

EDIDA DE LOS
SULTADOS
LA
SEÑANZA

Vida escolar

Núm. 164

— DICIEMBRE —

1974



eriodico
n la
scuela

ANUARIO DE LA EDUCACION 74

**SINTESIS
DEL
FENOMENO
EDUCATIVO,
CULTURAL
Y
CIENTIFICO**



SANTILLANA

Si desea recibir esta obra, envíe este cupón a EDITORIAL SANTILLANA - Elfo, 32 - Madrid-27

APELLIDOS Y NOMBRE (1)
DIRECCION CIUDAD
PROVINCIA Profesión Edad

Ruego se sirvan enviarme ejemplares de la obra ANUARIO DE LA EDUCACION 74 al precio de 600 pesetas cada ejemplar, cuyo importe abonaré: Firma:

- contra reembolso
 por cheque o talón bancario
 por giro postal
- Fecha

(1) Escriba todos los datos con mayúsculas. Comience por los apellidos y abrevie el nombre si fuera necesario.

Vida escolar

Revista de la
Dirección General
de Ordenación Educativa

Número 164

Diciembre, 1974

Año XVI

CONSEJO DE REDACCION

Director

ORENCIO SANCHEZ MANZANO

Secretario

JAIME ACEBRON OROZCO

Asesores

ANTONIO BLANCO RODRIGUEZ
JESUS JOSE BUSTOS TOVAR
JULIO CAMUÑAS Y FERNANDEZ LUNA
DAVID DE FRANCISCO ALLENDE
REMEDIOS GARCIA RODRIGUEZ
JOSE MARTIN-MAESTRO MARTIN
SERAFIN PAZO CARRACEDO

Edita

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



Diseño cubierta

LUIS F. DEL VALLE

Imprime

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

Depósito legal: M. 9.712-1958

Tirada

130.000 ejemplares

Publicación mensual

sumario

Páginas

EDITORIAL 4

ESTUDIOS Y PERSPECTIVAS

- X- Desarrollo de programas: variables a considerar. Por Antonio González Soler 5
- X- Construcción de instrumentos de la medida de los resultados de la Enseñanza. Por Gonzalo Gómez Dacal 22
- X- El trabajo independiente de los alumnos. Por José Costa Ribas 32

ORIENTACIONES Y EXPERIENCIAS

- X- La prensa y la educación. Por Jesús Asensi Díaz 35
- X- El periódico escolar. Por José María Javierre 43
- X- Lección de pretecnología. Construcción de una caja de madera: ensambles. Por Cecilio Teruel Montoya 45
- X- Una experiencia de Orientación Escolar. Por Jesús Pérez González 50
- X- Un proyecto de disciplina activa para la segunda etapa de E. G. B. Por Manuel Rico Vercher 59
- X- Los niños y la expresión dinámica. Por María Uribe 64

LIBROS

- La democratización de la enseñanza. Por José María Quintana Cabanas 69
- Matemáticas para profesores (E. G. B.). Por Eugenio Roams Macías 69
- Cibernética y Enseñanza 70
- Nombres propios de España y América. Antología de Textos hispanoamericanos. Por Elisa Pérez de Gracia. 72
- Orientación Profesional y Promoción Humana. Por Jenny Valcarcel A. 73
- Antología Histórico-literaria.—Ediciones Anaya 74

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

editorial

Desde que la Ley General de Educación fue promulgada, el tema de la recuperación no ha perdido actualidad, debido sin duda a la novedad que supone y a las dificultades que surgen en la práctica.

La Ley implantó las enseñanzas de recuperación y con su implantación se trató de evitar el examen por el examen, tan común en el viejo sistema, en el que el profesor ponía la prueba sin tener garantías de que el alumno se hubiera preparado para superarla. En segundo lugar, su implantación trató de atajar la repetición de curso que tan profundas resonancias deja en la personalidad del que la padece al ver obstaculizada su promoción. Pero la Ley ha cumplido con hacer obligatoria la recuperación y ahora son los profesores y equipos docentes los que tienen que hacerla realidad.

Sin embargo, muchos profesionales de la enseñanza no se deciden por una solución hasta tanto no existan disposiciones legales que orienten y reglamenten las enseñanzas de recuperación. Esta actitud sólo sería defendible si la pobreza del clima educativo fuera tal que no acertásemos a hacer sino lo que nos fuera dictando el Boletín Oficial; y en este caso, incluso, de poco servirían sus normas si el profesorado careciese de la disposición imprescindible para instrumentarlas, acomodarlas a la situación peculiar de sus alumnos y salvar todos los obstáculos que surgen cuando nos decidimos a llevarlas a la práctica. Una aplicación de otro tipo desembocaría en un uniformismo que ahogaría lo mejor y más peculiar de cada profesor y en la consiguiente rutina y adocenamiento. Además, en el preámbulo de la L. G. E. queda bien claro que "el funcio-

namiento jurídico que la Ley presenta estará supeditado en todo momento a los imperativos de la técnica pedagógica, y por eso los márgenes y elasticidades que en ella se contienen no deben verse como deficiencias de lo que debe ser una norma, sino, por el contrario, como requisitos positivos y esperanzadores para que pueda regularse una materia tan delicada como es la educación". De no ser así, con unas estructuras rígidas, sería difícil ir acomodando las conquistas que la investigación educativa vaya haciendo al

la
recuperación,
otra vez

respecto y readaptarlas a la realidad de cada situación, tomando lo que puede ser válido y desechando aquello que en cada caso pueda parecer utópico porque no se cuenta con los medios necesarios para su implantación.

Por eso deben introducirse los resultados a los que ha llegado la didáctica en este campo y enfrentarse con espíritu abierto ante cualquier forma que se nos presente como aceptable para la situación peculiar de cada centro y de cada alumno; pidiendo, esto sí, a la Administración que facilite los medios necesarios para que las nuevas ideas puedan ir tomando cuerpo.

En los centros en los que se haya optado por métodos individualizadores de enseñanza, el problema de la recuperación queda virtualmente resuelto. La enseñanza individualizada, al acomodarse al alumno, a cada alumno, es la mejor garantía para que todos progresen con pasos firmes, independientemente de los demás. Aunque nos decidamos a presentarla de una forma u otra, la individualización nos da seguridad de que el alumno que siga su programa podrá corregir inmediatamente los fallos que vayan apareciendo con actividades apropiadas. En un sistema de educación personalizada, la recuperación hay que plantearse desde la individualización, desde la atención del profesor a los problemas de aprendizaje de cada uno de sus alumnos, desde la promoción continua que no permite la democión, desde estrategias didácticas ricas, sugerentes y distintas de las que trajeron el fracaso, desde la motivación para que no aparezca el desánimo.

Otro planteamiento diferente requiere la recuperación cuando no se ha salido aún del sistema tradicional de enseñanza. Es en este sistema en donde existe el problema de acoplar lo nuevo a lo viejo y ninguna de las soluciones es satisfactoria. Hay que acudir, entonces, a grupos de recuperación con más o menos permanencia, tratar a los alumnos individualmente o en clases reducidas, etc. La promoción continua no encaja en este sistema; de ahí que haya que agrupar a los alumnos que tienen que recuperar en un área determinada con los del curso precedente. Pero, aún en este caso, deben preverse tiempos para la recuperación flexibilizando un tanto el horario y se debe realizar de manera continuada y siempre en función de los resultados arrojados por la evaluación. Junto con el tiempo hay que ir buscando estructuras organizativas que la hagan posible facilitando el espacio, el grupo y el profesor más adecuados.

Como puede verse, no existe una fórmula única que sirva para todos los centros, sino que cada uno, según los medios personales y materiales con los que cuente, tendrá que buscar la suya propia que sólo por eso será la mejor.

estudios y perspectivas

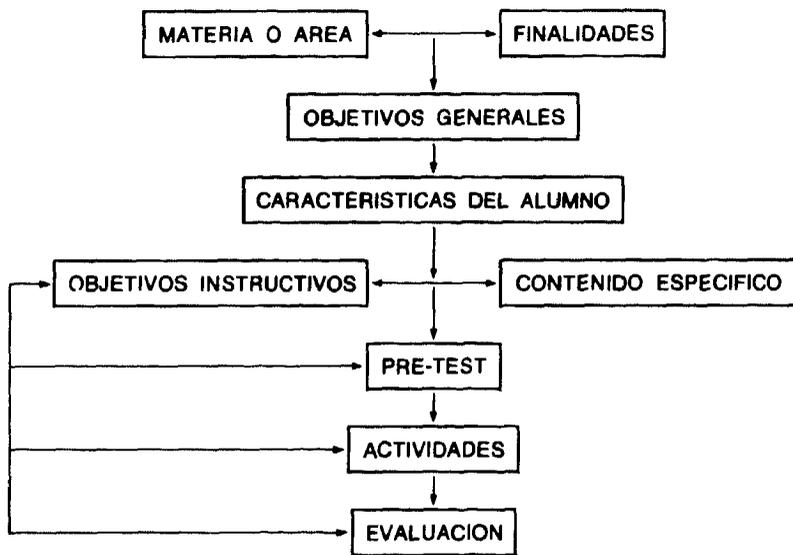
DESARROLLO DE PROGRAMAS: VARIABLES A CONSIDERAR

Por
**Antonio
González Soler**

Inspector
de Enseñanza
Primaria
MADRID

El desarrollo de un programa supone en su fase previa la consideración del conjunto de variables que lo integran. Su eficacia dependerá en gran medida del grado de control que el profesor (o programador) ejerza sobre las mismas, control que viene dado en función del conocimiento de las características, funciones e interrelaciones de dichas variables. Por ello creemos que el primer paso de toda programación debe ser la planificación de tales elementos componentes. El peligro de simplificación que se corre al intentar una clasificación de los mismos es evidente, pero disminuye si se tienen en cuenta los riesgos a que nos veríamos sometidos si intentásemos realizar programaciones en ausencia de una mínima sistematización.

Una clasificación no exhaustiva de los componentes de un programa podría ser la siguiente:



El primer factor a considerar es la materia o área sobre la que versaría la programación. Por todos es sabido que cada material tiene su propia estructura y características, las cuales están condicionando desde un principio el carácter del programa a desarrollar. A título de ejemplo se puede decir que una programación será tanto más jerarquizada y sistemática cuanto más lógicamente estructurada esté la materia: tal es el caso de las matemáticas frente al área estética.

A un mismo nivel y en relación con la materia de enseñanza han de tenerse en cuenta las finalidades generales que se pretenden alcanzar. Por finalidades entendemos, para diferenciarlas de los objetivos, las metas más generales y últimas, a conseguir a lo largo de todo el proceso educativo, que en último término vienen a coincidir con los valores aceptados por una determinada sociedad y

una determinada época. Su función principal es la de ofrecer un rumbo al proceso educativo. Generalmente las finalidades se ofrecen formuladas para todo un país o comunidad por sus más altos organismos de gobierno y administración. En este sentido y por lo que a una programación concreta se refiere, pueden considerarse como variables independientes, puesto que no son afectadas por ningún otro de los factores que intervienen. Ellas sin embargo están ahí condicionando a los restantes elementos ya que como hemos dicho antes expresan lo que debe ser el resultado final de todo un largo proceso.

Se puede establecer cierto tipo de relación mutua entre la materia y la finalidad, relación que viene señalada en el esquema del comienzo con una flecha de doble dirección. En efecto, ciertas materias se prestan mejor por su estructura, para el logro de determi-

nadas finalidades. Veamos un ejemplo: supóngase que entre la gama de finalidades se encuentra el desarrollo en el alumno de la capacidad de razonamiento. Es más que probable que esta finalidad sea muy tenida en cuenta en cualquier programación del área matemática o de las ciencias físico-naturales. No quiere esto decir que cuando se programa en otras materias no deba perseguirse dicha finalidad ni que ésta sea la única a considerar en las áreas anteriormente citadas, pero puede hablarse de una cierta acomodación mutua de finalidades y áreas de conocimientos.

Del análisis contrastado de las diversas áreas de conocimientos y las finalidades varias a lograr, han de surgir los llamados **objetivos generales** que representan una concreción a nivel de materia, de curso y de centro, de las finalidades generales del proceso educativo. De esta forma el siguiente paso en la programación consistirá en determinar los objetivos generales de una materia a lo largo de toda una etapa de escolarización, los objetivos generales de una materia para un curso o para un centro determinado.

Todo lo anterior ha de pasar por el tamiz de las *características de los alumnos*, antes de concretarse en objetivos y actividades específicas. No nos detendremos aquí en el estudio de la importancia del conocimiento del sujeto que aprende como condicionante de todo programa. Es esta una cuestión que ha sido debidamente debatida y últimamente muy puesta de moda con la expresión de «Educa-

ción personalizada». Pero no quisiera pasar adelante sin hacer mención, sin embargo, de un asunto directamente relacionado con la variable que estamos discutiendo: me refiero a la evaluación inicial de los alumnos. Ha de hacerse hincapié en que mediante la evaluación inicial no sólo se trata de conocer lo que el alumno *sabe*, sino además su modo de ser, de reaccionar y comportarse, en una palabra, *su madurez* para enfrentarse con una determinada tarea de aprendizaje.

El análisis de la variable *objetivos específicos* ocupará un mayor espacio en nuestro estudio, por lo que deliberadamente hemos preferido considerarla en último lugar, donde también se hará referencia a sus interrelaciones con los contenidos.

Pasamos por tanto a la consideración del *pre-test* como otro ingrediente fundamental de toda programación. En la práctica raramente se tiene en cuenta este factor, quizás, porque el profesor jerarquiza sus programaciones de forma que el aprendizaje o dominio por el alumno de una de ellas supone el de la inmediata anterior. Pero nosotros encontramos que la función del *pre-test* es doble: por una parte intenta determinar si el alumno se encuentra *dispuesto* para abordar el nuevo aprendizaje, es decir, si domina los requisitos previos. Pero al mismo tiempo, mediante la aplicación de un *pre-test* comprensivo de los aspectos esenciales de la nueva programación, es posible para el profesor conocer si los alumnos dominan algu-

no (varios o incluso todos) de los nuevos objetivos, con lo que se evitarían pérdidas innecesarias de tiempo.

El factor *actividades* es de una gran complejidad. Su variedad abarca desde el simple acto de escuchar las palabras del profesor hasta la realización del más complicado experimento. Es difícil determinar en el contexto en que nos estamos moviendo, cuales son las características que permitan calificar un determinado tipo de actividad como idóneo o adecuado. Incluso hasta es posible preguntarse si existen realmente actividades idóneas en sentido absoluto. Particularmente creemos que no. La idoneidad de una determinada actividad viene dada en función de gran variedad de factores, entre los cuales se encuentran: el tipo de objetivo, la forma de agrupamiento de los alumnos, la materia de enseñanza, el estilo docente del profesor de que se trate, los estilos de aprender de los alumnos y las condiciones materiales del centro. De ahí que se pueda afirmar que cualquier actividad puede calificarse de adecuada para un determinado objetivo y no para otros; que se adecue al estilo de enseñar de un profesor y no al de otro; que permita mayor rendimiento en un alumno que tiene cierto estilo de aprendizaje y no lo permita en otro diferente, etc. Por tanto lo único que se puede pedir aquí es que el profesor considere cada una de las actividades a la luz de los factores anteriormente numerados. De esa manera podrá obtener una lista de actividades auténticamente idóneas. La últi-

ma variable que entra a formar parte de toda programación es la *evaluación*, es decir, la preparación de los instrumentos que nos permitan determinar el éxito o fracaso en los resultados. Puesto que el problema de la evaluación será abordado exhaustivamente en otro lugar, no nos vamos a detener en él. Únicamente aludiremos a algo que ya aparece de alguna forma indicado en la clasificación hecha al comienzo: la evaluación no sólo pretende determinar éxito o fracaso, sino también detectar las causas, permitiéndonos de esta manera corregir errores. Estos no siempre han de buscarse en deficiencias de los alumnos, sino que con mucha frecuencia pueden aparecer en la misma programación. Si observamos la clasificación, las flechas nos indican que la evaluación actual va hacia atrás, induciéndonos a la reconsideración del resto de las variables; de esta forma el programador introducirá los cambios convenientes, subsanando las deficiencias encontradas.

Tras este rápido estudio de los factores que intervienen en esta programación, nos centraremos a continuación en un análisis más detenido de la variable *objetivos específicos*.

Es de todos conocida la tendencia moderna a definir los objetivos en términos de conducta (behavioral terms). Quizás haya sido R. F. Mager quien más claramente ha determinado los ingredientes que ha de poseer un objetivo que se intente definir en estos términos. Dichos ingredientes son los que siguen:

1) Conducta terminal definida mediante un verbo que exprese una acción claramente observable.

2) Especificación de las condiciones en que ha de llevarse a cabo dicha conducta terminal.

3) Contenido específico sobre el que se ejerce tal conducta.

4) Especificación de los criterios que permitan considerar dicha conducta final como aceptable o no.

A continuación ofrecemos un ejemplo ilustrativo:

«Dada una lista de 20 palabras, el alumno deberá ser capaz de subrayar todas las que sean sustantivos».

Conducta terminal observable: Subrayar.

Contenido específico: Palabras que sean sustantivos.

Condiciones en que se ha de realizar la conducta terminal: Lista de 20 palabras.

Nivel de realización: el 100 x 100 es decir, el objetivo se considera cubierto cuando el alumno subraye todas las palabras que sean sustantivos.

Frente a esta corriente de formulación de objetivos, que tiene su raíz en la filosofía conductista, encontramos otras que en principio parecen irreconciliables con aquella. Nos estamos refiriendo a lo que Eisner denomina Objetivo expresivo.

El objetivo se diferencia del formulado en términos de conducta en que no especifica como éste la conducta terminal. El objetivo expresivo describe un encuentro educativo: identifica una situación en la que deberá trabajar un alumno, un problema a resolver, una tarea a efectuar, sin especificar de antemano el resultado. El objetivo expresivo implica una invitación a y no una prescripción. El objetivo expresivo invita a poner en práctica los instrumentos y conocimientos adquiridos con anterioridad.

Como ejemplos ilustrativos de este nuevo enfoque de formulación de los objetivos podemos citar los siguientes:

1) Interpretar el significado del Quijote.

Un METODO EFICAZ para la enseñanza y aprendizaje de la LECTURA

VENTANAL

MANUEL SANJUAN
Creador del Método de Pedagogía

JOSE VÁZQUEZ
Inspector Titular de E.G.B.

VENTANAL



METODO DE LECTURA



EDITORIAL ESCUELA ESPAÑOLA

Ahora puede pedir un juego completo de MUESTRA con el 50 % de descuento.

EL METODO comprende TRES NIVELES cuidadosamente experimentados.

Si Ud. quiere que sus alumnos adelanten eficazmente en el aprendizaje de la lectura, rellene y envíe el siguiente boletín:

Núm. 1: 60 ptas. Núm. 2: 65 ptas. Núm. 3: 70 ptas.

BOLETIN DE PEDIDO

Don/doña

Domicilio Núm.

Localidad Provincia

Deseo recibir como MUESTRA y con el 50 % de DESCUENTO un juego completo del METODO DE LECTURA "VENTANAL"

Su importe lo abonaré contra reembolso.

EDITORIAL ESCUELA ESPAÑOLA - C/ Mayor, 4-1.º - MADRID-13

2) Apreciar los valores pictóricos del Entierro del Conde Orgaz.

3) Construir formas tridimensionales usando determinados materiales: madera, alambre, etc.

Un estudio comparado de ambas tendencias nos lleva a las siguientes conclusiones:

a. *Los objetivos operativos y expresivos representan dos concepciones diferentes de la educación.*

En efecto, la definición de objetivo en términos de conducta supone una concepción de educación como modelación de conductas con arreglo a ciertos patrones preconcebidos y explicitados en la misma definición del objetivo. Se concibe así la educación como un *entrenamiento* y no en balde las formas de la instrucción militar (military training) influyeron decisivamente en el pensamiento y en la acción de los educadores que apoyan esta concepción.

Por el contrario, la formulación de objetivos en términos expresivos, que no suponen una conducta final prefijada sino que ésta es resultado, a veces inesperado, de la libre iniciativa del educando, hace referencia a la educación concebida como cultivo y desarrollo de la personalidad, en una palabra, al viejo y siempre actual concepto de la educación como *formación*.

b. *Ambos tipos de objetivos cumplen finalidades diferentes:*

La principal finalidad de los objetivos definidos en términos de conducta es la transmisión de cultura y su asimilación por parte del alumno. La cultura supone una cantidad de conocimientos, de técnicas, de métodos y formas de actuación que todo alumno debe poseer, si es que desea desenvolverse con plenitud en una determinada sociedad. La formulación de objetivos ofrecida por el conductismo permite controlar perfectamente qué conocimientos y habilidades transmitir y sobre todo si el alumno los ha asimilado.

Pero la cultura no solo se asimila sino que además se transforma y se elabora. Es más, creemos que, en último término, la transmisión de la cultura tiene como finalidad su posterior transformación. La formulación de los objetivos en forma expresiva juega este preponderante papel, al permitir la libre iniciativa de los alumnos, al no prescribir de antemano los resultados esperados.

Ambos enfoques, sin embargo, no son contradictorios sino complementarios, dado que toda elaboración o transformación cultural supone como condición previa la transmisión, aunque solo sea de los instrumentos y técnicas de trabajo.

c. *Ambos tipos de objetivos suponen diferentes modelos de instrucción:*

1. Modelo instructivo que implica la formulación de objetivos en términos de conducta:

— Se conocen previamente las conductas a adquirir. Se trata por tanto de un modelo predictivo.

— Se ofrecen actividades muy especificadas.

— Se dispone de criterios fijos de evaluación, dados en las mismas formulaciones de los objetivos.

— Se espera que todos los alumnos respondan y modifiquen su conducta en el mismo sentido.

2. Modelo instructivo implicado en la formulación de objetivos en términos expresivos:

— No se conocen previamente los resultados. A veces pueden hasta resultar sorprendentes.

— Ofrecen un camino, una dirección, pero sin constricciones. Cada alumno tiene posibilidades de elección de actividades.

— No se espera que los alumnos respondan en el mismo sentido.

— No se dispone de criterios previos de evaluación de los resultados.

Como vemos se trata de dos tendencias de formulación de objetivos perfectamente conciliables en el ámbito escolar. El predominio de una u otra dependerá de muchos factores, pero no cabe duda que las características de la materia o área de conocimientos y el nivel de escolaridad serán factores altamente determinantes.

No quisiera terminar el estudio dedicado a objetivos sin ofrecer un modo de resumen de los aspectos positivos y negativos en la formulación de objetivos en términos de conducta.

Como aspectos positivos, encontramos, por una parte, que los objetivos operativamente especificados:

— Permiten decidir con claridad cuales son los adecuados y cuales los inadecuados.

— Permiten y facilitan la aplicación de pre-tests para comprobar si un alumno domina o no los requisitos previos al nuevo aprendizaje.

— Facilitan la selección de actividades consecuentes.

— Facilitan el conocimiento por parte de los alumnos de los mismos objetivos, factor este decisivo para el éxito en el nuevo aprendizaje.

— Permiten una evaluación certera de resultados y por tanto la determinación de la utilidad o rentabilidad de un programa.

— Favorecen la investigación experimental al proporcionar criterios de evaluación estables y permitir la obtención de datos y medidas fiables.

Los aspectos negativos de la formulación de los objetivos en términos de conducta se resumen así:

— Sólo los más triviales objetivos pueden especificar-

se en términos de conducta con facilidad.

— Impiden aprovechar las oportunidades educativas que normalmente surgen en situaciones no tan especificadas.

— Suponen la simplificación de algo tan complejo como es el proceso de aprendizaje. En una situación dada, son numerosísimos los posibles resultados de aprendizaje, muchos de ellos inesperados, otros difíciles de prever o de especificar. La práctica de la especificación tiende a reforzar a los objetivos operativos y provoca la erosión de los demás.

— Suponen mecanización y deshumanización del proceso educativo.

— Es difícil el proceso de selección de la muestra representativa de objetivos operativos de entre el universo de tales objetivos que surge al especificar operativamente un objetivo más general.

TAXONOMIA DE LOS OBJETIVOS DE LA EDUCACION

En 1956 y 1964 y bajo la dirección de Benjamín Bloom, se preparan respectivamente dos volúmenes titulados «Taxonomía de los objetivos de la educación en el Dominio Cognoscitivo» y «Taxonomía de los objetivos de la educación en el Dominio Afectivo». Pero ¿qué es una taxonomía de objetivos de la educación? Es una clasificación jerárquica de los niveles del desarrollo humano en un dominio determinado. Igual que las de tipo biológico, las taxonomías

educativas proporcionan una clasificación de los diferentes objetivos a conseguir en niveles adecuados respecto a los dominios más relevantes del comportamiento humano, dominios que en el caso de las taxonomías citadas fueron reducidos a tres: cognoscitivos, afectivos y psicomotor. Tales clasificaciones se apoyan en criterios organizativos de tipo psicopedagógico.

Por lo que respecta al dominio cognoscitivo, la Taxonomía de Bloom utiliza como criterio organizativo o clasificador la complejificación de las conductas. Es decir, un objetivo estará en un lugar elevado de la jerarquía cuando suponga conductas más complejas que los objetivos que le anteceden. Cada objetivo supone, por tanto, al inmediatamente anterior y lo supera en complejidad.

Las categorías señaladas por Bloom en este dominio son seis, cada una de las cuales comprende a su vez varias subcategorías, ordenadas asimismo jerárquicamente, y que serán analizadas y estudiadas en otro lugar y momento. Las cinco principales categorías son las siguientes:

1. Conocimiento.
2. Comprensión.
3. Análisis.
4. Síntesis.
5. Evaluación.

Respecto al dominio cognoscitivo, se utilizó como criterio de clasificación el grado de *internalización* en que las actitudes, intereses, valores, etc., pueden manifestarse a través del comportamiento de

1.º E G B de Ediciones ANAYA

PARA EMPEZAR CON BUEN PIE LA ENSEÑANZA GENERAL BASICA

Enero es la época en que muchos niños comienzan 1.º de E. G. B.

Un paso importante para el alumno que debe ser refrendado por su profesor.

El curso 1.º de E. G. B. de Ediciones ANAYA ofrece una total seguridad de iniciarlo con buen pie.

Facilita el aprendizaje y crea actitudes de trabajo individualizado, favoreciendo el ritmo personal del alumno y desarrollando su capacidad de expresión.

ANAYA presenta dos series de cada materia para que el profesor pueda elegir la que mejor se adapte a las necesidades de sus alumnos.

Cantidad	Serie A	PRECIOS DE VENTA		Cantidad	Serie B	PRECIOS DE VENTA	
		Libros alumno	Libros profesor			Libros alumno	Libros profesor
	EXPRESION LINGUISTICA				EXPRESION LINGUISTICA		
	NUUESTRA LENGUA. Departamento Educación Anaya:				LENGUAJE. A. Méndez:		
	Fichas de Enseñanza Individualizada	96	22		Libro de Trabajo	96	
	*Soluciones a las Fichas de Enseñanza Individualizada		67		Cuaderno-fichas de Actividades, I	22	
	Guía del Profesor				*Soluciones al Cuaderno-fichas de Actividades, I		22
	EXPRESION MATEMATICA				Cuaderno-fichas de Actividades, II	22	
	MATEMATICAS. J. Casulleras y L. Masip:				*Soluciones al Cuaderno-fichas de Actividades, II		22
	Libro de Consulta	73			Cuaderno-fichas de Actividades, III	22	
	Fichas de Enseñanza Individualizada	113	28		*Soluciones al Cuaderno-fichas de Actividades, III		22
	*Soluciones a las Fichas de Enseñanza Individualizada		67		Fichas de Evaluación	22	
	Guía del Profesor				*Soluciones a las Fichas de Evaluación		22
	AREAS DE EXPERIENCIA				Guía del Profesor		79
	EL MUNDO DE LA CIENCIA (Area natural).				EXPRESION MATEMATICA		
	Departamento Educación Anaya:				MATEMATICAS BASICAS. A. Ramos:		
	Libro de Consulta	79			Fichas de Enseñanza Individualizada	113	
	Fichas de Enseñanza Individualizada	73	22		*Soluciones a las Fichas de Enseñanza Individualizada		113
	*Soluciones a las Fichas de Enseñanza Individualizada		45		Guía del Profesor		67
	Guía del Profesor				AREAS DE EXPERIENCIA		
	LA VIDA DEL HOMBRE (Area social).				COSMOS (Area natural y social).		
	Departamento Educación Anaya:				Departamento de Educación Anaya:		
	Fichas de Enseñanza Individualizada	84	22		Libro de Trabajo	113	
	*Soluciones a las Fichas de Enseñanza Individualizada		28		Fichas de Evaluación	28	
	Guía del Profesor				*Soluciones a las Fichas de Evaluación		28
					Guía del Profesor		100
	<input type="checkbox"/> Lotes completos				<input type="checkbox"/> Lotes completos		
		518				438	

Libros comunes para las dos series

Cantidad	LECTURA	PTAS.	Cantidad	EXPRESION PLASTICA	PTAS.
	Serie TONO y DORA. A. González y E. Soler:			EL LENGUAJE DE LAS IMAGENES	
	Libro de Lectura	56		E. Barnechea y R. Requena:	
	Cuaderno de lectura y escritura, I	26		Libro de Trabajo	100
	Cuaderno de lectura y escritura, II	26		Guía del Profesor	39
	Serie MUNDO NUEVO			MATERIAL PARA VACACIONES	
	Departamento Educación Anaya:			Serie VACACIONES. 1.º	90
	Libro de Trabajo I	62		Serie DESCANSO Y APRENDO. 1.º	30
	Libro de Trabajo. II	62		LOTE MAS ECONOMICO:	
				Nuestra Lengua (serie A), Matemáticas (serie B)	
				y Cosmos (serie B)	
				<input type="checkbox"/> Lotes completos	
					423

*LAS SOLUCIONES se sirven únicamente a los profesores.

anaya el auxiliar de clase

Luis Braille, 4 - SALAMANCA - Iriarte, 4 - MADRID-28

los alumnos. Desde la simple receptividad a un valor, hasta la confección de un esquema de valores propio, media un abismo por lo que se refiere al grado de internalización de las mencionadas conductas. En el primer caso el individuo está simplemente sensibilizado o abierto al valor, sin poner apenas nada de su parte, en el segundo, es el sujeto mismo quien ha confeccionado su propio esquema a base de valores aceptados, modificados o incluso creados, esquema este que da carácter a su vida.

Las categorías establecidas en este dominio por Bloom y su equipo de colaboradores son los siguientes:

1. Receptividad.
2. Respuesta.
3. Valoración.
4. Organización de valores.
5. Caracterización del individuo mediante un sistema de valores.

En lo tocante al dominio psicomotor, aún no se ha elaborado la correspondiente taxonomía de objetivos, aunque por parte del Prof. Dave, alumno de Bloom, se han iniciado los trabajos conducentes a la misma, habiéndose ya perfilado las posibles principales categorías, que son las siguientes:

1. Imitación.
2. Manipulación.
3. Precisión.
4. Articulación.
5. Naturalización.

Utilidad y aspectos positivos de las Taxonomías:

a. Permiten la comunicación en un mismo lenguaje.

b. Ofrecen un panorama más o menos completo y sistemático de lo que puede alcanzarse mediante la enseñanza.

c. Sirven como punto de contraste de una programación concreta, permitiendo detectar omisiones o repeticiones innecesarias de objetivos.

d. Permiten establecer relaciones o jerarquías entre los diversos objetivos.

e. Facilitan la integración de materias.

f. Se ha comprobado que mediante su utilización los profesores han comenzado a hacer hincapié en objetivos relativos a otras categorías y no solo a la categoría **Conocimientos**.

Aspectos negativos:

Las taxonomías no son un instrumento perfecto. De ahí que se hayan hecho de las mismas críticas certeras y hayan provocado interesantes polémicas. Como consecuencia se han señalado, no sin razón, puntos débiles o aspectos negativos que pueden resumirse como siguen:

a. Se ha dicho que condicionan a los maestros y programadores a considerar solamente procesos mentales con independencia o sin tener demasiado en cuenta los contenidos. Gran parte de

los objetivos formulados a partir de las taxonomías que estamos estudiando, son del tipo:

— Desarrollar la capacidad de análisis.

— Fomentar la capacidad de comprensión, etc.

Como vemos en estas formulaciones no aparece el ingrediente *contenidos*, cuando en la mayoría de las ocasiones es la idiosincrasia de la materia de enseñanza la que determina los procesos mentales que han de ser desarrollados.

b. La inclusión de un determinado objetivo dentro de una categoría de las taxonomías no depende solo de las características de dicha categoría, sino también, y en gran manera, de los antecedentes educativos del alumno. Por ejemplo: la resolución de un problema puede incluirse dentro de la categoría **Aplicación**, si dicho problema es desconocido para el alumno, pero también puede incluirse en la categoría **Conocimientos** si el alumno con anterioridad ha resuelto problemas de características similares, por lo que el proceso mental que tiene lugar es el de una simple rememoración de lo previamente adquirido.

c. Se ha criticado también la taxonomía de objetivos educativos de Bloom en el sentido de que clasifica procesos mentales internos y no conductas observables. De ahí que como contrapartida se hayan intentado otras clasificaciones de objetivos, tomando como presupuesto la

necesidad de identificar el objetivo a clasificar en tanto que acción o conducta que ha de realizar el alumno y que puede ser fácilmente observada y controlada por el profesor. A título de ejemplo citaremos el intento de Sullivan que establece una jerarquía de conductas:

1. Identificar.
2. Denominar.
3. Describir.
4. Construir o producir.
5. Ordenar.
6. Demostrar.

Según Sullivan en estas categorías pueden resumirse todos los objetivos alcanzables mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Falsas interpretaciones:

1. Muchos han creído que la taxonomía de objetivos educativos de Bloom presenta el panorama completo de objetivos a alcanzar en el nivel de Educación General Básica, cuando en realidad se trata del panorama de objetivos a alcanzar a lo largo del proceso total de la educación, que naturalmente sobrepasa al nivel de escolaridad mencionado. Por ello sería muy conveniente determinar qué categorías o subcategorías de la taxonomía tienen plena cabida en el nivel de Educación General Básica, cuáles sobrepasan dicho nivel y cuáles otras pueden ser alcanzadas solo en parte.

2. Asimismo se ha llegado a creer que las diferentes categorías son independientes y exclusivas entre sí, cuando en realidad ocurre lo contrario,

puesto que los actos humanos no son «químicamente» positivos. De esta manera, por ejemplo, un objetivo de la categoría *Comprensión* puede suponer en ocasiones ciertas actividades de análisis; de la misma forma los objetivos de *Aplicación* a veces incluyen actividades de *síntesis*, etc.

3. También se ha creído erróneamente que los diferentes dominios (cognoscitivos, afectivos y psicomotor) no presentan entre sí puntos de contacto y que cada objetivo que se formule ha de encuadrarse exclusivamente en uno solo de los mencionados dominios. Nada más lejos de la realidad. Como hemos mencionado anteriormente, el equipo elaborador de las taxonomías que estamos analizando, partieron del supuesto de que la conducta humana es única e indivisible y que no puede ser fragmentada o parcelada. De ahí que lo que se considera objetivo cognoscitivo puede repercutir en el campo de la afectividad del alumno, e igualmente es difícil, por no decir imposible, formular objetivos en el dominio afectivo que vayan desprovistos o no presupongan factores cognoscitivos.

4. La presentación de las Taxonomías en formas de categorías jerarquizadas, referentes a procesos psíquicos sin hacer referencia a los contenidos o materias de enseñanza, puede inducirnos a pensar que todo objetivo que se encuadre en una determinada categoría puede ser alcanzado cualquiera que sea la materia de enseñanza. Es decir, la capacidad de análisis o de aplicación, por ejemplo, puede fomentarse igualmente

en matemáticas que en ciencias sociales. Sin embargo Kropp y Stoker demostraron lo contrario. En su experimento utilizaron contenidos de las áreas social y natural y comprobaron que los alumnos desarrollaron o pusieron en práctica diferentes tipos de procesos mentales; es decir, no se consiguieron con ambas materias las mismas categorías de objetivos, aunque, como puede suponerse, se dieron ciertas coincidencias. Esto nos hace pensar, que lógicamente ciertas materias contribuyen más eficazmente que otras al logro de determinadas categorías de objetivos. Aún corriendo el riesgo de generalizar y por lo que respecta al ámbito cognoscitivo, se puede afirmar que las categorías *Conocimientos* y *Comprensión* pueden alcanzarse o desarrollarse en grado similar en todas las materias, cosa que desde nuestro punto de vista no ocurre con el resto de las categorías. Como consecuencia de lo dicho se han llevado a cabo estudios pertinentes a la concreción de las categorías de la taxonomía de Bloom en cada una de las materias que componen el curriculum escolar. Los resultados de tales estudios se ofrecen en los esquemas siguientes:

TAXONOMIA APLICADA AL LENGUAJE

(Moore y Kennedy)

DOMINIO COGNOSCITIVO:

1. *Conocimientos*:

- 1.1. Terminología.
- 1.2. Hechos específicos.

- 1.3. Convencionalismos.
- 1.4. Clasificaciones y categorías.
- 1.5. Criterios.

2. *Comprensión:*

- 2.1. Traducción.
- 2.2. Interpretación.

3. *Análisis:*

- 3.1. Elementos.
- 3.2. Relaciones.
- 3.3. Principios organizativos.

4. *Aplicación:*

- 4.1. Aplicación funcional.
- 4.2. Aplicación expresiva.

5. *Evaluación:*

- 5.1. Objetiva.
- 5.2. Subjetiva.

DOMINIO AFECTIVO:

6. *Actitudes:*

- 6.1. Aceptación.
- 6.2. Apreciación.

7. *Receptividad:*

- 7.1. Conciencia.
- 7.2. Atención selectiva.

8. *Participación:*

- 8.1. Deseo de participación.
- 8.2. Disfrute en la participación.

TAXONOMIA APLICADA A IDIOMA
EXTRANJERO

(R. Valette)

DOMINIO COGNOSCITIVO:

1. *Conocimientos:*

- 1.1. De elementos.
- 1.2. Capacidad de discriminar o diferenciar elementos.
- 1.3. De reglas y modelos.
- 1.4. Capacidad de diferenciar reglas y modelos.

2. *Manipulación:*

- 2.1. Capacidad de reproducir elementos y modelos.
- 2.2. Capacidad de manipular elementos y modelos.

3. *Comprensión y producción:*

- 3.1. Capacidad de comprender el significado explícito de sonidos o frases.
- 3.2. Capacidad de producir sonidos o frases con el significado deseado.
- 3.3. Capacidad de comprender el significado implícito o profundo de sonidos, palabras o frases.
- 3.4. Capacidad para producir palabras o frases con el sentido implícito deseado.

DOMINIO AFECTIVO:

4. *Participación:*

- 4.1. Conciencia del fenómeno de la lengua extranjera.
- 4.2. Tolerancia de las diferencias.
- 4.3. Interés por el fenómeno de la lengua extranjera.
- 4.4. Satisfacción derivada del progreso.
- 4.5. Continuo deseo de mejorar.
- 4.6. Promoción activa de la comprensión internacional.

TAXONOMIA APLICADA A CIENCIAS

(Klopfer)

A. CONOCIMIENTO Y COMPRENSION:

- A.1. Conocimiento de hechos específicos.
- A.2. Conocimiento de terminología.
- A.3. Conocimiento de concepto.
- A.4. Conocimiento de convenciones.
- A.5. Conocimiento de tendencia y secuencias.
- A.6. Conocimiento de clasificaciones, categorías y criterios.
- A.7. Conocimiento de técnicas y procedimiento científico.
- A.8. Conocimiento de principios y leyes.

- A.9. Conocimiento de teorías.
- A.10. Identificación de los conocimientos en nuevos contextos.
- A.11. Traducción de un lenguaje a otro.

PROCESOS DE INVESTIGACION CIENTIFICA:

B. OBSERVACION Y MEDIDA:

- B.1. Observación de objetos y fenómenos.
- B.2. Descripción de observaciones usando un lenguaje apropiado.
- B.3. Medida de objetos y cambios.

C. RECONOCIMIENTO Y SOLUCION DE PROBLEMAS:

- C.1. Reconocimiento de problema.
- C.2. Formulación de una hipótesis.
- C.3. Selección de posibles comprobaciones de la hipótesis.
- C.4. Realización del experimento comprobatorio de la hipótesis.

D. INTERPRETACION DE DATOS Y FORMULACION DE GENERALIZACIONES:

- D.1. Manipulación, clasificación y análisis de datos.
- D.2. Interpretación de datos.

- D.3. Valoración de la hipótesis objeto de experimentación a la luz de los datos.
- D.4. Formulación de un principio de generalización empírica resultante.

E. ELABORACION DE TEORIAS Y MODELOS CIENTIFICOS.

F. APLICACION DE LOS CONOCIMIENTOS A NUEVAS SITUACIONES:

- F.1. Aplicaciones de nuevas situaciones dentro del campo mismo científico.
- F.2. Aplicaciones e instrucciones de otros campos científicos.

G. DESTREZAS MANUALES:

- G.1. Uso de materiales y técnicas de laboratorio.

H. ACTITUD E INTERESES:

- H.1. Manifestaciones de actitudes favorables ante la ciencia.
- H.2. Aceptación de la investigación científica como forma de pensamiento.
- H.3. Adopción de actitudes científicas.
- H.4. Recrearse en las experiencias o experimentos.
- H.5. Fomento de su interés por alguna rama especial de la ciencia.

TAXONOMIA APLICADA A MATEMATICAS

(Wilson)

A. CONOCIMIENTOS:

- A.1. Conocimientos de hechos específicos.
- A.2. Conocimientos de terminología.
- A.3. Conocimientos de procedimientos operativos.
- A.4. Conocimientos de conceptos.
- A.5. Conocimiento de principios o reglas.

B. COMPRESION:

- B.1. Capacidad de transformación de los elementos de un problema de un lenguaje a otro.
- B.2. Capacidad de seguir una línea de razonamiento.
- B.3. Capacidad de leer e interpretar un problema matemático.

C. APLICACION:

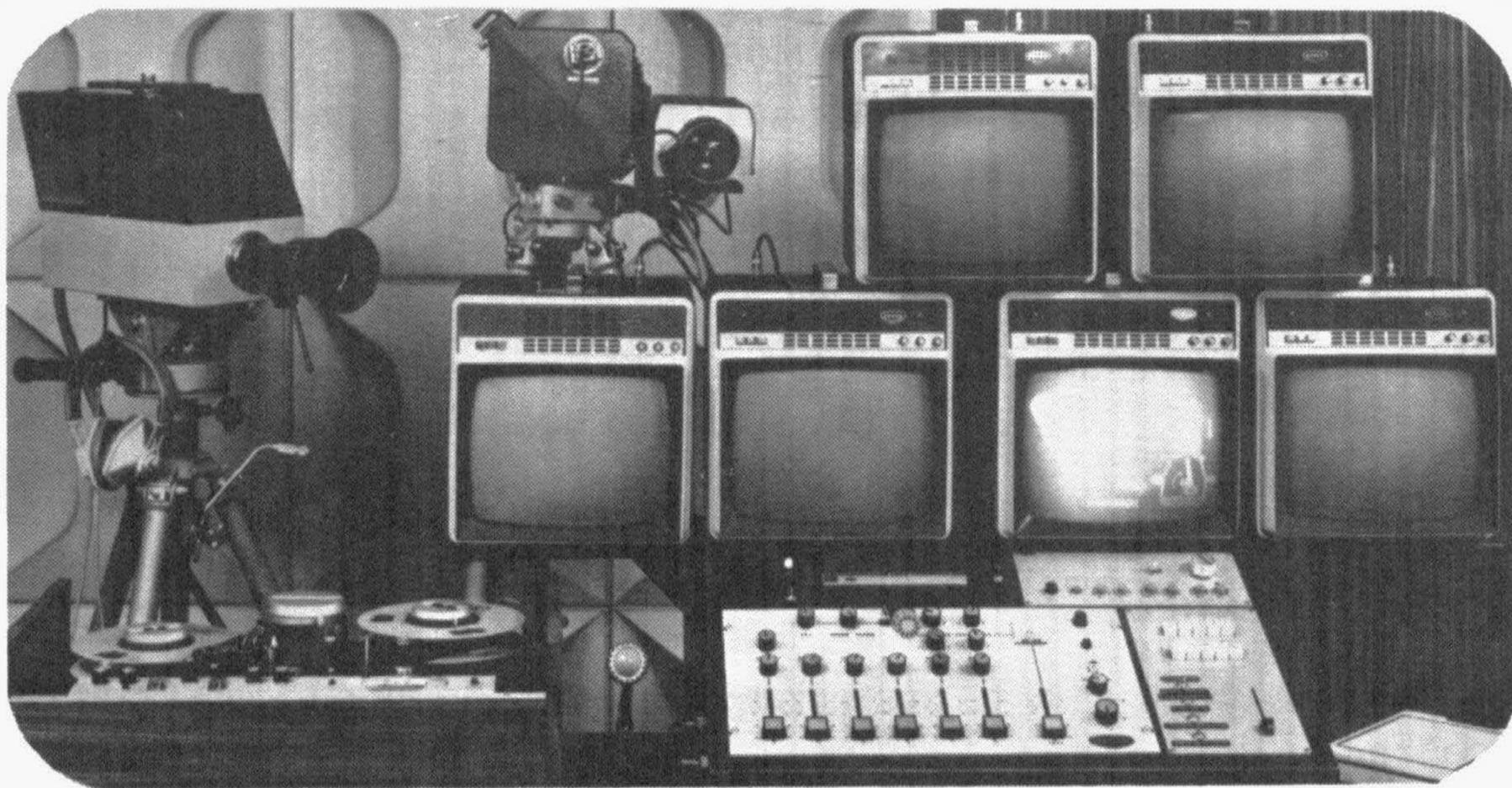
- C.1. Capacidad de resolver problemas de rutina.
- C.2. Capacidad de establecer comparaciones entre situaciones o elementos.
- C.3. Capacidad de leer, manipular e interpretar datos y obtener conclusiones.

D. ANALISIS:

- D.1. Capacidad de resolver problemas no



al servicio de la enseñanza



TVCC EN COLOR - TVCC EN BLANCO Y NEGRO

**LABORATORIO DE IDIOMAS - PROYECTORES DE CINE
PROYECTORES DE VISTAS FIJAS - PROYECTORES
DE DIAPOSITIVAS MOVILES (Adiscopio) - RETROPROYECTORES
PROYECTORES DE CUERPOS OPACOS - MAGNETOFONOS DIDACTICOS.
EQUIPOS DIDACTICOS MECANICA DE PRECISION INSTRUMENTOS OPTICOS
MATERIAL DE PASO: TRANSPARENCIAS, DIAKINAS, DIAPOSITIVAS,
MAQUETAS MOVILES Y PELICULAS.**



Fábrica: Avenida de San Luis, 91 - Tel. 202 28 44 - MADRID-33
Dirección de Comercio Interior: Reina Mercedes, 22 - Tels. 233 82 01 - 02 - Apartado 19.042 - MADRID-20
Dirección de Comercio Exterior: Reina Mercedes, 20 - Tels. 233 12 61 - 254 82 54 - MADRID-20

- rutinarios que no han sido estudiados antes.
- D.2. Capacidad de buscar y descubrir relaciones entre los elementos de un problema.
 - D.3. Capacidad de encontrar una demostración.
 - D.4. Capacidad de criticar una demostración.

TAXONOMIA APLICADA A ESTUDIOS SOCIALES

(Orlandi)

DOMINIO GOGNOSCITIVO:

- 1. **Conocimientos:**
 - 1.1. Hechos.
- 2. **Conocimientos y comprensión:**
 - 2.1. Conceptos.
 - 2.2. Generalizaciones.
 - 2.3. Estructuras y modelos.
- 3. **Investigación:**
 - 3.1. Localización de información.
 - 3.2. Interpretación de datos gráficos y simbólicos.
- 4. **Pensamiento crítico:**
 - 4.1. Identificación de ideas centrales y presupuestos básicos.

- 4.2. Evaluación de pruebas, testimonios.
- 4.3. Deducción de conclusiones justificadas.
- 4.4. Formulación de hipótesis razonables.

DOMINIO AFECTIVO:

- 5. **Conducta intelectual deseable:**
 - 5.1. Enfoque científico de la conducta humana.
 - 5.2. Consideración humanitaria ante la conducta de los demás.
- 6. **Conducta social deseable:**
 - 6.1. Manifestación de intereses.
 - 6.2. Aceptación de responsabilidad.
 - 6.3. Implicación afectiva.

TAXONOMIA APLICADA A EDUCACION ARTISTICA

(B. Wilson)

- 1. **Percepción:**
 - 1.1. En una obra.
 - 1.2. Entre dos obras.
 - 1.3. Entre varias obras.
- 2. **Conocimientos:**
 - 2.1. Terminología.
 - 2.2. Hechos.
 - 2.3. Convenciones.
 - 2.4. Tendencias y secuencias.
 - 2.5. Clasificaciones y categorías.

- 2.6. Criterios.
- 2.7. Metodología.
- 2.8. Teorías.

3. **Comprensión:**

- 3.1. Traducción.
- 3.2. Interpretación.

4. **Análisis:**

- 4.1. Elementos.
- 4.2. Relaciones entre partes.
- 4.3. Relaciones de partes y todo.

5. **Evaluación:**

- 5.1. Empírica.
- 5.2. Sistemática.

6. **Apreciación:**

- 6.1. Valoración.
- 6.2. Simpatía.
- 6.3. Sentimiento.

7. **Producción:**

- 7.1. Dominio de técnicas.
- 7.2. Creatividad.

CATEGORIA CONOCIMIENTOS: FORMULACION DE OBJETIVOS

La Taxonomía de Objetivos de la Educación de Bloom presenta su primera categoría bajo la denominación de **Conocimientos**. En ella y como subcategoría se encuadran las siguientes:

- 1.1.0. Conocimientos específicos.
 - 1.1.1. Conocimiento de la terminología.
 - 1.1.2. Conocimiento de hechos específicos.

Cuadernos
de Información

ESTUDIOS

Y

PROFESIONES

Este nuevo "cuaderno de información" consta de una relación de las profesiones que se pueden estudiar actualmente en España y especifica los Centros en que se pueden cursar, los requisitos para el ingreso, los títulos que se pueden alcanzar y el contenido de las enseñanzas, remitiendo en este último punto al plan de estudios al cual pertenecen.

Precio: 75 Ptas.

Pedidos al Servicio de
Publicaciones del
Ministerio de Educación
y Ciencia

Ciudad Universitaria
MADRID-3

- 1.2.0. Conocimiento de los medios y modos de trabajar con hechos específicos.
- 1.2.1. Conocimiento de las convenciones.
- 1.2.2. Conocimiento de tendencias y secuencias.
- 1.2.3. Conocimiento de clasificaciones y categorías.
- 1.2.4. Conocimiento de criterios.
- 1.2.5. Conocimiento de la metodología.
- 1.3.0. Conocimiento de universales y abstracciones.
- 1.3.1. Conocimiento de principios y generalizaciones.
- 1.3.2. Conocimiento de teorías y estructuras.

En palabras de los propios autores la categoría *Conocimientos* viene a significar «la capacidad de retener y recordar hechos específicos y universales, métodos y procesos, o un esquema, estructura o marco de referencia», es decir, la capacidad de recordar los contenidos a que se hace alusión en cada una de las subcategorías arriba clasificadas.

La formulación de objetivos en esta categoría es una tarea relativamente simple: basta con clasificar los contenidos, objeto de retención, dentro de las subcategorías correspondientes y posteriormente aplicarles verbos que aludan a conductas observables que permitan inferir que dicho proceso de retención ha tenido lugar. Descendamos a un ejemplo concreto: supongamos que el contenido versa sobre un tema del área

lingüística, **la oración**. Supongamos también analizados y clasificados los elementos integrantes del tema. De entre ellos escojamos dos:

1) Clasificación de las oraciones según la naturaleza de su predicado.

2) Transformación de una oración transitiva en pasiva.

El primer elemento se encuadra en la subcategoría 1.2.3. *Conocimiento de clasificaciones y categorías*; el segundo, dentro de la 1.2.5. *Conocimiento de la metodología*.

Como hemos dicho anteriormente, el tipo de conducta que exigimos del alumno ha de ser tal que permita suponer o deducir que éste ha retenido los contenidos de que tratamos. Se puede pedir que el alumno describa, subraye, escriba, identifique, complete, etcétera. De esta forma los objetivos correspondientes se podrán formular así:

1) Dada una clasificación incompleta de la oración simple, el alumno deberá ser capaz de *completarla* con toda exactitud.

2) El alumno deberá ser capaz de *describir* en pocas palabras los pasos a seguir para transformar una oración transitiva en pasiva.

El documento que ofrecemos a continuación, donde se especifican las categorías y subcategorías, los tipos de conducta observable (infinitivos en columna central) y las clases de contenidos (columna de la derecha) puede ser nos de gran utilidad en esta tarea:

CAMPO COGNOSCITIVO

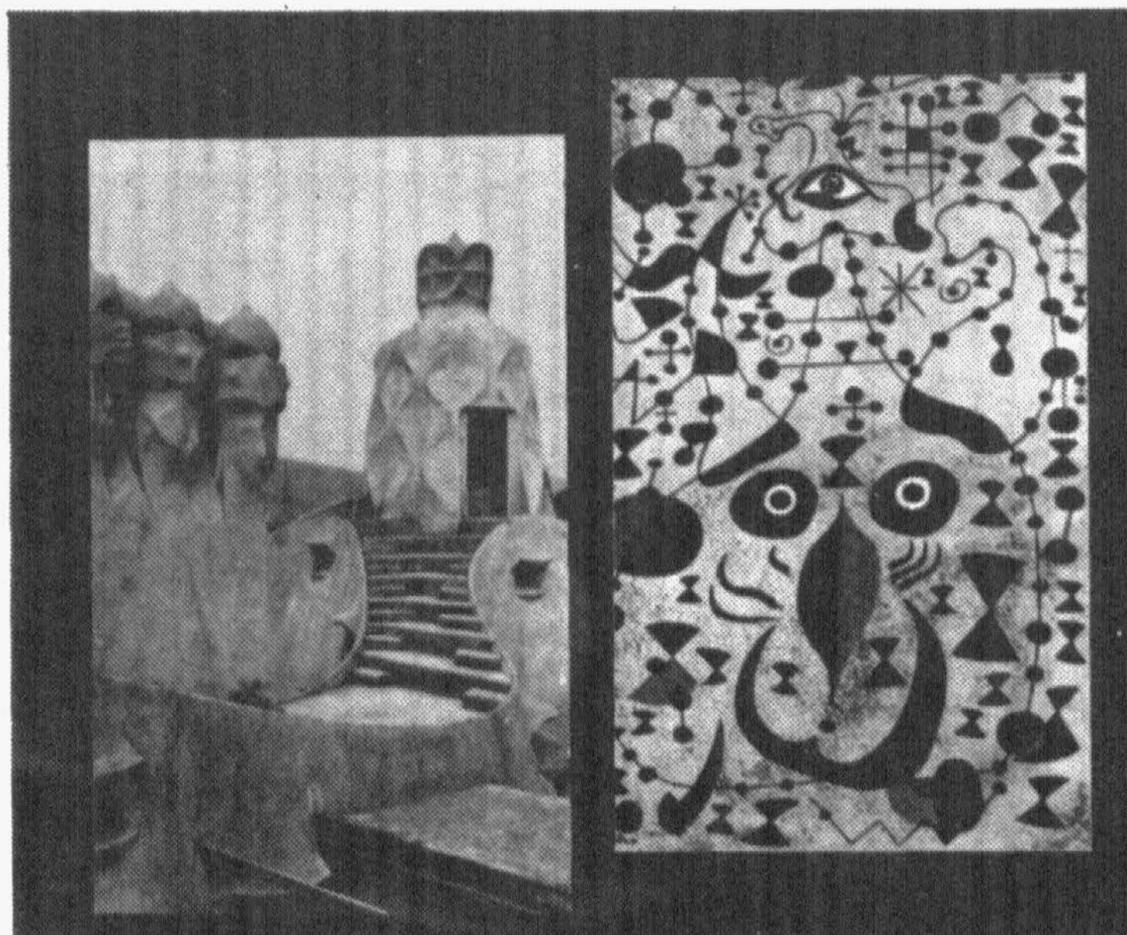
<u>CATEGORIAS</u>	<u>INFINITIVOS</u>	<u>CONTENIDOS</u>
1.0.0. Conocimiento.		
1.1.0. Conocimientos específicos.		
1.1.1. Conocimiento de la terminología.	Definir, distinguir, adquirir, identificar, recordar, reconocer.	Vocabulario, terminología, significaciones, definiciones, referencias, elementos.
1.1.2. Conocimiento de hechos específicos.	Recordar, reconocer, adquirir.	Hechos, fuentes, nombres, fechas, sucesos, personas, lugares, períodos de tiempo, propiedades, ejemplos, fenómenos.
1.2.0. Conocimiento de medios y modos de trabajar con específicos.		
1.2.1. Conocimiento de convenciones.	Recordar, identificar, reconocer, adquirir.	Formas, convencionalismos, usos, reglas, costumbres, símbolos, representaciones, estilos.
1.2.2. Conocimiento de tendencias y secuencias.	Recordar, reconocer, adquirir, identificar.	Acciones, procesos, movimientos, evoluciones, tendencias, secuencias, causas, relaciones, fuerzas, influencias.
1.2.3. Conocimiento de clasificaciones y categorías.		Áreas, tipos, características, clases, series, conjuntos, divisiones, clasificaciones, categorías.
1.2.4. Conocimiento de criterios.	Recordar, reconocer, adquirir, identificar.	Criterios, fundamentos, elementos.
1.2.5. Conocimiento de la metodología.	Recordar, reconocer, adquirir, identificar.	Métodos, técnicas, enfoques, procedimientos, tratamientos.
1.3.0. Conocimiento de universales y abstracciones.		
1.3.1. Conocimiento de principios y generalizaciones.	Recordar, reconocer, adquirir, identificar.	Principios, generalizaciones, proposiciones, leyes, elementos principales, implicaciones.
1.3.2. Conocimiento de teorías y estructuras.	Recordar, reconocer, adquirir, identificar.	Teorías, interrelaciones, estructuras, organizaciones, formulaciones.
2.0.0. Comprensión.		
2.1.0. Traducción.	Traducir, transformar, expresar con palabras propias, ejemplificar, ilustrar, preparar, representar, cambiar, reformular (?).	Significados, muestras, definiciones, abstracciones, representaciones, palabras, formas.

CAMPO COGNOSCITIVO

<u>CATEGORIAS</u>	<u>INFINITIVOS</u>	<u>CONTENIDOS</u>
2.2.0. Interpretación.	Interpretar, reordenar, reestructurar, diferenciar, distinguir, expresar gráficamente, explicar, demostrar.	Relevancias, relaciones, aspectos esenciales, nuevos enfoques, cualidades, conclusiones, métodos, teorías, abstracciones.
2.3.0. Extrapolación.	Estimar, inducir, concluir, predecir, diferenciar, determinar, extrapolar, apreciar.	Consecuencias, implicaciones, conclusiones, factores, ramificaciones, derivaciones, significados, colorarios, efectos, probabilidades.
3.0.0. Aplicación.	Aplicar, generalizar, relacionar, escoger, desarrollar, organizar, usar, transferir, reestructurar, clasificar.	Principios, leyes, construcciones, efectos, métodos, teorías, abstracciones, generalizaciones, procesos, fenómenos.
4.0.0. Análisis.		
4.1.0. Análisis de elementos.	Distinguir, detectar, identificar, clasificar, discriminar, reconocer.	Elementos, hipótesis, conclusiones, presupuestos, enunciados, argumentos, partes.
4.2.0. Análisis de relaciones.	Construccionar, comparar, distinguir, detectar.	Relaciones, relevancias, temas, demostraciones, falacias, argumentos, causas, efectos, consistencias, partes.
4.3.0. Análisis de principios organizadores.	Distinguir, detectar, deducir.	Formas, modelos, propósitos, finalidades, puntos de vista, técnicas, estructuras, organizaciones.
5.0.0. Síntesis.		
5.1.0. Producción de una comunicación.	Escribir, expresar oralmente, producir, construir, formar, transmitir, organizar, modificar.	Estructuras, modelos, productos, diseños, comunicaciones.
5.2.0. Producción de un plan de operaciones.	Proponer, planificar, producir, diseñar, modificar, especificar.	Planos, objetivos, esquemas, operaciones, formas de operar, soluciones, medios.
5.3.0. Derivación de un conjunto de relaciones abstractas.	Producir, derivar, desarrollar, combinar, organizar, sintetizar, clasificar, deducir, desarrollar, formular, modificar.	Fenómenos, clasificaciones, conceptos, teorías, relaciones, abstracciones, hipótesis, descubrimientos.
6.0.0. Evaluación.		
6.1.0. Con criterios internos.	Juzgar, arbuir, validar, apreciar, decidir.	Exactitudes, consistencias, falacias, fiabilidad, errores, precisiones.
6.2.0. Con criterios externos.	Juzgar, argumentar, considerar, comparar, contestar, apreciar.	Fines, medios, eficacias, alternativas, teorías, generalizaciones.

Artistas españoles contemporáneos

ULTIMOS TITULOS APARECIDOS



82. José Vento.
83. Vela Zanetti.
84. Camín.
85. Lucio Muñoz.
86. Antonio Suárez.
87. Francisco Arias.
88. Guijarro.
89. Manuel Pellicer.
90. Molina Sánchez.
91. María Antonia Dans.

Precio del ejemplar.....	80 Ptas.
Suscripción por 10 títulos.....	675 Ptas.
Precio especial de 80 títulos.....	5.000 Ptas.

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



Construcción de instrumentos de medida de los resultados de la enseñanza

Por Gonzalo Gómez Dacal

Inspector Central de Educación

Índice de discriminación

1. Introducción.

En el diseño y construcción de instrumentos para estimar los resultados de la enseñanza, a partir de la medida del nivel de logro del alumno se tropieza con no pocas dificultades. En realidad, el primer problema que se plantea es el de la propia posibilidad de medir tal nivel de logro, al menos si la palabra "medida" se utiliza en la forma que es usual en la medición de magnitudes físicas.

Sin entrar en la cuestión de intentar resolver el

problema de si es posible la medida en la educación, y, de serlo, en qué sentido lo es, resulta claro que una de las condiciones para llegar a una evaluación eficaz y consecuente es la de contar con instrumentos que permitan estimar el nivel de logro efectivamente alcanzado por los alumnos que han seguido un determinado programa de enseñanza (1).

(1) El lector interesado en el estudio del problema de la medida en educación puede consultar:

Faverge, J. M.: *Méthodes statistiques en psychologie appliquée*, P. U. F., Paris, 1972, tomo tercero. Pfanzagl, J.: *Theory of measurement*. New York, 1968.

Thorndike, E. L.: *The measurement of intelligence*, Columbia University, 1944.

Cambell, R. N.: *An account of the principles of measurement*, Thorndike, R. L., Washington, 2.ª edición, 1971.

La primera de las condiciones que se le exigen a un instrumento de medida de resultados de la enseñanza es la de su validez, entendida como la capacidad del mismo para medir efectivamente lo que dice medir.

El concepto de **validez** es complejo, por lo que es necesario tener en cuenta los distintos aspectos que incluye. Si aceptamos las conclusiones al respecto de la American Psychological Association, podemos hablar de cuatro tipos de validez: de **contenido**, de **construcción**, **concurrente** y **predictiva**.

En este artículo nos centraremos en un solo aspecto de uno de los tipos de validez que la American Psychological Association considera. Estudiaremos, concretamente, el problema de la capacidad que han de tener los instrumentos de medida para diferenciar a los alumnos en función de su distinto nivel de logro. Es decir, nos plantearemos e intentaremos aportar ciertas soluciones al problema de la capacidad discriminadora de los ítems como un requisito para dotar de validez de construcción a los instrumentos de medida de los resultados de la enseñanza.

El desarrollo de nuestro trabajo se centrará, por otra parte, en aquellas pruebas que están integradas por ítems cuya calificación puede dicotomizarse en dos categorías: bien o mal (respuesta incorrecta o ausencia de respuesta).

2. El índice de discriminación.

2.1. Concepto de discriminación.

Si una prueba para medir el nivel formativo del alumnado tiene validez de construcción, si mide con precisión este nivel, ha de diferenciar a los alumnos en función del nivel formativo efectivamente alcanzado por cada uno de ellos, para lo cual se requiere que los ítems que integran la prueba contribuyan a esta capacidad diferenciadora que se requiere.

Resulta claro respecto de un determinado ítem que si es resuelto bien por todos los alumnos en nada contribuye a la medición diferenciadora del nivel formativo de los alumnos que pre-

tende; tal es el caso del ítem 1 de la matriz de resultados que aparece al final de este trabajo (2).

Es claro que tampoco es discriminador si un ítem no es contestado bien por ningún alumno. En ambos casos, el ítem en cuestión lleva a considerar a todos los alumnos como poseyendo el mismo nivel formativo (se le asigna la misma "nota" en ese ítem).

El comportamiento discriminador de un ítem viene determinado por el número de unidades de información diferencial que suministra (U. I. D.), o número de discriminaciones que aporta. Este número de discriminaciones es función del número de alumnos, del número de respuestas correctas (A) y del número de respuestas incorrectas (E). (Las variables A. y E. pueden intervenir sometidas a determinadas condiciones, como tendremos ocasión de ver).

Consideraremos, en primer lugar, el número de discriminaciones máximo que puede aportar un ítem aplicado a N alumnos. Si el ítem I es contestado acertadamente A_i veces y equivocadamente un número de veces E_i , diferenciará a cada uno de los alumnos que han contestado bien de todos los alumnos que lo han hecho mal (o que no han contestado), por lo que:

$$\text{Número de U. I. D.} = A_i \times E_i$$

Si tomamos como criterio la puntuación total de cada alumno en la prueba completa (u otro criterio), podremos clasificar las discriminaciones que efectúa un ítem en correctas e incorrectas, así:

a) La discriminación operada por el ítem i es correcta si la contestación válida corresponde al alumno con mayor puntuación en la distribución criterio (puntuación total) y la contestación no válida corresponde al alumno con puntuación más baja en la distribución criterio. Es decir, en esta distribución, y respecto del ítem 1,

(2) Si un ítem no discrimina por excesiva facilidad, no contribuye a la pretendida validez de construcción de la prueba, pero ello no es argumento decisivo para su exclusión de la misma, ya que pueden intervenir otras consideraciones (papel motivante, por ejemplo).

CUADRO 1

		Alumnos					
		1	2	3	4	5	6 N
Items	1	x	x	x	x		
	2						
	3						
	4						
	5						
	6						
T		50	48	47	46	45	

Se observa que:

- El alumno número 5 contesta inadecuadamente (—) el ítem 1, mientras que los alumnos 1, 2, 3, 4, lo contestan bien.
- Este ítem discrimina entre los cuatro primeros alumnos y el quinto, y estas discriminaciones son correctas, puesto que la puntuación total

(T) es, en todos los casos, mayor para los alumnos que contestan bien la pregunta que para los que la contestan inadecuadamente, por lo que se cumple la condición que se especifica en a).

b) La discriminación operada por el ítem i es incorrecta si la contestación válida corresponde a un alumno con igual o menor puntuación en la distribución criterio que la puntuación, también en la distribución criterio, obtenida por el alumno cuya respuesta a i no es válida (equivocada o ausencia de respuesta).

Así en el cuadro 2 el ítem i opera estas discriminaciones:

1.º Diferencia al alumno 1 del alumno 2, y la discriminación es, de acuerdo con lo dicho en a), correcta.

2.º Diferencia al alumno 2 de los alumnos 3, 4, 5. Estas discriminaciones son incorrectas, por cuanto la puntuación total (criterio) de los alumnos que contestan bien es igual (en el caso del alumno n.º 3) o menor (en el caso de los alumnos 4 y 5) que las correspondientes al alumno 2.

Nota: El criterio que se utiliza para determinar cuándo una discriminación es o no correcta puede restringirse, como tendremos ocasión de mostrar en este mismo trabajo.

De acuerdo con lo anterior podemos realizar el siguiente análisis (*):

CUADRO 2

		Alumnos						
		1	2	3	4	5	6	7 N
Items	1	X	—	X	X	X		
	2							
	3							
	4							
	5							
T		50	49	49	48	47		

CUADRO 3

Item	Respuestas		Discriminaciones		
	Correctas	Incorrectas	Máximo (1)	Correctas (2)	Incor. (3)
1	60	—	0	0	0
2	58	2	116	113	3
3	53	7	371	300	71

(*) Se toma de cuadro n.º 2.

(1) El número máximo de discriminaciones para cada patrón concreto de respuestas es igual al número de aciertos multiplicado por el número de errores.

(2) Las discriminaciones correctas son las que cumplen las condiciones que se especifican en a).

(3) Las discriminaciones son incorrectas en el caso que se contempla en el punto b).

2.1.1.

El concepto de discriminación a que hemos llegado puede entenderse como excesivamente amplio. Aceptar, en efecto, que la discriminación operada por un ítem *i* es incorrecta "si la contestación válida corresponde a un alumno con igual o menor puntuación en la distribución criterio que la puntuación, también en la distribución criterio, obtenida por el alumno cuya respuesta a *i* es incorrecta", puede considerarse inadecuado, por cuanto diferencias mínimas o iguales a cero en la puntuación total pueden no justificar el calificar de discriminación incorrecta a la operada por el ítem, ya que pueden ser debidas a factores inherentes a la formación efectiva de cada uno de los alumnos, y no imputables, por consiguiente, a deficiencias del ítem. En este sentido, puede aceptarse que una discriminación es incorrecta si, y solamente si, la contestación válida al ítem que la produce corresponde a un alumno cuya puntuación en la distribución criterio pertenece a una clase formada por los alumnos de más bajas puntuaciones (los límites de esta clase deberán especificarse en cada momento, aunque usualmente está formada por el 27 % del total de los alumnos) y se establece respecto de otro/s alumno/s con respuesta al ítem incorrecta y cuya puntuación en la distribución criterio está incluida en la clase formada por los alumnos con más alta puntuación en esta distribución (los límites de la clase se obtendrán de la misma forma que para la clase de los alumnos con notas más bajas, en forma tal que el número de elementos de ambas clases sea el mismo) (3).

De acuerdo con la restricción introducida en el caso general, presentamos el siguiente análisis (*):

(3) Se ha estudiado qué número de alumnos deben incluir los dos extremos, respecto del total de alumnos que se considera. El objetivo es encontrar dos extremos que cumplan estas dos condiciones:

- a) Que estén formados por el mayor número de alumnos.
- b) Que las diferencias de puntuaciones entre los alumnos de una y otra clase sea máxima.

Truman L. Kelley, en su trabajo "The selection of upper and lower groups for the validation of test items" (Journal of Educational Psychology, vol 30, 1939, 17-24) demuestra que ambas condiciones se optimizan si cada uno de los grupos extremos está formado por el 27 % del total de los alumnos.

CUADRO 4

Ítem	N.º de respuestas correctas		Distribución de los U. I. D.		
	27 % superior	27 % inferior	máximo (1)	correcta (2)	incorrecta
1	16	16	0	0	0
2	16	14	32	32	0
3	16	11	80	80	0
4	16	12	64	64	0
5	15	13	64	45	13
...					
...					
...					
...					
...					

(*) Se toma del cuadro número 1.

(1) Máximo para el número de respuestas correctas efectivas al ítem de que se trate. Así, por el ítem 1, el número máximo de U. I. D. se produce para el patrón de respuesta "16 aciertos el grupo formado por el 27 % superior, 16 aciertos el grupo formado por el 27 % inferior", ya que el número total de respuestas es 32; en este caso, el número máximo de U. I. D. es igual a $A_1 \times E_1 = 16 \times 0 = 0$. En el caso del ítem 5, el número máximo de U. I. D. se produce para el patrón de respuesta "16 aciertos del grupo superior, 12 aciertos del grupo inferior" (patrón distinto del efectivo: 15 aciertos del grupo superior y 13 aciertos del grupo inferior), por lo que con el número de respuestas correctas efectivas, 28, el número máximo alcanzable de U. I. D. sería $A_5 \times E_5 = 16 \times 4 = 64$. (En la práctica, el ítem 5 no alcanza ese máximo).

(2) Son discriminaciones correctas las que cumplen las condiciones que se especifican en el punto 2.1.1. Así, para el ítem 5, el número de discriminaciones correctas es

$$A_5 \times E'_5 = 15 \times 3 = 45$$

Siendo A_5 el número de contestaciones válidas al ítem 5 dados por el grupo formado por el 27 % de alumnos con mayor puntuación y E'_5 el número de contestaciones incorrectas del grupo formado por el 27 % de alumnos con puntuación más baja.

(3) Son discriminaciones incorrectas las que cumplen las condiciones que se especifican en el punto 2.1.1. En este caso, para el ítem 5 son:

$$A'_5 \times E_5 = 13 \times 1 = 13$$

Siendo

$A'_5 =$ n.º de respuestas válidas del grupo con puntuaciones más bajas del ítem 5.

$E_5 =$ n.º de respuestas incorrectas del grupo superior al ítem 5

2.2. Índice de discriminación.

Denominaremos índice de discriminación de un ítem i aplicado a un grupo N de alumnos al número que expresa la relación "número de discriminaciones correctas menos número de discriminaciones incorrectas / número máximo de discriminaciones que puede producir ese ítem entre N alumnos":

$$ID = \frac{D_c - D_i}{(N/2)^2}$$

En donde

$D_c = n.^{\circ}$ de discriminaciones correctas
 $D_i = n.^{\circ}$ de discriminaciones incorrectas
 $D = n.^{\circ}$ de alumnos

Nota: Resulta evidente que el número máximo (posible) de discriminaciones que puede operar un ítem i en un grupo de N alumnos se produce cuando el 50 % de N ($N/2$) contesta bien al ítem y el otro 50 % emite una respuesta incorrecta, y que tal número de discriminaciones es igual a $(N/2)^2$.

2.2.1. Cálculo del I. D. (4)

Puesto que en cálculo del índice de discriminación se utiliza el número de discriminaciones correctas e incorrectas que opera el ítem, los procedimientos de cálculo difieren según el criterio que sirva de base a la definición de discriminación correcta e incorrecta, y de acuerdo con esta inicial dicotomía los expondremos:

2.2.1.1. Cálculo de I. D. partiendo de que:

a) La discriminación operada por el ítem i es correcta si la contestación válida corresponde al alumno con mayor puntuación en la distribución criterio y la contestación no válida al alumno con puntuación más baja en la distribución criterio.

(4) Desarrollaremos procedimientos de cálculo derivados de la línea de razonamiento que venimos siguiendo. No entraremos por consiguiente en los sistemas que basan la estimación del I. D. en otros procedimientos, tales como correlación biserial, el coeficiente de correlación tetracórico, coeficiente de Flanagan, etc.

b) En caso de que la contestación incorrecta corresponda al alumno con mayor o igual puntuación, la discriminación es incorrecta.

En este caso, es necesario contabilizar el número de discriminaciones correctas e incorrectas operadas por un ítem para calcular su índice de discriminación. El proceso de cálculo puede ser el siguiente:

1.º Estimación del número de discriminaciones correctas (D_c).

Puesto que el número de discriminaciones posibles para un número A_i de respuestas correctas al ítem i es igual a $A_i \cdot E_i$, llamando D_i al número de discriminaciones incorrectas, resulta:

$$D_c = A_i \cdot E_i - D_i$$

y por consiguiente

$$I. D = \frac{A_i \cdot E_i - D_i - 1 D_i}{(N/2)^2} = \frac{A_i \cdot E_i - 2 D_i}{(N/2)^2}$$

2.2.1.2. Cálculo de I. D. partiendo de que:

a) Una discriminación es correcta si, y sólo si, la respuesta válida es emitida por un alumno perteneciente a la clase formada por los alumnos de las más altas en la distribución criterio, y la respuesta incorrecta es emitida por un alumno perteneciente a la clase también de la distribución criterio formada por los alumnos de notas más bajas (deben especificarse los límites de ambas clases).

b) Una discriminación es incorrecta si, y sólo si, la respuesta incorrecta es emitida por el alumno de la clase superior y la correcta por el de la clase formada por los alumnos con notas más bajas.

En este caso resulta evidente que el número de discriminaciones correctas es:

$$A_i \times E_i$$

y que el número de discriminaciones incorrectas es

$$A_i \times E_i$$

por consiguiente la fórmula de cálculo para el índice de discriminación es:

$$I. D = \frac{A_i \cdot E'_i - A'_i \cdot E_i}{(n/2)^2}$$

Siendo n el número de alumnos que integran las dos clases extremas que se toman para base del cálculo (5); A_i número de aciertos del grupo superior A'_i número de aciertos del grupo inferior, E_i número de respuestas incorrectas del grupo superior; E'_i número de respuestas incorrectas del grupo inferior.

De la fórmula anterior es posible derivar una más sencilla y de más fácil aplicación (se suprimen los subíndices)

$$\frac{A \cdot E' - A' \cdot E}{(n/2)^2}$$

$$\frac{A \cdot E' - A' \cdot E + A \cdot E - A' \cdot A}{(n/2)^2}$$

$$\frac{A(E' - E) + E(A - A')}{(n/2)^2} =$$

Como $A - A' = E' - E$, al ser $A + E = A' + E' = n/2$, resulta:

$$\frac{A(A - A') + E(A - A')}{(n/2)^2} = \frac{A + E(A - A')}{(n/2)^2}$$

Como $A + E = n/2$, resulta:

$$\frac{n/2(A - A')}{(n/2)(n/2)} = \frac{A - A'}{n/2}$$

(5) Normalmente, y por razones a que hemos hecho referencia se utilizan clases extremas integradas cada una de ellas por el 27 % del total de los alumnos. Si el número de alumnos es pequeño, pueden ampliarse los límites de estas clases hasta que incluyan 33 % del total o más, según los casos. En todo caso, el 27 % debe utilizarse cuando se manejan datos correspondientes a un número elevado de alumnos.

Es decir, que el índice de discriminación resulta de dividir la diferencia entre el número de respuestas buenas emitidas por los alumnos que forman la clase superior y el número de respuestas válidas emitidas por los alumnos con más bajas calificaciones por la mitad de n .

Evidentemente, el índice de discriminación se mueve entre 1 y -1 . El valor cero indica que el número de discriminaciones válidas es igual al número de discriminaciones incorrectas. Si el índice de discriminación es positivo, el número de discriminaciones válidas es superior al de incorrectas; y si es negativo, el número de discriminaciones incorrectas es mayor que el número de correctas.

2.3. Índice de eficacia (I. E.)

2.3.1. Interpretación del I. D.

La calidad de un ítem es función, entre otras variables, de su capacidad de discriminación. Así, es normal que en la selección de ítems se utilicen, entre otros, como criterio el índice de discriminación.

La utilización, sin embargo, del valor absoluto del I. D. como indicadores de la calidad de un ítem no es adecuado, y puede tener consecuencias contrarias a las que se pretende: **una prueba integrada por ítems todos ellos con I. D. elevado (en valor absoluto) es poco discriminadora**, por cuanto no diferencia a los alumnos con nivel formativo muy alto de los que lo tienen alto; ni tampoco a los que lo tienen muy bajo respecto de los que lo tienen bajo.

Interpretar, en efecto, el valor de un ítem por la desviación del valor absoluto de su I. D. respecto del valor 1 es incorrecto, puesto que solamente los ítems en los que el porcentaje de aciertos es igual al 50 % del total de alumnos pueden alcanzar un I. D. máximo de 1. En los restantes casos, el valor máximo que efectivamente puede alcanzar es menor. Es decir, que el referente (valor máximo) no es un valor fijo, sino que es una variable dependiente del número de respuestas acertadas y respuestas incorrectas de los sujetos sometidos a un ítem.

Puesto que el índice de dificultad de una pregunta puede expresarse por la fórmula:

$$I. Dif = \frac{A_i}{N} \quad (6)$$

puede aceptarse que el valor máximo del I. D. es función del índice de dificultad, de tal forma que tal valor máximo (posible) es 1 si y sólo si el valor del I. Dif. es igual a 0,50 y que el valor máximo de I. D. tiende a cero cuando el I. Dif. tiende a cero.

Resulta, así, que el valor máximo (posible) que puede alcanzar el I. D. de un ítem no es uno (salvo en el caso de que el correspondiente I. Dif. = 0,50), por lo que es consecuente inferir la calidad de un ítem no a partir del valor absoluto de su índice de discriminación, sino de la relación entre este I. D. y el valor máximo que puede alcanzar para un determinado I. Dif. En este sentido, puede utilizarse como indicador del comportamiento discriminador de un ítem la relación "índice de discriminación real/índice de discriminación máximo (posible) este último función de I. Dif.).

Parece necesario, pues, estimar las posibilidades de discriminación de un ítem a partir de la relación citada; tales posibilidades pueden expresarse mediante un índice de eficacia (I. E.).

$$I. E. = \frac{I. D.}{I. Dm}$$

I. D. = Índice de discriminación real

I. Dm = Índice de discriminación máximo (7)

Resulta claro que el valor absoluto que puede alcanzar el I. E. es 1 y que el valor mínimo es cero. El ítem es tanto menos eficaz cuanto más se acerque el valor absoluto de su I. E. a cero, y viceversa (8).

(6) En realidad esta expresión corresponde a un "índice de facilidad". El índice de dificultad debería expresarse así:

$$I. D. = \frac{E_i}{N}$$

(7) El cálculo del índice de discriminación máximo se realiza mediante la fórmula:

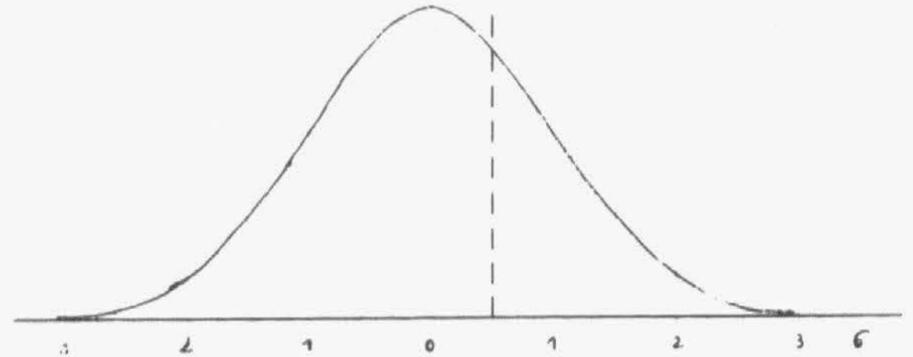
$$Dm = \frac{A. E.}{(N/2)^2}$$

(8) Es decir, se trata de un supuesto en el que I. D. = 0

Si el valor de I. E. es negativo, se interpretará en el mismo sentido que el I. D. con valor negativo.

Respecto de la respuesta de una población a un ítem *i*, ésta queda dicotomizada en dos grupos: los que emiten una respuesta acertada y los que la emiten equivocada, así:

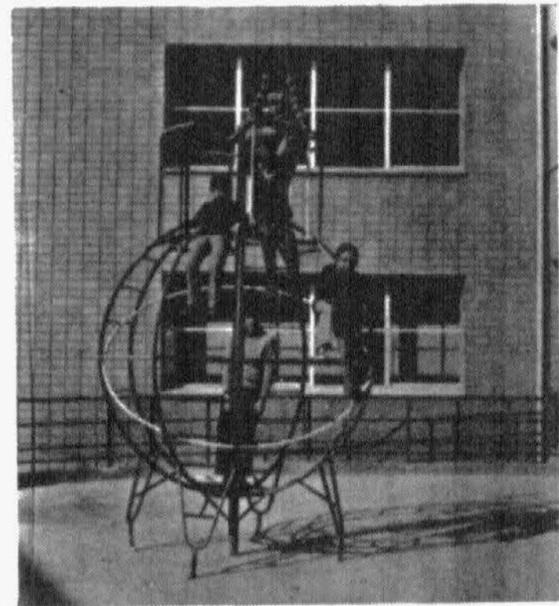
continuo de dificultad



Es decir, que el ítem *i*, según se sitúe en el continuo de dificultad, divide a la población en dos grupos.

Podremos llamar *p* a la proporción de los que contestan bien y *q=1-p* a la proporción de los que emiten una respuesta no correcta:

JUEGOS PARA PARQUES INFANTILES Y EFECTOS PARA PISCINA, JARDIN GIMNASIA Y DEPORTES AIRE LIBRE



Colegios. Municipios. Urbanizadoras.
Clubs, etc.

P. I. D. E.

Aptdo. 9.026 - Madrid.

Fábrica: Aptdo. 675 - BILBAO.

Método basado en la estimación de D. a partir de grupos extremos

Items	Porcentaje de respuestas correctas	Valor máximo de D	Unidades de inform diferentes	N° de respuestas correctas		Distribución de las U de inf dif		Corr. Incorr	I D	I E
				27 % sup	27 % inf	Correcta	Incorrecta			
1	100	0,000	0	16	16	0	0	0	0,000	0,000
2	94	0,125	32	16	14	32	0	32	0,125	1,000
3	84	0,312	80	16	11	80	0	80	0,312	1,000
4	87	0,250	64	16	12	64	0	64	0,250	1,000
5	87	0,250	58	15	13	45	13	32	0,125	0,500
6	91	0,187	48	16	13	48	0	48	0,187	1,000
7	81	0,375	86	15	11	75	11	64	0,250	0,667
8	75	0,500	128	16	8	128	0	128	0,500	1,000
9	69	0,625	118	13	9	91	27	64	0,250	0,400
10	66	0,687	140	14	7	125	14	112	0,437	0,636
11	56	0,875	176	14	4	168	8	160	0,625	0,714
12	44	0,875	158	11	3	143	15	128	0,500	0,571
13	47	0,937	212	14	1	210	2	208	0,812	0,866
14	37	0,750	170	11	1	165	5	171	0,668	0,890
15	37	0,750	192	12	0	192	0	192	0,750	1,000
16	37	0,750	192	12	0	192	0	192	0,750	1,000
17	44	0,875	224	14	0	224	0	224	0,875	1,000
18	37	0,750	192	12	0	192	0	192	0,750	1,000
19	37	0,750	192	12	0	192	0	192	0,750	1,000
20	41	0,812	208	13	0	208	0	208	0,812	1,000
21	50	1,000	256	16	0	256	0	256	1,000	1,000
22	47	0,937	240	15	0	240	0	240	0,937	1,000
23	50	1,000	256	16	0	256	0	256	1,000	1,000
24	44	0,875	224	14	0	224	0	224	0,875	1,000
25	41	0,812	208	13	0	208	0	208	0,812	1,000
26	28	0,562	144	9	0	144	0	144	0,562	1,000
27	19	0,375	96	6	0	96	0	96	0,375	1,000
28	19	0,375	96	6	0	96	0	96	0,375	1,000
29	3	0,062	16	1	0	16	0	16	0,062	1,000
30	6	0,125	32	2	0	32	0	32	0,125	1,000

Bibliografía

1. Ebel, R. L.: **Essentials of educational measurement**, New Jersey, 1972.

Measuring educational achievement, New Jersey, 1965.

2. Gronlund, N. E.: **Readings in measurement and evaluation**, London, 1968.

Constructing achievement tests, New Jersey, 1968.

3. Adams G. S.: **Medición y evaluación, en educación, psicología y "Guidance"**. Barcelona, 1970.

4. Cortada de Kohan, N.: **Manual para la construcción de tests objetivos de rendimiento**, Buenos Aires, 1968.

5. Lafourcade, P. D.: **Evaluación de los aprendizajes**. Buenos Aires, 1969.

Estimación de I. D. y de I. E. a partir de N = 100 %

Items	% respuestas correctas	N° respuestas correctas	N° max U I D ítem = $A_i - E_i$	N° max U I D ítem = $\frac{N}{2}$	I. D. Max ítem = $\frac{A_i - E_i}{N/2}$	Distribución U I D		Corr. Incorr.	I. D.	I. E.
						Correctas	Incorrectas			
1	100	60	0	900	0,000	0	0	0	0,000	0,000
2	97	58	116	900	0,129	113	3	110	0,122	0,946
3	88	53	371	900	0,412	300	71	229	0,254	0,616
4	88	53	371	900	0,412	293	78	215	0,239	0,580
5	85	51	459	900	0,510	348	111	237	0,263	0,516
6	83	50	500	900	0,555	323	177	146	0,162	0,292
7	83	50	500	900	0,555	327	173	154	0,171	0,308
8	82	49	539	900	0,600	478	61	417	0,463	0,772
9	78	47	611	900	0,679	408	208	200	0,222	0,327
10	78	47	611	900	0,679	459	116	343	0,381	0,561
11	68	41	779	900	0,865	621	158	463	0,514	0,594
12	63	38	836	900	0,929	592	244	348	0,387	0,416
13	65	39	819	900	0,910	692	127	565	0,628	0,690
14	55	33	891	900	0,990	662	229	433	0,481	0,486
15	52	31	899	900	0,999	763	136	627	0,697	0,698
16	47	28	896	900	0,995	793	103	690	0,767	0,771
17	42	25	875	900	0,992	806	69	737	0,819	0,826
18	33	20	800	900	0,889	731	69	662	0,735	0,827
19	28	17	731	900	0,812	691	40	651	0,723	0,890
20	28	17	731	900	0,812	704	27	677	0,752	0,926
21	32	19	779	900	0,865	777	2	775	0,861	0,995
22	30	18	756	900	0,840	742	14	728	0,809	0,963
23	33	20	800	900	0,889	800	0	800	0,889	1,000
24	28	17	731	900	0,812	709	22	687	0,763	0,940
25	22	13	611	900	0,679	606	5	601	0,668	0,984
26	15	9	459	900	0,510	452	7	445	0,494	0,969
27	10	6	324	900	0,360	324	0	324	0,360	1,000
28	10	6	324	900	0,360	324	0	324	0,360	1,000
29	2	1	59	900	0,065	58	1	57	0,063	0,969
30	3	2	116	900	0,125	116	0	116	0,129	1,000

6. Bridgman, C. S.: The relation of the upper-lower item discrimination index D to the bivariate normal correlation coefficient, *Educational and Psychological Measurement*, 1954, 14, 85-90.

7. Castellon, N. J.: On the estimation of the tetrachoric correlation coefficient, *Psychometrika*, 1966, 31, 67-73.

8. Eugelhart, M. D.: A comparison of several item discrimination indices, *Journal of Educational Measurement*, 1965, 2, 69-76.

9. Fau, C.: Item analysis table, *Educational Testing Service*, New Jersey, 1952.

Note on the construction of an item analysis table for the high —low 27— percent group method, *Psychometrika*, 1954, 19, 231-237.

10. Ferguson, G. A.: On the theory of test discrimination, *Psychometrika*, 1949, 14, 61-62.

11. Levine, R. y Lord, F. M.: An index of the discriminating power of a test at different parts of the score range, *Educational and Psychological Measurement*, 1959, 19, 497-503.

EL TRABAJO INDEPENDIENTE DE LOS ALUMNOS

Por

José Costa Ribas

Inspector de
Enseñanza Primaria

1.—El trabajo independiente de los alumnos es probablemente una de las aspiraciones más generalizadas de las reformas educativas emprendidas en la mayoría de los países. Es lógico que así sea cuando se pretende que la Escuela enseñe, sobre todo, a estudiar, a aprender por sí mismo. Es tal el cúmulo de conocimientos existente y la rapidez con que éstos nacen, crecen y mueren (no en vano viene hablándose de "cementerio de ideas") que los educadores se han planteado muy seriamente la cuestión de si el tiempo dedicado por los alumnos a estudiar y asimilar esta información no es, en gran parte, tiempo perdido. Si la mayoría de lo estudiado se olvida con sorprendente rapidez y lo poco que queda es obsoleto en el transcurso de pocos años, la alternativa es evidente: La Escuela debe revisar sus objetivos, sus contenidos y sus métodos y dedicar más atención a las técnicas y métodos de aprendizaje que al contenido de dicho aprendizaje. Es más importante *cómo* se aprende que lo *qué* se aprende.

2.—Nuestra reforma educati-

va, que está en línea —al menos en su formulación, si no tanto en la realización— con las emprendidas en los países más desarrollados de Europa, ha atendido desde el primer momento a la revisión de sus contenidos orientándolos "más hacia los aspectos formativos y al adiestramiento del alumno para aprender por sí mismo, que a la erudición memorística" (1). Las Nuevas Orientaciones sobre E. G. B. destacan la importancia fundamental de las áreas de expresión, el carácter de medio y no de fin que tienen los conocimientos y la necesidad de ir introduciendo unos métodos más activos que involucran realmente al alumno en el proceso de su propia formación.

Aprender a aprender, a pensar, a actuar es la formulación sintética de uno de los objetivos importantes de nuestra educación. Sus repercusiones sobre la estructura y funcionamiento de la Escuela son indiscutibles: necesidad de una enseñanza individualizada adaptada en lo posible a las aptitudes y capacidad de

(1) Preámbulo de la Ley General de Educación.

cada uno; una nueva imagen del profesor como orientador y supervisor del trabajo de sus alumnos; nueva concepción del material escolar, concebido fundamentalmente como instrumento de auto-aprendizaje...

3.—La realización práctica de estos principios teóricos tememos que no ha sido demasiado afortunada en la mayoría de nuestras Escuelas. Las razones son múltiples, pero una de ellas ha sido evidentemente la carencia de un material y de unos instrumentos adecuados. La enseñanza individualizada y el trabajo independiente de los alumnos no son viables sin un material rico y variado en las Escuelas, que cubra el extenso abanico de intereses, aptitudes y capacidades de su alumnado, por una parte, y las materias del plan de estudios, por otra.

Es obvio que las "fichas", tan popularizadas en nuestras Escuelas, no han llenado este vacío. Pero su popularidad es un exponente claro de la necesidad de instrumentos de auto-aprendizaje a que antes aludíamos. Si se ha usado y abusado de las fichas es por-

que no se ha proporcionado a los Maestros otro tipo de material que facilitase el trabajo independiente de los alumnos y porque el horario, que no contempla otra actividad didáctica distinta a la de "clase", no permite disponer del tiempo necesario para la elaboración y organización por el propio Maestro del material necesario.

4.—El "trabajo independiente" no es un concepto nuevo. Se entiende por tal el que realiza el alumno solo o con otros compañeros, sin ninguna o con muy escasa ayuda de parte del profesor, dentro o fuera del recinto escolar. La capacidad para este tipo de trabajo aumenta con la edad y con la formación del alumno, pero su iniciación puede ser muy temprana. Es aplicable, prácticamente, a todas las áreas de actividad de la Escuela. En "lectura" caben múltiples actividades que el alumno puede realizar de un modo autónomo: afianzar los hábitos lectores, lectura recreativa, consulta, lectura correctiva, lectura-estudio... Su posibilidad y eficacia dependerá de una adecuada orientación "individual" por parte del Maestro y de la disponibilidad de abundantes y variados materiales de lectura, organizados y clasificados, para que pueda "recetarse" a cada alumno el lote más adecuado a sus capacidades y necesidades.

La observación y exploración del medio se prestan también a múltiples y variadas actividades independientes.

Existen "programas" que, como veremos, han sido especialmente concebidos y

realizados para insertarlos dentro de un sistema de enseñanza individualizada. En "enseñanza programada"—sistema que no goza ya del predicamento de sus primeros años— encontramos, en lengua extranjera, una abundante producción de textos que se han utilizado con éxito como instrumentos de auto-aprendizaje. En España conocemos la existencia de unos pocos sobre teoría de conjuntos, álgebra, biología, etc. que quizá serían utilizables con alumnos de la segunda etapa.

Muchos programas elaborados para "enseñanza por correspondencia" se utilizan también en algunos países como complemento de la actividad escolar para realizar con carácter independiente. No cabe duda que las técnicas específicas utilizadas en la enseñanza por correspondencia y en la enseñanza a distancia pueden aportar una gran ayuda en el fomento del trabajo independiente, ya que, enseñar a aprender es, fundamentalmente, enseñar a aprender y a estudiar sin ayuda de los demás.

Existe también una abundante producción de material audiovisual—filminas, diapositivas, discos, cassetes, etc.—que debidamente organizado y clasificado, podría ser también utilizado como material auto-didáctico.

5.—Aunque en el mercado español de material didáctico existen muchas lagunas, el problema para la familiarización progresiva de los alumnos en la técnica del trabajo independiente no es tanto de falta de material como de organización y clasificación del

existente y sistematización de las técnicas correspondientes.

En la técnica del trabajo independiente podemos distinguir varias fases:

a. Fijación de unos objetivos claramente establecidos.

b. Selección de la unidad o unidades temáticas con las que se pretenden cubrir dichos objetivos. Estas "Unidades" pueden hacer referencia a una sola materia o, preferiblemente, tener carácter multidisciplinar o interdisciplinar. La unidad sobre "Transportes", por citar un ejemplo clásico, puede exigir aportaciones de disciplinas variadas, como son la física, matemáticas, economía, geografía, historia, etc.

c. Búsqueda, selección y clasificación del material didáctico adecuado, teniendo en cuenta las variadas situaciones que pueden darse en el trabajo docente y discente: alumno-Maestro; alumno-alumno; trabajo individual independiente; trabajo en grupo...

d. Planificación de variadas actividades educativas que conduzcan al logro de los objetivos establecidos ("explicación" del profesor, orientación del trabajo de los alumnos y sobre los materiales a utilizar, actividades de los alumnos, individualmente o en equipo, en la búsqueda selección y explotación de las fuentes de conocimiento, auto evaluación, supervisión del profesor, etc.).

6.—En la unidad "Transportes", para seguir con el mis-

mo ejemplo, el Maestro necesita de unos materiales para introducir el tema y motivar a los alumnos, pero, sobre todo, precisa de instrumentos para, que los alumnos, orientados por él, prosigan el estudio de esta unidad, solos o en grupos, de un modo independiente. Estos instrumentos pueden ser los "textos" (preferible si puede disponerse de varios de ellos simultáneamente), libros de lectura y de consulta, artículos de periódicos y revistas, fotografías, maquetas, diapositivas y filmi-
nas, grabaciones; visitas a talleres, museos; encuestas...

Aún en el supuesto de que todos o la mayoría de estos materiales pudieran conseguirse fácilmente y a bajo costo, el trabajo de recogerlos, ordenarlos y clasificarlos llevaría mucho tiempo al Maestro. La preparación de cada "unidad didáctica" constituiría un auténtico trabajo de investigación que, aunque deseable, es, hoy por hoy, irrealizable.

Prescindiendo de sistemas estructurados en torno a estas técnicas, como el Plan Dalton, las soluciones que se han dado a este problema son varias.

Algunos Maestros beneméritos han realizado por sí solos este minucioso trabajo para el estudio en profundidad de algunos temas del programa. El trabajo de un año les ha sido útil, pero insuficiente, para cursos sucesivos.

El algunos Centros con cursos paralelos, la investigación y clasificación de los recursos didácticos se ha realizado por

un equipo de profesores que lo han utilizado en sus cursos respectivos. Los Departamentos didácticos que van organizándose en determinados Centros pueden ser el órgano indicado para este tipo de trabajo.

En ciertos países (Gran Bretaña, Estados Unidos, Francia...) se han establecido cooperativas para la elaboración, clasificación y distribución entre sus socios de "paquetes" de material para la enseñanza individualizada de determinados tópicos. Son de destacar, por su difusión, los materiales producidos por la "Cooperativa Freinet" y por algunos "Teacher's Centres" de Gran Bretaña.

Por último, en determinados países ha sido el propio Ministerio o Centros de investigaciones educativas dependientes de alguna Universidad, los que han acometido con más medios y con más amplitud (abarcando las cuatro fases a que aludimos en el epígrafe 5), la elaboración de "programas" concretos, acompañados de "paquetes" de material para uso de los Maestros y para el trabajo independiente de los alumnos. Uno de los que más popularidad han alcanzado ha sido el programa sueco I. M. U. para la enseñanza individualizada de las matemáticas en el tercer ciclo de la "Escuela básica" (13-16 años). Es un programa ampliamente experimentado y difundido en diversos países, en el que se combinan las técnicas de la enseñanza programada y la enseñanza por correspondencia. Se presenta en tres opciones (para alumnos adelantados,

medios y retrasados) lo que permite un alto grado de individualización. Los resultados alcanzados con este programa han sido, al parecer, muy satisfactorios.

Otro "programa" interesante es el "Science 5/13", producido en el Instituto de Educación de la Universidad de Bristol en 1967-1973. Es un nuevo enfoque para la enseñanza de las ciencias a los alumnos de 5 a 13 años (Escuela primaria y primer ciclo de la secundaria).

También es destacable, sólo por citar algunos ejemplos, el programa ALEF para la enseñanza de las matemáticas elementales a niños de 6-10 años. Fue elaborado en la Universidad de Frankfurt en 1966-1972 y está compuesto de una Guía para el Maestro y cuadernos de trabajo y juegos de pre-matemáticas, aritmética y operaciones para los alumnos.

Cualquiera de las soluciones apuntadas es válida. Dado el carácter centralizado de nuestra Administración y la relativa uniformidad de nuestros programas, podría ser el propio Ministerio el encargado de elaborar los programas y los "paquetes" de material, que constituirían el núcleo de las deseables y necesarias "bibliotecas de aula". De todas formas, las otras alternativas son igualmente válidas y compatibles con aquélla. Lo que si nos parece evidente es la necesidad de instrumentar adecuadamente la reforma y poner en manos de los Maestros las ayudas y el material necesario para llevar a la práctica los nuevos cometidos que se les asignan.

1

LA PRENSA Y LA EDUCACION

VALORACION EDUCATIVA DE LA PRENSA

La profunda renovación educativa en la que actualmente estamos empeñados ha supuesto una mayor atención a las necesidades profundas de los alumnos, que inmersos en un mundo cada vez más complejo y cambiante deben adquirir una formación integral que armonice su perfeccionamiento individual con su integración social. Desarrollando este último aspecto, demasiado olvidado entre nosotros hasta ahora, los nuevos objetivos y directrices metodológicas de la E.G.B. destacan, entre otros, los siguientes aspectos formativos:

- Conocimiento práctico y efectivo del medio ambiente.
- Desarrollo de actitudes para la convivencia y para vigorizar el sentido de la pertenencia a la comunidad local, nacional e internacional.
- Preparación de los individuos para la comunicación y la aceptación voluntaria de responsabilidades en la vida activa.
- Capacitación para interpretar la realidad a través de materiales escritos.
- Inserción en la realidad social, política y cultural del país.
- Desarrollo de un espíritu crítico y de un pensamiento lúcido ante los hechos sociales.

**orientaciones
y experiencias**

Por
Jesús Asensi

Licenciado en Pedagogía
Profesor del C. N. "Princesa
Margarita de Austria". Madrid

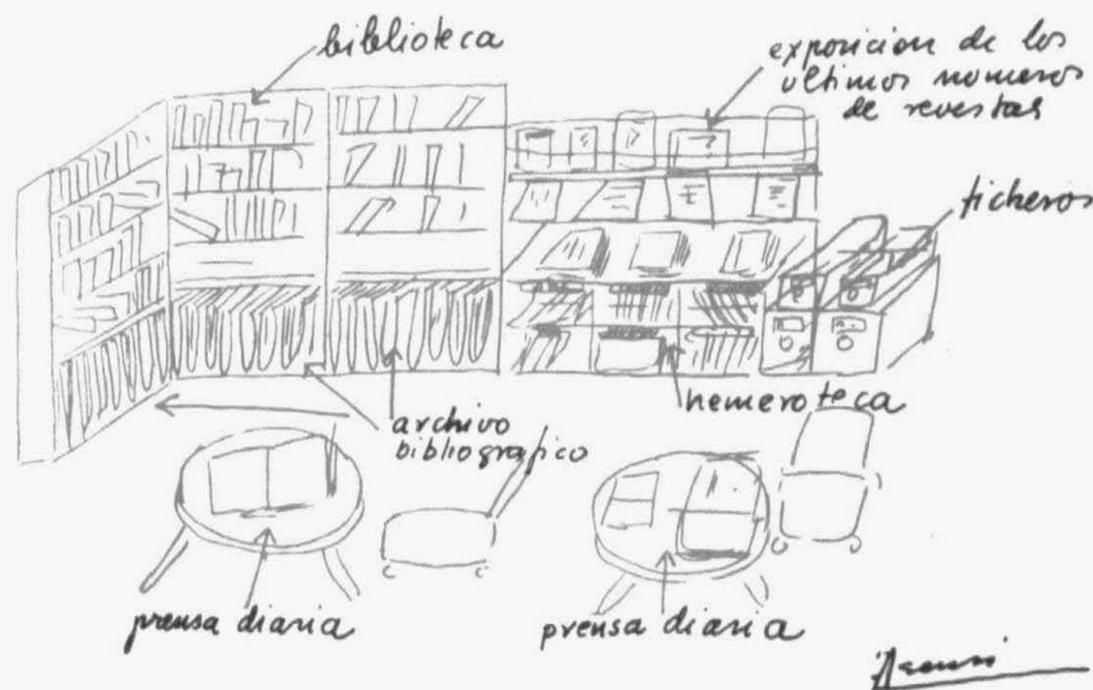


fig. 1

Detalle de una hemeroteca escolar integrada en la biblioteca. Véase la importancia del espacio dedicado a las carpetas-archivo de materiales informativos. Los últimos números de las revistas han de estar expuestos en lugar visible y más aún la prensa diaria que figura en las mesas de lectura.

- Desarrollo de una actitud de tolerancia y comprensión para apreciar las semejanzas y diferencias entre pueblos.
- Reconocimiento del valor de las instituciones, las leyes y formas de vida de la comunidad local y nacional.

PRENSA

- ESTUDIOS DE INFORMACION, n.º 8, oct.-dic. 1968. Jacques Bourdin: «Polémica sobre la naturaleza, características y contenido de la prensa».
- INDICE, n.º 254, 1969. Carlos Briones: «El Gobierno español y la prensa».
- BOLETIN INFORMATIVO DEL INSTITUTO DE LA JUVENTUD, n.º 67, 71, 74, 85, 103, 110, 125, 126, 135.
- TRIUNFO, n.º 458 de 1971. Vázquez Montalbán: «Los periodistas».
- COMUNICACION XXI, n.º 1, mayo 1972. Guillermo Díaz Plaja: «La prensa en España: figura y estructura».
- COMUNICACION XXI, n.º 8, dic. 1972. Varios autores: «La difusión de la prensa en España».
- EL MAGISTERIO ESPAÑOL, 15 sept. 1973. Varios autores: «Verdad y objetividad en la información».
- MUNDO, n.º 1679, 8 jul. 1972. «La crisis de los periodistas».
- COMUNIDAD EDUCATIVA, n.º 26, dic. 1972. Jesús Asensi Díaz: «El club de prensa: objetivos y elementos».

fig. 2

Ficha bibliográfica en la que se recogen diversos trabajos sobre la prensa, publicados en revistas. En primer lugar figura el nombre de la revista, número y fecha y a continuación el autor y el título del trabajo. Un fichero de este tipo es una fuente documental de gran valor para toda clase de consultas y trabajos de documentación e investigación.

Esta formulación general de algunos objetivos se particulariza después en los distintos niveles educativos, en alusiones concretas a la importancia y valor educativo de la prensa. Y es que una realidad de nuestros días como es la prensa, que influye tan marcadamente en la marcha de la sociedad actual, no podía ser olvidada en las Nuevas Orientaciones Pedagógicas para la E.G.B., como puede comprobarse por estos otros objetivos:

- Habitación para mantenerse informado de los aspectos más importantes de la actualidad.
- Actitud para apreciar objetivamente acontecimientos culturales, sociales, políticos, económicos y religiosos.

Página de un cuaderno escolar de 8.º curso de E. G. B. sobre Literatura. Las ilustraciones de un reportaje periodístico titulado "De la literatura al cine" han complementado perfectamente el tema, dando a este trabajo sobre la Novela realista española de los siglos XIX y XX, actualidad, interés y una cierta originalidad.

Fig. 3

LA NOVELA REALISTA ESPAÑOLA (s. XIX)



Galdós



Pereda

En España los mejores frutos literarios se alcanzan, en la época realista, en el género novela, las características de nuestra novela realista, coinciden con los de la novela Realista en general. Sin embargo la española presenta algunas particularidades, como la aparición de obras de tesis en la que sus autores defienden su postura moral social y política.

LA VIDA ESPAÑOLA DEL MOMENTO PAGAN POR LA PAGINAS DE ESTAS NOVELAS. CADA AUTOR REFLEJA SU PROPIO AMBIENTE ...

FERNAN CABALLERO
Andaluz

PEREDA
Montañés

GALDOS
Madrileño

PARDO BAZAN
Gallega

VALERA

- Análisis de los ideos y pensamientos de los personajes.
- Novela psicológica.

PEREDA

- Escenas de tipos y costumbres de su región.
- Descripción del paisaje con un uso de montañas.

GALDOS

- Estilo directo y coloquial.
- Personajes sencillos y reales.
- Ambiente de la clase media.
- Prosa rápida y ágil.

CLARIN

- Descripciones realistas de paisajes
- Personajes bien perfilados.
- Análisis de la burguesía provinciana.
- Ambiente de ciudad pequeña.

CINE Y LITERATURA

Sin duda, es tarea difícil, y laboriosamente porque literatura y cine sólo tienen en común algo muy elemental: se trata de "contar algo" con unos personajes. Pero mientras el escritor utiliza una técnica del lenguaje escrita, mientras en la novela caben las digresiones, las historias laterales, mientras el escritor maneja "palabras", por más que éstas sean susceptibles de ser transformadas en imágenes por el lector—no se pisan sino con imágenes escritas, dice Tomás de Aquino—, el realizador cinematográfico debe convertir todo a una serie de valores: el tiempo de la película, la linealidad del relato, la brevedad en las descripciones, en las que los movimientos de cámara o la ambientación coreográfica reemplazan a páginas enteras del autor. In-

RODAJE DE PEPITA JIMENEZ



Con esta Valera parece que está de moda. Primeros fue TVB cuando filmó "Doña Luz", y ahora esta película. Será un su éxito cuando de que un fotógrafo ilustrado recoge su imagen envuelta en la manita.

NUESTRO DIARIO

nº 4 - MADRID - OCTUBRE-DICIEMBRE 1974



Fig. 4

Portada de un periódico escolar al que la «prensa adulta» ha prestado algunas ilustraciones y rótulos, seleccionados cuidadosamente. En el interior, estos temas recibirán un tratamiento adecuado a las capacidades e intereses de los alumnos, pero sin perder de vista las informaciones periodísticas originales en muchos casos.

NIVELES EN LA UTILIZACION DE LA PRENSA

El conocimiento y comprensión de la prensa y su aplicación en la actividad educativa puede realizarse a diversos niveles que, aunque se implican mutuamente, deben delimitarse con objeto de poder acercarnos gradualmente a la realidad informativa. Serían estos:

1. La hemeroteca escolar.- El archivo de materiales informativos.- Utilización didáctica de la prensa.- Trabajos de documentación e información.

- Estimación crítica de la veracidad y autenticidad de la información recibida.
- Capacidad de valorar lo leído para diferenciar el relato objetivo de los hechos y la exposición de opiniones.
- Distinción de cada una de las partes en que se estructura un artículo periodístico.
- Lectura de documentos sociales.
- Captación en el lenguaje escrito de la relación razón-consecuencia, el grado de exactitud, lo supuesto e implicaciones, refuerzos y contradicciones y percepción de la falacia del pensamiento.

Las informaciones periodísticas como realidades sociales de palpitante actualidad ofrecen «posibilidades complejas de estudio y reflexión». Pueden vitalizar la acción educativa motivando e interesando a los alumnos al enfrentarles con los hechos sociales, naturales y trascendentes de una manera más viva, directa y actual.

Pero, ¿es tan importante la prensa como para contar con ella en la actividad educativa?. ¿Puede ayudarnos a integrar a nuestros alumnos en la sociedad, conociéndola y comprendiéndola mejor? Creemos que sí porque la información es algo esencial e imprescindible en nuestros días ya que sin ella el hombre se queda aislado y marginado del mundo en el que todos los días se suceden hechos muy diversos y que de alguna manera le afectan en mayor o menor medida. Una persona informada es una persona enterada de lo que ocurre, una persona que marcha al ritmo de la historia contemporánea, una persona interesada, inquieta, que progresa.

Mas la información es también un derecho fundamental de la persona, reconocido en la Doctrina de la Iglesia y en la Carta de las Naciones Unidas, por citar dos documentos de gran autoridad y alcance mundial. A esa conclusión han llegado tan altas instituciones —una de carácter espiritual, otra temporal— porque es evidente que la información puede jugar hoy un papel importante en la marcha de los pueblos, en su autenticidad política y en su progreso sociocultural.

2. *La realidad informativa: la empresa periodística.- La información: el conocimiento de los hechos.*
3. *La orientación y formación: el contenido ideológico.- Los estudios comparados.*
4. *Independencia y valoración de la prensa frente a los medios audiovisuales.- El Club de Prensa.- La lectura recreativa.*

En este trabajo sólo pretendemos desarrollar el primer nivel, esbozando algunas ideas y sugerencias en torno a la utilización didáctica de la prensa ().*

LA HEMEROTECA ESCOLAR

Si estamos convencidos del valor y trascendencia de la prensa y del importante papel que puede desempeñar en la educación, es necesario contar con la hemeroteca que, como una sección más de la biblioteca escolar, está llamada a ser un nuevo instrumento de consulta y sugeridor de variadas actividades

El fondo de la hemeroteca escolar ha de depender, en cada caso, de los medios económicos con que se cuente, aunque debe nutrirse, en parte, de las aportaciones voluntarias de los propios alumnos que pueden recoger muchas publicaciones de sus familias, una vez leídas por éstas y previo su consentimiento. Las revistas no tienen un contenido tan fugaz y actual como el de los diarios, por eso puede pensarse en este sistema de acopio, aunque los lectores las reciban con algún retraso lo que, para nuestros fines no tiene importancia. De todas formas, las revistas específicas y diarios que particularmente interesen hay que adquirirlos directamente. En este caso, puede pensarse en diversas soluciones como recurrir a personas o instituciones de la localidad para que subvencionen algunas suscripciones, solicitar ayudas de ciertos organismos oficiales y empresas privadas y utilizar los fondos propios.

(*) Un avance sobre los otros niveles puede verse en ASENSI DIAZ, Jesús: «El Club de Prensa», en *El libro y la lectura en la educación*. Publicaciones ICCE. Madrid, 1972, págs. 191-226.

Como el número de revistas que se publican hoy es muy grande, se impone una selección de las mismas con un criterio de utilidad. Hay que desterrar aquellas que, dirigidas principalmente a un público femenino, ofrece un contenido de novela «rosa», basado en la vida privada y pública de princesas, artistas y «playboys», las denominadas «fotonovelas» y otras parecidas. Naturalmente, en la selección hay que tener en cuenta los intereses y necesidades de los sujetos así como el medio donde viven y otros factores.

Existen revistas de información general y otras especializadas en ciencia y técnica, literatura, historia, deportes, agricultura, cine, política, economía, mecánica popular, humor y pasatiempos, teatro, radio y televisión, fotografía, hogar, decoración, automovilismo, artes y oficios, etc. entre las que pueden seleccionarse las más adecuadas. Es interesante disponer también de alguna revista extranjera, francesa o inglesa.

Con respecto a la prensa diaria es imprescindible que se reciba puntualmente en su fecha, si se le quiere sacar el mayor provecho, si no pierde interés y actualidad. Como mínimo, es imprescindible recibir el diario local, provincial o regional y otro de alcance nacional. En ocasiones es preciso contar con diversos diarios del mismo día, con objeto de realizar comparaciones y juicios críticos sobre los enfoques e informaciones que cada uno ofrece sobre el mismo tema. Resulta interesante cambiar periódicamente de diario, lo que supone conocer mejor los diversos órganos informativos, sus tendencias, su ideología, su procedencia, la calidad de sus informaciones, etc.

EL ARCHIVO DE MATERIALES INFORMATIVOS

Con respecto a la conservación de periódicos y revistas, se plantea el grave problema del espacio ya que, al poco tiempo de funcionar con interés la hemeroteca escolar, serían insuficientes las estanterías para darle cabida. Como gran parte de las informaciones de los diarios pierden actualidad enseguida, parece oportuno que transcurrido un tiempo prudencial se vayan destruyendo. Pero antes, es preciso realizar una selección de todos aquellos materiales informativos que pueden ser de interés, con objeto de ser clasificados y archivados. Esta selección ha de

realizarse con un criterio de utilidad y según las normas que se hayan fijado. En clasificadores «ad hoc» se archivan dichos materiales, adoptándose el sistema de clasificación más adecuado: sistema decimal o catálogo diccionario.

Cuando se dispone de pocos materiales pue-

den servir unas simples carpetas con títulos parecidos a estos:

- Conquista de la ciencia.
- Progreso técnico.
- Literatura.
- Efemérides.

LA VIDA EN GRUPO



Aquí los guerreros integrados, en el extranjero por la llegada de los turistas.



En el escenario todas las personas tienen que estar en grupo para hacer la obra.



Estos hombres están resolviendo juntos el problema de la crisis de las Naciones Unidas.

TODOS JUNTO



Aquí los médicos de Salgón hacen una operación para salvar a un hombre de la espalda.



Los hombres de China trabajando en cartelas de críticas de Lin Biao y Confucio.

COMO HERMANOS

- Información profesional.
- Mundo animal.
- Pueblos y ciudades.
- Producciones artísticas, etc.

Con las revistas de información general también debe realizarse una selección, pero de ellas pueden obtenerse mejores reportajes, artículos y

Mural confeccionado a base de seleccionar y recortar fotografías de la prensa con objeto de poner de relieve la importancia y trascendencia del trabajo en equipo, la cooperación y convivencia entre los hombres. Estas ilustraciones acercan más a los alumnos a la idea que se pretende inculcar en ellos.

Fig. 5

documentos informativos. Si la calidad de alguna de estas revistas lo merece no hay inconveniente en que se conserven íntegras, igual que las revistas especializadas que, en general, deben coleccionarse e incluso encuadernarse ya que estas publicaciones constituyen una fuente inédita y actualizada para toda clase de consultas y documentación.

En este caso es necesario, para conocer el material informativo que se posee sobre un tema determinado, redactar las correspondientes **fichas bibliográficas** que al mismo tiempo sirvan para localizarlo con rapidez. La confección de las fichas es una actividad que ha de ser aprendida y realizada por los alumnos. El tamaño apropiado es el de cuartilla y el material, cartulina. Pueden ordenarse en el archivador, alfabéticamente atendiendo al tema, aunque también puede utilizarse el sistema decimal. Un ejemplo de ficha bibliográfica es la que se indica en la figura 2.

EL ARCHIVO DE NOTICIAS LOCALES

Dentro del archivo de materiales informativos, un proyecto de gran alcance y de un sugestivo interés es la formación de un archivo de noticias locales. Los periódicos y revistas locales y provinciales no se limitan a informar sobre los hechos y sucesos actuales sino que, a menudo, publican trabajos y artículos de gran valor histórico, con motivo de fiestas, conmemoraciones y otros acontecimientos. Las mismas noticias actuales pasado algún tiempo serán ya historia.

Se deben archivar las informaciones que aluden a las costumbres locales, tradiciones, creencias populares, folklore, biografías de personas ilustres, noticias políticas, económicas, educativas, sociales, religiosas, etc. Esta actividad ha de resultar altamente motivadora y formativa para los jóvenes, ya que se trata de noticias o asuntos acaecidos en su propia localidad, en los que intervienen personas e instituciones conocidas por ellos y se plantean problemas que incluso pueden afectarles.

En ocasiones, diarios y revistas de alcance nacional publican reportajes gráficos sobre aspectos turísticos, costumbres populares, artísticos, etc. de muchas ciudades y villas, entre las

cuales puede estar la propia. En cualquier caso, el diario de la provincia dedica siempre una sección para incluir en ella las noticias e informaciones procedentes de las localidades en las que se produce un hecho de interés.

UTILIZACION DIDACTICA DE LA PRENSA

El proceso enseñanza-aprendizaje ha girado siempre, en torno a unos muy pocos libros que alumnos —como expone el doctor García Hoz— «crean la mentalidad de que han de aprender lo que dice el texto, todo lo que dice y sólo lo que dice». Pero es que hay otras cosas que el alumno puede aprender y aun elegir personalmente si se le sabe hacer un «ofrecimiento cultural» amplio y adecuado a sus capacidades e intereses.

Ahora se trata de orientar a los alumnos en la búsqueda de los conocimientos y de las ideas para que ellos mismos hagan incursiones en el complejo universo cultural. Por eso se habla ya de textos o materiales de referencia, de lectura, de consulta, de estudio, de trabajo, etc. Entre ellos están, sin duda, las colecciones de diarios y revistas.

El trabajo, estudio e investigación en la hemeroteca, confiere amplitud, variedad y actualidad a la formación de los alumnos. Y como señala Alves de Mattos «se crean hábitos valiosos de consulta y de extracción metódica de informaciones; se aprende a localizar las fuentes de información y a utilizarlas inteligentemente; en fin, se sale de la vieja rutina de estudio y memorización mecánica de textos, ganando la comprensión de gran número de hechos e informaciones valiosas». Es decir, el cometido de los profesores se encamina ahora a hacer a sus alumnos capaces de desarrollar por sí mismos los gérmenes de la ciencia y la cultura. Y esto sólo puede lograrse si se aprovechan los conocimientos, la experiencia y las ideas que los hombres acumulan día a día en los más diversos materiales escritos.

André Maurois decía que «la enseñanza no es sino una llave para penetrar en la biblioteca», lo que cobra hoy una inusitada actualidad porque la comprobación de la capacidad de los alumnos para consultar, investigar, documentarse, puede ser, quizá, la mayor garantía de la efica-

cia docente. En definitiva, la incorporación real y activa de la hemeroteca a las tareas escolares y extraescolares, puede ser una contribución al mejoramiento educativo. Y su influencia debiera proyectarse hasta la comunidad, asumiendo un papel importante en la formación permanente y en el mejoramiento intelectual de muchos adultos.

La utilización oportuna y adecuada de la he-

meroteca escolar (colecciones de diarios y revistas, archivo de materiales informativos y fichero bibliográfico) es una valiosa ayuda que no debería desaprovecharse para desarrollar, entre muchas otras, las siguientes actividades:

a) Completar, ilustrar y motivar muchos temas y puntos del programa de estudios. En los diarios y revistas aparecen, a menudo, artículos y reportajes ilustrados referidos a la naturaleza animal, arte, literatura, historia, religión, etc. que pueden servir para las actividades y trabajos escolares más variados, como puede verse en la figura 3.

b) Actualizar muchos conocimientos y tener noticia de ellos por vez primera. Tal sucede con los nuevos inventos y descubrimientos, los avances de la ciencia, la conquista del espacio, etc.

c) Sugerir y ayudar en la realización de actividades paralelas como el periódico escolar (figura 4) y la confección de murales (fig. 5).

d) Realizar trabajos de documentación e investigación para los que en muchos casos, no existe, de momento, otro material más que el recopilado en los diarios y revistas. Como ejemplo pueden proponerse:

- Descripción y utilidad de los últimos descubrimientos tecnológicos.
- El movimiento «hippy»: noticias, comentarios, valoración, etc.
- Geografía del hambre en el mundo.
- Personalidades ilustres fallecidas durante el año o de las que se celebra su centenario. Su contribución al progreso de la humanidad y de su propio país. Aspectos interesantes de sus vidas y obras (fig. 6).

Como se ha visto, con el uso adecuado de los materiales informativos que proporciona la prensa, el profesor puede enriquecer y vigorizar los contenidos educativos haciendo el proceso enseñanza-aprendizaje más interesante y funcional. Los alumnos aprenden a documentarse y a investigar, a completar y actualizar sus conocimientos y a realizar actividades formativas de un acusado interés y de una sugestiva atracción. Y todo ello poniéndolos en contacto con las noticias y temas de más palpitante actualidad.



**Centenario del P. Poveda Castroviejo,
pedagogo y humanista**

LA VIDA Y LA OBRA DEL PADRE POVEDA EN LOS DIARIOS Y REVISTAS MADRILEÑAS 1974

**ESTUDIO HEMEROGRÁFICO REALIZADO
EN EL COLEGIO NAL. "PRINCESA MARGARITA DE AUSTRIA"
- MADRID -**

¿COMO? A propuesta de Bellota y Pita, la Unesco ha reconocido la obra del centenario del padre Poveda Castroviejo como "pedagogo y humanista". El centenario se celebra durante este año.

¿QUE? Pedro Poveda Castroviejo nació en Linares (Jaén) el 2 de diciembre de 1874, en el seno de una familia de clase media. Se ordenó sacerdote en 1897 y centró su apostolado en la promoción social, con el afán de hacer de cada individuo una persona.

¿CUANDO? Continúa en primera línea de actividad su pensamiento pedagógico, social, de promoción de la mujer y de atención a la juventud. En padre Poveda creó en la mujer como "corazón de la sociedad". Les dejó esta lema: "Educatas, porque preparadas".

¿POR QUÉ?

Fig. 6

Portada de un trabajo monográfico de documentación e investigación en la prensa diaria y revistas. Se refiere a la figura del Padre Poveda que ha sido proclamado este año por la Unesco, personaje importante del mundo de la cultura del que se cumple su centenario. En los artículos y reportajes que sobre él ha publicado la prensa se encuentran datos importantes, incluso inéditos, relativos a su vida y obra que es lo que se trata de poner de relieve en este trabajo hemerográfico a nivel escolar.

Revista de Educación

UNA COMPLETA INFORMACION SOBRE LAS TENDENCIAS
ACTUALES DE LA EDUCACION

En próximos números:

"Economía y planificación de la educación"

"Educación secundaria"

"Formación profesional y técnica"

"Formación del profesorado"

En el próximo número dedicado a la *economía y a la planificación de la educación*,
entre otros artículos:

"La Economía de la Educación"

"Los indicadores de la Educación"

"La planificación educativa en España: evolución"

"Aspectos de la planificación territorial"

"Sistemas de programación, gestión y control de recursos universitarios. Aplicación
a la universidad española"

Edita el

Servicio de Publicaciones de la Secretaría General Técnica

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

VENTA Y SUSCRIPCIONES:

Servicio de Publicaciones del MEC. Ciudad Universitaria
Teléf. 449 77 00. MADRID (España)

Suscripción anual (seis números): 600 Ptas.

2

Una experiencia incitante

EL PERIODICO ESCOLAR

Por José María Javierre

● Se propone hoy a los lectores una reflexión importante sobre un problema pedagógico que desde hace varios lustros inquieta a los pedagogos. Y la propone con la alegría de hacerles partícipes de un hallazgo realizado por profesores españoles que probablemente estimulará soluciones parecidas en otros países.

He aquí la pregunta básica: ¿Cuál es la utilidad pedagógica de la prensa? Podríamos formular el interrogante desde un terreno concreto: ¿En qué condiciones puede utilizar la Escuela un periódico como instrumento pedagógico?

Los maestros desde la pedagogía y los periodistas des-

de la prensa han realizado grandes esfuerzos para tender ese puente, que abre, para unos y otros, prometedores horizontes.

● Al periodista es natural que le ilusione estimular la curiosidad del niño hacia esa aventura diaria que es un periódico donde se recoge el latido humano de las cosas que ocurren: Sería ideal incorporar los muchachos desde la edad escolar a la gran familia que formamos los hombres y crearles la *necesidad* de leer cada día un periódico en el cual se narren los acontecimientos locales, nacionales y mundiales.

Al profesor, el periódico utilizado en la Escuela le abre teóricamente perspectivas

muy ricas. En primer lugar, porque da pie a una conexión entre los conocimientos que progresivamente proporciona a sus alumnos y la marcha real de nuestro planeta, evitando una distancia de la realidad con el estudio. Además, no cabe duda que esta cercanía de los hechos a la clase donde los niños aprenden, ofrece márgenes de interés, centros estimulantes de los cuales un profesor hábil derivará notables ventajas. En tercer lugar, parece fruto incitante conseguir que los niños participen como elementos conscientes de la comunidad local, nacional y mundial, conectándolos con las inquietudes, los éxitos y los fracasos de la familia humana a la que pertenecen. De la mano del profesor, los alumnos se



Como su primo hermano el conejo, la liebre se encuentra por todo el mundo. Es uno de los animales preferidos por los cazadores, y apreciada por su carne. Pero aquí no debemos hablar de caza, sino acercarnos a conocer a este hermoso animal que como un conejo andante vive solo en la naturaleza.

Su definición podría ser esta: Es un mamífero roedor, leporido, llamado científicamente «lepus vulgaris y «lepus timidus», algo mayor que el conejo, con pelaje suave y tupido, la cabeza pequeña con orejas muy largas y el cuerpo estrecho. Vive en el campo sin hacer madrigueras y descansa en camas que muda muy a menudo.

El caminar de la liebre es curioso: sus patas posteriores se elevan y se posan en el suelo simultáneamente. Las anteriores tocan tierra una pata después de otra. Una liebre llamada en veloz carrera puede alcanzar la velocidad de 65 kilómetros a la hora.

En piel se obtiene varias gándulas que segregan un olor fuerte y nauseabundo: le sirve para marcar su territorio, y en el período de celo, para llamar la atención de su compañera.

Su cuidado es más grueso que el del conejo, pero cuando se halla en peligro se oculta en las hondonadas. Cuando corre, realiza de acentuados saltos por minutos.

CUENTA CON NUMEROSOS ENEMIGOS

No vive en sociedad. Es un animal solitario. Se alimenta con un agujero poco profundo donde amontona la hierba. Allí pasa toda la jornada, agostada, las orejas inclinadas sobre su espalda. Con los ojos cerrados, duerme, pero permanece a la escucha de cualquier ruido. Si el peligro se acerca inmediatamente salta de su escondite.

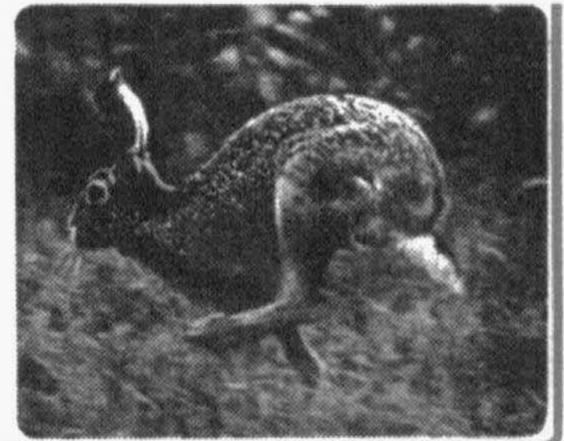
Se alimenta por la tarde y por la noche, en los campos de trébol, de alfalfa y de otros, comiendo hierbas, raíces, plantas, caracoles, pequeños ranos. A veces se pone de pie sobre sus patas traseras, como un candelero, para observar los alrededores. Pasa sus momentos ociosos del hombre y de los perros de raza, son numerosos: zorros, gatos, comadrejas, rapaces y otros. La mayoría de las veces logra salvarse gracias a su prodigiosa velocidad. Es rápido, pero muy tímido de torres, agudas y fieras, se esconden a los llantos de un bebé.

Se reproduce de una manera increíble, al igual que su primo hermano el conejo. Valga este ejemplo en 1969 fueron llevados a Australia tres parejas de conejos. A los pocos años, en el continente australiano se calculaba que existían varios centenares de millones de conejos. Hubo de organizarse una batalla feroz contra ellos, ya que destruían todas las cosechas.

UN ANIMAL SOLITARIO

la LIEBRE

La liebre, lanzada en veloz carrera, puede alcanzar la velocidad de 65 kilómetros a la hora. Posee un caminar curioso: sus patas posteriores se elevan y se posan en el suelo simultáneamente. Las anteriores tocan tierra una pata después de otra.



acostumbran también a una lectura crítica de las noticias y a formarse idea propia con juicios de valor. En fin, el periódico tiene recursos para múltiples ejercicios de lenguaje y para sabrosas lecciones éticas que los alumnos contrastarán fuera del colegio oyendo hablar a las personas mayores o contemplando los reportajes de la televisión.

● Estas posibilidades pedagógicas, que merecerían un estudio minucioso, han estimulado a instituciones de todos los países e incluso a varios gobiernos para verificar ensayos que permitieran introducir el periódico en las aulas y obtener un fruto razonable. Aparte de repartir masivamente ejemplares de diarios por todas las escuelas del país, se han estudiado proyectos de ley para dar cauce a la inquietud concordada de periodistas y pedagogos. Se ha llegado incluso al extremo exagerado de ensayar el funcionamiento de una escuela sin más textos de trabajo que el periódico del día.

La experiencia resultó desalentadora siempre que se ha intentado introducir el periódico normal, el diario de los mayores, en las aulas. Porque de una parte, los niños se desorientan con "la masa informativa" que el diario contiene. Y de otra parte, el esfuerzo de acomodación exigido al profesor para conseguir que los niños encajen psicológicamente el periódico, sobre todo en algunas secciones, resulta sobrehumano hasta desaconsejar las experiencias.

Por ello la presencia del diario en las aulas ha quedado reducido casi siempre a una experiencia, un poco frívola, de algunas ocasiones en las cuales el maestro dirige a sus alumnos en la operación divertida de realizar recortes, pegarlos en hojas blancas, escribir algún comentario. Hasta que un grupo de profesores españoles iniciaron hace poco más de un año la nueva experiencia: Poner en manos de los alumnos un periódico elaborado para ellos. Y estimular a los maestros para que lo utilicen como instrumento pedagógico.

● Los primeros pasos de esta experiencia discurrieron silenciosamente. Pero la respuesta de niños y profesores fue alentadora, tanto que los promotores llevaron a las autoridades nacionales su proyecto. En poco tiempo se abrieron para "el periódico escolar" horizontes insospechados.

El éxito de la experiencia y la confianza en su futuro se apoya a nuestro juicio en tres

datos, es decir, en haber salvado los tres escollos que lo habrían llevado al fracaso. El primer peligro estaba en redactar un periódico falso, esto es, un simulacro de periódico, un engaño, no un verdadero periódico. El segundo peligro consistía en que los responsables del periódico elaboraran a su aire un periódico sin participación directa de los escolares. Y el tercer escollo, la limitación de los medios disponibles: Mientras la experiencia quede excesivamente espaciada por una periodicidad mensual, y limitada a una circulación que no alcance categoría verdaderamente nacional, no habría modo de llevar sus posibilidades a una eficacia auténtica.

● En un próximo número de VIDA ESCOLAR expondremos a nuestros lectores como el ensayo realizado ha conseguido evitar estos tres peligros gracias a una entusiasta colaboración, y al sacrificio en el trabajo oscuro, de periodistas y maestros. Para el presente curso se anuncia un desarrollo definitivo cuyo mecanismo les expondremos.

Por hoy cerramos estas notas comunicando a los suscriptores de VIDA ESCOLAR que recibirán cada uno un ejemplar del periódico escolar al que dedicamos este comentario: Se llama SAETA AZUL, y rogamos a nuestros amigos profesores de toda España le dediquen un rato de examen atento para que sus reflexiones sobre el periódico utilizado a manera de instrumento pedagógico nos ayuden a darle forma definitiva a esta apasionante experiencia.



SAETA AZUL
El periódico en la Escuela
Precio: 10 pes.
Número de 1973

EN ESTE NUMERO

INTERNACIONALES:

- Londres: El Canal de La Mancha, o nada... y en tren.
- Nueva York: ¿Hay habanos en el espacio?
- Roma: La Pietà de Miguel Angel, con hennas.

NACIONAL:

- Hombres y mujeres de España para hacer centro al hombre.
- Por qué Don Claudio se llama Don Claudio.
- Los peligros y los señales del tráfico.

DEPORTES:

- Fútbol, "lo perlo negro".
- Una cita con Alemania.

BOGOS:

- Por qué las explosiones de gas hunden casas en Barcelona.
- La más terrible aventura de muchachos en los Andes.

Página 3 (editoriales), Escuela de Periodismo, concursos, inter-cambio, humor, cine televisión, curiosidades del mundo.

Nicaragua, ¿capital Managua?

- Los expertos estudian actualmente si debe ser cambiada la capital nicaragüense para evitar nuevos conflictos.

(Página 2)

El mundo entero vean los desgraciados que durante muchos años han sufrido en Vietnam. Su guerra, larga y cruel, los está llevando hacia los confines de la locura pura, desolación y muerte. QUISIÉRAMOS que Vietnam pueda disponer ahora de los grandes talentos mundiales para reconstruir y vivir dignamente, cumpliendo el deber de los hombres de buena voluntad.

PAZ en VIETNAM

Una vez más exponemos en página 6

CONSTRUCCION DE UNA CAJA DE MADERA: ENSAMBLES

Por
Cecilio
Teruel
Montoya

I. Señalamiento de *Objetivos específicos*.

II. *Pregunta propuesta*: ¿Cómo construir una caja de madera que pueda servir como estuche para lápices, como tabaquera, o como joyero?

II. 1 ¿Cómo conseguir la unión de las paredes de la caja para que queden encajadas, fuertes y resistentes?

II. 2 ¿Cómo resolver el problema de unión de la tapadera a la base de la caja?

II. 3 ¿Cómo conseguir un cierre perfecto?

III. *Presupuesto*. ¿Cuál será el valor total de la caja?

IV. *Plan de Operaciones* a seguir.

V. *Realización*.

VI. *Evaluación*.

Criterios. Forma práctica de realizarla.

I. Objetivos específicos

Con el desarrollo de esta lección nos proponemos alcanzar los objetivos siguientes:

— Que los alumnos aprendan a construir una caja.

— Que descubran cómo se pueden unir dos maderas por medio de ensambles.

— Que se ejerciten en:

- Proyectar y expresar mediante croquis, esquemas y dibujos una idea.
- Realizar cálculos presupuestarios.
- Aplicar la lógica y el razonamiento en las realizaciones materiales.
- Formular juicios críticos de valor (auto y heteroevaluación).

— Que adquieran destreza en:

- El uso de las herramientas para trabajar madera.
- En la manipulación de las diferentes maderas.
- Y las mediciones de cierta precisión.

II. Pregunta propuesta:

¿Cómo construir una caja de madera que pueda servir de estuche para lápices, de tabaquera o de joyero?

La pregunta será formulada a todos los alumnos de la clase, que posteriormente se agruparán formando diversos equipos.

Simultáneamente, si se estima conveniente, el Profesor podrá mostrarles una caja

que pueda servir de objeto directo de observación y de inspiración, porque lo que se pretende es *mejorarlo*.

Esta caja debe permitir una forma rápida de desmonte con el fin de analizar en presencia de los alumnos todos los elementos de la caja, apreciar las funciones que realizan, e iniciar la crítica de estos elementos.

Ahora será el momento de plantear los tres problemas parciales que los alumnos tienen que resolver para construir la caja:

1) ¿Cómo conseguir la unión de las paredes de la caja para que queden bien encajadas, fuertes y resistentes?

2) ¿Cómo resolver el pro-

blema de la unión de la tapadera con la base de la caja?

3) ¿Cómo conseguir el mejor cierre?

A todos los alumnos se les informará de las posibles herramientas y material necesario para realizar el trabajo:

Herramientas:

escuadra
metro
barrena
cepillo de carpintero
formón
segueta
taladradora
brocas
madera portaliija
lapicero
serrucho
martillo
destornillador.

Material:

bisagras
tornillos pequeños
clavos pequeños
cola de carpintero
lija
papel milimetrado (si es posible).
pintura o barniz
pinceles.

A continuación se formarán los equipos y cada uno de ellos presentará al Profesor un proyecto, a ser posible en papel milimetrado, en donde aparezca expresada la decisión tomada por el equipo, de la caja que van a realizar y en el que se dibujen claramente los elementos esenciales que constituyen la caja, con la forma peculiar que hayan adoptado. Se representará:

- la cara anterior
- la cara posterior

- la cara lateral
- la base
- la tapadera
- una pata (si la tiene) y el
- esquema divisorio de la caja, visto de perfil y de frente (si existe)

Aceptado el proyecto por el Profesor, el equipo se planteará y resolverá las tres cuestiones formuladas anteriormente.

II. 1 ¿Cómo conseguir la unión de las paredes de la caja para que queden fuertes, encajadas y resistentes?

Entre las soluciones rápidas e inmediatas surgirán las de clavar o pegar las paredes. Pero se les ha de hacer observar que se trata de evitar que se vean los clavos o los tornillos por resultar antiestético y difícil (ya que las paredes que han de estar en contacto son muy finas), y de evitar el encolado solo, por su poca solidez y escasa duración.

Se pretende que intenten descubrir los diferentes tipos de ensambles:

- a la vista (al aire)
- ocultos.

Si no surgen, se les inducirá, mediante hábiles preguntas y la observación de alguna caja que tengamos presente, a analizar cómo están unidas las paredes de la caja. Si es preciso, que las desmonten y monten para verlo mejor. Se trata de estimularles a que piensen y se imaginen una forma original de unir dos maderas por los extremos, buscando:

solidez
rapidez (economía del tiempo)

fiabilidad
belleza.

No se contentará con imitaciones. Es conveniente que a la vista de lo observado intenten una forma nueva, diferente, de hacerlo. Esto tendrá más mérito.

Una vez encontrada esta forma original, deberán presentar al Profesor un dibujo esquemático con la solución del ensamble.

Si no conocieran lo que es el ensamble, el Profesor les mostrará uno a «Cola de Milano» al aire (véase hoja de ensambles adjunta) y les pedirá que inspirados en aquel modelo, intenten descubrir otras formas mejores, diferentes. También se les podrá insinuar que podrán encontrar alguna manera de hacerlo, pero con el ensamble oculto y que se considerará más puntuable.

Antes de pasar a manipular herramientas o maderas, deberán realizar el esquema en el papel. El Profesor irá aceptando propuestas y si las considera realizables les dará la orden de empezar a plantarse y solucionar la cuestión siguiente.

II. 2 ¿Cómo resolver el problema de la unión de la tapadera a la base de la caja?

Se pretende que los alumnos encuentren distintas soluciones a esta unión, buscando también solidez, rapidez, fiabilidad y belleza.

En el supuesto de no encontrar soluciones, se les puede sugerir alguna forma:

con cuero
con cintas
con bisagras metálicas

II. 3 ¿Cómo conseguir el mejor cierre?

Esta cuestión se puede delimitar a concretarse a un cierre con cerradura o sin cerradura, según el grado de pericia y destreza de los alumnos. Lo más fácil será dejarla sin cerradura, pudiendo insinuarse la solución de cierre de ajuste, en que la parte superior de la caja (tapadera) encajada perfectamente con un ribete sobresaliente de la parte inferior; o bien resolverlo mediante cierres comprados por ellos mismos, usando alambre, láminas metálicas, cuero o cualquier otra materia.

Aceptadas las propuestas por el Profesor les dará orden de empezar el estudio económico.

III. Presupuesto

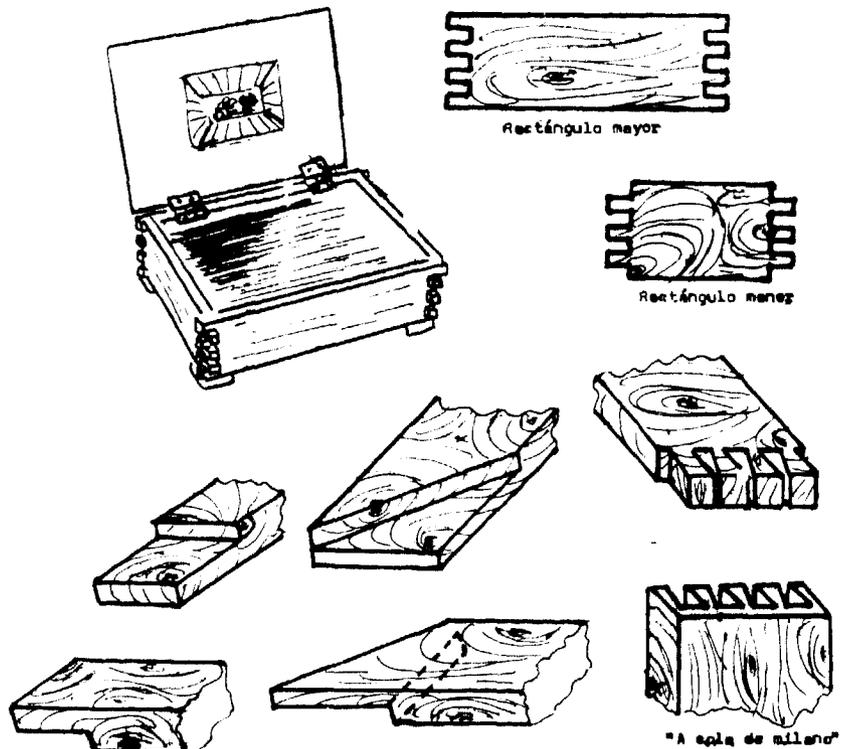
¿Cuál será el valor total de la caja?

Cada equipo realizará su presupuesto para calcular el importe del trabajo a realizar. Se les puede dejar en libertad acerca de la forma de efectuarlo, si bien es conveniente que consignent:

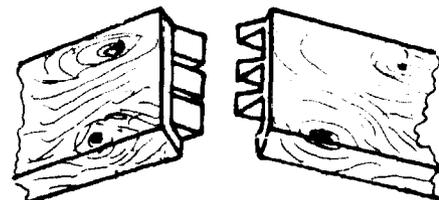
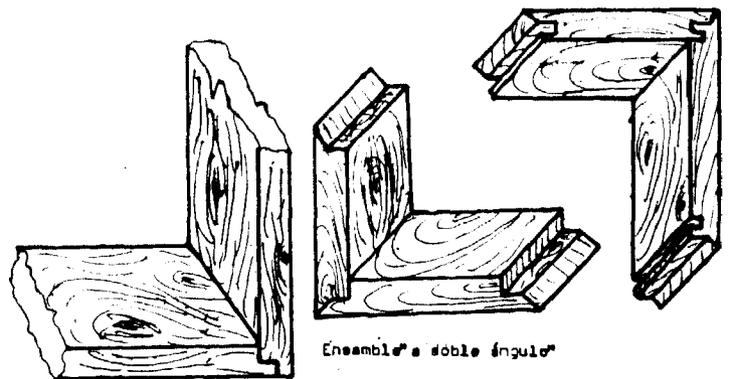
- el material que van a emplear
- el número de unidades
- el precio de cada unidad
- el importe de todo lo que vayan a usar.

Si encuentran dificultades se les podía insinuar esta disposición (ver cuadro 1):

ENSAMBLES A LA VISTA O AL AIRE



ENSAMBLES OCULTOS



IV. Plan de operaciones a seguir

CUADRO 1

Cada equipo elaborará antes de empezar a trabajar con la madera su plan de operaciones a seguir, donde de un modo concreto se haga constar el orden de las operaciones que van a realizar, material y herramientas a utilizar. Después puede llevarse a cabo una distribución del trabajo entre todos los componentes del equipo.

Presupuesto de la caja

Núm.	Material a usar	Unidades	Precio por Unidad	Importe
TOTAL.....				

La forma a emplear podría ser esta (ver cuadro 2):

CUADRO 2

Núm. de orden	Operación	Material	Herramientas	Tiempo
1.º	Señalar en la madera las medidas por donde hay que cortar las distintas piezas.	Madera de x cm.	metro, regla, escuadra, compás, lápiz.	15'
2.º	Cortar y cepillar la madera	Madera de x cm.	segueta y serrucho, cepillo	20'
3.º	Marcar el ensamble.			10'
4.º				

V. Realización

Cada equipo se proveerá del material y de las herramientas necesarias y empezará a realizar su trabajo anotando previamente la hora y el minuto en que da comienzo a su tarea.

Deberá seguir el Plan de Operaciones, previsto, y si sobre la marcha se advirtiera que era preciso cambiar el orden de operaciones, o que el material y herramientas preparados no es el adecuado, se introducirá la consiguiente variación tomando buena nota en el Plan de Operaciones, con el fin de corregir y perfec-

cionar lo planificado para obtener mejores resultados en el futuro. Es conveniente recordarles que una vez preparada la madera para realizar el ensamble, este queda mucho más sólido si lo encolamos y lo prensamos.

Comunicación de experiencias: Una vez terminada la construcción de la caja por los diferentes equipos, el jefe de cada equipo expondrá ante todos los demás alumnos de la clase la caja construida, así como las dificultades que han encontrado para su realización y los recursos y soluciones que han aplicado para superarlas. Presentará

ante sus compañeros los esquemas y los gráficos utilizados. Su exposición puede ser completada con la intervención de los otros compañeros del equipo.

Acabada la exposición se someterá a la crítica de todos los alumnos de la clase. De esta manera se les preparará no sólo para que puedan rectificar y perfeccionarse en el futuro, sino también para hacer una acertada evaluación.

VI. Evaluación

Una vez realizada la comunicación de experiencias por todos los jefes de equipo, ca-

da alumno podría calificar los trabajos realizados siguiendo unos criterios que previamente se han debido elaborar libremente por los alumnos, sugerir, o imponer por el Profesor. De cualquier forma que se proceda estos criterios de evaluación deben ser conocidos y aceptados por los alumnos antes de empezar el trabajo.

En este caso, construcción de una caja, los criterios a tener en cuenta serían estos u otros semejantes.

Criterios de evaluación:

- perfección en la expresión gráfica. (perfección en planes, proyectos y esquemas realizados)
- perfección de la obra realizada. (terminado: aristas bien cepilladas y lijadas; ensamblajes firmes, sólidos, ocultos)
- creatividad (originalidad, tanto de la caja como de las soluciones parciales que se hayan dado para resolver cada uno de los problemas planteados: ensamblaje, cierre, bisagras)
- belleza. (gusto, atracción, placer que produce la contemplación de la obra terminada)
- cooperación de los elementos del equipo (valorar el grado de participación de cada uno de los alumnos que componen el equipo. A mayor participación más calificación)

Cada uno de estos aspectos

podría ser valorado siguiendo la escala oficial de seis grados (sobresaliente, notable, bien, suficiente, insuficiente y muy deficiente) para después obtener la calificación global predominante.

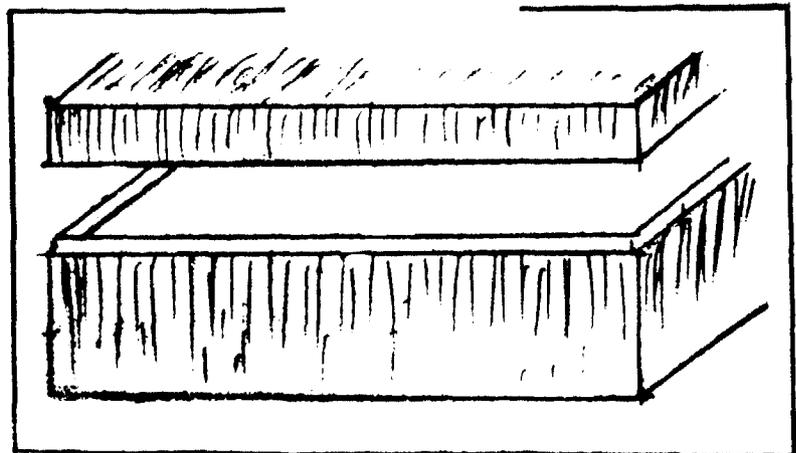
O, si se prefiere, se puede

utilizar la calificación numérica, ponderando previamente cada uno de los aspectos, para concluir con la nota promedio y la calificación cualitativa de la escala oficial.

Por ejemplo, se puede hacer así (ver cuadro 3):

CUADRO 3

Aspectos	Puntuación	Índice de ponderación	Nota máxima
1.º Perfección expresión gráfica.	Calificar de 0 a 2	× 2	4
2.º Perfección obra.	" de 0 a 3	× 2	6
3.º Creatividad	" de 0 a 3	× 2	6
4.º Belleza	" de 0 a 2	× 1 =	2
5.º Cooperación	" de 0 a 2	× 1 =	2
TOTAL			20



Para convertir estas puntuaciones a la escala de 1 - 10, bastará dividir por 2 la suma total de los puntos obtenidos

y al número resultante darle la calificación oficial correspondiente.

transformación y clasificación de centros

EXPOSICION DETALLADA Y COMENTADA DE TODA LA NORMATIVA REFERENTE A TRANSFORMACION Y CLASIFICACION DE CENTROS DOCENTES.

- SOLICITUDES DE TRANSFORMACION.
- EXPEDIENTES NORMALIZADOS.
- REGIMENES ESPECIALES DE CENTROS.
- AYUDAS A CENTROS NO ESTATALES.
- SUBVENCIONES Y CONCIERTOS.
- ETCETERA..

Medidas: 140 × 205 mm.

Páginas: 592

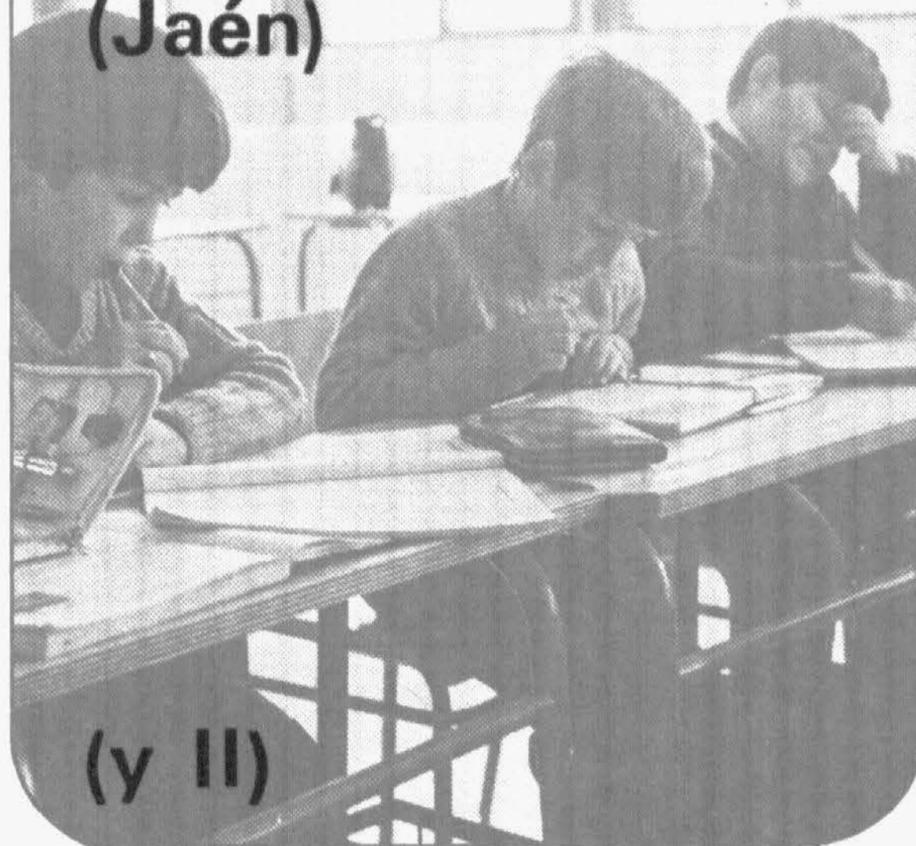
Precio: 400 Ptas.



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

Diseño: Luis F. del Valle

Una experiencia de Orientación escolar a nivel de Zona de Inspección (Jaén)



Por Jesús Pérez González

Psicólogo
Inspector de Enseñanza Primaria

En el número 158 de "Vida Escolar" quedó planteada esta experiencia. Ofrecemos, ahora, *parte* de los resultados obtenidos.

Reproducimos las Escalas y Cuestionarios que hemos utilizado para que los resultados que expondremos puedan ser mejor comprendidos por el lector.

ESCALA CUESTIONARIO Pa

ALUMNO CURSO FECHA EDAD
 Apellidos Nombre

Para conocer mejor a su hijo(a), nos es muy necesaria la información de ustedes, sus padres. De este modo podremos comprender y tratar mejor a este(a) hijo(a) suyo(a) que es nuestro(a) alumno(a). Deben contestar ambos padres, juntamente, poniéndose de acuerdo.

Para responder, deben rodear la palabra que creen que dice mejor cómo es su hijo(a). Ejemplo:

1.—¿Cómo es de listo su hijo(a)? Muy poco. Poco. Regular. **Mucho.** Muchísimo.

En este caso, los padres han querido decir Mucho.

En otras ocasiones, no es preciso rodear palabras, sino contestar con una o varias frases. Ejemplo: con un sí o con un no. Por ejemplo, desde el número 13 hasta el final.

	1	2	3	4	5
Int.					
1.—¿Cómo es de listo su hijo?	Muy poco	Poco	Regular	Mucho	Muchísimo
At.					
2.—¿Es distraído?	Muchísimo	Mucho	Regular	Poco	Muy poco
M.					
3.—¿Cómo estima su memoria?	Muy mala	Mala	Regular	Buena	Muy buena
Imag.					
4.—¿Le gustan las cosas fantásticas y raras?	Nada	Poco	Regular	Mucho	Muchísimo
A. ps.					
5.—¿Tiene habilidad para hacer y deshacer cosas, para manejar objetos?	Nada	Poco	Regular	Mucho	Muchísimo
6.—¿Tiene habilidad para hacer juegos y deportes?	Nada	Poco	Regular	Mucho	Muchísimo

Pd.

7.—¿Cómo es su hijo? Ponga una raya debajo de cada una de estas palabras que le presentamos a continuación. Sólo pondrá una raya debajo de las que considere que dicen mejor cómo es su hijo. Si observa que ninguna de las dos palabras viene bien a su hijo, no ponga nada y pase a la siguiente pareja.

Decidido
Responsable
Tranquilo
Desprendido
Alegre
Ablerto
Obediente
Pacífico
Callado
Sumiso

Indeciso
Irresponsable
Nervioso
Egoísta
Triste
Retraído
Desobediente
Belicoso
Hablador
Dominante

Háb.

8.—¿Le gusta tener sus cosas en orden?

9.—¿Le gusta ir bien vestido y aseado?

Ac.

10.—¿Acepta de buena gana lo que le mandan en casa?

11.—¿Es amable con sus hermanos?

12.—¿Es carifoso(a)?

I.

13.—¿Qué hace en sus horas libres?

14.—¿Tiene efición por algo especial? ¿A qué cosas?

A. P.

15.—¿Llora con facilidad?

16.—¿Se asusta con frecuencia?

17.—¿Tiene celos de algún hermano o hermana?

18.—Señale algunas de las virtudes de su hijo(a):

19.—Señale algunos de los defectos de su hijo(a) que le gustaría corregir:

A. S.

20.—¿Prefiere quedarse en casa solo(a) o jugar con sus amigos(as)?

21.—¿Tiene amigos(as)?

A. E.

22.—¿Le gusta ir a la escuela?

23.—¿Se queje de algún profesor?

	1	2	3	4	5
	Nada	Poco	Regular	Mucho	Muchísimo
	Nada	Poco	Regular	Mucho	Muchísimo
	Nunca	Casi nunca	Regular	Casi siempre	Siempre
	Nunca	Casi nunca	Regular	Casi siempre	Siempre
	Nunca	Casi nunca	Regular	Casi siempre	Siempre

ESCALA Pr

ALUMNO _____ APELLIDOS _____ NOMBRE _____ CURSO _____ FECHA _____ EDAD _____

Para el mejor conocimiento de los alumnos es imprescindible el juicio de sus profesores. Esta escala tiene esa intención. Los juicios que usted emita, pues, serán del máximo valor.

Int.

- 1.—¿Le cuesta comprender lo que se explica en clase?
2.—¿Cómo cree que es por su inteligencia?

At.

- 3.—¿Se distrae durante las explicaciones?
4.—¿Cómo es su atención?

M.

- 5.—¿Cómo recuerda lo que debe aprender?
6.—¿Cómo estima usted su memoria?

Imag.

- 7.—¿Es dado a lo fantástico?
8.—¿Se le ocurren ideas nuevas y distintas de sus compañeros(as)?

A. ps.

- 9.—¿Tiene habilidad para manejar cosas, para trabajos manuales?
10.—¿Cómo se le dan los deportes?

Pd.

- 11.—Se le presenta, a continuación, una serie de rasgos de personalidad, por parejas, para que subraye los rasgos que mejor caracterizan al alumno. Si observa que ninguno de cada uno de esos dos rasgos presentados caracterizan al alumno no ponga nada y pase a la siguiente pareja.

**Decidido
Responsable
Tranquilo
Desprendido
Alegre
Abierto
Obediente
Pacífico
Callado
Sumiso**

**Indeciso
Irresponsable
Nervioso
Egoísta
Triste
Retraído
Desobediente
Belicoso
Hablador
Dominante**

	1	2	3	4	5
1.—¿Le cuesta comprender lo que se explica en clase?	Muchísimo Débil	Mucho Torpe	Regular Normal	Poco Bien dotado	Nada Superior
2.—¿Cómo cree que es por su inteligencia?					
3.—¿Se distrae durante las explicaciones?	Siempre Muy limitada	Muchas veces Limitada	A veces Normal	Casi nunca Buena	Nunca Muy buena
4.—¿Cómo es su atención?					
5.—¿Cómo recuerda lo que debe aprender?	Muy mal Muy limitada	Mal Limitada	Regular Normal	Bien Buena	Muy bien Muy buena
6.—¿Cómo estima usted su memoria?					
7.—¿Es dado a lo fantástico?	Nada	Poco	Regular	Mucho	Muchísimo
8.—¿Se le ocurren ideas nuevas y distintas de sus compañeros(as)?	Nunca	Casi nunca	A veces	Muchas veces	Siempre
9.—¿Tiene habilidad para manejar cosas, para trabajos manuales?	Nada	Poco	Regular	Mucha	Muchísima
10.—¿Cómo se le dan los deportes?	Muy mal	Mal	Regular	Bien	Muy bien

Háb.

- 12.—Por lo que se refiere a sus hábitos de limpieza, aseo y cuidado personal, ¿cómo lo considera?
13.—¿Es ordenado?
14.—¿Es puntual, tanto en las entradas al Colegio como en la realización de sus trabajos escolares?

Ac.

- 15.—¿Cómo se comporta respecto de las normas de disciplina?
16.—¿Es amable y servicial con sus compañeros(as)?

i.

¿Por qué tipo de cosas lo cree usted más interesado? _____

¿A qué es aficionado? _____

¿Cree que fracasará en los estudios? _____

	1	2	3	4	5
12.—Por lo que se refiere a sus hábitos de limpieza, aseo y cuidado personal, ¿cómo lo considera?	Muy mal	Mal	Regular	Bien	Muy bien
13.—¿Es ordenado?	Nada	Poco	Regular	Mucho	Muchísimo
14.—¿Es puntual, tanto en las entradas al Colegio como en la realización de sus trabajos escolares?					
15.—¿Cómo se comporta respecto de las normas de disciplina?	Muy mal	Mal	Regular	Bien	Muy bien
16.—¿Es amable y servicial con sus compañeros(as)?	Nada	Poco	Regular	Mucho	Muchísimo

CUESTIONARIO T

ALUMNO _____ CURSO _____ FECHA _____ EDAD _____
Apellidos Nombre

- 1.—Nombre del padre _____ edad _____ profesión _____
- 2.—Nombre de la madre _____ edad _____ profesión _____
- 3.—Número de hermanos _____ número de hermanas _____ lugar que ocupa _____
- 4.—Otras personas que conviven con la familia _____
- 5.—Zona o barrio en que vive: Muy pobre - pobre - media - acomodada - residencial. (Subráyese)
- 6.—¿Dispone de casa amplia y suficiente?
- 7.—¿Viven juntos los padres? En caso negativo, reseñar causas:
- 8.—¿Tiene padrasto o madrastra?
- 9.—¿Lo(a) cuida otra persona mientras trabaja su madre?
- 10.—¿Ha sido criado en un orfanato?
- 11.—Posición afectiva en la familia: favorito, consentido, preterido.
- 12.—¿Cómo se llevan los padres?
- 13.—¿Son los padres afectuosos u hostiles con el alumno? (Subráyese lo que proceda)
- 14.—¿Están preocupados o indiferentes con respecto a la escolaridad del alumno? (Subráyese)
- 15.—¿Son muy indulgentes o exigentes con el alumno? (Subráyese)
- 16.—¿Tiene este(a) alumno(a) celos de algún hermano?
- 17.—¿Le ponen sus padres como ejemplo a otro(a) hermano(a)?
- 18.—A continuación se le presentan una serie de rasgos de personalidad, por parejas; debe subrayar el rasgo que más caracteriza al alumno. Si no está claramente caracterizado por ninguno de los dos, no ponga nada y pase a la pareja siguiente.

Decidido
 Responsable
 Tranquilo
 Desprendido
 Alegre
 Abierto
 Obediente
 Pacífico
 Callado
 Sumiso

Indeciso
 Irresponsable
 Nervioso
 Egoísta
 Triste
 Retraído
 Desobediente
 Belicoso
 Hablador
 Dominante

- 19.—¿Le aprecia algún defecto físico? ¿Cuál?
- 20.—¿Cree que está subalimentado?
- 21.—¿Se fatiga con facilidad?
- 22.—¿Tiene color saludable?
- 23.—¿Visión defectuosa?
- 24.—¿Audición defectuosa?
- 25.—¿Tiene trastornos nerviosos, como por ejemplo, parpadeo, comerse las uñas, movimientos espasmódicos repetidos, etcétera?
- 26.—¿Tiene defectos de pronunciación?
- 27.—¿Es tartamudo?
- 28.—¿Tiene pecas?
- 29.—¿Está excesivamente grueso o delgado?
- 30.—¿Tiene defectos en la dentadura?
- 31.—¿Es zurdo?
- 32.—Intereses.
- 33.—¿Cree que fracasará en los estudios?

Hemos dicho, más arriba, que sólo trataremos de algunos de los resultados. Son estos:

1. Técnicas de base (Caligrafía, Ortografía, Redacción, Velocidad y Comprensión lectoras, Cálculo).
2. Opinión de profesores sobre la inteligencia de sus alumnos.
3. Adaptación de los alumnos, en cuatro niveles: personal, escolar, familiar y social.

¿Cómo hemos obtenido los datos?

1. *En técnicas de base*, la opinión de los profesores ha sido pauta del siguiente modo:

— Poner el signo + a los alumnos que estén bien en cada uno de los aspectos arriba dichos (Caligrafía, Ortografía, Redacción...).

— Poner un signo — a los alumnos que estén mal en estos aspectos.

— Poner un círculo (o) a los alumnos que no estén ni bien, ni mal.

Hemos establecido el criterio de considerar deficiente en Técnicas de base a todo alumno que estuviese mal aunque sólo fuese en uno de los seis aspectos enunciados.

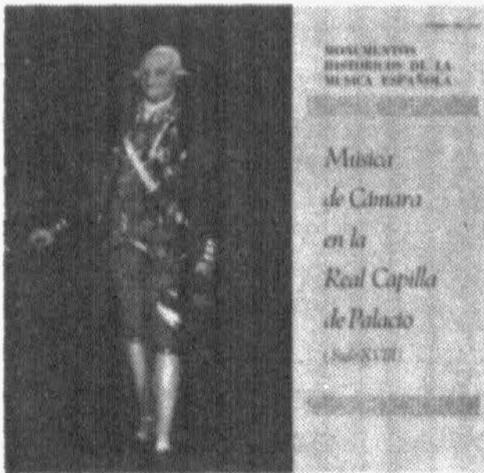
2. *En el juicio de los profesores sobre la inteligencia de los alumnos.*—Hemos utilizado los

ítems n.º 1 y 2 de la Escala Pr. Cuando la opinión del profesor queda debajo de las columnas 1 ó 2, hemos considerado que se trata de alumnos cuya inteligencia es deficitaria, siempre, naturalmente, a juicio del profesor.

3. *En la adaptación de los alumnos*, hemos obtenido los datos de la Escala A y hemos considerado inadaptado al sujeto cuyas respuestas quedaban debajo de las columnas 1 ó 2.

Comentario a los resultados obtenidos.

1. *Técnicas de base.*—Si analizamos los porcentajes medios por curso, así como el



MONUMENTOS HISTORICOS DE LA MUSICA ESPAÑOLA

1001. LA MUSICA EN LA CORTE DE LOS REYES CATOLICOS.
1002. MUSICA PARA VIOLA DE GAMBA DE DIEGO ORTIZ.
1003. MUSICA ORGANICA ESPAÑOLA DE LOS SIGLOS XVI Y XVII.
1004. MUSICA EN LA CORTE ESPAÑOLA DE CARLOS V.
1005. CANCIONES Y VILLANCICOS DE JUAN VASQUEZ.
1006. MUSICA INSTRUMENTAL DE LOS SIGLOS XVI Y XVII.
1007. MUSICA PARA TECLA DE LOS SIGLOS XVI Y XVII.
1008. MUSICA INSTRUMENTAL DEL SIGLO XVIII.
1009. CANTO MOZARABE.
1010. MUSICA DE CAMARA EN LA REAL CAPILLA DE PALACIO.

Precio: 400 ptas.

Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia
Ciudad Universitaria — MADRID-3 — Teléf. 449 77 00

CUADRO DE RESULTADOS

5.º E. G. B.								6.º E. G. B.							
COLEGIO	NUMERO ALUMNOS	TECN. BASE	INTEL.	INADAPTACION				NUMERO ALUMNOS	TECN. BASE	INTEL.	INADAPTACION				
				P	E	F	S				P	E	F	S	
1	24	37	37	12	—	12	29	21	38	9	14	—	5	28	
2	42	50	26	5	—	5	17	38	74	42	3	—	3	16	
3	36	14	12	—	—	5	5	35	17	14	6	—	3	6	
4	161	71	30	2	1	1	18	83	75	6	9	1	2	6	
5	44	39	36	2	—	2	41	28	71	43	4	—	4	18	
6	105	70	25	8	1	5	26	70	51	28	3	—	1	15	
7	24	50	17	4	—	—	8	24	50	29	4	—	4	17	
8	90	48	12	5	—	—	11	49	49	—	—	—	—	14	
9	35	40	11	3	—	—	23	34	55	11	8	—	—	26	
10	36	30	22	8	6	8	25	26	42	23	11	11	—	23	
11	83	60	34	19	26	10	7	43	53	56	12	2	2	12	
12	34	38	11	—	2	20	9	30	40	—	7	3	26	13	
	716							481							
$\bar{P}_{T. base} = \left[\frac{\sum N_i P_i}{\sum N_i} \right] = 53,63$ $\bar{P}_{Inad. E} = 3,78$ $\bar{P}_{Inad. F} = 4,55$ $\bar{P}_{Intel.} = 24,24$ $\bar{P}_{Inad. P} = 5,97$ $\bar{P}_{Inad. S} = 17,94$								$\bar{P}_{T. base} = 54,11$ $\bar{P}_{Inad. E} = 1,13$ $\bar{P}_{Intel.} = 20,81$ $\bar{P}_{Inad. F} = 3,39$ $\bar{P}_{Inad. P} = 6,37$ $\bar{P}_{Inad. S} = 14,39$							

7.º E. G. B.								GLOBAL (5.º, 6.º Y 7.º)							
COLEGIO	NUMERO ALUMNOS	TECN. BASE	INTEL.	INADAPTACION				NUMERO ALUMNOS	TECN. BASE	INTEL.	INADAPTACION				
				P	E	F	S				P	E	F	S	
1	10	—	10	—	—	—	20	55	27	20	11	—	7	27	
2	35	63	34	3	3	3	20	115	51	34	3	1	3	17	
3	—	—	—	—	—	—	—	71	15	13	3	—	4	6	
4	19	36	10	—	—	—	21	263	70	22	3	1	2	14	
5	20	15	25	5	—	5	40	92	43	35	3	—	3	34	
6	37	48	35	13	5	5	24	214	60	29	7	1	4	22	
7	14	79	43	7	—	—	14	62	56	27	5	—	2	13	
8	26	42	4	—	—	—	8	165	47	7	3	—	—	11	
9	—	—	—	—	—	—	—	69	47	11	6	—	—	25	
10	—	—	—	—	—	—	—	62	35	23	10	8	4	24	
11	48	42	35	12	8	14	4	174	52	39	15	15	9	7	
12	21	19	—	8	—	19	—	85	35	5	3	2	22	8	
	230							1.427							
$\bar{P}_{T. base} = 41,64$ $\bar{P}_{Inad. E} = 2,93$ $\bar{P}_{Intel.} = 24,61$ $\bar{P}_{Inad. F} = 6,35$ $\bar{P}_{Inad. P} = 6,64$ $\bar{P}_{Inad. S} = 15,57$								$\bar{P}_{T. base} = 50,65$ $\bar{P}_{Inad. E} = 2,71$ $\bar{P}_{Intel.} = 23,44$ $\bar{P}_{Inad. F} = 4,54$ $\bar{P}_{Inad. P} = 5,85$ $\bar{P}_{Inad. S} = 16,19$							

ACLARACION AL CUADRO:

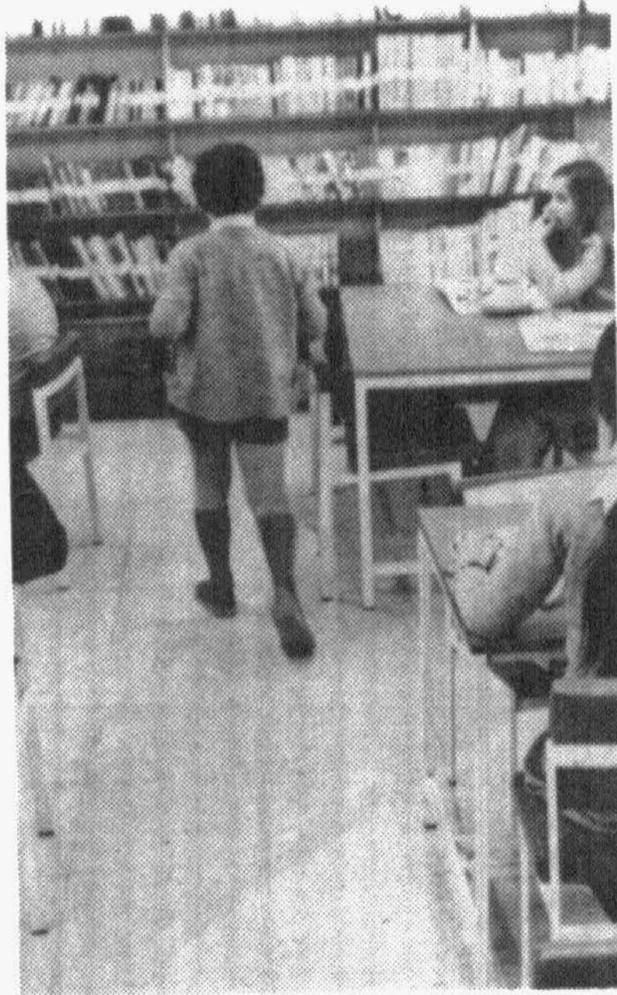
1. Hemos operado en %.
2. Sólo hemos utilizado los datos negativos, es decir:
 - Alumnos deficientes en técnicas de base.
 - Alumnos bajos de inteligencia, a juicio de sus Profesores.
 - Alumnos inadaptados en cualquiera de las cuatro áreas.

porcentaje medio global, los resultados son altamente deficientes. Su causa no es otra que el cambio que la reforma educativa ha introducido en el esquema didáctico-organizativo de la escuela: las materias son densas y sobrecargadas, el tiempo es insuficiente, las editoriales imponen modos de trabajo, se abusa de uno de los modos del trabajo individualizado, las fichas. No se cae en la cuenta de que es imposible que un chico utilice bien este sistema de trabajo sin el dominio de las Técnicas de base. Es muy fácil comprobar, en las visitas a los centros, cómo son ilegibles la mayoría de las fichas realizadas por los alumnos. Naturalmente. ¡No saben ni leer ni escribir! Y no pueden ni deben hacerlas en esas condiciones. Aún así, se siguen haciendo fichas y más fichas.

No hay ninguna razón para pensar que los 1.427 alumnos que hemos estudiado constituyan una excepción en el país. Existe un grave deterioro en el aprendizaje de estas técnicas y, según quedó dicho en la 1.^a parte, ya publicada, de este trabajo, las Técnicas de base constituyen un factor de gran peso en el éxito o fracaso académico futuro de nuestros escolares.

Se impone, a nuestro juicio, prestar mucha más atención que la que se le dispensa a la 1.^a Etapa de la E.G. B. y, dentro de ella, a los niveles 1.^o, 2.^o y 3.^o. Es preciso que los profesores de los primeros cursos conozcan muy bien todos los métodos que tienen publicados las diferentes editoriales y los investiguen y depuren con sus alumnos. Es pre-

ciso acabar, además, con un uso muy extendido en nuestros centros: dar los primeros cursos a profesores faltos de experiencia, o a los profesores de más edad (pensando que son más cómodos estos chicos). Esto equivale a no hacer sólida la base de la E. G. B. No es más profesor de E. G. B. el de la 2.^a etapa que el de la 1.^a Ni mucho menos.



Parece que ser especialista sólo se concibe a nivel de 2.^a etapa. El cimiento de un centro está en los primeros cursos y se resentirá todo él cuando la base sea insuficiente.

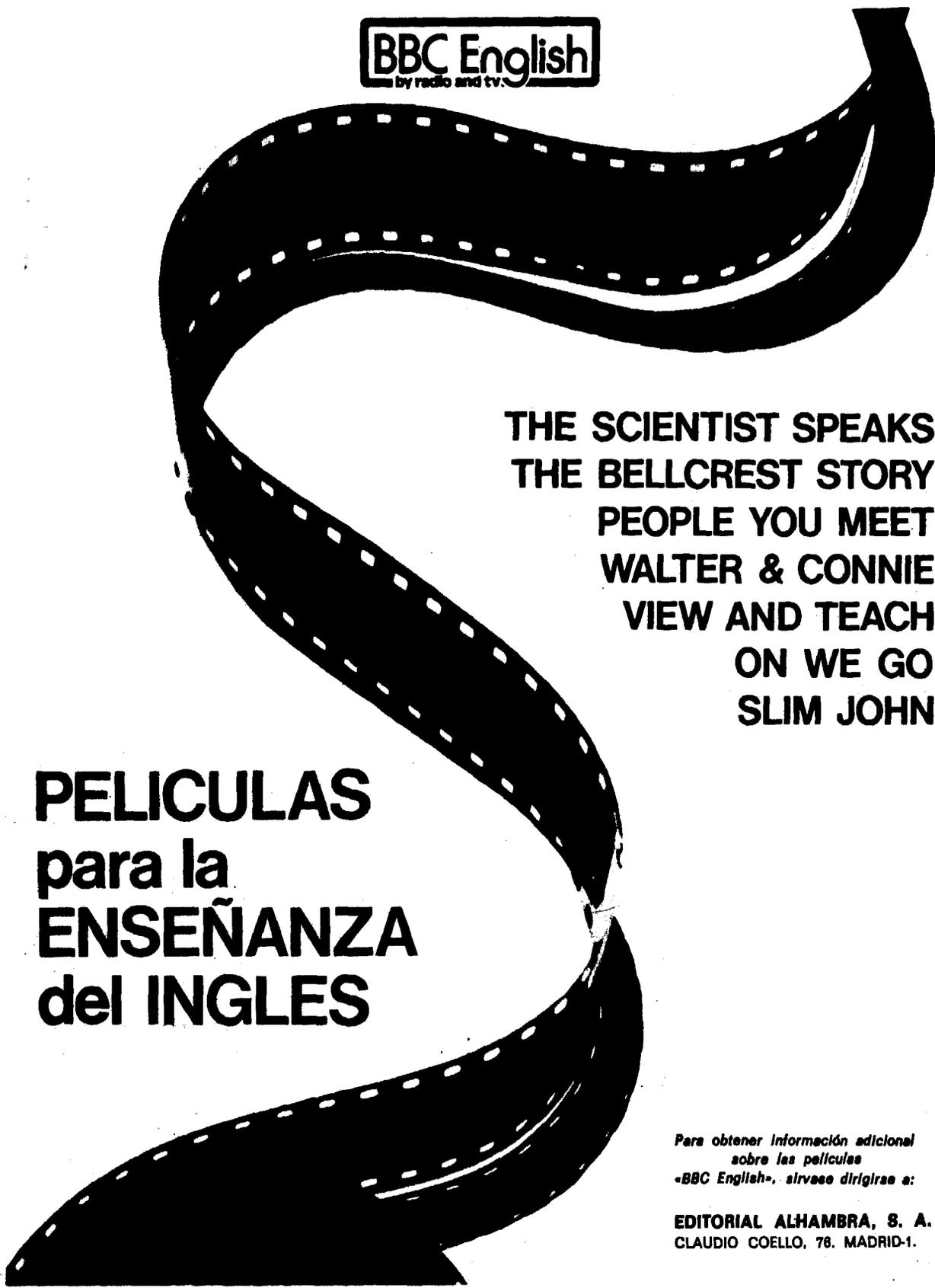
No es preciso subrayar lo aleccionadora que, en este sector de las Técnicas de base, ha resultado nuestra experiencia. Hay tajo para profesores, directores e inspectores.

2. Inteligencia de los alumnos.—Analizando los por-

centajes medios por cursos y el porcentaje medio global, nos resultarán singularmente extraños. ¿Cómo es esto posible? Sospechamos que hay una opinión muy generalizada en el profesorado que lo inclina a pensar que el alumno que no rinde escolarmente tiene una inteligencia por debajo de lo normal. Pensamos ocuparnos en un trabajo aparte de este tema. No obstante, parecen darnos pie estos resultados para pensar que el bajo rendimiento de determinados alumnos debe ser interpretado por el profesorado dentro de más variables que lo explican. No es sólo la inteligencia la responsable de estos bajos resultados. Es menester pensar que el rendimiento del alumno depende de su situación existencial. Es preciso humanizar la educación. El acercamiento existencial del profesor y el alumno son imprescindibles. Existe un evidente peligro de tecnocratización de nuestro sistema educativo.

3. Inadaptación.—Analizando los porcentajes medios por cursos y globalmente, lo más significativo es la inadaptación social. La inadaptación personal, escolar y familiar, por este orden, son casi irrelevantes.

Para terminar, repitamos que sólo hemos tratado, en este trabajo, de tres aspectos de nuestra experiencia. Las conclusiones pueden ser muy variadas. Nosotros creemos que la educación, en E. G. B., está necesitada de estudios analíticos, a pie de obra; por otra parte, las tareas de Orientación en E. G. B., son urgentes.



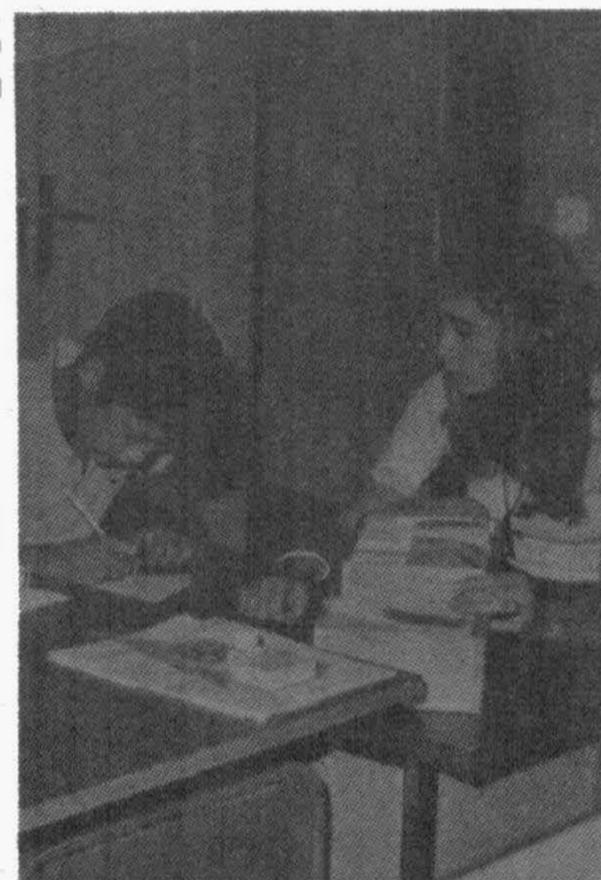
BBC English
by radio and tv.

**THE SCIENTIST SPEAKS
THE BELLCREST STORY
PEOPLE YOU MEET
WALTER & CONNIE
VIEW AND TEACH
ON WE GO
SLIM JOHN**

**PELICULAS
para la
ENSEÑANZA
del INGLÉS**

*Para obtener información adicional
sobre las películas
«BBC English», sírvase dirigirse a:*

**EDITORIAL ALHAMBRA, S. A.
CLAUDIO COELLO, 76. MADRID-1.**



UN PROYECTO DE DISCIPLINA ACTIVA PARA LA SEGUNDA ETAPA E. G. B.

1. **Los problemas de la 2.^a etapa E. G. B.**

2. **Nuestro problema.**

3. **Bases científicas para el tratamiento de la disciplina.**

4. **Descripción del proyecto. Fases de aplicación.**

5. **Conclusión abierta.**

1. **LOS PROBLEMAS DE LA 2.^a ETAPA E. G. B.**

*La incorporación de chicos y chicas de más de doce años y aún de más de catorce años a nuestro quehacer cotidiano, comporta una serie de **problemas pedagógicos** hasta ahora muy*

Por Manuel Rico Vercher

Inspector Técnico E. G. B.
Director Comisario del C. E. de Elche
Alicante

poco tratados, pero que requieren urgente y —sin embargo— bien meditada respuesta.

Entre ellos: nuevos hábitos de trabajo en escolares, mejor preparación del profesorado, nuevos textos y material bibliográfico en general, conocimiento de la psicología del y de la adolescente, actividades complementarias capaces de satisfacer a los nuevos clientes escolares, asesoramiento a los padres y tutores, nuevas relaciones centro escolar-familias, más necesidad de actividades de educación física y deportes para estos chicos... y el problema de la disciplina.

2. NUESTRO PROBLEMA

Es evidente que no es posible aplicar un mismo esquema de disciplina para párvulos que para muchachos y muchachas con catorce y aun quince años cumplidos. El ejercicio de la autoridad docente se halla seriamente comprometido cuando se trata de chicos y chicas que **no son niños**, y que en tiempos no muy lejanos eran tratados pedagógicamente en Centros de Bachillerato, y en un esquema diversificado de responsabilidades docentes y discentes (jefe de estudios, delegado de curso, actividades circun y extraescolares perfectamente previstas y resueltas...). Conviene no olvidar este hecho: la Administración Central nos coloca en nuestros Centros a chicos y chicas que, por su edad, podían estar cursando el **antiguo bachillerato superior**. Quizá los menos grave sea satisfacer el nivel de expectación de las familias y la sociedad en cuanto a **nivel científico**. El problema grave es, en mi opinión personal, en **acertar a propiciar el ambiente positivo adecuado** para que **estos escolares** no se sientan frustrados por un tratamiento disciplinario semejante a los párvulos o primeros cursos del nivel.

La disciplina tradicional —no ha cambiado mucho— en nuestros Centros se detiene aproximadamente en las etapas 2.^a-3.^a de la escala de Maillo (disciplina impuesta-aceptada-asimilada-vida). Nuestro escolar suele ser el sujeto pasivo de un sistema de disciplina impuesto y decidido por **sus superiores**.

No sería descabellado —si hemos de seguir teniendo escolares adolescentes— pedir o desarrollar nosotros un **Reglamento de disciplina académica** que objetive situaciones y soluciones. Cualquier director puede aportar un repertorio de **casos** resueltos con más o menos dificultad, sin saber si lo hizo bien o mal y, en la mayoría de los casos, a disgusto de los padres, y aún de él mismo.

En la mayor parte de ocasiones, no es sino el despertar de la personalidad del adolescente, el ejercicio de la coquetería femenina, el despertar sexual, el vacío familiar, las pandillas - fuera - de - la - escuela... ¿Qué hacer? ¿Cómo «llenar» estas omisiones? ¿Cómo remediar los desvíos? En resumen, ¿Cómo ayudar al chico o chica?

3. BASES CIENTÍFICAS PARA EL TRATAMIENTO DE LA DISCIPLINA

Quizá convenga ponernos de acuerdo sobre lo que entendemos por **disciplina**. Se trata de la acomodación de la conducta personal y colectiva a las normas que rigen una determinada comunidad. En nuestro caso, la normal convivencia entre todos los miembros de la comunidad escolar: alumnos, profesores y aun padres de alumnos.

Es hora de exhumar capítulos de la historia de la educación que tratan y presentan la vida en las comunidades escolares de éxito probado: las «ciudades escolares» o ciudades de los muchachos, los viejos libros de Manjón y los más recientes de Llorca, Olsen y O'Neil. Y poner en práctica las sencillas tablas de Maillo y las más complejas (pero no más completas) de Bloom.

¿De qué se trata?

De encontrar unas referencias al problema total de ajuste adolescente-comunidad escolar. De conseguir que nuestro chico o chica sean **protagonistas y autores** de su propio sistema de convivencia. ¿Es mucho pedir? En todo caso, es la única solución válida y segura.

Hay un rasgo común en todas las experiencias propuestas: se parte de unas normas muy elementales, impuestas al principio, y se asciende a un rango de madurez en que las normas son elaboradas por los propios usuarios del Centro educativo: alumnos y profesores. Igualmente se asciende en una escala de menor a mayor compromiso, de vinculación y responsabilidad. A mayor edad del escolar: mayor compromiso, mayor vinculación y responsabilidad en la vida del Centro.

Véanse, a título de ejemplos, la 2.^a parte de la tan citada y quizás menos manoseada escala de Bloom: desde «informarse» y adquirir conciencia de que «existen» unas normas, hasta organizar un sistema de valores y caracterizarse el individuo por el ejercicio activo de una determinada escala de valores.

Veamos la escala de Maillo. Parte nuestro singular pedagogo de un estadio de disciplina externa, impuesta al individuo, plenamente identificable con los primeros momentos de acceso a una institución o a una sociedad («hay que

aceptar las reglas de juego»). Ascende después a una fase en que el individuo **acepta** plenamente estas reglas sin esfuerzo y, convencido de su bondad y necesidad, «las hace suyas», es decir, las **asimila**. Finalmente, concienciado el individuo, **vive el sistema**, es su defensor y protagonista, y es el momento en que las normas de convivencia se han interiorizado de tal modo que no aparecen como necesarias o de constante recordación.

¿No hay aquí suficientes sugerencias como para abordar el problema del adolescente en nuestras aulas desde una óptica nueva, renovadora y de mejores auspicios?

Algo se vislumbró en las altas esferas cuando, en algún curso anterior, se pensaba en Centros de 1.^a y de 2.^a etapa, presintiendo que los problemas de todo tipo de escolares de edades tan distintas requerían tratamiento diverso. Pero las urgencias de escolarización y el temor a nuevas inversiones dejaron la idea en simple nubecilla que se disuelve. Hemos de abordar, pues, el complejo problema de ofrecer una institución educativa cuyo sistema de disciplina —cuyas normas de convivencia— son válidas para el preescolar y para su hermano de quince años.

Hay otra propuesta oficial: un profesor-coordinador de 2.^a etapa. Pero el problema surge enseguida entre los profesores y directores. ¿Cómo se coordina? ¿Después de las cinco-seis horas de clase? ¿Dónde se coordina? ¿En el despacho del director o en la propia aula? ¿Se abonan horas extras por esta coordinación al igual que en otros niveles?

4. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO. FASES DE APLICACIÓN

Mientras se van elaborando las soluciones oficiales a tanto interrogante, veamos qué podemos hacer ahora, contando con nuestros medios.

Nosotros proponemos un sistema de **responsabilidad compartida y compromiso personal** del alumno, dentro de la propia organización del Centro. Un sistema que está en experimentación en nuestro Centro durante el presente curso 1974-75. Con una evaluación controlada y un diálogo constante con escolares y padres. He aquí las bases de la experiencia.

Hemos realizado un análisis de todas las actividades en la comunidad escolar. Hemos estudiado, en un trabajo lo más minucioso posible, todas las circunstancias y ocasiones de responsabilidad que se dan en la vida cotidiana, y hemos seleccionado aquéllas en que el escolar de 2.^a etapa podría participar aplicando estos dos criterios de responsabilidad y compromiso. Hemos convocado a los padres de los muchachos y muchachas, y les hemos presentado nuestro Plan. Les hemos aclarado nuestro propósito, hemos mantenido largos coloquios, hemos tratado de despejar dudas, y hemos dejado que, **libremente**, se pronunciaran los padres. Solamente aquéllos cuyos padres, por escrito, han aceptado el compromiso, son destinados a los puestos ofrecidos.

De este modo, y automáticamente, ya hemos establecido el **grupo experimental** (aquéllos cuyos padres aceptan) y el **grupo de control** (los que no quieren «complicaciones» para sus hijos y prefieren el sistema tradicional). ¿Qué escolares darán mejor juego? ¿Qué escolares encajarán mejor la vida del centro y ofrecerán menos problemas? La solución, a fin de curso.

Hemos puesto algunas condiciones. Son éstas:

1. **Tiempo de dedicación.** No más de seis horas a la semana, y compatibles con sus trabajos escolares.

2. **Discrecionalidad de las asignaciones.** En principio, todos los escolares cuyos padres han aceptado el sistema pueden ser asignados. No obstante, si el profesor-tutor aprecia un descenso en el rendimiento escolar atribuible a estas tareas nuevas en las que el escolar está comprometido, y previo acuerdo con los padres, puede ser dado de baja en su cometido, volviendo al sistema común de disciplina.

3. **Responsabilidad.** La totalidad de los cometidos específicos que se presentan están bajo la responsabilidad de un profesor. El o los escolares adscritos son auxiliares y, aun cuando su responsabilidad está fijada, será el profesor quien asume la decisión final. En ningún caso el escolar será reconvenido o sancionado por faltas derivadas del ejercicio de su función.

He aquí la tabla de actividades y responsabilidades específicas propuestas a los escolares:

Disciplina general	Vigilancia, cuidado de las formaciones y concentraciones.
Actos académicos, culturales, recreativos, comunitarios en general	Azafatas y auxiliares de orden e información. Recepción. Ayudar en el montaje, en el orden y en el mantenimiento.
Exposiciones, conmemoraciones, protocolo	Vigilancia y orden.
Transporte escolar	
Clubs escolares (periodismo, fotografía, floricultura, agrícola)	Dirección, redacción, responsabilidad en su funcionamiento. Confección del reglamento; administración.
Comedor escolar	Servicio mesas, vigilancia, atención comensales menores.
Complemento alimenticio (botellín escolar, bocadillo)	Preparación, distribución, cobro y administración.
Oficinas Centro	Trabajos auxiliares (registro, archivo, mecanografía). Correspondencia y teléfono.
Intendencia	Traslado mobiliario, pequeñas reparaciones, administración y control.
Medios audiovisuales	Sesiones de proyección fija y móvil. Conservación y reparaciones sencillas. Administración y control.
Cáritas escolar, campañas Navidad y UNICEF	Funcionamiento equipos. Difusión, recaudación, administración.
Concursos y certámenes	Organización, montaje, mantenimiento.
Area educacion física	Monitores cursos inferiores:
Deportes	Monitores e instructores.
Desplazamientos y excursiones	Preparación, presupuestos, realización.
Recuperaciones	Monitores escolares cursos retrasados.
Biblioteca general y biblioteca de áreas	Mantenimiento, fichaje, vigilancia, funcionamiento.
Laboratorio Ciencias	Auxiliares y monitores cursos inferiores.
Estadística y proceso datos	Obtención de datos medios. Confección de gráficas.

Pueden observar que presentamos las actividades en tres bloques o grupos. La razón es la siguiente:

*El grupo primero de actividades concede un mayor énfasis en el ejercicio de **autoridad** y **participación** en la disciplina por parte del escolar asignado.*

*El grupo segundo está más inserto en la vida ordinaria y su ejercicio va a suponer en el escolar un **sentido de organización** y **hábitos de trabajo en general**.*

*El tercer grupo es más comprometido —y controvertible— y supone dar al escolar **participación en la labor docente**, como monitor, auxiliar y, por supuesto, siempre bajo la dirección de profesores. Es una nueva vía que queremos ensayar, no tan inédita por supuesto.*

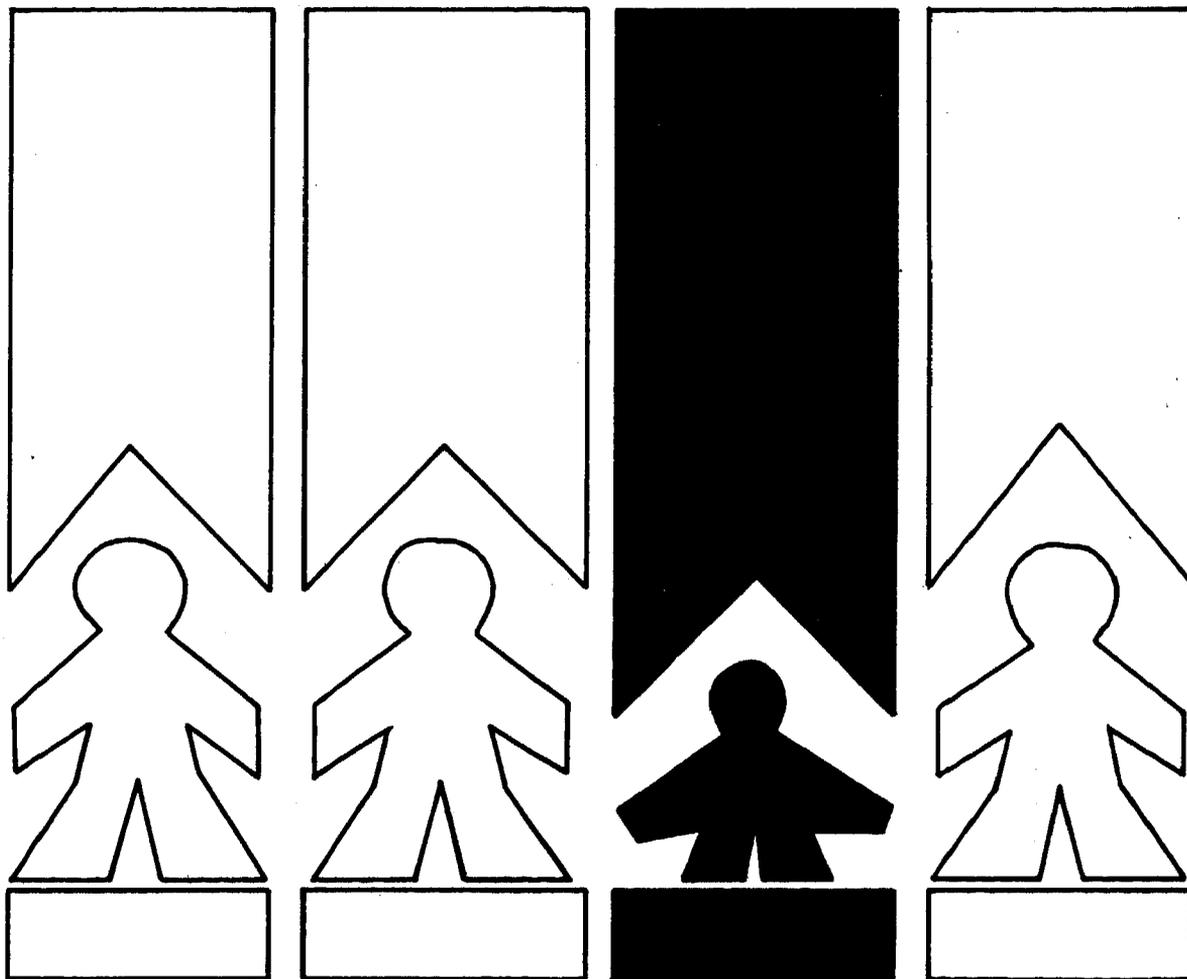
5. CONCLUSION ABIERTA

Esperamos a fin de curso para la evaluación, pero queremos sugerir entre otros, el posible beneficio para una orientación y búsqueda personal de la vocación en cada muchacho o muchacha. Vocación humana o vocación profesional. ¿Demasiado pronto?. Nunca lo es para comenzar lo bueno. Es una oportunidad que tenemos ahí. No olvidemos lo de formación integral, ejercicio de la responsabilidad y la libertad. Todo ello está en la Ley de Educación, y en nuestros apartados de la E.G.B.

Si este trabajo es leído a tiempo, agradeceré a quienes quieran compartir la experiencia se pongan en contacto con nosotros, para intercambio de documentos, incidencias y llegar, entre todos, a unas conclusiones al fin de este curso.

¿Alguién se apunta?

la educación del subnormal



Diseño: Luis F. del Valle

Bajo el título de "LA EDUCACION DEL SUB-NORMAL" se engloba un conjunto de 12 guiones, acompañados de 47 diapositivas y 4 cassettes, en los que se trata de ofrecer una panorámica general de algunos de los problemas a los que debe enfrentarse una rehabilitación integral del subnormal.

Precio: 1.500 Ptas.

Precio especial para el Profesorado de EGB: 900 Ptas.



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

En el número 161 de Vida Escolar, correspondiente al pasado mes de septiembre, se incluyó la partitura de una melodía clásica adaptada en la que se aprecian numerosos errores no imputables a la autora del trabajo. Por este motivo, V. E. reproduce de nuevo la melodía adaptada por Doña María Uribe según debió aparecer en el número anterior.

LOS NIÑOS Y LA EXPRESIÓN DINÁMICA

MELODÍAS CLÁSICAS AL SERVICIO DE LA ESCUELA

PRESENTACION

Siguiendo las normas de la Ley General de Educación, que propugna el reparto de materias por áreas de expresión, he querido glosar en un solo conjunto los tres elementos que integran el área de Expresión Dinámica: música vocal e instrumental y movimiento. Valléndome de melodías clásicas, verdaderas joyas del acervo musical, inicio una serie que llevarán al niño con su dinamismo a una formación integral de su motricidad y sensibilidad estética y al profesor, le facilitarán su tarea en estas actividades. Al hacerlo así, pienso que aportó mi grano de arena en el empeño del Ministerio de Educación y Ciencia por elevar el nivel de una materia tan importante en la Educación como es la Expresión Artística.

ADAPTACION E INSTRUMENTACION: *MARIA URIBE*

Catedrático de Música de la
Escuela Universitaria de Formación
del Profesorado de E. G. B.
de Sevilla

EL TAMBORCITO (J. PH. RAMEAU s. XVIII)

PARA LA 1ª ETAPA DE LA E.G.B.

Voz

ESTÉTAMBOR

LI-TO TAN A-
PE-TAS, LOS TAN

CARRILLONES

METALOFONO SOPRANO

XILOFONOS SOPRANO Y ALTO

XILOFONO BAJO

TIMBAL $\frac{2}{4}$

1º esquema

2º

LE-GAS, TANUSIO - NA-DOY JU-VE- NIL, REDOBANDO FIR-MEY CA-DEN- CIO-SO INFA-LIBLE MEN-TE NO LLEVA DAM-
SO-RES SUBNERCANA LE-GRAY DUL-CE SON, SOLDADITOS SO-MOS QUE A LA GUE-RRRA NOS LLAMA PA-TRIA QUE NAY QUE DE-

1 2 3^o

ZAL ESTAMPAR ZAL TAMBORCITO MI-O TO-CA, TO-CA. TAMBORCITO MI-O TO-CA, TO-CA, RE-DO-
 BEA " " " " " "

The first system of the score consists of six measures. The first measure is marked with a '1' and contains a vocal line with the lyrics 'ZAL ESTAMPAR' and a piano accompaniment with rhythmic patterns. The second measure is marked with a '2' and contains the lyrics 'ZAL TAMBORCITO BEA'. The remaining four measures are grouped under a '3^o' marking and contain the lyrics 'MI-O TO-CA, TO-CA. TAMBORCITO MI-O TO-CA, TO-CA, RE-DO-'. The piano accompaniment features triplets in the lower register, indicated by a '3' over a bracket.

4^o 1 2

BLANDO SUA-VE-MEN-TE MARCHA-RE-MOS EN LA NOCHE TORREN-LA-TRA NO-ENZ GOTE TAMBA- LI- TO TAN A-
 " " " " " "

The second system of the score consists of six measures. The first measure is marked with a '4^o' and contains the lyrics 'BLANDO SUA-VE-MEN-TE MARCHA-'. The second measure contains 'RE-MOS EN LA'. The third measure contains 'NOCHE TORREN-LA-TRA'. The fourth measure contains 'NO-ENZ GOTE TAMBA-'. The fifth measure contains 'LI- TO TAN A-'. The sixth measure contains 'A-'. The piano accompaniment continues with triplets in the lower register, indicated by a '3' over a bracket.

1^o | | | 2^o | | |

LE-ORÉ, TAN ILUSIA NA-DOY JU-VE-NIL, REDOBLANDO FIR-MAY LA-DEN-CIO-BO INFALIBLE-MEN-TE NOSUEVADAN-ZAR

rit.

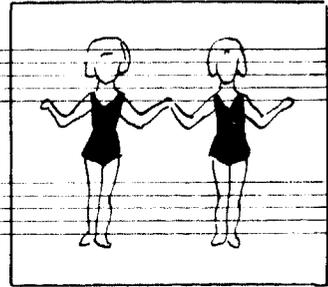
rit. si

rit.

rit.

EXPRESIÓN CORPORAL

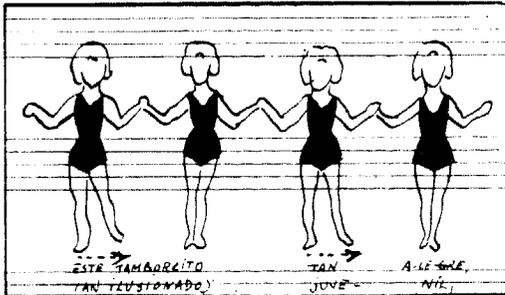
PRELUDIO INSTRUMENTAL



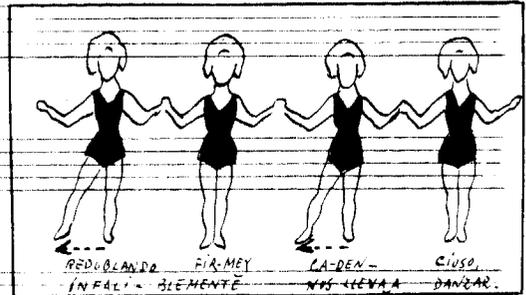
FORMADOS EN CÍRCULO

(EN REPOSO)

1º esquema

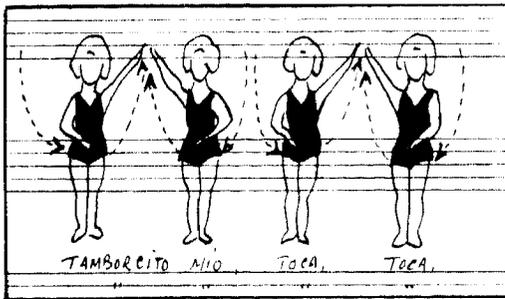


2º

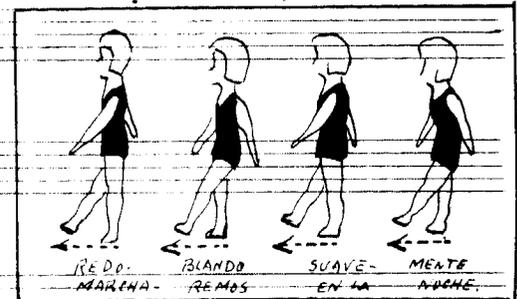


FIN

3º



4º



AL PRINCIPIO

PARA TERMINAR



libros

La democratización de la enseñanza

Quintana Cabanas,
José M.^a

Ed. Prima Luce
Barcelona, 1974

Dentro del actual planteamiento de la situación educativa, el tema de la selectividad es uno de los más polémicos y de mayor repercusión. Por ello, la obra del doctor Quintana, profesor de Pedagogía en la Universidad de Barcelona, entra en escena de un modo tan oportuno como constructivo. Se trata, en efecto, de un libro escrito con exhaustiva documentación y certera objetividad, que de seguro será un material imprescindible para el estudio de este problema. La abundante y significativa bibliografía manejada, ha permitido al autor situarse, frente al problema de la democratización y sus consecuencias, en una actitud descriptiva y crítica, procurando, en todo momento, dar al lector una visión completa y ecuánime de los temas estudiados.

A nuestro criterio, sobresalen por su interés, novedad y origi-

nalidad en su tratamiento, los capítulos dedicados al estudio de la antinomia **selectividad-igualdad de oportunidades**, que vienen a ocupar, aproximadamente, la mitad del libro. Temas tan significativos dentro de nuestra estructura educativa como son: clasismo, elitismo, tecnocracia, desarrollo económico-educación, etc., merecen el profundo tratamiento de que son objeto, entendiendo que todos ellos tienen una íntima relación con la educación de los países occidentales. La selectividad es analizada en su doble perspectiva de causas y límites, ventajas e inconvenientes, proporcionándose criterios y puntos de vista tanto a los apologistas como a los detractores de ella.

No menos interés merecen las páginas dedicadas a «la educación como medio para la democracia» y «la democratización de la escuela». Partiendo, principalmente, del concepto de democracia como superación del autoritarismo, hace ver como la educación debe convertirse en un medio de liberación del individuo, y por ende,



de democratización. La instauración de estructuras anti-autoritarias (auto-gestión, co-gestión...) son los factores que permitirán hablar de un régimen democrático en la escuela.

Todos estos aspectos son tratados, como los demás, desde una postura descriptiva más que polémica, con dominio completo y procurando dar al lector una visión real y ecuánime. Las cualidades del libro lo hacen recomendable a quienes deseen documentarse sobre estas cuestiones, y en general a los preocupados por el problema de la educación en el mundo moderno.

Termina la obra con estas esperanzadoras palabras «...aun cuando la transformación de las estructuras y la eliminación de los tabús ancestrales que supone una reforma de este tipo puedan parecer irrealizables e ilusorias en el mundo actual, **el movimiento en este sentido irá en aumento**», que vienen a resumir la actitud y mentalidad del autor.

Matemáticas para profesores

E. G. B.

Roanes Macías, Eugenio

Ed. Anaya
Salamanca, 1973

Con el título de **Matemáticas para profesores**, se presenta una exposición actual de las ideas más elementales

de la Matemática, de modo que su lectura no requiere conocimientos matemáticos previos.

Su contenido se presenta dividido en cuatro partes, que responden a los cuatro problemas básicos constituyentes de la Matemática, propia para alumnos de Educación General Básica. La primera parte, titulada Conjuntos, está dedicada a los desarrollos de las herramientas matemáticas actuales (conjuntos, subconjuntos, operaciones con conjuntos, correspondencias entre conjuntos, y acciones de clasificar y ordenar). En la segunda parte, titulada Expresión Numérica, se presenta el concepto de número, los sistemas de numeración, las cuatro operaciones fundamentales y las sucesivas ampliaciones del concepto de número (fracciones, decimales, etc.). La parte tercera, titulada Geometría y Topología, está dedicada a las figuras geométricas, sus propiedades y sus posibles clasificaciones, así como a las transformaciones geométricas. En la cuarta y última parte, titulada Medida de Magnitudes, se presentan las magnitudes más sencillas (longitud, área, volumen, ángulo, etc.) y su medida, para terminar analizando la proporcionalidad.

La mayor parte de los conceptos son introducidos a través de una programada colección de ejercicios, cuyas soluciones, inmediatas la mayoría de las veces, deben intentarse obtenerse antes de leerlas (aparecen en anaranjado inmediatamente después de cada cuestión). Una muy completa descripción del ma-

terial didáctico, adecuado a cada tema, completa la eficacia de la obra.

Este libro pretende, por tanto, ser de utilidad a los profesores, a los padres que deseen «estar al tanto» de los estudios de sus pequeños y, en general a aquellos que aspiren a iniciarse en la Matemática y en su enseñanza.

Cibernética y enseñanza

Audouin, Francis

Ed. Narcea

Conocemos la enseñanza programada; y de su corta historia nos da el autor de esta obra, técnico e investigador en tecnología educativa, una panorámica crítica.

No es frecuente encontrar documentos que nos acerquen tanto cómo éste a lo que será una pedagogía cibernética, superadora de la enseñanza programada, en la que es posible una interacción activa profesor-alumno.

Es posible conseguir un calculador que controle diversas terminales, que memorice datos referentes a la personalidad e intereses del sujeto y sus respuestas, para responder a su vez individualizando las contestaciones, pero por supuesto, este fantástico proyecto no se realizará mañana. Comporta exigentes investigaciones en

CIBERNÉTICA Y ENSEÑANZA

FRANCIS AUDOUIN

diferentes campos—electrónica, semántica, programación— y una mutación del papel del profesor que recibirá nuevas competencias. Pero lograremos «humanizar» las relaciones de diálogo-alumno-máquina.

*Bajo una perspectiva de integración de la tecnología en la educación y dando siempre prioridad al elemento humano, **Cibernética y enseñanza** nos brinda una llamada a la invención, una invitación a la renovación de los sistemas educativos a escala de nuestro futuro. El autor es un entusiasta de la enseñanza asistida por calculador, pero tiene siempre conciencia de sus límites e inconvenientes.*

Es manifiesto que solamente la colaboración de ingenieros, educadores, lingüistas y psicólogos en un equipo uniforme puede superar los difíciles obstáculos que hoy se presentan a la pedagogía cibernética. Para todos ellos se abre un abanico de posibilidades de investigación. La puerta está abierta. Únicamente es necesario franquear el umbral y caminar.

La obra va dirigida particularmente a los pedagogos especialistas en tecnología educativa, psicólogos y lingüistas.

INGLES

METODOS

WELCOME TO ENGLISH

Curso audiovisual de Inglés para niños a partir de cuatro años. Atractiva presentación, capaz de motivar a alumnos de aquella edad.

JUNIOR ACTIVE CONTEXT ENGLISH

Método audiovisual de Inglés para la E. G. B. 2.^a etapa. Especialmente pensado y realizado para alumnos españoles.

Trata de poner al alumno en contacto directo y vivo con el idioma Inglés. Material: **Libro del alumno. Manual para el Profesor. Cuaderno de trabajo. Cintas magnetofónicas. Flip Chart.**

"LADO" ENGLISH SERIES

Curso completo de Inglés en seis niveles, para alumnos extranjeros. Su fundamento es la lengua oral. Diálogos de soporte claros, concisos e ilustrativos. Numerosos ejercicios de práctica oral recogidos en cintas magnetofónicas, así como ejercicios progresivos para la práctica escrita, constituyen la estructura de "**Lado**" English Series.

MODERN AMERICAN ENGLISH

Especialmente pensado para adultos. Seis niveles, disponiendo cada uno de ellos del siguiente material: **Libro del alumno. Cuaderno de trabajo. Cassettes.**

BUSINESS IN THE SEVENTIES

Método elaborado y experimentado por especialistas de la enseñanza del Inglés en escuelas profesionales. Especialmente indicado para las Escuelas Universitarias de Estudios Empresariales. Consta de: **Libro del alumno. Libro del Profesor. Quince cintas magnetofónicas.**

MATERIAL AUDIOVISUAL

Grabaciones en cintas magnetofónicas y discos sobre fonética, obras de la literatura inglesa. Diapositivas de civilización inglesa, etc.

LITERATURA, LINGÜÍSTICA, METODOLOGIA, DICCIONARIOS, REVISTAS, ETC.



EVARISTO SAN MIGUEL, 9
TEL. 241 63 75
MADRID-8

Nombres propios de España y América

Pérez de Gracia, Elisa

Ed. Prima Luce
Barcelona, 1974

La autora, Inspector Técnico de Enseñanza Primaria, concedora de la importancia que la lectura tiene

dentro del moderno planteamiento de la E.G.B., ha logrado poner al alcance de nuestros alumnos de doce a catorce años, edad a la que va dirigida «Nombres propios», una rica fuente de sugerencias, al tiempo que un valioso instrumento de trabajo.

No es frecuente encontrar un libro de lectura con las características del que estamos comentando. La obra es un esmerado cuadro de los más significados autores de la literatura hispanoamericana. La selección de textos es resultado de un profundo estudio.

En ellos se une lo moderno y lo más antiguo, lo próximo y lo lejano, dándole unidad al carácter permanente de sus autores.

La obra está concebida como una secuencia de textos, agrupados en seis unidades temáticas que corresponden a: «Los escritores de la bruma y de la niebla», «Mare Nostrum», «Ancha es Castilla», «El Sur, patria de poetas», «Las otras lenguas de España» y «Más allá del ancho mar». Gracias a esta estructura de la obra, cualquier niño encontrará aspectos de su

FALLO DEL CONCURSO ESCOLAR "PEDRO POVEDA, 1974"

Con motivo del Centenario del nacimiento de Pedro Poveda se convocó un concurso de trabajos escolares organizado por Asociación Victoria de Educadores y Ateneo Velázquez. El tribunal formado con este motivo ha otorgado los siguientes premios:

Primera Etapa.

El Primer Premio ha sido otorgado al equipo IN. GU. CO. SO. MA. AN. (Infancia, Guadix, Covadonga, Su Obra, Martirio, Anécdotas) del colegio femenino situado en la calle Simón Bolívar de Bilbao.

El Segundo Premio al equipo "BENACANTIL" del Colegio Nacional de Prácticas anejo a la Escuela Universitaria para la Formación del Profesorado de E. G. B. de Alicante.

El Tercer Premio al equipo "Pedro y yo" del colegio San Pío x de Barcelona.

Segunda Etapa.

El Primer Premio al equipo "FE" del Colegio Nacional "PRINCESA MARGARITA DE AUSTRIA" de Madrid.

El Segundo Premio al equipo "VIRGEN DE LA CAPILLA" del Colegio Nacional del barrio de Peñamefécit de Jaén.

El Tercer Premio al equipo "CENTINELA" del Colegio Nacional Mixto de Arenas de San Pedro (Avila).

Se concedieron también en ambos grupos diferentes Premios especiales y Menciones de Honor.

El tribunal estuvo formado por:

— D. Agustín Serrano de Haro, Ex-Inspector General de Enseñanza Primaria, Miembro de la Junta Nacional del Centenario Pedro Poveda.

— M.^a José Nieto, Catedrático de Pedagogía de la Escuela Universitaria del Profesorado de E. G. B. en Madrid.

— D. Carlos Granados, Director adjunto del Departamento de Programas Infantiles de Televisión Española.

— D.^a Rosa Marín, Doctora en Pedagogía y Directora del Colegio Nacional como representante de ATENEO VELAZQUEZ.

— Francisca Inés Peña, Licenciada en Pedagogía como representante de Asociación Victoria de Educadores.

Los trabajos estuvieron expuestos en el Centro Cultural Velázquez, de Madrid durante el pasado mes de diciembre.

geografía más próxima reflejados en alguna de las lecturas, pudiendo trasladarse también a los lugares y escenarios más lejanos.

Merece destacarse la inclusión de textos escritos en lengua catalana, vasca y gallega. A través de ellos, y de unas esmeradas traducciones en castellano, el niño comprenderá lo que es la diversidad idiomática dentro de España. Si añadimos la sorprendente y acertada selección de autores americanos que escriben en nuestra lengua, se comprenderá que digamos de esta obra que es una antología hispanoamericana de las más acertadas y modernas.

Es de significar, también, el valor didáctico de los ejercicios y actividades que se incluyen al final de cada uno de los textos. Con ellos se pretende alcanzar una lectura comprensiva, el uso del diccionario, el tener una semblanza del autor, el situar geográficamente el contenido del texto, etc. El Profesor encargado del Área Filológica encontrará, en estas sugerencias, una valiosa ayuda en su afán de dar a conocer los valores de nuestra literatura a los alumnos de los últimos cursos de la Educación General Básica.

En un libro cuya máxima pretensión es crear actitudes favorables frente al universal fenómeno de la literatura, no podían olvidarse los aspectos estéticos derivados de una buena presentación. Debemos agradecer a Prima Luce la cuidadosa edición y a la autora el habernos dedicado su consciente trabajo.

A esta obra le fue otorgado el Premio Pedagógico «Prima Luce» en el año 1972.

Orientación profesional y promoción humana

Valcárcel A., Jenny

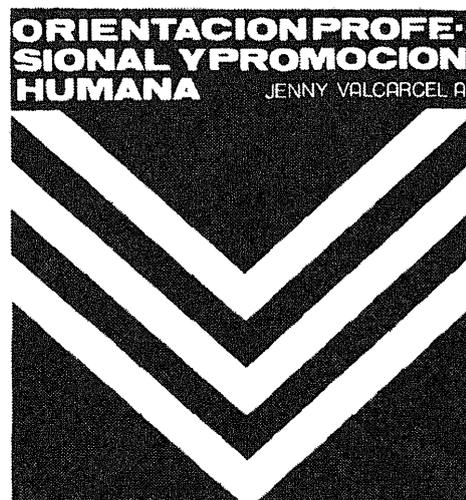
Ed. Narcea
Madrid, 1973 Ed. Anaya
Salamanca, 1973

La autora plantea en primer lugar la necesidad de la tarea orientadora. Analiza el aumento de la población estudiantil a nivel universitario, que ofrece características espectaculares en Perú, como en tantos países subdesarrollados. Estudia el fenómeno de la deserción escolar en su incidencia en la economía del país y los problemas personales y sociales.

Considera un grave problema la falta de información con la que el alumno acude a la Universidad, lo que motiva que la elección de estudios se haga en forma arbitraria y poco razonada. Señala como factor importante y que debe ser tenido en cuenta por el orientador el

aumento de estudiantes universitarios de la clase media baja, lo que obliga a considerar factores económicos y sociales.

Desarrolla en el segundo capítulo su concepto de orientación como un proceso integral y alerta sobre los peligros de una orientación mal entendida, señala la necesidad de que sea aceptada por los alumnos como algo útil y que no se limite a una serie de datos fríos sobre una personalidad. Destaca la importancia social de la orientación, que evitaría mu-



chas frustraciones y llevaría a una mayor productividad social.

En su concepto integral de orientación considera que sin perder la unidad del hombre se han de enfocar tres áreas:

Personal, diagnóstico médico, exploración psíquica, estudio de los intereses, determinación de aptitudes.

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

DIPOSITIVAS

FONOTECA

CINEMATECA

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

SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL
MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

Ambiental, análisis de familia y amistades, consideraciones sobre su comunidad y país.

Profesional, información sobre las profesiones.

Dedica un capítulo a la promoción humana en el marco nacional, analizando los problemas del subdesarrollo. Desde un punto de vista muy cristiano y teniendo en cuenta el Magisterio de la Iglesia señala la importancia que tiene el conseguir en el preuniversitario una preocupación social y de compromiso con «los otros».

Dedica un capítulo al análisis de la teoría y praxis de la Orientación en la Reforma Educativa peruana.

Finalmente, dedica un capítulo a la Síntesis metodológica de orientación profesional dedicado a los orientadores. La autora considera imprescindible la participación del alumno. Piensa que una orientación que caiga prepotentemente sobre el sujeto, inhibe sus fuerzas y su espontaneidad y es tomada como una disciplina más, como un curso más, ajeno a su mundo, lejano a sus intereses inmediatos. Los adolescentes actuales rechazan todo signo de tutela, todo paternalismo explícito.

Coherente con estas opiniones considera la orientación como una tarea del alumno en lo que éste será siempre sujeto activo, avanzando a su ritmo mediante fichas programadas corrigiendo sus propios tests y pidiendo ayuda al orientador cuando la necesite.

Antología

histórico-

literaria

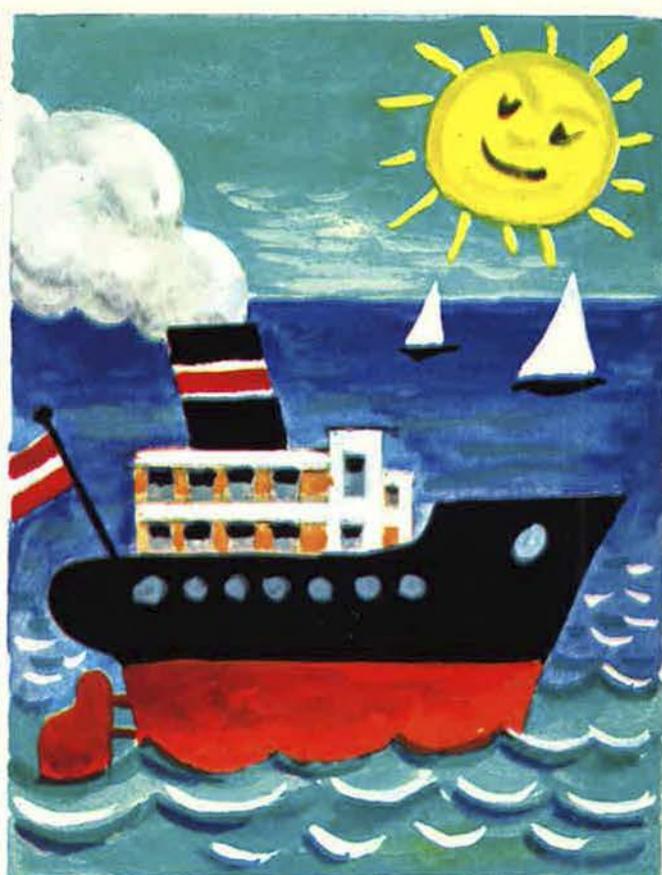
Ed. Anaya
Salamanca, 1973

Presenta esta nueva obra de Ediciones Anaya, dirigida a los alumnos de 7.º curso de E.G.B., una selección de textos de los autores más representativos de la literatura española.

Las lecturas, agrupadas por épocas, se suceden cronológicamente y van precedidas de una breve introducción que puede servir de referencia y enmarque de la época correspondiente.

Cada uno de los textos va acompañado de una serie de ilustraciones con las que se intenta poner de manifiesto las características y estilo propio de concebir el arte en cada una de las épocas, además de reforzar el contenido de las lecturas.

Este libro termina con unas páginas de vocabulario en el que se han reunido las palabras de la obra de significado dudoso.



Pintura constructiva

Pelikan

Témpera escolar · Colores opacos · Acuarela escolar · Ceras

Cuatro artículos Pelikan especialmente creados para la preescolaridad y para la Enseñanza General Básica. La témpera escolar, los colores opacos y la acuarela escolar, resultan idóneos para las primeras fases de la pintura escolar (pintura a dedo, mojado sobre mojado, pintura constructiva, monotipias, etc.) y se presentan en prácticos envases y cajas con los tonos

básicos. Los lápices a la cera se ajustan a la espontánea y emotiva forma de pintar del niño y con ellos pueden realizarse múltiples técnicas de pintura a la cera (estas técnicas se explican detalladamente en un prospecto, que gustosamente enviaremos a quien lo solicite a la dirección que figura al pie de esta página).



GÜNTHER WAGNER PRODUCTOS PELIKAN S.A. - APARTADO 2500 BARCELONA



SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA