24), falta de condicionamiento deseable para vivir (21), imposición de deberes extra (21), etc.; 2) *condiciones de enseñanza*: la enseñanza como carga pesada (demasiadas clases, grupos de alumnos demasiado numerosos, etc.) (49), salario inadecuado (24), incertidumbre ante la permanencia en la colocación (19), etcétera; 3) *Problemas personales*: problemas de personalidad (97, entre los que sobresalen 39 con complejo de inferioridad), problemas financieros (20), problemas de salud (20), frustración de ambiciones (15), etcétera.

5. LOS ESTUDIOS DE BARR Y RYANS COMO SINTESIS A MAYOR ESCALA Y ACTUALIDAD

Barr ha sido de los primeros que logró llevar a cabo una investigación a gran escala sobre el maestro en los EE. UU. Trabajó intensamente en este aspecto desde 1935 hasta 1962 en que falleció. No sólo estudió directamente el problema, sino que dirigió los estudios parciales que fueron realizando sus colaboradores, y logró también la recopilación de estudios efectuados con diversos criterios para conocer la competencia del maestro (18).

(16) HILL, G.: «Teachers' Instructional Difficulties: A Review of Research», en *Journal of Educational Research*, XXXVII, 1944, p. 608. Cfr. SMITH, *op. cit.*, p. 6.

(17) PECK, L.: «A Study of the Adjustment Difficulties of a Group of Women Teachers», en *Journal of Educational Psychology*, 27, 1936, pp. 401-416.

(18) BARR, A. S. Estas recopilaciones de las diversas investigaciones hechas en este aspecto pueden encontrar

Barr afirma que la identificación y definición de la competencia del maestro no han sido hasta ahora de ningún modo satisfactorias. Parte de estas tres preguntas: 1.^a, ¿puede predecirse la eficiencia de la enseñanza?; 2.^a, ¿las realizaciones en los varios cursos educativos y profesionales son una indicación de éxitos posteriores del maestro?; y 3.^a, ¿qué instrumentos servirán como bases adecuadas para predecir los éxitos de la enseñanza? Las dificultades que se presentan a la hora de despejar estas incógnitas, señaladas por él como básicas, son: 1), la medida de los cambios de la conducta de los alumnos; 2), el control de las variables, sobre todo las que afectan al aprovechamiento de los alumnos más que a la función del maestro; 3), aislar la influencia de un solo maestro; 4), aislar la influencia de una sola conducta o esquema de conductas de un solo maestro; 5), clasificación de maestros y alumnos, y 6), las metas educativas que deben tratarse.

Para el estudio de la eficiencia docente, señala Barr cuatro posibles enfoques dirigidos a:

- *la acción del maestro* (observando el aprendizaje-enseñanza).
- *las cualidades personales* (por la observación de la conducta o aplicación de cuestionarios de papel-y-lápiz).
- *los requisitos mentales* (aplicando pruebas para el conocimiento de habilidades, intereses, etc.).
- *El crecimiento y progreso del alumno*.

En general, los medios que propone como básicos para recoger datos según las diversas modalidades de criterio que siga la investigación, son los siguientes: la observación (según listas, escalas, listas de principios...); por los *test* (de características personales: introversión y extraversión, estabilidad emocional y dominio...); los documentos y medios de grabación; las entrevistas, cuestionarios e inventarios; las mediciones de crecimiento y progreso del alumno.

A este aspecto del perfeccionamiento del alumno dio Barr mucha importancia. Realizó siete estudios teniendo esto como criterio. Se calculó un gran número de correlaciones para determinar las diversas relaciones entre las medidas y el criterio.

Las cualidades personales del maestro que fueron puestas de relieve a través de los diversos estudios, en orden de importancia según el número de correlaciones positivas, fueron principalmente las siguientes: bondad, amistad, etc. (con 98 correlaciones positivas); estabilidad emotiva (también con 98); capacidad mental, agudeza, reflexión, etc. (con 44); optimismo, jovialidad, etc. (con 42); personalidad (con 34); exactitud, responsabilidad, etc. (con 28); atracción física (con 27); justicia, imparcialidad, etcétera (con 26), y autoconfianza, decisión, etc. (con 24). Las demás cualidades correlacionan en bastante menor número.

La gran investigación llevada a cabo por Ryans (19) (1948-1954) ha sido sin duda la que se ha realizado a mayor escala. Asesorada por el American Council on Education y subvencionada por la Grand Foundation, comprendió 100 estudios separados de in-

trarse principalmente en: «The Measurement and Prediction of Teaching Efficiency: A Summary of Investigations», en *Journal of Experimental Education*, 16, 1948, pp. 203-283. «A Summary of Investigations» en *ibid.*, 30, 1961, pp. 5-156. «Un panorama de investigación en los Estados Unidos respecto a la medida y predicción de la eficiencia profesional», ponencia en el Congreso Internacional de Pedagogía, Santander, 1949. *Actas*, tomo III: *Formación del profesorado*. C. S. I. C. Madrid, 1950, páginas 37-47.

(19) RYANS, D. G.: *Characteristics of Teachers*. American Council on Education, Washington, 1962.

investigación sobre más de 6.000 maestros en 1.700 escuelas y 450 sistemas escolares. Los subsidios ascendieron a un valor de 265.900 dólares y en ella trabajaron unas 75 personas, más los directores y ayudantes ocasionales.

Partieron de la necesidad de: a) conocer los atributos personales, sociales e intelectuales de la persona que enseña; b) la evaluación de ciertas características de pronóstico de los maestros antes y durante su ejercicio, y al tiempo que usa en la escuela los diversos sistemas. Sus *objetivos* fueron, pues: 1.º, identificación y análisis de algunos de los rasgos de la conducta en clase, actitudes, puntos de vista y cualidades intelectuales y emocionales que pueden caracterizar al maestro; 2.º, la elaboración de los instrumentos de papel-y-lápiz y escalas adecuadas para la estimación de las rasgos de conducta en clase y cualidades personales del maestro, y 3.º, comparación de las características de varios grupos de maestros.

Se basan en dos postulados: 1.º, la conducta docente es una conducta social y 2.º, la conducta docente es relativa. Es un producto del condicionamiento social y es relativa a la cultura determinada en que el maestro enseña. Esto supone que la conducta del maestro está caracterizada por ciertos grados de consistencia, pero que a su vez está también caracterizada por un limitado número de respuestas.

Las principales fases que se siguieron fueron las siguientes: 1.ª, recogida de las teorías escritas sobre la personalidad y cualidades que se desean para el maestro; 2.ª, reunión de los «incidentes críticos» de la conducta en clase y determinación de sus dimensiones; 3.ª, valoración, con respecto a tales dimensiones, de la conducta de gran número de maestros, y 4.ª, análisis estadístico de las valoraciones. Así llegaron a determinar tres grandes grupos de criterios o dimensiones de la conducta del maestro en clase:

X₀, comprensivo, amigable (opuesto a egocentrismo, conducta rígida, etc.)

Y₀, responsable, trabajador, sistemático (opuesto a evadido, sin plan fijo, etc.).

Z₀, estimulante, imaginativo, sugerente, emprendedor, entusiasta (opuesto a apagado, rutinario, etc.).

Resumiendo, pues, los resultados principales obtenidos, puede decirse que de la comparación de X₀, Y₀ y Z₀, se dedujo lo siguiente: Estos factores estaban mucho más correlacionados en los maestros primarios que en los de secundaria, y también más correlacionados con la conducta de los alumnos en clase. En primaria estaban más correlacionados con los casados, en secundaria con los solteros. X₀ y Z₀ variaban positivamente con el impulsivo, dominante y sociable de la escala del cuestionario de Thurstone. Los puntos de vista, actitud hacia los niños, etc. eran más favorables a los primarios. Los hombres casados aparecieron más estables emocionalmente que las mujeres casadas. Los que provenían de ciudades pequeñas dieron más bajas puntuaciones que los que venían de ciudades entre el medio millón y el millón de habitantes, pero los que venían de ciudades de más de un millón, dieron puntuaciones relativamente bajas, excepto en comprensión verbal. En cuanto a nivel socio-económico, las más altas puntuaciones se las llevaron los de clase sencilla y alta. Los de clase media dieron peores puntuaciones. En lo referente a los dos grupos que se hicieron de «progresistas» y «tradicionales», entre los maestros primarios no hubo diferencia en el sexo; en secundaria mostraron ser más

progresistas las mujeres. Alrededor de los treinta años y con cuatro o cinco de experiencia son más liberales. El factor X₀ correlacionó más con los permisivos, el Y₀ con los tradicionales y Z₀ con los permisivos.

Para otras investigaciones, además de las citadas, véase:

- AMATORA, SISTER: «Similarity in Teacher and Pupil Personality», en *Journal of Psychology*, 37, 1954, pp. 45-50. Y «Teacher Rating by Younger Pupils», en *Journal of Teacher Education*, junio 195.
- BAUMGARTEM, F.: *Exámenes de aptitud profesional*, Ed. Labor. Barcelona, 1957, p. 588.
- BAXTER, B.: *Cómo tratar a los alumnos*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1954.
- BIRCHMORES, B.: *A Study of the Relationships between Pupils and Teachers*. London, 1951.
- BLAIR, JONES, SIMPSON: *Psicología educacional*, Ed. Médica. Córdoba, 1958, pp. 616 y ss.
- BOYNTON, DUGGER, G. y TURNER, M.: «The emotional Stability of Teachers and Pupil», en *Journal of juvenile Research*, 18, 1934, pp. 223-232.
- DAVIS, R. A.: «The Teaching Problems of 1.075 Public School Teachers», en *Journal of Experimental Education*, 9, 1940, p. 45.
- DOWNNEY, H. M.: «Old and Young Teachers», en *The Pedagogical Seminary*, junio, 1918, pp. 117-140.
- FLANAGAN, J. C.: «La technique de l'incident critique», en *Revue de Psychologie Appliquée*. II, 2 de abril de 1954, pp. 165-185.
- GOWAN, J. C.: «A Summary of the Intensive Study of Twenty Selected Elementary Women Teachers», en *Journal of Experimental Education*, 26, 1957, páginas 15-124.
- JENSEN, A. C.: «Determining Critical Requirements for Teachers», en *Journal of Experimental Education*, XX, septiembre de 1951, pp. 79-85.
- JONES, M. L.: «Analysis of Certain Aspects of Teaching Ability», en *Journal of Experimental Education*, 25, 2 de diciembre de 1956, pp. 153-180.
- KEILHACKER, M.: *Le Maître idéal d'après la conception des élèves*. Desclée, Paris, 1934.
- KNOX, W. B.: «A Study of the Relationships of certain viromental Factors to Teaching Success», en *Journal Experimental Education*, 25, 2 de diciembre de 1956, pp. 95-153.
- LEEDS: «Teacher Behavior Libed and Dislibed by Pupils», en *Education*, 79, 1954, pp. 29-36.
- LEWIS, W. W. y NEWELL, J.: «Analysis of Classroom Interaction Through Communicatio Behavior», en *Journal of Experimental Education*, 30, 4 de junio de 1962, pp. 321-323.
- LINS, L. J.: «La predicción de la eficiencia del profesor», en *Journal of Experimental Education*, septiembre de 1946, pp. 2-60.
- MCGRATH, G. D.: «Some Experiences with a Student Teacher Questionnaire», en *Journal of Educational Research*, 43, 9 de mayo de 1950.
- MEDLEY, D. M. y MITZEL, H. E.: «A tentative Framework for the Study of Effective Teacher Behavior», en *Journal of Experimental Education*, 30, 4 de junio de 1962, pp. 317-321.
- SORENSEN: H.: *Psychology in Education*. New York, 1954, pp. 191-192.
- WITHALL, J.: «Conceptual Frameworks for Analysis of Classroom Social Interaction», en *Journal of Experimental Education*, 30, 4 de junio de 1962, páginas 307-309. Se refiere a un Simposium cuyos trabajos fueron comentados por BALES, R. F. y por SMITH, B. O., en este mismo número, pp. 323-325 y 325-327.

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

CUESTIONES GENERALES DE EDUCACION

En la revista *Escuela Española* nuestro colaborador Adolfo Maílo ha publicado dos artículos sobre las etapas principales del proceso didáctico, cifrándolas en los verbos *motivar, comprender y organizar*.

En el segundo de dichos artículos Maílo hace unas reflexiones sobre la *organización de las ideas* entendida como la formación de complejos nocionales con sentido unitario, cada uno de los cuales forma, por decirlo así, un cosmos orgánico en nuestra mente. Hay dos tipos de ordenación u organización de las ideas. El primero, en el orden del tiempo, se refiere a la seriación lógica de las operaciones mentales indispensables para el descubrimiento de la verdad. Su esclarecimiento y análisis corresponde al *método heurístico*, que versa sobre el descubrimiento y hallazgo de los conocimientos.

El segundo tipo de organización dice relación a las etapas lógico-psicológicas que las verdades, conceptos o nociones han de cubrir para que sean comprendidas por el alumno. Es el *método didáctico* o de enseñanza el más directamente vinculado a la Pedagogía, aunque ésta debe ocuparse también de los caminos frecuentados por la heurística, no sólo en cuanto atañe a la investigación científica de sus propias ideas, sino asimismo al estudio de las relaciones existentes entre *descubrimiento y comunicación* de las verdades.

Dentro del *método didáctico* Maílo distingue dos modalidades distintas: una corresponde a la metodología peculiar de los adultos y difiere poco de los itinerarios seguidos por la investigación en la busca de las nociones capaces de dar cuenta de la complejidad de lo real. Es el método didáctico tradicional el que han seguido los viejos manuales al uso. Pero desde el momento en que se vio que el niño tiene procedimientos mentales específicos distintos a los que posee el adulto, comenzó a ponerse en tela de juicio la licitud de unas maneras expositivas que ignoran tal peculiaridad. Este es el nudo de la cuestión. Y la conclusión más importante que conviene recordar es la siguiente: los libros escolares tradicionales, meras reducciones cuantitativas de los manuales usuales en los grados superiores de la enseñanza, por no tener en cuenta las leyes psicológicas especiales del pensamiento infantil, ofrecían los conocimientos siguiendo moldes organizativos adecuados a las necesidades de aprendizaje de los adultos, pero inadecuados a las exigencias de la psicología de los niños. Los manuales modernos, que huyen de las modalidades expositivas mencionadas y las sustituyen por ejercicios activos en los que el niño está obligado a buscar «soluciones» de conformidad con las nociones antes esbozadas, serán preferibles desde el punto de vista de la organización y la comprensión. Pero el profesor Maílo señala al final de su artículo este posible riesgo:

«Es evidente que si por los viejos caminos la enseñanza llegaba pronto a aburrir y fatigar a los niños, las vías recién abiertas conducen, en no pocas ocasiones, a un tipo de "escuela grata", sí, pero vacía de

disciplina intelectual, a no ser la barata y cómoda de los pasatiempos y las charadas. Y es claro que por ahí no llegaremos nunca a la organización de los conocimientos, ya que sólo forma lo formado y la sucesión ininterrumpida de acertijos en manera alguna desemboca en el rigor de las hipótesis que se someten al control de los hechos y dan lugar a verdaderas *conclusiones*. Hay, pues, que ofrecer al niño modelos de organización de los conocimientos, pero, sobre todo, procesos vivos en que aprenda a organizarlos él mismo» (1).

En la *Revista Española de Pedagogía*, V. Bozal Fernández publica una nota sobre los aspectos educativos del arte contemporáneo. Las ideas fundamentales de este trabajo las desarrolla el autor en su libro *Arte y Educación*.

Al hablar habitualmente del tema arte y educación suele entenderse la enseñanza del arte, aprender a ver el arte o bien el influjo educativo que la práctica del arte suele poseer. Más difícil es encontrar estudios sobre *los aspectos educativos del arte contemporáneo*, la influencia educativa, formativa, que el arte que nos rodea ejerce sobre nosotros. En este trabajo se esbozan las características fundamentales de esa influencia (2).

Andrés Sopena publica sobre *las teorías de Carl Rogers* unas interesantes consideraciones, voluntariamente limitadas, que nos acercan a la obra del conocido psicoterapeuta americano con apoyo de una bibliografía reducida, pero muy representativa y actual.

Dice Sopena que una conclusión, que al mismo tiempo apela a los elementos fundamentales de la teoría rogeriana, pueden constituir la las propias palabras de Rogers al hablar de la libertad en las que convergen su concepción del hombre tal como puede darla la reflexión filosófica y la experiencia cívica:

«Me parece que cuando se consideran estas relaciones (sujetivo-objetivo, libertad-determinismo) desde el punto de vista del funcionamiento óptimo, estas relaciones aparecen en una perspectiva nueva.

En efecto, en la terapia óptima el cliente hace la experiencia más plena y la más valiosa de una libertad completa y absoluta. El determina, es decir, él escoge la línea de conducta que representa para él el vector del comportamiento, el más «económico», teniendo en cuenta todos los excitantes externos e internos en juego. El escoge esta línea de conducta porque le parece prometer la satisfacción más profunda de sus necesidades, las más fundamentales en la situación dada.

Con todo, desde otro punto de vista se puede decir que este comportamiento está determinado por todos los factores de la situación existencial...

La persona que funciona plenamente está en condición, no solamente de probar, sino también de utilizar

(1) ADOLFO MAÍLO: «La organización de las ideas», en *Escuela Española*, Madrid, 10 de noviembre de 1967.

(2) V. BOZAL FERNÁNDEZ: «Aspectos educativos del arte contemporáneo», en *Revista Española de Pedagogía*, núm. 93, Madrid, enero-marzo, 1966.

la libertad más completa cuando escoge espontáneamente, libre y voluntariamente lo que, desde otro punto de vista, está absolutamente determinado (1, 315).» (3).

ENSEÑANZA PRIMARIA

José María Ventosa publica en *Educadores* un examen de las dificultades que obstaculizan la tarea de *preparación y planeamiento del trabajo escolar* por parte del profesorado y hace una exposición del rumbo previsible que seguirá la educación en este aspecto.

A través de una serie de capítulos en los que estudia el colegio como centro de trabajo y analiza las diferentes etapas por que debe pasar la preparación del trabajo de enseñar llega al problema de los métodos didácticos centrados, en unos casos, en el alumno y, en otros, en el profesor. La preparación del *trabajo de aprender* es objeto de comentario, así como sus diferencias con la *preparación para enseñar*. Finalmente, y como consecuencia de estas reflexiones, nos dice:

«El Plan de desarrollo, con acertada visión económica, ha canalizado fondos para invertir en educación: más aulas, más profesores, más medios. Pero la filosofía de la productividad no aconseja *trabajar más*, sino *trabajar mejor, con mayor eficiencia*.

¿Podemos esperar que se produzcan grandes cambios en las prácticas usuales de la enseñanza? ¿Se perfeccionarán los métodos educativos?

La respuesta depende de muchos factores. Hay factores que se oponen a este progreso: el primero de ellos es la natural resistencia al cambio; los profesionales y directivos que estén convencidos de realizar una labor más que suficiente necesitarán grandes presiones para modificar sus métodos de trabajo.

Sin embargo, la presión popular, el interés de los padres de familia y de la sociedad en general hacia la educación y sus problemas es cada día mayor. Cuanto más adelantados están los países, más palpables y concretas son estas preocupaciones.

Parafraseando una cita muy lograda, el subsecretario de educación de los Estados Unidos dijo recientemente: "La educación es demasiado importante para dejarla sólo en manos de los educadores".

En la evolución que se avecina nacerán distintas profesiones; otros profesionales colaborarán dentro del sistema educativo (arquitectos, economistas, ingenieros, psicólogos, etc.), pero la figura del profesor continuará siendo el puntal, el soporte de todo el sistema.

El mito de que "es mejor que cada maestrillo tenga su librito" desaparecerá para dar paso al profesortecnólogo, especializado en utilizar y aprovechar los recursos técnicos a su disposición. En los próximos cuarenta años la profesión sufrirá un notable cambio, logrando por fin el reconocimiento de su importancia, dignidad y categoría.

Entre los factores que acelerarán o frenarán la velocidad de este cambio pueden citarse:

- Las cantidades invertidas en investigación.
- Los tiempos de preparación y perfeccionamiento asignados al profesorado.
- La remuneración, la ayuda estatal y la autonomía de los centros.
- La producción y comercialización de servicios educativos por parte de empresas privadas.

— Las exigencias de los padres de familia y la presión social.

— El desarrollo y aplicación de la ingeniería de los sistemas educativos.

Todo ello dará lugar a unas horas de aprendizaje más caras pero mucho más eficientes; los alumnos reducirán su jornada escolar dedicada a la instrucción y destinarán tiempo adicional a actividades fundamentalmente educativas.

En un próximo artículo se abordará el estudio de esta misma evolución desde el punto de vista de los directivos del colegio.» (4).

P. Muncio y S. Gijón publican un trabajo en la revista *Educadores* en el cual el método empírico en psicología y pedagogía, que se caracteriza por la observación, es considerado como instrumento eficaz de orientación y control en manos de directores de centros educativos.

El objetivo que lleva a un director de un centro de enseñanza a observar una clase está determinado y concretado por la misma institución educativa en términos generales, pero resulta necesario fijar todos aquellos detalles más concretos y limitados que afectan a la marcha diaria de la clase. Será preciso, antes de cada visita:

«1. Identificar el objetivo con claridad, es decir, no acudir a la clase para observar todo o lo que resulte más interesante. Es imprescindible acudir para tomar datos de la puesta en práctica de un proyecto anteriormente planeado, el desarrollo de una materia concreta, el "rapport" entre maestro y discípulo, la organización del material, los cuadernos de los alumnos, etcétera.

2. Buscar la aceptación previa del objetivo por los maestros, los alumnos y los padres. En cada caso este conocimiento previo del objetivo supondrá un proyecto puesto en marcha.

3. Adecuar el momento en que se realiza la observación con el objetivo elegido, de forma que la entrada de la explicación no interrumpa su desarrollo y se tengan en cuenta los pasos efectuados antes de la llegada.

4. Concretar por anticipado el procedimiento de observación, de forma que tanto el maestro como el observador estén al corriente del sistema a seguir. El maestro debe conocer por anticipado cuanto se le ha de exigir.

5. Tranquilizar al maestro sobre la actuación del visitante procurando pasar inadvertido durante el desarrollo de la lección e infundiéndole en el maestro la idea de que la visita trata exclusivamente de mejorar el funcionamiento de toda la organización escolar y los métodos de enseñanza.

6. Facilitar una oportunidad al maestro para que responda a las notas del observador y explique o justifique su actuación en torno al objetivo propuesto.

El observador debe poner especial cuidado en tomar todas aquellas medidas necesarias para que no se dificulte la marcha normal de la clase, los alumnos se sientan fuera de vigilancia y el maestro realice su labor como si no existiese una persona ajena observando su actuación.» (5).

(4) JOSÉ M. VENTOSA: «Perfeccionamiento de los métodos educativos...», en *Educadores*, núm. 45, Madrid, noviembre-diciembre de 1967.

(5) P. MUNICIO y S. GIJÓN: «Valoración de la eficacia del maestro por la observación de la clase», en *Educadores*, núm. 45, Madrid, noviembre-diciembre de 1967.

(3) ANDRÉS SOPEÑA: «Las teorías de Carl Rogers», en *Educadores*, núm. 45, Madrid, noviembre-diciembre de 1967.

ENSEÑANZA MEDIA

En tres números consecutivos Emilio María Alonso de Prado ha abordado en la revista *Educadores* el problema de la necesidad de una educación para el cine.

En nuestro número de mayo recogíamos en esta misma sección un resumen del primero de estos artículos, el titulado «El cine... ¿al bachillerato?» (número 190 de REVISTA DE EDUCACIÓN). Vamos a referirnos ahora al segundo artículo titulado «¿Mentalización cinematográfica?».

En este trabajo el autor pretende poner ante nuestros ojos, con desgarradora evidencia, la gran dificultad con que se encuentra el cine y su concepción ante nuestros semejantes, ante nuestros intelectuales, y, en general, ante toda la sociedad. Trataré de esbozar algunas soluciones acerca de este movimiento redentor en lo cultural que es el cine, a fin de que nos convenzamos todos de que, efectivamente, *hay mucho que hacer todavía en el complejo campo de la educación cinematográfica* si queremos aprovechar las energías latentes de un entusiasmo juvenil como el que demuestran nuestros adolescentes hacia el séptimo arte y encauzarlo por el renovado y auténtico sendero de una educación «por» el cine, «en» el cine, «a través» del cine y no «a pesar del cine», que es como desgraciadamente ahora ocurre.

Emilio Alonso de Prado considera que el cine se encuentra en la actualidad en una aparente encrucijada de la historia de la cultura y una vez expuestos los *contras* y los *pros* de todo este complejo problema del reconocimiento del cine como hecho cultural y su inclusión en la segunda enseñanza pide, a manera de resumen final, que familiaricemos al niño y al joven con el lenguaje y la mecánica del film, con la historia del cine, con la técnica y con el conocimiento de los géneros, con la valoración objetiva de las películas, tanto en lo moral como en lo estético, juicio que incluirá el análisis total de fondo y forma, ética y estética que nos viene a traer la cinta.

Pensemos que atiborrarle al joven de conceptos culturales que no le van a hacer falta alguna en su vida y desconocer el hecho de su asistencia dos o tres veces por semana al cine es, mirese como se mire, sencillamente absurdo y carente de sentido. Vuelvo a decir que hay que desterrar la imagen de un cine falsamente aséptico y moralizante que no le sepa descubrir al joven sus miserias y sus debilidades. Pero a la vez hay que enseñarle a vivir en un mundo donde, desgraciadamente, el pecado y el mal son una cotidiana realidad que hay que aprender a superar con energía. Y la formación —como han dicho las conclusiones de la OCIC antes— contribuye a la génesis de su sentido crítico, lo cual no sería poca cosa ciertamente si la lográramos con estas reflexiones (6).

En el tercer artículo se enfrenta principalmente con los problemas morales que el cine suscita y considera que son tres principalmente las dificultades que se dan cita para prevenir a muchos moralistas, pedagogos e intelectuales frente al cine. Estas dificultades serían:

- a) Confusión de conceptos acerca del cine religioso.
- b) Incidencia de lo sobrenatural en el cine.
- c) Falta de formación de los espectadores.

«No somos ingenuos —dice Alonso de Prado— ni optimistas a ultranza. No soñamos con paraísos inme-

diatos de buenas realizaciones, un cine mejor inmediato y un suficiente sentido cinematográfico en las masas para poder discernir por ellas mismas lo bueno y lo malo, lo falso y lo verdadero, lo justo y lo injusto. Hay que soportar, desgraciadamente, claro, todavía la influencia específicamente nociva de un cine detestable con el politeísmo de sus "vedettes", con los mitos erótico-epidérmicos que le convierten en la nueva religión sensual-sentimental de nuestros adolescentes, con sus cultos al "gángster" y al "bondismo", con ese masoquismo sádico y explotable, con esa incitación a la evasión que tantos estragos causa entre las gentes incapaces de personalizarse por sí mismas.

Hay que "excluir, construir, redimir" el cine contemporáneo. Excluir lo que nos es nocivo, construir el cine aún inédito por nuestra abulia y pereza, redimir y tratar de ver con espíritu de fe las creaciones de muchos que creyendo estar en las tinieblas, alardeando de su ceguera y cerrazón, pueden llegar, si no han llegado más de lo que nuestra suficiencia espera, a la claridad de la luz. No, no podemos esperar cruzados de brazos creyendo que el mal es inevitable. Las directrices pontificias ahí están. Si somos hijos de la Luz, obremos esas realizaciones de la luz y no permanezcamos en la sombra. Porque pudiera ocurrir que también en esto del cine prefiriésemos permanecer en las tinieblas de una oscuridad que hasta ahora no nos ha dado, en el cine, más que apostasias, abulia consentida y, lo que es peor, una actitud un tanto fariasaica que pretende defenderse con argumentos refutables su misma falta de visión, de interés y de proyección por llegar a la verdadera Luz» (7).

De la revista *Enseñanza Media* tomamos, por considerarlo de excepcional interés, su editorial de los números 183-184 en el que con el título *Objetivos de una nueva etapa* se comentan las declaraciones que el director general de Enseñanza Media ha hecho sobre los problemas que hoy tiene planteados este grado de la educación en sus diversas dimensiones:

«En los años que estubo al frente de la Secretaría Técnica de la Dirección General le ha tocado vivir, en su período crítico, lo que ahora se califica de "explosión" del alumnado, es decir, el incremento masivo de la población escolar, joven y adulta, que adviene a las aulas, para recibir —en frase del mismo señor Del Arco— "el bien de la cultura", una formación básica para su posterior vida profesional. Para dar satisfacción a este innegable derecho a la educación, ha habido que crear centros, preparar profesorado idóneo, establecer residencias, actualizar métodos y procedimientos didácticos, adecuándolos —sobre todo en el bachillerato elemental— a la universalidad de los fines pedagógicos que entraña; en fin, planificar una acción sistemática de forma que se resolvieran las imperiosas exigencias del presente y se tuvieran en cuenta las necesidades del futuro. La coyuntura del I Plan de Desarrollo ha permitido ir cumpliendo, con una rigurosidad matemática, todos los propósitos, hasta el extremo de llegar a la escolarización del millón de alumnos, en números redondos, superándose incluso las previsiones del Plan: fijada como meta la creación de 465.000 puestos de estudio, se han creado (o están en curso de creación) 482.000 de los que 262.000 corresponden a centros oficiales y 220.000 a centros no oficiales. Hoy nos encontramos con una realidad que no podíamos ni soñar hace muy pocos años: 2.892 Centros de Enseñanza Media, con

(6) EMILIO M.^a ALONSO DE PRADO: «¿Mentalización cinematográfica?», en *Educadores*, núm. 44, Madrid, septiembre-octubre de 1967.

(7) EMILIO M.^a ALONSO DE PRADO: «Luces y sombras del cine», en *Educadores*, núm. 45, Madrid, noviembre-diciembre de 1967.

32.000 profesores, repartidos por toda la geografía nacional. De esos centros suman 200 los institutos nacionales, a los que hay que agregar los institutos técnicos, secciones delegadas y filiales, más 1.436 colegios no oficiales reconocidos, 206 autorizados, 84 especializados para el curso preuniversitario, 228 libres adoptados, 274 para el bachillerato técnico, cinco en el extranjero y tres de patronato, amén de las academias libres. No conviene olvidar los estudios nocturnos para trabajadores que este año se acercarán a los 800.

La línea del profesorado —como dice el director general— se mantiene en general en equilibrio. Unas zonas son de algún modo deficitarias, frente a otras que acusan superabundancia de titulados en todas las disciplinas, menos Matemáticas, Ciencias Naturales y Griego, donde —al igual de otros países— la escasez es más acusada. Las cifras de aspirantes a cátedras y agregaciones señalan este desnivel, que la Dirección General ha tratado de salvar capacitando —mediante cursillos especiales— a los futuros profesores, a fin de que ninguna plaza sacada a oposición quede desierta.

El período 1964-67, en que se cubrió una etapa que el ministro calificó recientemente como una etapa trascendental de la Enseñanza Media, abre el camino a la que ampara el II Plan de Desarrollo, en la que, como "objetivo prioritario" se fija la extensión de la Enseñanza Media elemental, desde 1968 a 1971, al

sesenta por ciento de la población española de diez a catorce años. Ello supondrá la creación de 620.000 nuevos puestos escolares y, como consecuencia, el incremento de las becas (en número y cuantía), la progresiva disminución de tasas de matrícula para el bachillerato elemental, establecimiento de residencias y organización del transporte escolar; y para el grado superior y el curso preuniversitario la creación de 120.000 puestos de estudio. Todo esto entraña a la vez un incremento de las plantillas del profesorado. Por último, y como empeño especial del Ministerio, hemos de anotar la implantación gradual y progresiva del Servicio de Orientación Escolar, para la que la Dirección General de Enseñanza Media ha dictado recientes instrucciones.

En líneas generales, éste es el programa que el nuevo director general ha esbozado para su inmediata gestión en sus recientes declaraciones. Otros capítulos —también importantes— figuran en su agenda. Su temperamento dinámico, de hombre de acción y espíritu abierto, abonan el encauce de todos los problemas hacia un feliz derrotero» (8).

CONSUELO DE LA GÁNDARA.

(8) Editorial en *Enseñanza Media*, núms. 183-184, Madrid, octubre-noviembre de 1967.

RESEÑA DE LIBROS

Undergraduate Study Abroad. U. S. College Sponsored Programs. Introducción de Stephen A. Freeman. Edición revisada. Institute of International Education. Nueva York, 1966; 132 págs.

El cada día mayor número de alumnos norteamericanos que estudian en el extranjero ha hecho que las autoridades académicas de los Estados Unidos hayan sentido cierta preocupación en cuanto a que estos universitarios alcancen el mayor beneficio de su experiencia y, al mismo tiempo, adquieran el máximo conocimiento posible de las materias que cursan.

Esta es la razón de que el Instituto Internacional de Educación, entidad creada en 1919 para administrar los programas universitarios de intercambio de estudiantes y profesores, además de ejercer una misión de información y orientación, tanto para los alumnos que salen del país con fines de estudio o investigación, como para los que llegan con propósitos parecidos, haya publicado este libro, interesante para las universidades de todas aquellas naciones donde hay establecidos *junior years abroad* o programas similares. Si tenemos en cuenta la International Education Act (Public Law 698, 89th Congress) que el presidente Johnson firmó el pasado mes de octubre en su visita a la Universidad de Chulalongkorn en Tailandia y sus fines de establecer una verdadera política cultural en el ámbito internacional, así como la creación de una Comisión Asesora Nacional sobre estudios internacionales que por ella se crea, y a la vista del vaticinio de que solamente este año 300.000 norteamericanos tomarán parte en cursos de invierno y verano para extranjeros, programas especiales a través de universidades y organizaciones estado-unidenses y de una complicada gama de asociaciones privadas, comprobamos que hay razón suficiente de preocupación como para que aparezcan publicaciones de la clase que aquí tratamos.

A raíz de la segunda guerra mundial en 1945, se operó en los Estados Unidos una verdadera evolución en el concepto educativo internacional. El Gobierno federal ha promulgado paulatinamente leyes como la Fulbright Act de 1946 (Public Law 548, 76th Congress), la United States Information and Educational Exchange Act de 1948 (Public Law 402, 80th Congress), la National Defense Education Act de 1958 (Public Law 864, 85th Congress), la Educational and Cultural Exchange Act de 1961 (Pu-

blic Law 256, 87th Congress) y la International Education Act de 1966 (Public Law 698, 89th Congress), que modifica en algunos detalles las anteriores. Las universidades, al mismo tiempo, han creado los departamentos de International Programs, y dentro de ellos o separadamente —depende de las características de la institución respectiva— programas especiales con referencia a regiones concretas, como, por ejemplo, los Latin American Area Programs, cada vez más extendidos y vigorosos.

La presente actividad educativa en el campo internacional viene, pues, a ser la culminación de toda una preparación que ha tenido lugar a lo largo del siglo xx y cuyos precedentes están en la fundación de la U. S. Office of Education en 1867. Por ello, el libro que examinamos tiene gran interés para las instituciones educativas norteamericanas, pues tiene valor como exposición de las experiencias ya obtenidas, y también sirve de guía para las extranjeras, al examinar los fines y propósitos que se tratan de conseguir con estos programas.

El estudio del doctor Stephen A. Freeman, vicepresidente emeritus de Middlebury College y director de sus programas de lenguas, nos muestra un análisis bien detallado de este proceso. Hace aproximadamente una década sólo unas pocas universidades tenían establecidos *junior years abroad*. Sin embargo, hoy día son 254 las que han lanzado estos cursos, y muchas otras tienen planes para ponerlos en práctica. La mayoría de ellas los tienen establecidos en Europa, especialmente en Alemania y Francia, pasando en orden de continentes a ocupar el segundo lugar Iberoamérica.

En la primera parte del libro, el doctor Freeman, después de describir las razones filosóficas de estos estudios en el extranjero, analiza con cuidado los fines, perspectivas, condiciones existentes y experiencias obtenidas para la mejor organización de esta clase de cursos. Es necesario para las instituciones norteamericanas planificar el establecimiento de nuevos programas con tiempo. También antes de establecer un programa de esta naturaleza, es conveniente investigar las facilidades que ofrece la universidad extranjera con la que se va a colaborar. Ante todo, una universidad, deseando organizar un *junior year abroad*, deberá tener en cuenta los siguientes apartados: a) objetivos; b) tipo de programas y métodos de enseñanza; c) elección y preparación de los estudiantes; d) dirección y supervisión; e) lu-

gar; f) posibilidades de éxito del programa, y g) base económica. Una vez aclarados y solucionados estos principios, habrá que vencer el problema que representa el apartado e), a la vista del hecho de que, por lo general, las universidades europeas, igual que las norteamericanas, están sobrecargadas en el número de matrícula, y, por tanto, será conveniente escoger aquellas que ofrezcan mayores posibilidades de espacio. Otro problema es el del idioma, difícil de vencer en especial en los meses iniciales. Por último, señala otra dificultad importante como la multiplicidad de programas y con ello la dispersión de esfuerzos y la validez académica de los mismos.

En la segunda parte de su estudio, que dedica a recomendaciones, apunta que la barrera lingüística puede salvarse mediante una escogida selección de los alumnos antes de su admisión y un curso de uno o dos meses en el idioma que se trate, antes del comienzo del año académico oficial. Esto es importante cuanto que en algunas universidades, por ejemplo las alemanas, exigen un examen de conocimiento de la lengua, y en Francia los alumnos tienen que sufrir otro que se da a todos los extranjeros en general que pretenden estudiar en sus universidades. Recomienda también la asociación de universidades y *colleges* con el fin de evitar una multiplicidad, que sin duda va en detrimento de la eficacia académica, y aconseja formar grupos similares a los de los State Colleges of California o los Mid-Florida Colleges, que con sus programas pueden atender a las necesidades de las instituciones de una región determinada. Por último, destaca la necesidad de evitar los lugares muy congestionados, como París o Munich.

En la segunda parte se reseñan los diferentes programas en los distintos países, dividiéndolos por ciudades dentro de los mismos y dando la referencia de la institución, especialización, duración, requisitos, etc. Se divide esta segunda parte en cuatro capítulos: 1) Programas de todo un año académico; 2) Cursos de verano; 3) Programas organizados en cooperación, y 4) Programas especializados.

Como es natural, la parte que más puede interesarnos es la referente a España. El doctor Freeman cree que existen todavía buenas oportunidades en nuestro país y que hay lugar para establecer nuevos programas, y destaca como sitios ideales a Barcelona, Sevilla, Salamanca, Oviedo, Valencia, Murcia y San Sebastián. Madrid, igual que París o Munich,

a su parecer, se encuentra saturado y, por tanto, es recomendable encontrar otras ciudades con menor número de alumnos. Sin embargo, es indudable que el doctor Freeman se ha limitado únicamente a investigar las posibilidades de Madrid sin haberlo hecho con las del distrito universitario, ya que en éste existe un sinnúmero de lugares que sin estar alejados y a no más de dos horas de comunicación, pueden ofrecer garantías de una mínima aglomeración y el disfrute de todas las facilidades culturales de la capital de España. Por ejemplo, por citar algunas, todavía están por explorar las posibilidades de El Escorial, Alcalá de Henares,

Segovia, Aranjuez, Sigüenza, etc., ciudades que ofrecen unas ventajas extraordinarias por su historia, tesoros artísticos, reposo para la vida académica y situación geográfica.

Respecto al total de programas que tienen lugar en España, aunque es difícil una clasificación, ya que en algunos casos un mismo curso se celebra en varias naciones en diferentes épocas, con referencia únicamente a universidades y *colleges*, se mencionan sesenta y ocho.

Resumiendo, se trata de un estudio de la situación y desarrollo de los programas de estudiantes no graduados, en su mayoría *junior years abroad*, utilísimo no sólo para los or-

ganismos de enseñanza norteamericanos, sino también para las instituciones educativas extranjeras que deseen mantener relaciones culturales con aquéllas en este sentido. Se aprecia, pues, una doble tendencia, aunque el trabajo va dirigido a las universidades norteamericanas: en primer lugar, establecer una especie de guía de aquello que debe y no debe hacerse, y, en segundo término, para la universidad visitada, el permitirle conocer los problemas de la creación de estos cursos especiales y el porqué de los mismos, y con ello facilitar la actividad de sus visitantes.

ENRIQUE RUIZ-FORNELLS

ACTUALIDAD EDUCATIVA

1. España

ENSEÑANZA E INVESTIGACION EN EL II PLAN DE DESARROLLO (1968-71)

Los fines que se persiguen en el II Plan para los sectores de enseñanza y formación profesional, investigación científica y técnica son los siguientes:

- a) Fomentar la igualdad de oportunidades y la promoción social.
- b) Intensificar la formación del capital humano necesario para el desarrollo.
- c) Incorporar el proceso técnico a los procesos productivos.
- d) Elevar la cultura individual y social.

Para el logro de estos fines deberán alcanzarse en el próximo cuatrienio los siguientes objetivos:

1. Escolarización total en la enseñanza primaria de los niños comprendidos entre los seis y diez años.
2. Escolarización total de la población de once a catorce años, de acuerdo con la siguiente distribución: 40 por 100 en enseñanza primaria y 60 por 100 en enseñanza media elemental.
3. Por lo que se refiere a enseñanza primaria, mejora de la calidad de dicha enseñanza mediante la creación de colegios nacionales, escuelas comarcales y escuelas hogar, la expansión del transporte escolar y la mejora del equipo del material docente.
4. En la enseñanza media elemental, creación de 560.000 puestos escolares.
5. Creación de 120.000 nuevos puestos escolares en el bachillerato superior y curso preuniversitario.
6. Creación de 30.000 puestos escolares en formación profesional industrial, 32.000 en formación profesional agraria y cooperativa, 1.600 en formación náutico-pesquera y extensión de la formación profesional industrial y del sector comercio a 550.000 adultos.
7. En ingeniería técnica se crearán cinco escuelas (dos de Arquitectura Técnica, dos de Ingeniería Técnica Agrícola y una de Telecomunicación), se construirán nuevos edificios en siete escuelas existentes y se ampliarán otras escuelas. En enseñanza técnica superior se crearán un Instituto Politécnico Superior, Instituto Superior Agrario en una Escuela Técnica Superior de Arquitectura y se ampliarán diversos centros completando sus equipos e instalaciones.
8. En enseñanza universitaria se construirán cuatro hospitales clínicos y se terminarán otros cinco; se crearán cuatro nuevas facultades y

se terminará la construcción de 16 edificios universitarios.

9. Creación de cuatro nuevas escuelas de idiomas con 6.000 puestos de estudio, lo que hará posible la enseñanza a más de 24.000 alumnos por curso. Creación de 5.000 nuevos puestos de estudio en las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos y de 2.500 en los Conservatorios y Escuelas de Arte Dramático.

10. En archivos, bibliotecas y museos se crearán:

- a) Trescientas bibliotecas en otras tantas poblaciones de más de 5.000 habitantes y se extenderá la red de bibliotecas infantiles, bibliotecas circulantes y viajeras.
- b) Quince museos populares, así como otros tres museos de Arte.
- c) Un artículo general de la Administración, un archivo central del microfilm y un centro nacional de restauración de documentos.

11. Se favorecerá la localización concentrada de los centros docentes de acuerdo con los criterios de la política de desarrollo regional.

12. Se atenderá a la formación de 2.000 investigadores en distintas especialidades, a la modernización y dotación de los centros públicos de investigación y al fomento de programas coordinados de investigación promovidos por empresas privadas.

Junto a los anteriores objetivos cuantificados deberá incrementarse el número de plazas gratuitas en enseñanza primaria y media elemental, así como el número de becas en los restantes grados de enseñanza.

LA ENSEÑANZA MEDICA Y LAS POLICLINICAS UNIVERSITARIAS

El ministro de Educación y Ciencia inauguró recientemente la nueva policlínica de la Facultad de Medicina de Cádiz, en cuyo acto pronunció un discurso sobre las enseñanzas actuales de la Medicina.

Expresó su preocupación por el nivel de la enseñanza médica, que ha tenido siempre en España un excepcional prestigio y el riesgo de que pueda padecer por las circunstancias que hoy inciden en su calidad, a despecho del esfuerzo docente que su profesorado mantiene sin desmayo.

Añadió que el aumento del alumnado, signo positivo de esta época en todos los países, es además en el nuestro consecuencia de un mayor nivel de vida y de unas mayores posibilidades de acceso a estudios superiores.

«A vencer las dificultades que ello crea acudimos incrementando el profesorado: nuevos profesores agregados, mayor número de encargados de curso, adjuntos y ayudantes; ampliación de instalaciones, incluso con nuevas construcciones, como esta de la Policlínica de la Facultad de Medicina de Cádiz, y no pocas ya en realización. Se trata con ello de potenciar las universidades regionales para que alcancen suficiente vitalidad y puedan lograr máximos rendimientos.»

Indicó también que se hace indispensable que todas las universidades cuenten con una Facultad de Medicina. Reiteró el anuncio de que han de crearse con este criterio en Oviedo, Murcia y La Laguna, al menos inicialmente, para impartir en ellas las enseñanzas preclínicas y médicas, a las que se refirió a continuación.

«Por nuestra parte proyectamos en el II Plan de Desarrollo, con las colaboraciones necesarias y la aportación propia, nuevos hospitales clínicos allí donde las condiciones de los que actualmente se utilizan como tales no son aptos para una digna atención de los enfermos al nivel exigible de la Medicina actual, y tenemos que llegar a constituir el propio centro de trabajo del profesorado para que encuentren en él, tanto éste como el paciente, instalaciones, servicios y equipos que aseguren una correcta asistencia.»

Después de otras consideraciones en relación a las enseñanzas médicas y al funcionamiento de las Facultades de Medicina, terminó diciendo que «la inauguración de estas policlínicas es un primer paso en la renovación de la Facultad de Medicina. Así hemos de continuar atendiéndola en su nueva modernización, con el criterio que venimos actuando, seguros de que ella ha de contar siempre con el interés coadyuvante de la ciudad, que valora así en cuánto estima lo que en proyección universitaria representa.»

HACIA LA CREACION DE UNA FACULTAD DE FARMACIA EN VALENCIA

El decano de la Facultad de Farmacia de Granada ha solicitado del rector de la Universidad de Valencia, doctor Barcia, la creación de una Facultad de Farmacia en Valencia. Los motivos aducidos por el señor Cabo Torres y por otras diversas personalidades relacionadas con la Universidad es el creciente número de estudiantes de Farmacia y el reducido número de Facultades de esta

disciplina que funcionan en nuestro país. Valencia sería un lugar idóneo para la creación del mencionado centro universitario, ya que es una ciudad equidistante entre las Universidades de Barcelona, Madrid y Granada.

CENSO ESTUDIANTIL COMPOSTELANO

A 4.923 asciende el número de alumnos matriculados en enseñanza oficial en las seis Facultades con que cuenta la Universidad compostelana. El mayor contingente lo da la de Medicina, con 1.493, seguida de Ciencias, con 1.299; Filosofía y Letras, con 490; Farmacia, 490; Derecho, 385, y Económicas—la más «joven» de nuestras Facultades—, con 370. A este número hay que añadir 325 de la Escuela de Asistentes Técnicos Sanitarios y 80 de la Escuela Social.

Además, hay que sumar el de los que estudian por libre, que en Ciencias, por ejemplo, ascienden a 177, por lo cual se calcula que el total de alumnos rondará los 7.000, número bastante superior al del anterior curso, que fue el de 5.506.

NUEVOS CENTROS DE ENSEÑANZA MEDIA EN PAMPLONA

Para resolver el problema de la Enseñanza Media el Ayuntamiento de Pamplona ha tomado el acuerdo de ceder a la Diputación Foral los terrenos necesarios para que se construyan los edificios proyectados. Por un lado, un Instituto de Enseñanza Media en la zona ermitagana con capacidad para 1.000 alumnas; otro masculino en el barrio de la Chantrea para igual número de alumnos, y en los actuales Institutos se quiere instalar dos secciones delegadas de categoría A para 650 alumnos cada una.

FUTURO DE LA INVESTIGACION ESPAÑOLA

Se celebró en Madrid, en noviembre de 1967, el XXXVII Congreso Internacional de Química Industrial, inaugurado en los locales del CSIC por el ministro de Educación y Ciencia. Con ocasión de la apertura del Congreso, el profesor Lora Tamayo destacó los aspectos más importantes de la investigación en España:

«Desde el último Congreso celebrado en España —dijo— hemos avanzado en nuestro país muy positivamente en una línea de acercamiento de la investigación a nivel de Gobierno al constituir una comisión para asuntos científicos, con rango ministerial, presidida por el Jefe del Estado, y estructurar el Mi-

nisterio de Educación como Ministerio de Educación y Ciencia. En esta línea se sitúa la organización en departamentos de las Facultades universitarias, con una nueva estructura de su profesorado, para alcanzar una indispensable ordenación en equipo y una reestructuración de los institutos de investigación, integrándolos en grandes centros, que permitan un mayor rendimiento en concentración de personal y medios de trabajo.

Los créditos destinados a investigación se han multiplicado en los años últimos y en el futuro plan de inversiones se triplicarán. Sobre esta base estructural de realizaciones y objetivos se ha ultimado el I Plan de Desarrollo y nos enfrentamos ahora con el segundo. Por ser adecuado este momento, os diré que dentro de aquél han podido crearse, con nuevas instalaciones y actualización de equipos instrumentales, un Centro Nacional de Química Orgánica, en el que se federan con ese criterio integrados el Instituto propiamente como tal, con una especial dedicación a química médica, con el de plásticos y el de fermentaciones industriales; el Instituto de Agroquímica y Tecnología de Alimentos, en Valencia, que cultiva investigaciones en agríos y conservas; el Centro experimental del Patronato Juan de la Cierva, en Barcelona, con grupos especializados en textiles, cueros, colorantes y química orgánica general.

En el II Plan de Desarrollo se atenderá a la formación de 2.000 investigadores, la modernización y dotación de los centros de investigación y, muy especialmente, al fomento de programas coordinados de investigación, promovidos por empresas privadas.

La industria química española, que ya venía desarrollándose en los veinte años últimos, ha adquirido un fuerte impulso en los más recientes, y ha de considerarse, con vistas a un futuro de continuidad, la exigencia de contar con inversiones propias. En el plano de la "macroinvestigación", como en el de investigación atómica o la espacial, está realizándose desde hace años con más o menos éxito; pero ahora el problema se plantea en orden a una investigación científica y tecnológica, que salve las diferencias de niveles entre Europa y los Estados Unidos.»

MADRID 1968: PLAN DE CONSTRUCCIONES ESCOLARES

Al comienzo del curso escolar 1966-67 fue presentado el plan de construcciones escolares para dotar a Madrid de escuelas para 54.840 niños que carecían de ellas, según los estudios estadísticos. Al comienzo del siguiente—el del presente curso—se cuenta ya con 36.800 puestos escolares y en fase de proyecto 21.280 más, es decir, se ha desbordado aquel

plan para llegar a los 65.080 puestos (1.627 unidades en 107 grupos escolares).

Las cifras son elocuentes puesto que ponen de manifiesto la rapidez y decisión con que el problema escolar ha sido acometido en Madrid por el Ministerio de Educación y Ciencia y por el Ayuntamiento.

El esfuerzo económico ha sido considerable: los 40 grupos en funcionamiento (419 unidades) ha supuesto un desembolso de 203 millones de pesetas, de ellos, 117,9 millones invertidos en las obras y el resto en la adquisición de terrenos.

Los 67 grupos en construcción y proyecto (1.208 unidades) requieren un gasto total de 691,6 millones (605 millones para las obras y el resto para los terrenos).

El Ministerio citado, con cargo a sus consignaciones, aporta 587,1 millones de pesetas. El Ayuntamiento cubre el importe de los terrenos y el 25 por 100 de las obras. El Ayuntamiento declara abiertamente: «Sin esta valiosísima ayuda del Ministerio, que no se ha limitado a la aportación económica, sino a la asistencia personal y técnica de los elementos rectores de la Dirección General de Enseñanza Primaria en el seno de la Comisión Mixta de Construcciones Escolares, este ambicioso plan no hubiera podido llevarse a efecto.

Se cumplen, pues, los objetivos del Plan de Construcciones Escolares que el Ayuntamiento pleno había aprobado en su sesión de 15 de julio de 1966.

Ya funcionan, desde la apertura del presente curso, 25 grupos escolares de los que integran el plan citado. Todos ellos han sido construidos en los densos barrios de la periferia madrileña. Son puestos escolares para 10.600 niños.

El acto inaugural será presidido por el ministro de Educación y Ciencia, señor Lora Tamayo; y el alcalde de Madrid, señor Arias Navarro, y otras autoridades representativas de ambos centros oficiales. Con una visita que las autoridades efectuarán a 17 de los 25 grupos incorporados a la Enseñanza primaria, inaugurarán oficialmente esta importantísima fase del plan. La visita durará, aproximadamente, cinco horas.

Los grupos que serán visitados son:

Casilda de Bustos, Polígono C. de Carabanchel, Orcasitas C. Ciudad de los Angeles, Altamira, La Celsa, Alegría, Entrevías C, D y H, Palomeras, Elipa B, San Fernando de Canillas, Manoteras, Manoteras 2-A y 2-B y San Cristóbal de Fuencarral.

Además de estos 17 grupos citados, los que entraron en funcionamiento en el presente curso han sido:

Experimentales, Pozo del Huevo, San José de Vallecas, Alto Arenal, Agustín de Foxá, Aeropuerto, Cárcabas y Rubén Darío.

NUEVO CENTRO OFICIAL DE ENSEÑANZA MEDIA

A partir del primero de octubre ha comenzado a funcionar una Sección Delegada del Instituto Lope de Vega, situada en el número 92 de la calle de Guzmán el Bueno, de Madrid.

En ella se impartirán las enseñanzas correspondientes a los cuatro primeros cursos del bachillerato y se admitirán tanto alumnas como alumnos. Las alumnas tendrán sus clases por la mañana, de nueve a trece y media, y los alumnos por la tarde, de cuatro a ocho y media. Todos ellos tendrán la condición de alumnos oficiales del Instituto Lope de Vega y podrán continuar en su día los estudios de bachillerato superior en el citado centro las alumnas, y en el que la superioridad determine, los alumnos.

NUEVOS DEPARTAMENTOS EN LAS FACULTADES UNIVERSITARIAS

Se constituyen los siguientes departamentos en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid por una orden del Ministerio de Educación y Ciencia: Sección de Filología Románica, Departamento de Filología Románica, Sección de Filología Moderna, Departamento de Lengua y Literatura Germánicas y Departamento de Lenguas y Literatura Inglesa y Norteamericana.

Asimismo, el «BOE» publicó otra disposición del mismo Departamento ministerial por la que se crea el Departamento de Microbiología en la Facultad de Ciencias de la Universidad de Salamanca.

Por último, y por otra orden del Ministerio de Educación y Ciencia, se constituye el Departamento de Lengua y Literatura Francesas en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Sevilla.

FORMACION DE ADULTOS

Una Escuela Superior de Expertos para la Formación de Adultos comenzará a funcionar en este curso en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Pontificia de Salamanca. No se dirigirá esa formación sólo a la alfabetización, sino también a preparar al adulto para la producción y el consumo para la integración social y el desarrollo pleno de su personalidad. Para ingresar en la nueva Escuela de Expertos se exigirá ser licenciado en Pedagogía o en Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales. La misión de esos expertos será, aparte otras actividades, organizar campañas de promoción social, según las exigencias y posibilidades de la región en que operen.

SITUACION DE LOS ESTUDIANTES ARABES EN ESPAÑA

Con motivo de la pasada guerra en el Oriente Medio, y ante la precaria situación en que quedaron muchos de los estudiantes árabes que estudian en nuestras universidades, el Gobierno español dictó el pasado día 23 de junio una disposición por la que se suministraba gratuitamente la manutención en los comedores universitarios, a lo largo de este verano, con cargo a la Comisión de Protección Escolar del Ministerio de Educación y Ciencia.

De los dos mil y pico estudiantes árabes que cursan estudios en España, 1.013 se acogieron a esta disposición, después de la selección que, entre las solicitudes cursadas, hizo el Comité de Embajadas de los países afectados por la guerra. Estos estudiantes corresponden a más de 1.000 jordanos, 550 sirios, 400 marroquíes y en menor proporción al resto de las naciones árabes.

Valencia, con 420, es la universidad que mayor contingente de estudiantes árabes arroja, seguida de Madrid con 269, Granada con 141, Zaragoza con 108, Sevilla con 30 y Salamanca con 13. La asistencia diaria por manutención oscila entre las 130 pesetas en Salamanca y las cuarenta de Madrid, con un coste de 1.595.100 pesetas mensuales. Esta diferencia de costo entre una universidad y otra es debida a que no en todas han permanecido abiertos los comedores universitarios, dado que el índice de comensales no justifica la apertura de aquéllos durante la temporada de verano.

Es inminente la publicación de una nueva disposición por la que los estudiantes árabes verán sufragados los gastos que hayan podido tener durante la temporada veraniega, en lo que concierne a su alojamiento, cuyo coste total arroja una cifra superior al millón y medio de pesetas mensuales.

En esta labor para estrechar los lazos culturales hispanoárabes, ha jugado un importante papel el Instituto Hispano-Arabe de Cultura que, como organismo autónomo de la Administración española, viene funcionando desde 1954. Este organismo consigue apurar sus recursos y mantener viva la correlación hispanoárabe a través de los centros culturales instalados en El Cairo, Alejandría, Bagdad, Beirut, Damasco, Amman, Túnez, Rabat, Casablanca, Fez, Tánger y Tetuán.

Dentro de España, el Instituto colabora con otros organismos en la celebración de reuniones, congresos y conferencias, algunas tan periódicas como las sesiones anuales de Cultura Hispanomusulmana. Las entidades más directamente interesadas en temas de arabismo son la Escuela de Estudios Arabes, la Asociación Española de Orientalistas, la Casa

Hispano Arabe y el Instituto de Estudios Islámicos de Madrid, así como la Asociación Estudiantil Musulmana y la Escuela de Estudios Arabes de Granada.

El Instituto Hispano-Arabe de Cultura, además de conceder unas 25 becas para estudiantes de aquellos países, cultiva el intercambio de intelectuales, orienta a los que residen en España, organiza seminarios, mantiene un archivo con multitud de documentos y fotografías, posee un abiblioteca sumamente especializada, con un número superior a los seis mil volúmenes e impulsa numerosas publicaciones, a través de varias colecciones.

BARCELONA: CURSOS DE FORMACION PROFESIONAL

Próximamente comenzará a celebrarse en Barcelona y provincia una serie de cursos de formación profesional organizados por la Gerencia Provincial del programa nacional de Promoción Profesional Obrera (PPO) del Ministerio de Trabajo, en colaboración con numerosas empresas. Responden estos cursos a la tarea decisiva de la formación profesional de adultos, y han sido planificados según la demanda de especialistas en los diferentes sectores industriales.

Entre estos cursos figuran uno para planchadoras de máquinas automáticas de vapor, de la industria de la confección; para cortadoras de sastrería en serie, con la colaboración de la Empresa Bas y Cubero; para maquinistas de confección industrial, de la empresa Unyl; un curso de electrónica (máquinas de contabilidad) para la empresa Gisper; otro de confección industrial para la empresa Peyton, de Villafranca del Panadés; de conductores especialistas en remolques, con la colaboración de la Fundación Tracalit; otro de carretilleros del puerto para las empresas consignatarias, y de verificadores de altavoces para la empresa Roselson.

Igualmente en la provincia se llevarán a cabo distintos cursos, entre ellos: Tarrasa y Villafranca del Panadés, dos de mandos intermedios y otro de cortadoras de lencería fina en Tarrasa. En Mataró, con la colaboración de la Escuela de Formación Profesional del Ministerio de Educación y Ciencia, se dispondrán cursos permanentes para especialistas en géneros de punto (cursos Owelock), con la colaboración del gremio sindical de géneros de punto.

También en Igualada, en colaboración con la Sección Femenina, se desarrollará un curso de repasadores de géneros de punto.

Finalmente, en San Andrés de Llavaneras se celebrarán otros dos cursos de carpintería de taller y para auxiliares administrativos.

**INDICE LEGISLATIVO
DE DG.
NOVIEMBRE 1967**

Para facilitar la búsqueda y consulta de los nuevos textos legislativos, al final de cada epígrafe se señala en negrita la página de la «Colección Legislativa de España, Disposiciones Generales» en que se inserta íntegramente.

**Tomo 261-1967
1-15 noviembre**

Orden de 16 de octubre de 1967 por la que se reorganiza la Junta Económica Central de Enseñanza Media.—2095.

Orden de 23 de octubre de 1967 sobre ejercicio del Derecho Civil de libertad religiosa en los Centros de Enseñanza.—2155.

Orden de 9 de noviembre de 1967 por la que se autoriza el préstamo de libros de las Bibliotecas Públicas y Municipales o Centros de investigación, establecimientos de Enseñanza Superior y otros.—2169.

Orden de 11 de noviembre de 1967 por la que se modifican los artículos 107 y 108 del Reglamento de Escuelas Técnicas Superiores.—2175.

Decreto 2742/1967, de 2 de noviembre, por el que se dispone que el Departamento de «Podología Morfológica y Funcional» de las Facultades de

Veterinaria se desglose en dos Departamentos que se denominarán de «Patología Morfológica y Funcional» y de «Cirugía y Reproducción Animal».—2184.

Orden de 14 de noviembre de 1967 por la que se aprueban los cuestionarios de Lengua Española de los cursos tercero y cuarto del Bachillerato.—2205.

Orden de 10 de noviembre de 1967 por la que se aprueban las características sobre composición de edificios escolares, superficie unitaria por metro cuadrado de cada elemento componente, superficie por alumno, módulos y presupuesto.—2206.

2. Extranjero

PUESTOS TECNICOS VACANTES EN LA UNESCO

1. Coordinador del Proyecto

Destino: Centro Regional de Formación Técnica Industrial, Guadalajara, Méjico.

Antecedentes y funciones: El Gobierno de Méjico ha pedido asistencia al Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (Sector del Fondo Especial) para establecer un «Centro Regional de Formación Técnica Industrial» en Guadalajara, Méjico. El calificativo «Regional» significa que el Centro se instalará en una región de Méjico, pero que no se trate de atender las necesidades de otros países. La prestación de asistencia durará seis años.

El Centro formará parte de la red de 13 institutos tecnológicos regionales que se dedican actualmente a formar técnicos de nivel medio y que dependen del Ministerio de Educación, y servirá de modelo para el mejoramiento de dichos institutos.

El Centro, que funcionará en estrecha cooperación con esos institutos tecnológicos regionales, formará técnicos de categoría subprofesional en cuatro especialidades: mecánica, electrotecnia, electrónica y construcción de edificios. El plan de estudios comprenderá materias teóricas y trabajos prácticos y normalmente durará cuatro años cuando los alumnos procedan de las escuelas de enseñanza secundaria general (de tres años de duración), pero sólo tres años cuando se trate de alumnos que hayan terminado el ciclo de la enseñanza secundaria técnica (que también dura tres años).

La asistencia del PNUD (Fondo Especial) consistirá en servicios de expertos, concesión de becas y suministro de equipos. Los servicios de expertos sumarán cuatrocientos ochenta

meses-hombre en las doce especialidades siguientes: coordinador del proyecto, estudios generales (ciencias fundamentales), ingeniería mecánica (producción), electrotecnia, electrónica, construcción de edificios, ingeniería mecánica (centrales de energía), ingeniería mecánica (proyectos industriales y dibujo técnico), materiales y técnicas audiovisuales, organización de bibliotecas y documentación, formación de profesores de enseñanza industrial.

Las 19 becas, que representarán un total de ciento sesenta y ocho meses-hombre, permitirán que el personal homólogo local, empleado a jornada completa, realice nuevos estudios y adquiera experiencia en el extranjero.

También se suministran materiales de taller, de laboratorio, de biblioteca y audiovisuales por un valor de 300.000 dólares.

En el ejercicio de sus funciones, el coordinador del Proyecto, en consulta con el director del Centro Regional de Formación Técnica Industrial de Guadalajara, deberá:

a) Responder ante el organismo de ejecución del proyecto del planeamiento y la coordinación de las actividades prácticas pertinentes.

b) Ayudar al director del Centro a seleccionar el personal profesional homólogo y el personal auxiliar contratado para el proyecto, así como los candidatos para las becas del Fondo Especial.

c) Dirigir el trabajo del personal internacional adscrito al proyecto.

d) En consulta con los expertos y con la aprobación del director del Centro, elegir y recomendar equipos, materiales y suministros asignados al proyecto por el Fondo Especial por conducto del organismo de ejecución, e inspeccionar su utilización.

e) Intervenir en la ejecución del programa de formación en los temas de su especialidad, y en particular:

1. Organizar su programa de trabajo

y enseñar materias prácticas y teóricas.

2. Preparar «hojas de trabajo», procedimientos experimentales, compendios y otros materiales de enseñanza necesarios.

3. Asesorar sobre los planes y programas de estudio.

4. Colaborar en la instalación del equipo y la organización de los laboratorios.

5. Determinar los métodos que se aplicarán para inspeccionar los trabajos prácticos realizados por los estudiantes de disciplinas industriales y supervisar su formación.

6. Prestar todo el asesoramiento necesario para ejecutar satisfactoriamente el proyecto.

7. Coordinar las actividades de los expertos y servir de nexo entre la Unesco y las autoridades del Centro.

Requisitos: Diploma universitario de ingeniería o título equivalente. Cinco años, por lo menos, de experiencia en las aplicaciones industriales y la enseñanza de la ingeniería. Experiencia en la organización y administración de colegios técnicos.

Idiomas: Español, o bien inglés con conocimientos suficientes de español.

Duración del contrato: Sesenta y ocho meses, a partir de septiembre de 1967.

Sueldos y subsidios internacionales (exentos del impuesto nacional sobre la renta y pagaderos parcialmente en las divisas del país de origen o del país de destino del funcionario):

Sueldo base anual: el equivalente de 17.400 dólares bruto; 13.110 dólares neto.

Ajuste por lugar de destino oficial (coste de vida, sujeto a modificación sin aviso previo) en esta fecha, el equivalente en moneda local.

Subsidio por misión (subsidio por expatriación): el equivalente en moneda local de 1.400 dólares (1.100 dólares

lares si el interesado no tiene personas a su cargo).

Subsidios familiares: Cónyuge a cargo, 400 dólares; por cada hijo a cargo, 300 dólares.

La Unesco abonará los gastos de viaje del experto y de las personas a su cargo (cónyuge e hijos menores de dieciocho años). Además, la Unesco contribuirá a los gastos de instalación en el lugar de destino oficial, de educación de los hijos a cargo y a los gastos de servicio médico del experto. Se abonará al interesado una prima de repatriación al cesar en el servicio.

2. Especialista en Ingeniería Química.

Destino: Escuela de Ingeniería Industrial, Universidad Central, Caracas (Venezuela).

Antecedentes y funciones: La Escuela de Ingeniería Industrial de la Universidad Central de Caracas se creó en 1965 como parte de la Facultad de Ingeniería y se ha convertido en una de las instituciones venezolanas más importantes para la formación de ingenieros. Sus Departamentos de Ingeniería Mecánica, Eléctrica, Química y del Petróleo tienen planes de estudios de cinco años para la concesión del título de ingeniero diplomado.

De 1963 a 1967, el Fondo Especial de las Naciones Unidas prestará ayuda a la Escuela de Ingeniería Industrial en su programa de expansión y de mejoramiento encaminado a aumentar el número de ingenieros graduados y a mejorar la calidad de la enseñanza ampliando el programa de estudios y las instalaciones y elevando el nivel de instrucción. En el año académico 1966-67 la matrícula deberá elevarse a unos 1.000 estudiantes y el número de graduados a 125 ingenieros diplomados por año.

La Unesco es el organismo encargado de la ejecución de este proyecto, en virtud del cual el personal docente de la Escuela recibirá ayuda para la preparación de los programas de las diversas disciplinas, para que pueda beneficiarse de la experiencia adquirida en la enseñanza de las diversas materias, así como para la creación de cursos de ingeniería nuevos o mejorados, y de servicios adicionales de laboratorio y equipo. Con ese fin, la Unesco proporcionará los servicios de un equipo de seis expertos internacionales, concederá nueve becas a profesores locales que puedan estudiar los programas de enseñanza y las instalaciones en el extranjero y asignará una cantidad de 400.000 dólares para la adquisición de material y equipo. Los expertos serán:

Un asesor técnico jefe.

Un especialista en Ingeniería Mecánica.

Un especialista en Ingeniería Química.

Un especialista en Ingeniería Eléctrica (Energía).

Un especialista en Electrónica e Ingeniería de Comunicaciones.

Un bibliotecario técnico.

El especialista en Ingeniería Química deberá, entre otras cosas:

a) Asesorar al director de la Escuela de Ingeniería Industrial en todo lo relativo a su esfera de especialización de interés para el proyecto, comprendidos los planes de estudios, material y equipo, etc.

b) Iniciar, organizar y dar cursos en el Departamento de Ingeniería Química, en consulta con las autoridades competentes.

c) Asesorar sobre la instalación de laboratorios y la compra de material y equipo y su utilización en la escuela.

d) Formar personal homólogo local que continuará la ejecución del programa.

Requisitos: Gran experiencia en Ingeniería Química y amplia experiencia en la enseñanza y en la organización del plan de estudios de esa materia en el nivel universitario.

Idiomas: Conviene que el solicitante sepa español; el inglés es aceptable, a condición de que se tenga un conocimiento práctico del español.

Duración del contrato: Un año a partir de agosto de 1967.

Sueldos y subsidios internacionales (exentos del impuesto nacional sobre la renta y pagaderos parcialmente en las divisas del país de origen o del país de destino del funcionario):

Sueldo básico anual: el equivalente de 17.400 dólares bruto; 13.110 dólares neto.

Ajuste por lugar de destino oficial (costo de vida, sujeto a modificación sin aviso previo) en esta fecha, el equivalente en moneda local de 2.828 dólares (1.885 dólares si el interesado no tiene personas a su cargo).

Subsidio por misión (subsidio por expatriación), el equivalente en moneda local de 1.400 dólares (1.100 dólares si el interesado no tiene personas a su cargo).

Subsidios familiares: Cónyuge a cargo, 400 dólares; por cada hijo a cargo, 300 dólares.

La Unesco abonará los gastos de viaje del experto y de las personas a su cargo (cónyuge e hijos menores de dieciocho años). Además, la Unesco contribuirá a los gastos de instalación en el lugar de destino oficial, de educación de los hijos a cargo y a los gastos de servicio médico del experto. Una prima de repatriación se abonará al interesado al cesar en el servicio.

PLETORA ESTUDIANTIL EN LAS UNIVERSIDADES FRANCESAS

Una pequeña elevación del porcentaje en los aprobados de bachillerato está traduciendo en la vida francesa por otro grave problema

económico, social y moral. Dada su compleja y paradójica consecuencia, podríamos decir que constituye «el mayor fracaso del éxito», suponiendo que los contrasentidos sirvan para explicar lógicamente una situación.

Ultimamente, en los exámenes de ingreso en las facultades, el Magisterio reconocía un 48 por 100 de capacitados. Era una cifra humillante e injusta considerando el valor y la preparación de los estudiantes; pero, con todos sus defectos, entraba de pleno en las posibilidades que actualmente tiene el país para continuar forjando los valores técnicos y científicos de mañana.

Pero este año los jurados fueron menos severos, o la masa de candidatos llegó aún mejor preparada, consecuencia de lo cual, en lugar de más de la mitad de cateados, sólo el 41 por 100 encontraron sin el diploma que culmina la primera enseñanza, con lo cual se ha producido un «atasco» en la academia encargada de aceptar las inscripciones para ingreso en el primer año de Medicina, que hace completamente imposible la aceptación del total de los solicitantes.

Según se desprende de los últimos cálculos, las autoridades tienen que negar la entrada en la Facultad de París a más de 2.000 estudiantes. Como la misma saturación existe en las secciones de Biología y Química, Francia se encuentra con la necesidad de convertir en parásitos, por lo menos durante un año, al 40 por 100 de sus más prometedores cerebros.

El problema encierra una gravedad inusitada, que es a todas luces fundamental, puesto que probablemente no mejorará en los cursos de 1963; al contrario, dado que la posibilidad de reforma y ampliación de las aulas va mucho más lento que el crecimiento de la masa de candidatos, casi seguro empeorará, en vista de lo cual las autoridades pensaron recurrir a la aplicación de un plan de socorro, que consiste en mandar a provincias los excedentes que no puede aceptar la capital.

La fórmula, sin constituir una solución, parece viable, pero presenta aspectos complejísimo. El primero consiste en saber a quién mandan a provincias. ¿A los que obtuvieron peores notas y a aquellos que han logrado el aprobado durante la «repesca» de septiembre? En este caso el descrédito de los diplomas alcanzados fuera de París será inmediato, porque señalará a «los peores».

Luego si esta discriminación calificativa presenta sus inconvenientes, otro aspecto puramente material no deja de ofrecer también los suyos. En Francia, donde los estudios universitarios son prácticamente gratuitos, o por lo menos muy económicos (merced a una legislación inteligente y humana), el alejamiento del núcleo familiar del estudiante provoca dificultades económicas insuperables para los alumnos procedentes de las clases menos adineradas, ya

que si hasta hoy sólo necesitaban talento y voluntad para terminar una carrera, en adelante la obtención de un grado universitario requerirá la posibilidad de sufragar el mantenimiento del discípulo en un mundo nuevo y caro.

170.000 BECAS INTERNACIONALES PARA 1968

La II edición del Repertorio de la Unesco sobre Intercambios Internacionales describe los trabajos de 4.750 instituciones gubernamentales y no gubernamentales en las esferas de la educación, la ciencia y la cultura.

Da idea de la importancia de esta comunicación de conocimientos la existencia de 2.500 acuerdos bilaterales y la consignación de más de 2.000 firmas de Estados en otros 98 acuerdos multilaterales y en 70 acuerdos de las organizaciones internacionales. A favor de estudiantes extranjeros se crearon 170.000 becas en las principales universidades del mundo.

Cada país, entre ellos la totalidad de los de habla española y portuguesa, aparece indicado con su población, capital del Estado, medios de comunicación y facilidades de turismo.

En cuatro comunicaciones de especialistas distinguidos se señalan las ventajas y los inconvenientes de esta cooperación, bajo las perspectivas del desarrollo económico y cultural. Los intercambios aumentaron al acceder a la independencia un gran número de países asiáticos y africanos. La permanencia en el exterior se traduce por la emigración definitiva de los cerebros mejor dotados y ha llegado el momento de crear en las naciones menos favorecidas centros propios de estudio, a fin de evitar esa hemorragia, mucho más cara que el esfuerzo que se haga para resolverla.

Las conferencias internacionales han sido un instrumento eficaz para el progreso de la ciencia y de la tecnología. Pero no han sido estudiados como conviene los problemas inherentes a los países en vías de desarrollo. En el campo de las artes, el intercambio internacional es el procedimiento más eficaz de renovación, si bien el cine es el que más ha penetrado entre las masas de población, habiendo alcanzado la literatura una enorme difusión, gracias a los premios internacionales otorgados.

La aparición de los satélites puede alterar la actual línea de conducta y los organismos internacionales se preocupan de las cuestiones jurídicas, morales y políticas implicadas por los nuevos medios de comunicación.

APRENDIZAJE ACELERADO DE LA LECTURA

Los niños aprenden a leer más rápidamente que en 1948 en el Reino Unido. Esto es lo que se ha comprobado al aplicar un test de comprensión administrado a intervalos regulares después de esta fecha. Cada vez este mismo texto corto fue aplicado a niños y niñas de once y quince años. La última vez, en 1964, el test fue limitado a las escuelas primarias, y los resultados revelaron que en 1964 los alumnos de once años, por término medio, alcanzaban el nivel que en 1948 lograron los de diecisiete meses mayores. Esto equivale a una mejora de un 24 por 100 en el ritmo del aprendizaje de la lectura, constatando este mismo progreso en los alumnos de quince años de edad. Entre las razones que explican este estado de cosas, está el hecho de que el personal docente en las escuelas primarias y secundarias aumenta constantemente (maestros a tiempo parcial, madres de familia que reemprenden una actividad) y que es posible constituir grupos con menor número de alumnos y más afines.

HIPNOPEDIA, LA ENSEÑANZA DURANTE EL SUEÑO

La novedad consiste en la enseñanza durante el sueño. Los educadores tienen ya noticia de este sistema, utilizado principalmente para aprender idiomas. En algún país iberoamericano se realiza, incluso, propaganda comercial del mismo. Sin embargo, es un método que se halla todavía en período experimental. En Moscú se ha creado en 1966 un laboratorio especializado en esta enseñanza, en la que la «voluntad del alumno está ausente durante el aprendizaje. De las conclusiones que rápidamente se van desprendiendo de los ensayos, se perfila ya una metodología. Las últimas deducciones del laboratorio moscovita son muy interesantes, pero en ellas se recomienda que tal enseñanza se practique a través de una estrecha colaboración entre lingüistas, psicólogos y neurólogos.

En cuanto al neologismo, ya los franceses han puesto en circulación el de «hypnopédie», cuya formación no puede ser más correcta: del griego «hypnos», sueño, y «paideia», enseñanza. Como es un tema que pronto saltará al lenguaje cotidiano de los educadores—e incluso del gran público—conviene que no surja en nuestra lengua el feo neologismo defectuoso, como han aparecido tantos otros. Y así, igual que decimos hipnotismo, o enciclo-pedia, podemos decir hipnopedia, cuando nos refiramos al arte o al sistema de enseñar durante el sueño.

1968 EN HANNOVER 9.ª DIDACTA - FERIA EUROPEA DE MATERIAL DIDACTICO

Con el fin de participar en la 9.ª DIDACTA - Feria Europea de Material Didáctico, que se celebrará del 7 al 11 de junio de 1968 en Hannover, han expresado ya su interés más de 500 firmas, de las cuales una tercera parte viene de 19 países europeos y de ultramar. Se exhibirá un muestrario completo de medios de enseñanza e instrucción para escuelas de toda clase e institutos de formación de adultos, además de muebles y otros equipos de escuela, laboratorios de odiosmas, máquinas de estudiar, instrumentos y aparatos para la enseñanza de ciencias naturales.

Objeto de la 9.ª DIDACTICA es ofrecer a los maestros y profesores de todas las instituciones de enseñanza, a los representantes de los departamentos de educación del Estado, a las autoridades municipales y a los distribuidores del ramo toda la gama actual de materiales didácticos y pedagógicos, además de señalar nuevos métodos de enseñanza. Como la modernización y activación de la educación pública en las naciones industrializadas, y también en los países en desarrollo, es precisamente hoy tema de extrema actualidad, se cuenta con numerosa concurrencia de visitantes alemanes y extranjeros.

Promotor de esta mayor feria monográfica internacional en el terreno de la pedagogía aplicada, es la Asociación Alemana de Material Didáctico, Deutscher Lehrmittelverband e. V., con sede en Schlüchtern. La organización de la 9.ª DIDACTA está en manos de la administración de la Feria de Hannover, que dispondrá para el certamen tres «halls» con una superficie expositora bruta de 38.000 metros cuadrados en el recinto ferial.

FRANCIA: HACIA LA SUPRESION DE LOS EXAMENES FINALES DE CURSO

¿Un viejo sueño de todo estudiante va a realizarse en Francia? A esta pregunta responde, en parte, una serie de disposiciones publicadas recientemente en el «Boletín Oficial» y que emanan del Ministerio de Educación Nacional. Los buenos estudiantes podrán, en ciertos casos, ser dispensados de exámenes.

Las dificultades de la Universidad francesa comienzan a producir reformas fundamentales. El sacrosanto principio de los exámenes es abandonado en parte, por el actual ministro de Educación Nacional, Alain Peyrefitte. Las medidas que acaban de adoptarse se refieren fundamentalmente a las Facultades de Ciencias.

A partir de este curso los alumnos

que prueben su suficiencia a lo largo del año pueden ser dispensados de los exámenes finales. Para lograrlo basta que obtengan buenas notas en exámenes parciales o simplemente que a juicio de los profesores que siguen de cerca su trabajo, éste sea considerado como satisfactorio.

Frente al sistema de «concentración final» se propone un trabajo regular y controlado que liberará al estudiante de la psicosis final del examen. Los «estudiantes fantasmas», o sea, los que no aparecen por las Facultades hasta el día del examen, son invitados indirectamente a abandonar este sistema, pudiendo participar, a lo largo del año, en un trabajo regular y más humano. Esta medida tiene sin embargo un inconveniente: hacer que las aulas sean, una vez más, insuficientes.

En los estudios de letras el sistema presenta más dificultades, pues el control del trabajo durante el curso es más difícil. No obstante, el Ministerio lo ha autorizado a título de ensayo. Hay que decir que la medida no es obligatoria, la disposición legal la deja a la libre discreción de cada decano de acuerdo con la asamblea de la Facultad.

ALEMANIA OCCIDENTAL: «UNIVERSIDAD CRÍTICA»

Los estudiantes inconformistas de Berlín quieren crear su propia Universidad. Se llamará «Universidad Crítica» (Kritische Universität, en abreviatura, «K. U.») y funcionará dentro de la ya existente. De hecho, se trata de destruir «las formas rígidas y el contenido convencional de la enseñanza académica en vigor».

Días atrás, en una reunión de estudiantes, fue aprobada una resolución marcando los objetivos y la organización de esta «Universidad Crítica». En definitiva, «luchará contra la administración universitaria, contra las contradicciones de la sociedad del día, contra el autoritarismo del poder constituido, contra la concentración de la Prensa y contra cualquier forma de fascismo». Al mismo tiempo, la «Universidad Crítica» se impondrá con carácter insoslayable estas tareas: democratizar la vida social, estimular la oposición extraparlamentaria y participar activamente en la liberación de los pueblos, especialmente de los del «tercer mundo».

Todo esto, y algo más que luego saldrá, está contenido en un folleto de 75 páginas de prosa político-filosófico-práctica, donde se dice que los promotores de la «Universidad Crítica» aspiran a organizar los cursos a su manera, y lo mismo los seminarios, los coloquios, las conferencias y todos los demás medios de conocimiento intelectual, y elegir las materias que la Universidad clásica no enseña, a su juicio, suficientemente.

De los 26.000 estudiantes que hay en Berlín occidental, 2.000 asistieron

a la reunión constitutiva. El proyecto fue defendido por los representantes de las organizaciones de izquierda y combatido por los moderados, que denunciaron «el espíritu revolucionario que una minoría de activistas quiere introducir en la Universidad». A pesar de esta oposición, los asistentes aprobaron por mayoría la resolución sobre los objetivos y la organización de la nueva Universidad. En cambio, la creación efectiva de la «Universidad Crítica» quedó aplazada hasta diciembre, mes en que se celebrarán las elecciones generales para renovar el «Parlamento estudiantil».

A juicio de los observadores, lo que le da una gravedad extrema a la situación es el hecho de que el Comité Ejecutivo de los Estudiantes (organismo oficial salido del Parlamento estudiantil y parcialmente financiado por el Estado) haya dado su visto bueno al proyecto de «Universidad Crítica», y más cuando se sabe que belde, cuya finalidad esencial parece ser la de dar un contenido científico y una justificación académica a las diversas formas de agitación, nació a renglón seguido de los graves incidentes del 2 de junio, que le costó la vida a un estudiante.

En todo caso, la campaña en favor de la «Universidad Crítica» aumenta de día en día. Si gana adeptos se los debe al ejemplo de las universidades americanas de este tipo, en las que profesores y alumnos organizan conjuntamente los cursos. Si los pierde, la culpa es del recelo general que inspiran sus promotores, los doscientos o trescientos miembros activísimos de extrema izquierda que, en definitiva, postulan la agitación por la agitación y creen poder hacer una Universidad a la medida de sus gustos.

El referéndum estudiantil del mes de diciembre decidirá sobre la cuestión. Si la mayoría se pronuncia a favor de la idea, es probable que nazca la «Universidad Crítica», aunque no en la forma prevista actualmente.

PRESTAMO DEL BID PARA CHILE

El Banco Interamericano de Desarrollo ha aprobado dos préstamos por el equivalente de cinco millones de dólares, para ayudar a una institución chilena de educación técnica destinada a mejorar la enseñanza y la investigación tecnológicas.

El prestatario es la Universidad Técnica del Estado, institución pública autónoma con sede principal en Santiago, y escuelas en otras ocho ciudades chilenas.

Uno de los préstamos, por 4.320.000 dólares, fue concedido de los recursos que el Gobierno de Canadá puso bajo la administración del Banco desde 1964 para contribuir al desarrollo de América Latina. El otro, por un millón de dólares, fue concedido del

Fondo para Operaciones Especiales del Banco.

Los dos préstamos financiarán el 33,6 por 100 del costo total del proyecto, que se estima en 14,9 millones de dólares, y la Universidad aportará el resto.

El proyecto constituye la primera etapa de un Plan Decenal de desarrollo, emprendido por la Universidad, cuyos objetivos básicos son los de mejorar la calidad de la enseñanza y la investigación, y aumentar el número de ingenieros y técnicos egresados para contribuir a aliviar el déficit de personal especializado en el país.

El proyecto comprende la construcción de edificios en siete de las escuelas de la Universidad, incluyendo los de Santiago: la formación y perfeccionamiento de profesores, por medio de becas para estudios en el exterior, cursos, seminarios y conferencias en Chile; la contratación de profesores de dedicación exclusiva, y la adquisición de equipos de laboratorios, aulas y talleres.

De los recursos de los préstamos se destinará la cantidad de 380.000 dólares para financiar servicios de asistencia técnica relacionados con la ejecución del proyecto.

El proyecto ayudará a la Universidad a aumentar el número de graduados en los campos de electricidad, mecánica, metalurgia, minería, química industrial, construcción civil y naval, topografía, industria textil e industria ganadera. Además, permitirá poner en funcionamiento la nueva escuela de petroquímica de la Universidad en Punta Arenas, que tiene especial importancia para el país debido a los programas de desarrollo de esa industria que contempla el gobierno chileno.

La Universidad tiene actualmente 15.476 alumnos, de los cuales 7.659 estudian al nivel universitario, 3.490 en las escuelas de oficios y 4.607 adelantan cursos de extensión. En los últimos cinco años han egresado de la institución, un promedio de 40 ingenieros y 400 técnicos anuales. Se estima que con la ejecución del proyecto la Universidad podrá satisfacer en 1970 el 75 por 100 de la demanda de técnicos y el 20 por 100 de la demanda de ingenieros para el desarrollo de Chile.

LIBROS ESPAÑOLES PARA LA UNIVERSIDAD DE HELSINKI

El embajador de España en Finlandia entregó al rector de la Universidad de Helsinki unas colecciones de libros enviados por la Dirección General de Relaciones Culturales del Ministerio de Asuntos Exteriores con destino a la biblioteca de aquella Universidad. El donativo español comprende, entre otras obras, 157 tomos de la Colección de Clásicos Castellanos, de Espasa-Calpe; 18 de la colección *Ars Hispaniae*; 13 de la

Historia de España dirigida por Menéndez Pidal, y diversos tomos de la Colección Gredos.

PROYECTO ITALIANO PARA SU REFORMA UNIVERSITARIA

El Parlamento italiano ha comenzado un debate sobre la llamada reforma universitaria, pero que según el ministro de la Pública Instrucción, el honorable Gui, no es reforma. Ya el 4 de mayo de 1965 dijo el mismo ministro, en la Cámara de diputados, estas palabras: «El presente proyecto de ley no pretende ser la «reforma», pero cierto es que pretende provocarla, estableciendo las condiciones necesarias para que no se quede en el papel...» Sin embargo, en el papel se encuentra desde hace más de dos años y nadie cree en Italia que la cuarta legislatura republicana consiga reformar la Universidad.

En opinión de un escritor y periodista tan ilustre y experto como Ettore Della Giovanna, la Universidad en Italia está estructurada para que los estudiantes no asistan a las lecciones, porque cuando un aula contiene trescientos cincuenta alumnos, y los inscritos a un curso son mil o mil quinientos, quiere decirse que el Ministerio de la Pública Instrucción establece, «a priori», que cerca de dos tercios, o cerca de cuatro quintos de los jóvenes deben desertar de la Universidad. De otra parte, la situación de los laboratorios no es precisamente mejor y hay Universidades donde un alumno, en un año, es afortunado si consigue realizar un ejercicio. A su vez, aunque los catedráticos cumplan con celo su deber de enseñar, todos se preguntan cómo se puede desenvolver personalmente la actividad de seminario y dirigir los ejercicios manteniendo continuos contactos con los estudiantes, cuando éstos se cuentan por millares y millares. Con decir que la Universidad de Roma se planeó para acoger cinco mil alumnos y tiene sesenta mil, y lo mismo sucede en otras tantas Universidades de provincias, está dicho cuál es uno de los grandes problemas que deberá resolver la reforma.

Cierto es que leyendo este proyecto de ley de la reforma universitaria italiana, se llega a pensar que no se hará nunca. Y así se comprende que el ministro, desde hace dos años, hable no de «reforma», sino de provocar la «reforma». Tantos y tan enormes son los problemas, que asustan, comenzando por los de la construcción de nuevos edificios, encontrar profesores verdaderamente competentes, instituir nuevas y numerosas cátedras de materias que hoy son indispensables, conseguir con nuevas normas eficaces la despolitización universitaria, resolver la necesaria cuestión de la «plena dedi-

cación», para que los profesores consagren toda su actividad a la enseñanza, alcanzar el sistema justo de sorteo y no de elección en la designación de los miembros de las comisiones para los concursos y evitar el peligro que significa la coincidencia y relación entre el desarrollo numérico y la decadencia cualitativa. Estos puntos, entre tantos otros, son ya suficientes para que la propia mayoría gubernativa no consiga entenderse ni acordarse sobre un proyecto de ley titulado «Modificaciones del ordenamiento universitario» y que consta de treinta y nueve artículos muy complejos.

LA UNIVERSIDAD EN EL MUNDO ACTUAL

Sobre el tema «La Universidad en el mundo actual», el profesor Francisco García Valdecasas, rector de la Universidad de Barcelona, ha pronunciado en Roma una conferencia que ha constituido una válida aportación al conocimiento de un fenómeno de rebeldía y de inquietud estudiantiles, muy generalizado en el mundo de hoy.

El enjuiciamiento del problema por el profesor García Valdecasas no traspasa en ningún instante las fronteras de una valoración estrictamente académica, aun cuando, en coincidencia con otros muchos colegas de los más diversos países, deba admitir que una situación como la que hoy vive la Universidad es particularmente propicia para el desarrollo de una agitación de naturaleza política. Salvo en el caso de algunas Universidades anglosajonas, fieles a su tradicional patrón docente, la Universidad actual, y más todavía las Universidades de los países latinos, hace ya mucho tiempo que dejó de cumplir, con la seriedad y la eficacia requeridas, la misión que le es consustancial. El profesor García Valdecasas ha repetido en cierta medida una alarma generalizada en los sectores docentes responsables de casi todo el mundo.

La masificación de la Universidad ha corrompido y deshecho la relación docente, la imprescindible aproximación entre profesor y alumno. El profesor se ve muchas veces requerido por actividades que lo alejan de la cátedra y hacen de ella una mera plataforma. Los alumnos pasan superficialmente por las aulas sin conciencia de que en ellas se juegan su destino personal y deciden en buena parte el futuro de la comunidad.

Cuando la Universidad deja de cumplir su función formativa con el necesario rigor (mucho más en la sociedad científica de nuestro tiempo), el país se empobrece al carecer de unas minorías suficientemente preparadas en todos los campos del saber. La fuerza decisoria de la Universidad sobre el destino de un pue-

blo no reside en su exaltación política, sino en su nivel científico. La Universidad es el corazón de la sociedad, no por la viveza de su rebeldía, sino por su capacidad para dotar al país de unos cuadros rectores bien preparados o para privarle de ellos.

Al convertirse en masa, el universitario dimitte de una de las categorías esenciales que lo distinguen. Se convierte en simple objeto de estímulos ajenos a él y a su destino.