

Educación bilingüe en

U.S.A.

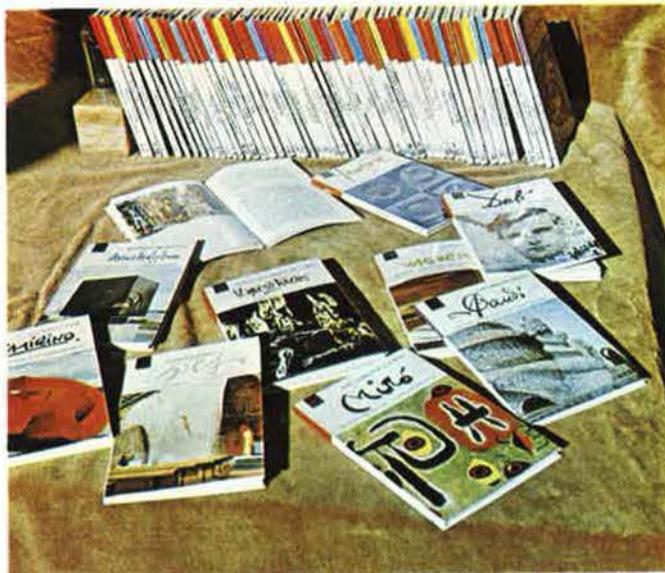
Vida
escolar

Núm. 181-182 — SEPTIEMBRE-OCTUBRE — 1976

El moderno
centro educativo

Artistas Españoles

Contemporáneos



PUBLICADOS

- | | | | |
|-----------------------|------------------------------------|-------------------------------|---|
| 1. JOAQUIN RODRIGO | 32. ALVARO DELGADO | 60. ZACARIAS GONZALEZ | 91. M.ª ANTONIA DANS |
| 2. ORTEGA MUÑOZ | 33. CARLOS MASIDE | 61. VICENTE VELA | 92. REDONDELA |
| 3. JOSE LLORENS | 34. CRISTOBAL HALFF-TER | 62. PANCHO COSSIO | 93. FORNELLS PLA |
| 4. ARGENTA | 35. EUSEBIO SEMPERE | 63. BEGOÑA IZQUIERDO | 94. CARPE |
| 5. CHILLIDA | 36. MARTINEZ NOVILLO | 64. ANGEL FERRANT | 95. RABA |
| 6. LUIS DE PABLO | 37. JOSE MARIA DE LABRA | 65. ANDRES SEGOVIA | 96. ORLANDO PELAYO |
| 7. VICTORIO MACHO | 38. GUTIERREZ SOTO | 66. ISABEL VILLAR | 97. JOSE SANCHA |
| 8. PABLO SERRANO | 39. ARCADIO BLASCO | 67. AMADOR | 98. FEITO |
| 9. FRANCISCO MATEOS | 40. FRANCISCO LOZANO | 68. M.ª VICTORIA DE LA FUENTE | 99. GOÑI |
| 10. GUINOVART | 41. PLACIDO FLEITAS | 69. JULIO DE PABLO | 100. LA POSTGUERRA: MANIFIESTOS Y TESTIMONIOS |
| 11. VILLASEÑOR | 42. JOAQUIN VAQUERO | 70. CANOGAR | 101. GUSTAVO DE MAEZTU |
| 12. RIVERA | 43. VAQUERO TURCIOS | 71. PIÑOLE | 102. MONTSALVATGE |
| 13. BARJOLA | 44. PRIETO NESPREIRA | 72. JOAN PONÇ | 103. ALEJANDRO DE LA SOTA |
| 14. JULIO GONZALEZ | 45. ROMAN VALLES | 73. ELENA LUCAS | 104. NESTOR BASTERRECHEA |
| 15. PEPI SANCHEZ | 46. CRISTINO DE VERA | 74. TOMAS MARCO | 105. ESTEVE EDO |
| 16. THARRATS | 47. SOLANA | 75. JUAN GARCES | 106. M. BLANCHARD |
| 17. OSCAR DOMINGUEZ | 48. RAFAEL ECHAIDE y ORTIZ-ECHAGÜE | 76. ANTONIO POVEDANO | 107. E. ALFAGEME |
| 18. ZABALETA | 49. SUBIRACHS | 77. ANTONIO PADRON | 108. E. VICENTE |
| 19. FAILDE | 50. JUAN ROMERO | 78. MATEO HERNANDEZ | 109. GARCIA OCHOA |
| 20. MIRO | 51. EDUARDO SANZ | 79. JOAN BROTTAT | 110. J. FRANCES |
| 21. CHIRINO | 52. AUGUSTO PUIG | 80. JOSE CABALLERO | 111. MARIA DROC |
| 22. DALI | 53. GENARO LAHUERTA | 81. CEFERINO | 112. GINES PARRA |
| 23. GAUDI | 54. PEDRO GONZALEZ | 82. VENTO | 113. A. ZARCO |
| 24. TAPIES | 55. JOSE PLANES | 83. VELA ZANETTI | 114. D. ARGIMON |
| 25. FERNANDEZ ALBA | 56. OSCAR ESPLA | 84. CAMIN | 115. PALACIOS TARDEZ |
| 26. BENJAMIN PALENCIA | 57. DELAPUENTE | 85. LUCIO MUÑOZ | 116. HIDALGO DE CAVIEDES |
| 27. AMADEO GABINO | 58. ALCORLO | 86. ANTONIO SUAREZ | 117. A. TENO |
| 28. FERNANDO HIGUERAS | 59. CARDONA TORRANDELL | 87. FRANCISCO ARIAS | |
| 29. MIGUEL FISAC | | 88. GULJARRO | |
| 30. ANTONI CUMELLA | | 89. RAFAEL PELLICER | |
| 31. MILLARES | | 90. MOLINA SANCHEZ | |

Precio de cada ejemplar: 100 Ptas.

Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia
 Ciudad Universitaria. Madrid-3 Tel. 449 77 00

Vida escolar

Revista de la
Dirección General
de Educación Básica

Número 181-182

Sept.-Oct. 1976

Año XVIII

CONSEJO DE REDACCION

Director

ORENCIO SANCHEZ MANZANO

Secretario

JAIME ACEBRON OROZCO

Asesores

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

Diseño cubierta

LUIS F. DEL VALLE

Edita

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



Imprime

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

Depósito legal: M. 9.712-1958

Tirada

150.000 ejemplares

Publicación mensual

sumario

Páginas

ESTUDIOS Y PERSPECTIVAS:

- Aspectos sociológicos en la práctica escolar.—
Por Alejandro Mayordomo 4
- Función y objetivos de la enseñanza de la orto-
grafía.—Por Jesús Asensi Díaz 8
- Educación bilingüe en Estados Unidos.—Por
Javier Crespo Berisa 12
- Notas para un ensayo de disciplina escolar.—
Por Rafael López Aguilera 19

ORIENTACIONES Y EXPERIENCIAS:

- Estructuras de aprendizaje y guías de enseñan-
za individualizada y su aplicación a la formu-
lación y nomenclatura química (I).—Por Joa-
quín Rodríguez Guarnizo y Justa Barrantes
Bresó 23
- El moderno centro educativo.—Por José F. Mo-
ratinos Iglesias 32
- Programación, evaluación y recuperación de la
ortografía en la E. G. B.—Por Jesús Pérez Gon-
zález 40
- Seminarios de medios de comunicación social
en E. G. B.—Por Manuel Lorenzo Delgado 54
- Literatura y lectura.—Por Carlos Calvo Izquierdo . 59

LIBROS 63

DOCUMENTO:

- Sanidad Escolar. El profesor como colaborador
sanitario.—Por Oscar Valtueña Borque 1

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

estudios y perspectivas

Por Alejandro Mayordomo
Profesor del Departamento
de Historia de la Educación
Universidad de Valencia

ASPECTOS SOCIOLOGICOS EN LA PRACTICA ESCOLAR

1. Educación y Sociedad.
2. Sociología y práctica escolar.
 - 2.1. Fundamentación de la Didáctica en lo social.
 - 2.2. Técnicas socializadoras.
3. Bases para un programa de formación social.

"(...) la educación, por el conocimiento que proporciona el ambiente donde se ejerce, puede ayudar a la sociedad a tomar conciencia de sus propios problemas y, a condición de dirigir sus esfuerzos a la formación de hombres completos comprometidos conscientemente en el camino de su emancipación colectiva e individual, puede contribuir en gran manera a la transformación y a la humanización de las sociedades." (1).

1) Es evidente y sumamente decisiva la relación Educación-Sociedad. La economía, la política, la religión, la familia, las comunidades y clases sociales, forman con la educación una red estruc-

tural en la que se produce una fuerte interinfluencia de todos esos factores. Sin embargo, muchas veces, resulta difícil clasificar con exclusividad el papel —de causa o consecuencia— de alguno de sus componentes.

Y así, se hace problemático si la educación es factor o producto del cambio social. La alternativa es si hay que transformar la escuela para que aliente, forme y construya un nuevo orden social, o si es necesario un previo cambio de otras estructuras, para que se produzca una renovación educativa.

Y en cualquier respuesta a esa acción, está siempre —en la base o en la meta— la correlación entre la tarea educativa y la realidad social.

Así, aparece largamente extendida a través de la historia una corriente de pensamiento y acción que considera la labor educadora como panacea para el hombre y la comunidad, como instrumento imprescindible para la reforma social. Junto a ella, un enfoque más nuevo considera condición inicial una reforma anterior de estruc-

turas como la economía y la política —el tener y el poder— que haga posible la puesta en práctica de nuevas instituciones, técnicas y valores educativos.

¿Es posible y eficaz el exclusivo "hacer la revolución en las cabezas"?

¿Queda asegurada la comprensión y consciente participación humana en los fines y medios de las reformas sociales, sin una adecuada educación para las mismas?

No está, ni en nuestra intención ni en nuestras posibilidades, el dar respuesta a ese difícil reto para nuestro tiempo; pero, quizás ayude a clarificar posturas el referirnos a unas finalidades que se ofrecen, hoy, a la educación con respecto a la vida del país.

Habla Tuñón de Lara (2) de una labor social y educativa superadora de los dilemas: *élite-pueblo, utopía-conocimiento científico de la realidad, y aislamiento-intelectual articulación social de la cultura.*

(2) TUÑÓN DE LARA, M.: *Medio siglo de cultura española (1885-1936)*. Ed. Tecnos. Madrid, 1973. Cap. XIII y XIV.

(1) FAURE y otros: *Aprender a ser*. Alianza Unesco. Madrid, 1973. pág. 116.

El llegar a hacer la escuela *en y para* el pueblo, el aplicarla al conocimiento y actuación *de y sobre* la realidad, el integrarla —*como pregunta y respuesta*— en el conjunto de las necesidades sociales, es misión que puede dar a la Escuela una auténtica fuerza constructiva.

En definitiva, urge armonizar una acción conjunta que permita encaminarse hacia una Escuela socializada (como producto) y socializante (como factor activo).

Se trata de que la vida social con su realidad y exigencias, con su presente y proyecto de futuro penetre en la Escuela (y así la transforme) para que ésta, a su vez, pueda ser agente de nuevo cambio social y educativo.

De ahí, la necesidad de realizar la labor escolar en íntima relación con la realidad social. Ello puede constituir una importante estrategia para la educación institucionalizada, a la que se acusa de separación de lo real y distanciamiento de las necesidades sociales.

II

2.1. Esa fundamentación de la didáctica en lo social, nace, en primer término, del propio conjunto de elementos a los que la tarea educativa va dirigida. La Escuela es un grupo, y la educación ha de realizar en él un proceso que le conduzca de un estadio de *conglomerado, artificial, heterogéneo, y coexistente* a un auténtico grupo con *objetivos y motivaciones* y una adecuada *dinámica* que atienda a la calidad y niveles de su comunicación, participación, etc.

Y ese grupo social que la Escuela ya es, se desarrolla en el conjunto de un "ahora" y "aquí" que no debe ser ajeno a su labor. La Escuela hay que realizarla en y para la sociedad. Y las condiciones reales y los objetivos de ésta han de integrarse en los fines y medios de la educación.

La Escuela está, de esa forma,

de cara a una comunidad a la que *sirve y exige*, de la que *recibe disposiciones* y a la que *ofrece recursos*.

Nos detendremos, a continuación, en la referencia a una serie de técnicas socializadoras que la Escuela puede utilizar en su trabajo realizado para y en una determinada comunidad:

2.2. a) El medio ambiente ha de convertirse, cada vez más, en excelente auxiliar de la tarea didáctica. El entorno constituye un imprescindible ejemplo, recurso, motivo, centro de interés y campo de aplicación para todos los objetivos y contenidos educativos. El campo, la ciudad, el taller o la fábrica, cualquier aspecto social, cultural o económico —de la vida comunitaria han de estar presentes en la Escuela para que ésta aproxime a los hombres que forma al conocimiento de aquellas realidades y les capacite para su plena actuación en las mismas.

b) En relación con este aspecto, la Escuela ha de aprovechar los propios elementos y funciones de la organización social como una de sus bases de acción didáctica.

Son diversas las maneras de ir realizando esa labor en el contexto escolar.

Un buen medio puede ser el poner en práctica una gradual y progresiva participación de los alumnos en el gobierno y dinámica de la actividad educativa. Esa mayor identificación de los alumnos con las medidas disciplinarias y didácticas les facilita el ejercicio del sentido de colaboración, la posibilidad de ser responsables de una función y un trabajo ejecutivo, y la reflexión autocrítica sobre su actividad relacionada con la de los otros.

c) Por otra parte, hay que insertar la Escuela en la ciudad en donde realiza su labor, convertirla en centro de convergencia de la actividad ciudadana, y en uno de los elementos de cohesión de la respectiva comunidad.

La escuela ha de dejar, así, de ser un edificio aislado utilizado tan sólo unas horas al día y para una exclusiva labor realizada únicamente por unos pocos profesionales, para llegar a aunar diversos fines y elementos educadores.

La tarea educativa es, de esa forma, más amplia y más al servicio de las necesidades del lugar: Biblioteca, centro de formación de padres, escuela de alfabetización y educación permanente, motivo de iniciativas y actividades culturales... El maestro y la Escuela queda convertidos en auténticos agentes de educación popular, y todos convocados a la colaboración en las tareas escolares.

d) Es este otro medio importante y necesario: integrar a los diversos estamentos sociales y sobre todo a la familia en la vida y cogestión escolar. En esa empresa colectiva que la educación es, los padres como responsables primarios, como buenos conocedores de sus propios hijos, y como medio de educación en el propio hogar son miembros destacados y necesarios en la realización de esa comunidad educativa.

Las tareas a ese respecto son diversas y todas ellas importantes:

— Hay que informar y formar a los padres sobre los proyectos y realidades escolares, sus responsabilidades en la educación de los hijos y en las funciones escolares y sociales, así como preparar y fomentar su creciente intervención en los distintos aspectos de la realidad escolar.

La continuada comunicación entre padres y educadores y las llamadas "Escuelas de Padres" pueden ser eficaces instrumentos para esta labor.

— Por otra parte, esa toma de conciencia y progresiva participación ha de ir llevando a la creación de formas y órganos de cogestión escolar que hagan aquella participación más real, plena y eficaz.

En este aspecto las Asociaciones de Padres de Alumnos han de convertirse en destacada voz deliberante y decisiva en el planeamiento y desarrollo de la actividad escolar.

e) Otro instrumento a utilizar por la Escuela en esa tarea socializadora que le incumbe, es la inclusión en sus actividades de determinados métodos que puedan ayudar en aquella misión.

Así, por ejemplo, puede ser muy apropiado y fácilmente realizable en nuestras coordinadas educativas el llamado método de "proyectos" (3).

A través de los sucesivos momentos de *planteamiento, preparación, ejecución y evaluación*, se trata de pensar, realizar y valorar una actividad *basada, desarrollada y aplicada* en la concreta circunstancia del entorno social de la Escuela.

Además de contribuir a la activación de la enseñanza y a coordinar una serie de conocimientos, es motivo para encontrar en la vida un problema-proyecto centro de interés y así relacionar con aquélla la labor escolar.

f) Cada día ha de prestarse más atención al conjunto de fenómenos psicosociales que se producen en los pequeños grupos como puede ser el aula escolar. Y por ello, la necesaria utilización de esos grupos de métodos que permitan actuar y evaluar sobre la personalidad individual y colectiva (4).

(3) El creador de este método, William H. Kilpatrick, recoge el principio de socialización de su maestro Dewey, y las actividades extraescolares de los *home-project* de las escuelas de agricultura americanas. Según él, proyecto es "una actividad previamente determinada cuya intención dominante es una finalidad real que orienta los procedimientos y les confiere una motivación".

(4) Es fácil y recomendable la consulta de libros como:

ANCELIN: *Diccionario de técnicas de grupo*, Ed. Atenas. Salamanca, 1974;

ANZIEU y MARTIN: *La dinámica de los*

A esta labor ayudan métodos como: el *Simposio*, la *Mesa Redonda* (Panel discussion), la *Discusión en Grupos Pequeños*, la *Reunión en corrillos* (Phillips 66, Huddle method), la *Promoción de ideas* (brainstorming), la *Dramatización* (role playing), los *Seminarios de investigación y trabajo* (workshops), etc. Por su parte, la *Sociometría* puede determinar un análisis del grupo y sus relaciones y clarificar las potencialidades de su organización y actividad.

Las diversas aplicaciones y técnicas de la Dinámica de Grupos reúnen una serie de aportaciones y finalidades psicológicas, pedagógicas y sociales. A través de ellas ha de buscarse una ayuda a la formación y manifestación de la propia personalidad; pero eso sí, la propia personalidad proyectada, contrastada. Es un medio de formación de la auto-conciencia pero también de encuentro con la de los demás, de colaboración e intercambio en el conjunto de relaciones sociales.

Una pedagogía de grupo, pues él es el medio y forma de la labor educativa; y en el grupo, ya que la propia vida, inter-relaciones y trabajo del grupo se convierten en objeto de formación.

III

3) En definitiva todas estas realizaciones no son sino caminos que buscan hacer posible, en y por la Escuela, un programa de formación social que convierta a aquélla en verdadero agente de promoción humana y comunitaria, intervenir más plena y activamente en el progresivo cambio y perfeccionamiento del hombre y la sociedad.

Y para ir aplicando medios dirigidos a tal fin, ha de partirse del

grupos pequeños. Kapelusz. Buenos Aires, 1971;

BEAL y otros: *Conducción y acción dinámica del grupo*. Kapelusz. Buenos Aires, 1966;

ULICH: *Dinámica de grupos en la clase escolar*. Kapelusz. Buenos Aires, 1974.

claro establecimiento de una serie de premisas o bases de actuación pedagógica, que, ahora, resumimos así:

— La función educativa no consiste en simple *impresión*, sino que ha de preparar y facilitar, en todo momento, la personal *expresión* del educando; ha de hacer conscientes y proyectables sus ideas y acciones. El poder llegar a ser capaces de manifestar y aplicar en el contexto social conocimientos y formas de conducta auténticamente personales y comunitarias, a la vez, es un objetivo que necesita la consistencia de una plena labor educadora.

— Además, la educación auténtica no delimita esas formas de expresión en el estrecho cauce de una *adaptación* a las circunstancias, sino que abre posibilidades de perfeccionamiento, transformación *cambio* de aquéllas.

Y también en esa reflexiva y activa intervención sobre la realidad social, la Escuela ha de contribuir con una verdadera preparación que la haga posible y operativa.

— La Escuela ha de ser verdadero "centro de convergencia" de la labor social de la educación y de la colaboración de la sociedad toda en las tareas educativas. Sólo al conseguirse una enseñanza socializada en su realización, la Escuela podrá ser factor de actuación socializante en su finalidad y objetivos.

Ante esta situación de crisis para la Escuela se repite con insistencia que "ya no es posible sostener una Escuela en el sentido tradicional de la palabra, es decir una edificación aislada, en medio de otras edificaciones, secreta, prohibida, replegada sobre sí misma. En el seno de la comunidad ya no cabe un lugar para ese templo sordo, mudo y ciego donde se prepara a futuros inestables, incapaces de vivir plena y lúcidamente en el mundo actual (5).

(5) ELIADE, B.: *La escuela abierta*. Fontanella. Barcelona, 1971. Pág. 240.

Son, tal vez, duras palabras, pero responden a la creencia de que si queremos que la realidad y la sociedad sean, cada vez más, historia de los hombres, la Escuela ha de participar capacitando auténticamente a éstos para ejercer plena y libremente su fuerza constructiva —espiritual y material— en esa tarea.

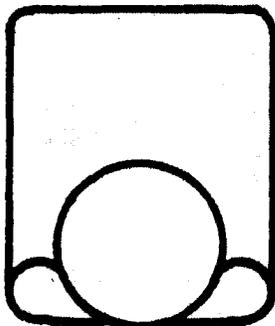
Y tan sólo en la medida en que recojan y cuenten con los datos de una realidad social —y se trabaje en ella y para ella— educadores y educandos podrán —por medio de la Escuela— encontrar y hacer la respuesta y el camino que sean agentes de excepción en la dinámica socio-económico cultural del hombre y la comunidad.

He aquí un urgente fin y medio para la educación de nuestro tiempo: el que la institución escolar pueda contribuir igualmente a transformar la cultura enseñada en cultura vivida.

Ciertamente que es intensa y profunda una renovación educativa de tal tipo y requiere, por su parte, para su efectiva realización una serie de importantes cambios estructurales. Pero, no por ello, deja de ser decisiva y necesaria esta alternativa de conexión con la realidad social que ha de preparar y cimentar nuevas transformaciones.

Así, la Escuela ha de ser objetivo y medio de la esperanza humana. Todo ello nos ofrece ahora y aquí un extraordinario objetivo: "Educación y socialización, son los dos polos de una misma, fundamental aventura colectiva. La socialización de la educación en el sentido de que todos los ciudadanos participemos en esa enorme tarea que es educar y a la inversa, educación socializadora, una educación que nos sirva para forjar una sociedad y concretamente, una España más libre, más justa, más igual." (6).

(6) RUIZ-GIMENEZ, J.: *Educación y socialización*, en "Cuadernos para el Diálogo" 79 (1970) pág. 13-18.



iniciación a la música

Frente a la estática concepción tradicional de la educación se impone en nuestros días aquellas materias que contribuyen decisivamente a la formación integral del escolar. La música es, por supuesto, algo fundamental para la concepción estética, y de ahí la importancia concedida por el Ministerio de Educación y Ciencia a la temática musical en el nuevo plan de estudios del Bachillerato.

En esta línea, y como apoyatura de dicho plan, sale ahora a la luz una nueva realización del Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Bajo el título genérico de "INICIACION A LA MUSICA: ANTOLOGIA SONORA" un equipo de expertos ha conseguido unificar imagen, sonido y textos.

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

Antología sonora, complemento de texto anterior, ha sido posible con la colaboración de varias casas discográficas, bajo supervisión del crítico musical Carlos Gómez Amat. Se trata de una colección de 33 discos, valioso auxiliar para el profesorado, para quien se convertirá en un imprescindible material didáctico.

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

La obra, que evidentemente se distribuirá a todos los centros oficiales de enseñanza de forma gratuita, ofrece al educador la posibilidad de disponer de un instrumento didáctico de cómodo manejo, exquisita presentación y exigente rigor temático.

LIBRO..... 500 PTAS.
COLECCION DISCOS..... 7.500 PTAS.
ARCHIVO DE DIAPOSITIVAS . 2.500 PTAS.



SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA - Ciudad Universitaria, Madrid-3. Teléf. 449 77 00.

Función y objetivos de la enseñanza de la ortografía

Por
Jesús Asensi Díaz

VALORACION SOCIOCULTURAL

Existe una valoración sociocultural de la Ortografía, fomentada durante mucho tiempo, por la que se pone en duda la calidad o nivel cultural de una persona que comete faltas de ortografía. Esta valoración social ha incidido en el ámbito académico y escolar en el que la Ortografía ha ocupado siempre un lugar importante al ser considerada como un elementos de cultura.

Y es un hecho que la Ortografía —aspecto, en realidad, secundario de la Lengua— ha tenido, a veces, y aún la suele tener, más importancia que la Sintaxis, la Semántica, el conocimiento de la Literatura y la propia Composición escrita. "La aparente simplicidad de su enseñanza, la facilidad con que se controlan sus adquisiciones, la ilusión de la cultura que da un saber dogmático e intangible han sido, entre otros —como expone Jean Simón— los factores que atribuyen a la Ortografía el lugar que se le reconoce en la enseñanza" (1).

La preocupación ortográfica ocupa, pues, gran parte del trabajo escolar de profesores y alumnos, sobre todo en los primeros cursos, ya que en niveles superiores los alumnos deben de acreditar un dominio suficiente de esta materia. Pero, no obstante, esta preocupación y dedicación docente, es una realidad que la mayoría de los alumnos comenten faltas de ortografía y no sólo los del nivel básico, sino también los de bachillerato y aún los universitarios. Y es un grave

atentado contra la rentabilidad de la enseñanza actual, invertir tanto tiempo y esfuerzos en una materia de la que no se obtienen resultados satisfactorios.

CRITICA DE LA METODOLOGIA CLASICA

Si pasamos revista a la metodología utilizada hasta ahora, quizá encontraremos las causas de este fracaso. Un procedimiento muy utilizado obedecía a este rígido esquema: primero se selecciona un texto, después se dicta a los alumnos y, por último, se realiza la corrección. Aún cuando este paso final pudiera realizarlo individualmente el profesor, señalando cada palabra mal escrita e invitando al alumno —como también era preceptivo hacerlo— a que la copiara un determinado número de veces, los errores seguían apareciendo inexplicablemente.

Algunos profesores se lamentan de que la Academia de la Lengua no haga algo para reformar el sistema ortográfico, cuando no la emprenden contra los pacientes alumnos sobre los que se cierne una constante censura. Durante mucho tiempo no se cayó en la cuenta de que el procedimiento de dejar que se produzca la falta para empezar entonces el aprendizaje es nefasto. El alumno ante una palabra con dificultad ortográfica y que nunca ha visto, la escribe como mejor le parece e incluso lo hace con cierto esfuerzo e intención. Si la escribe mal es ya difícil de borrar de su mente la forma incorrecta, que a pesar de todo es suya. A esto le ayuda la huella motriz y visual que acompaña a la escritura.

(1) SIMOM, Jean: *Scopedagogia de la ortografía*. Editorial Ruy Díaz, S. A. Buenos Aires, 1968, pág. 19.

"Lo corriente —como explica el doctor Villarejo— es contrapesarlas haciendo que el niño escriba muchas veces correctamente la palabra culpable de pecado. Bien precario el remedio. Acostumbra al niño a poner mucho cuidado en escribirla bien la primera vez, luego copia de su copia, y así sucesivamente suele copiar de la escrita inmediatamente antes, actividad que llega a carecer de interés. Se hace la tarea trivial, automatizable. La disposición en columna la favorece. Sumido ya en la inconsciencia somnolienta de esta repetición monótona, termina por caer en el mismo error ortográfico que se quería evitar. La imagen cinestésica primitiva, la falsa, la que era de su propiedad, surge de nuevo vigorosa tan pronto queda inhibida la actividad voluntaria de reprimirla. Con el inconveniente de que ahora se afianza más y más a medida que se repite, hasta el final de la tarea impuesta" (2).

(2) VILLAREJO MINGUEZ, E.: "Como enseñar ortografía" en Lengua y Enseñanza. Cedodep. Madrid, 1960, págs. 243-244.

Pero no sólo tiene la culpa el planteo metodológico, basado exclusivamente en el dictado, que es más un procedimiento de evaluación que de enseñanza. A ello se suma la importancia dada a las reglas ortográficas en detrimento de muchos vocablos que no quedan regulados por ellas y que, sin embargo, suelen ser claves en los fallos ortográficos. Es decir, el contenido de enseñanza o giraba en torno a las reglas o al del dictado asistemático en el que aparecen toda clase de palabras sin selección, ni graduación previas. El contenido ortográfico no quedaba, por tanto, fijado ni delimitado tampoco.

Por último, la enseñanza de la Ortografía no partía de unos objetivos y finalidades claramente formulados, que fueran el fundamento del contenido, de los métodos, de la evaluación y, en cada caso, de un diagnóstico ortográfico y una enseñanza correctiva.

Pon una cruz en el cuadro cuyo nombre empieza por la sílaba que diga el profesor:



Subraya las palabras que llevan la sílaba que diga el profesor:

poco - vago - fuego - loco - codo
socorro - vengo - trigo

Escribe su nombre:



Completa con c o g.

Mi ami___ o se a___ achó.
El a___ ua está ___ aliente.
El al___ odón es blan___ o.

La máquina de fabricar palabras.



Discriminar acústica y gráficamente los fonemas c y g.

FIGURA 1

Los problemas de ciertos aspectos ortográficos de base fonético-gráfica, propio de los comienzos del aprendizaje escolar y de algunos con dificultades de este tipo son tratados con variadas y motivadoras ejercitaciones.

<p>Cuando tomes el té, te puedes ir.</p>	<p>2.69 Bien. Te recuerdo. TE lleva tilde si es nombre. En caso contrario (pronombre), no lleva tilde. ¿Sabes acentuar los distintos TE de esta frase?: Te gusta mucho el te; te conviene no abusar de él.</p>
<p>Te gusta mucho el té; te conviene no abusar de él.</p>	<p>2.70 DE lleva tilde cuando es verbo dar y no cuando es preposición. Fíjate: { Dé usted limosna (verbo dar). { Sal de aquí (preposición). ¿Sabes acentuar esta frase?: De usted de lo que le sobre.</p>
<p>Dé usted de lo que le sobre.</p>	<p>2.71 Bien. Debes saber distinguir DE, del verbo dar (con tilde) y DE, preposición (sin tilde). Acentúa en esta frase los distintos DE: De más importancia a las noticias de interés.</p>
<p>Dé más importancia a las noticias de interés.</p>	<p>2.72 La partícula SI puede ser: { Pronombre personal: Se lo guardó para si (con tilde). { Adverbio de afirmación: Dijo que si (con tilde). { Conjunción condicional: Si vienes, te llevo (sin tilde). ¡Fíjate bien! Vas a acentuar estos SI: Me respondió que si. Si lo sabes, descansa. Se lo compró para si.</p>

FIGURA 2

Página de un texto que sigue la técnica de la enseñanza programada. La diversa normativa del uso de la tilde diacrítica es presentada, paso a paso, con objeto de que el propio alumno realice y controle inmediatamente el proceso de su aprendizaje individualizado.

repertorio básico de arte

Diapositivas

Se compone el Repertorio Básico de Arte de 1.000 diapositivas, clasificadas en cinco cajas-archivo mediante un sistema de bandejas funcional y práctico. Cada bandeja contiene 12 diapositivas, con ficha informativa de cada una de ellas. Abarca desde la Prehistoria hasta los momentos artísticos contemporáneos, según el siguiente desarrollo:

Caja 1.—Prehistoria; Civilizaciones Próximo Oriente, Egipto, Mesopotamia y Persia; Civilizaciones Extremo Oriente, India, China y Japón; Arte Americano Prehispánico; Grecia; Roma; Arte Cristiano Primitivo.

Caja 2.—Arte Visigodo; Arte Bizantino; Arte Islámico; Arte Románico; Arte Gótico.

Caja 3.—El Renacimiento: Arquitectura, Escultura y Pintura.

Caja 4.—El Barroco: Arquitectura, Escultura y Pintura; Pintura francesa e inglesa (siglo XVII y XVIII); Pintura en España (siglo XVIII).

Caja 5.—El Neoclasicismo; Movimientos artísticos contemporáneos.

La obra debe adquirirse completa al precio de 12.000 pesetas.



SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA - Ciudad Universitaria, Madrid-3. Teléf. 449 77 00.

OBJETIVOS DE LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFIA.

En esencia, los objetivos de la enseñanza de la Ortografía pueden sintetizarse así, como lo hacen Brueckner y Bond:

— *“Facilitar al escolar el aprendizaje de la escritura correcta de un núcleo de palabras de uso frecuente y de indudable valor y utilidad social.*

— *Proporcionarle métodos y técnicas para el estudio de nuevas palabras.*

EJERCICIO 10.

a) Preparar sobre el encerado la siguiente fuga de consonantes:

. atón	. oto	. ico	. ábano	. osa
pe . . o	bu . . o	po . . a	ba . . o	to . . e
. ama	. ata	. emo	. abo	. ubio
ca . . o	sie . . a	ba . . e	zo . . a	pa . . a

b) Al dar comienzo a esta clase de ejercicios conviene que, previamente, se realice en voz alta y en forma de colaboración colectiva. Cuando los alumnos comprendan perfectamente la mecánica del trabajo, pueden ya ser realizados en forma individual y silenciosa y sin ninguna previa explicación. La corrección será siempre de tipo colectivo, trabajando uno o varios alumnos sobre el encerado a la vista de todos.

c) Se hace notar la diferencia de sonido en relación a la posición de los signos y se dicta:

La r suena fuerte a principio de palabra. Para que suene fuerte en medio de palabra hay que escribir rr.

EJERCICIO 11.

a) Trazar sobre el encerado los siguientes dibujos:

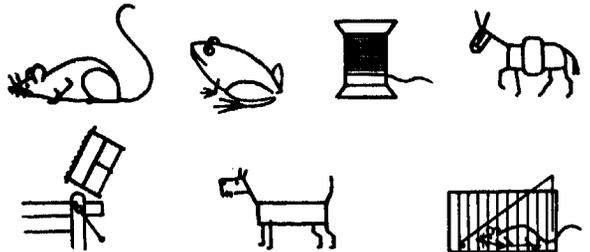


FIGURA 3

Una regla ortográfica —Las palabras que comienzan con **hipo** se escriben pon **h**— es desarrollada aquí en una forma programada muy atractiva.

- *Habituarse al uso del diccionario.*
- *Desarrollar en él una "conciencia ortográfica"; es decir, el deseo de escribir correctamente y el hábito de comprobar sus escritos.*
- *Ampliar y enriquecer su vocabulario ortográfico." (3).*

El primer punto constituye ya un acercamiento a la realidad frente a la vaga formulación académica de "enseñar a escribir correctamente la lengua". Porque "es evidente —como expresa Rivas Navarro— que en los reducidos límites del tiempo escolar, resultaría totalmente imposible que alguien consiguiese aprender uno a uno los miles de vocablos que contiene nuestro idioma... Mas aunque tal pretensión fuese realizable, vendría a resultar innecesario, pues carece de sentido que el escolar aprenda la correcta escritura de gran cantidad de palabras de uso muy limitado, que luego no se utilizarán en la propia expresión escrita...

(3) BRUECKNER, L. J. y BOND, G. L.: *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*. Editorial Rialp. Madrid, 1961, pág. 425.

4 Fíjate en estos ejemplos y luego completa.

El médico reconoció a Juan y dijo que padecía de hipotensión.

Pidió una aguja hipodérmica para aplicarle una inyección inmediatamente.

Hipotensión e hipodérmica llevan h porque empiezan por _____

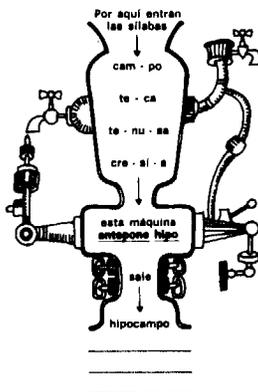
5 ¡Tú mismo puedes completar la regla!

Las palabras que comienzan por higo se escriben con _____

6 Vamos a manejar una máquina

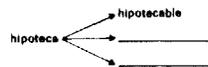
Observa lo que hace esta máquina y escribe las palabras que salen, en los espacios correspondientes.

Fíjate en el ejemplo.



7 Muy bien. Ahora haremos la familia de palabras de hipoteca.

Escribe dos derivados de hipoteca en los espacios correspondientes. Fíjate en el ejemplo.



8 ¡A ver si puedes realizar este ejercicio!

Debes completar las siguientes oraciones con las palabras del recuadro que correspondan, tal como en el ejemplo.

- hipódromo
- hipos
- hipótesis
- hipotecario
- hipocresis

1. Consiguió un crédito hipotecario.
2. Hicieron el experimento para comprobar si la _____ era cierta.
3. Trató de explicarme lo que sucedía entre _____ y gemidos.
4. Al atardecer fuimos al _____ a presenciar las carreras de caballos.
5. Era tal su _____ que ya nadie creía una sola palabra suya.

9 Completa la regla.

Deben llevar h las palabras que empiezan por _____

Así, pues, en lugar de pretender el aprendizaje indiscriminado de todos y cualquiera de los vocablos de escritura difícil que constituye nuestro idioma, el objetivo inmediato estará representado, principalmente, por el aprendizaje del formado por aquellos vocablos con dificultades ortográficas, que poseen gran frecuencia de uso en la lengua escrita actual, es decir, palabras que usa ya el niño y que utilizará como adulto de un nivel medio de cultura" (4).

Se pretende con esto un dominio ortográfico, rápido y seguro de los vocablos seleccionados para cada nivel o curso, con objeto de que el alumno, una vez logrado ese automatismo, se centre en lo que es esencial de la expresión escrita: la composición o redacción. El dominio ortográfico de los vocablos que se considera deben aprenderse en cada uno de los niveles o cursos escolares, constituye, pues, uno de los objetivos principales de la enseñanza ortográfica.

"En este sentido —sigue diciendo Rivas Navarro— podemos hablar de nivel ortográfico como del conjunto de vocablos de los que el escolar posee dominio ortográfico en un momento o nivel escolar determinado. Así, puede decirse de un escolar que posee o no el nivel ortográfico que corresponden a su edad, curso o nivel de escolaridad."

La adquisición por el alumno de una técnica para aprender y entrenar las palabras es fundamental. Los estudios experimentales aconsejan la integración de las imágenes visual, auditiva y motriz de las palabras, unida a la comprensión clara de su significado. Todo ello requiere el concurso de ejercitaciones variadas que al mismo tiempo hagan el aprendizaje ameno y motivador, a las que hay que sumar la utilización y manejo del diccionario y la confección del inventario cacográfico individual.

Por último, el desarrollo de una "conciencia ortográfica" es imprescindible, es decir, la creación en el alumno, desde el primer momento, de una actitud favorable hacia la corrección en la escritura.

Hasta aquí la breve formulación y comentario de los objetivos de la enseñanza de la ortografía. Las ilustraciones que acompañan a este trabajo, sólo a título indicativo, quieren poner de manifiesto que ya existe en nuestro país una efectiva renovación metodológica (a nivel de Libros del alumno y del profesor y Cuadernos de trabajo), referida al tratamiento didáctico de la Ortografía, bien diferente de los antiguos sistemas y procedimientos de enseñanza ineficaces, rutinarios y escasamente motivadores.

Compete al profesorado informarse y seleccionar los materiales que considere más idóneos, para con ellos, elaborar sus propios programas y establecer un plan de actuación coherente, sistemático, efectivo y motivador.

(4) RIVAS NAVARRO, M.: *Didáctica de la Ortografía en Tiempo y Educación*. Compañía Bibliográfica Española. Madrid, 1968, Tomo II, página 226.

FIGURA 4

Otro problema ortográfico, la diferenciación fonético-gráfica entre la r y la rr, es desarrollado a través de numerosos y variados ejercicios de un Libro para el Profesor del que se ofrece, como ejemplo, esta página.

Educación bilingüe en



U.S.A.

Por
Javier Crespo Arias

El moderno
centro educativo

I. INTRODUCCION. CONTEXTO HISTORICO Y SOCIAL

Estados Unidos como otros países del mundo es una nación multiracial y multilingüe. Por esta razón en este país más que en otros la escuela ha tenido y tiene como función primera socializar y aculturizar, formar ciudadanos. La cultura anglosajona y su lengua, el inglés, han sido los instrumentos de aculturización. Inmigrantes de muchas naciones de Europa ha olvidado sus lenguas y fundido sus culturas. Sin embargo, todavía existen en el país minorías raciales y lingüísticas que amén de conservar muchos rasgos de su forma de vivir y de interpretar el mundo y la sociedad, hablan la lengua de sus antepasados. Aunque subsisten varios grupos indios americanos, son sobre todo los hispanohablantes los más importantes. En líneas generales, dichas minorías, además de apartarse de la mayoría por su lengua y rasgos culturales, se caracterizan también por su encuadramiento en las clases bajas de la sociedad, la llamada "cultura de la pobreza". El

uso exclusivo del inglés como lengua de instrucción —entre otros factores— ha impedido a las minorías lingüísticas aprovecharse plenamente de la escuela como instrumento de promoción social. Con la promulgación en 1967 de la llamada "Bilingual Education Act", se inició en el país una campaña destinada a promover la educación bilingüe. Dicha forma de enseñanza no es nueva en Estados Unidos. El Padre Junípero Serra y el Padre Lasuén practicaron el bilingüismo en las misiones de California. Los misioneros franciscanos se sirvieron del español y las lenguas aborígenes para su apostolado hasta 1793, en que el gobierno español ordenó que la enseñanza se diese totalmente en español. No sucedió así en Florida con los Padres Agustinos, donde no hubo educación bilingüe. El bilingüismo no acaba en los tiempos de la colonización española. Durante muchos años los inmigrantes de ascendencia alemana por ejemplo —sobre todo en Pensilvania— tuvieron escuelas bilingües en alemán e inglés. Algo semejante sucedió en el estado de Luisiana con el Francés (1).

Dicen los autores Vera P. John y Vivian M. Horner que hasta la primera guerra mundial hubo poca "presión organizada" para imponer el inglés como única lengua de enseñanza (2). Afirman asimismo dicho autores que durante el siglo XIX hubo escuelas públicas bilingües en diversos estados y que en el estado de Nuevo México el español fue considerado lengua oficial y lengua de enseñanza hasta bien entrado el siglo XX (3).

(1) Veáanse datos y localizaciones en ANDERSON, Theodore, *Foreign Languages in the Elementary School*, Cap. IV. Con todo conviene advertir que parece que en dicha obra se consideran programas de lengua extranjera, programas que en realidad fueron bilingües.

(2) JOHN, Vera P. y HORNER, Vivian M., *Early Childhood Bilingual Education*, pág. XV.

(3) La Sección 170 de la Constitución del Estado de Nuevo México de 1910 establecía, por ejemplo, que se formase a los maestros en español e inglés; la Sección 207 establecía que por un período de 20 años todas las leyes fueran publicadas en inglés y español. (JOHN, Vera P. y Vivian M. HORNER. Op. cit. pág. XVI). Asimismo, la legislación de dicho estado en 1915 decía que podía enseñarse en español en cualquier escuela del estado si la Junta de Educación lo estimaba oportuno (ANDERSON, Th. Op. cit. pág. 64).

La política lingüística tolerante anterior a la primera guerra mundial hizo excepción de los esclavos negros y las tribus indias. Como consecuencia de ello las lenguas africanas habladas por los esclavos desaparecieron totalmente (4). En 1917 se prohibió el uso de otra lengua que no fuera el inglés en la escuela e instituciones públicas. "Los emigrantes de habla no inglesa aprendieron que la conformidad a los principios políticos, educativos y lingüísticos del país era parte del precio de la nueva ciudadanía adquirida y un pago al contado a cargo del "sueño americano" (5).

Las ideas de asimilación y aculturización propias de la política del "Melting pot" han sido criticadas en los tiempos posteriores a la segunda guerra mundial. Entre las minorías lingüísticas y raciales del país sobre todo, va abriéndose camino la idea de la viabilidad de una sociedad pluralística y multicultural. Estas minorías aspiran a conservar y desarrollar su herencia cultural y hacer oír su voz a la hora de tomar decisiones comunitarias. El bilingüismo es aspiración defendida por los portavoces de algunas minorías lingüísticas del país.

Estas ideas de bilingüismo y biculturalismo chocan con los objetivos de socialización propios de la institución escolar. La función de la escuela ha sido conformar a los alumnos a los valores de la clase media anglosajona del país. En la escuela primaria, importaba sobre todo formar ciudadanos, realizar una labor de socialización, de asimilación cultural. Hasta épocas muy recientes estaba absolutamente prohibido hablar español en las escuelas y no era nada infrecuente que se empleara el castigo a fin de hacer cumplir la norma. Por otra parte los rendimientos escolares de los niños que acuden al sistema escolar desconociendo el inglés son inferiores.

La Ley de Educación Bilingüe define el bilingüismo como el uso de dos lenguas, una de ellas el inglés, como medio de enseñanza. Los objetivos de la Ley de 1967 son: 1.º proporcionar igualdad de oportunidades educativas a los niños que no dominan el inglés; 2.º afianzar la educación y propia estimación de los alumnos bilingües; 3.º promover el aprendizaje de segundas lenguas entre todos los estudiantes. Los programas bilingües persiguen sobre todo que los alumnos dominen mejor la lengua inglesa y la lengua materna. Se dirigen mayormente a los hijos de familias de inferior situación económica, a fin de que puedan beneficiarse más de las oportunidades educativas. Se argumenta insistentemente: 1.º Que los niños que reciben educación bilingüe promocionan mejor el sistema escolar y rinden más en diversas asignaturas; 2.º Los niños llegan a dominar mejor tanto el inglés como la lengua materna; 3.º Cuando el sistema escolar recoge la lengua y la cultura de los alumnos, éstos adquieren una imagen más positiva de sí mismos, lo cual puede traducirse en una mejor adaptación e integración social.

Fondos especiales del Gobierno Federal han sido habilitados a fin de fomentar experiencias de educación bilingüe, investigación, formación de profesores y preparación de materiales de enseñanza. Con todo se estima que únicamente un 2,70 % de los niños chicanos siguen actualmente enseñanza bilingüe. Algunos estados han legislado medidas especiales en favor del bilingüismo. En general, hay una gran escasez de profesores. Así por ejemplo en Nueva York, con un 26 % de niños portorriqueños, sólo un 1 % de los maestros son bilingües (6). Al fin de subsanar esta deficiencia, muchas veces actúan

como ayudantes del profesor normal de la clase, profesores idóneos bilingües.

II. DESCRIPCIÓN DEL FENÓMENO DEL BILINGÜISMO.

La extensión del bilingüismo en el mundo es mayor de lo que comúnmente se cree. Se hablan en el mundo alrededor de tres mil lenguas. Hay escasamente media docena de lenguas internacionales, lenguas aptas para la cultura, comercio y relaciones internacionales. La vida de la mayoría de las lenguas es limitada.

La mayor parte de los países de Europa son multilingües. En casi todos los países europeos hay comunidades bilingües. El bilingüismo está todavía más extendido y diversificado en América del Sur, Asia y África. En este continente así como en otros países asiáticos, muchas naciones nuevas con una composición racial compleja tienen varias lenguas indígenas y usan francés o inglés como lengua de enseñanza.

El bilingüismo es un fenómeno muy extendido y se cree que la internacionalización del mundo actual contribuirá a aumentar el número de personas bilingües.

Los fenómenos del bilingüismo son variados y diversos. Muchas naciones son multiraciales y como consecuencia multilingües. Otras veces sucede que hay grandes diferencias dentro de la misma lengua como en el caso del árabe clásico y el mandarín y sus diversas variedades vernáculas. Con esta problemática no es extraño que existan muchas definiciones del bilingüismo. Algunos reservan el término bilingüismo al fenómeno resultante del aprendizaje simultáneo de dos lenguas desde la infancia; otros emplean el término cuando las dos lenguas han sido adquiridas de manera consecutiva. Para otros bilingüismo cubre toda la gama de situaciones en que dos lenguas son usadas

(4) y (5) JOHN, Vera P. y HORNER, Vivian M.: Op. cit. pág. XVI.

(6) WRIGHT, Lawrence: *The Bilingual Education Movement at the Grass Roots*, Phi Delta Kappan. Noviembre 1973, págs. 183-186.

por un mismo individuo. Mientras unos autores hablan de bilingüismo cuando existe un dominio aproximadamente igual de las dos lenguas, otros no exigen ni siquiera un dominio de todas las formas de comprensión y expresión en la segunda lengua. Una de las definiciones más normales dice que una persona bilingüe emplea habitualmente dos lenguas.

Actualmente los lingüistas consideran el bilingüismo como una serie de fenómenos demasiado extensa para ser cubierta por una definición única. W. F. Mackey dice que "si ha tenido lugar algún progreso en el análisis del bilingüismo en los pasados veinte años, ha sido sobre la base de reconocer el bilingüismo como un fenómeno, relativo, complejo, multidimensional que se describe mejor a través de métodos cuantitativos" (7). Esbozamos a continuación una descripción del bilingüismo de acuerdo con W. F. Mackey (8).

El bilingüismo ha sido descrito por medio de dicotomías, categorías y escalas.

A) Categorías.

Utilizando categorías, el bilingüismo ha sido descrito desde el punto de vista de la función y desde el punto de vista de la pericia o perfección adquirida.

Desde el punto de vista de la *pericia* tenemos términos como bilingüismo completo, bilingüismo parcial, bilingüismo pasivo, etc.

Desde el punto de vista de la *función* tenemos términos como bilingüismo familiar, bilingüismo escolar, bilingüismo de la calle..., etc. Se trata de categorías imposibles de limitar. (¿Cuándo la persona llega real-

mente a ser bilingüe?). Las categorías se superponen unas con otras (el bilingüismo de la calle puede penetrar también en casa).

B) Dicotomías.

De acuerdo con el *proceso*, la *frecuencia* y *distribución*, el bilingüismo ha sido descrito por medio de dicotomías. Por ejemplo se habla de bilingüismo coordinado como oposición al bilingüismo compuesto, de bilingüismo nacional o individual, de bilingüismo estable o inestable, de bilingüismo equilibrado o desequilibrado. Otras dicotomías empleadas son puro-mixto, simultáneo-sucesivo, organizado-incidental, general-específico, regresivo-progresivo.

C) Escalas.

Esta técnica ha sido usada para medir la configuración dominante, historial bilingüe, diferenciales bilingües semánticos, etc. La dificultad estriba en que esas escalas presuponen unidades "standard" de medida que no existen.

D) Criterios usados en la descripción del bilingüismo.

Realmente el bilingüismo es un problema de investigación interdisciplinaria. Los términos descriptivos que hemos citado más arriba utilizan diversos criterios o puntos de vista, a saber:

Aspectos del desarrollo: ¿Cómo un niño llega a ser bilingüe? Un niño puede criarse en una casa bilingüe, o en una comunidad bilingüe. Ambas lenguas pueden ser adquiridas en casa, o una en casa y otra en la calle..., etc.

Aspectos lingüísticos. Los términos compuesto-coordinado se refieren fundamentalmente a los aspectos semánticos del lenguaje. Equilibrado-desequilibrado hacen referencia al hecho de que el bilingüe maneje o no dos lenguas con igual grado de maestría.

La terminología puro-compuesto pone de relieve el hecho de que existan o no interferencias entre las dos lenguas. Los lingüistas dicen que es preferible especificar el grado de bilingüismo de la persona de acuerdo con las formas del lenguaje que posea. Niños preescolares por ejemplo no saben leer ni escribir en ninguna de las dos lenguas. Hay adultos bilingües que pueden entender pero no pueden hablar una de las lenguas. Este fenómeno es denominado bilingüismo receptivo y es típico de ciertos emigrantes.

Aspectos sociológicos y culturales.

Función de las dos lenguas:

— Esfera de actividad: familia, iglesia, escuela, calle.

— Medio de comunicación: prensa, cartas, sermones.

— Asunto: técnico, no técnico.

— Relación interpersonal: íntima, no íntima.

Fishman y otros han llamado la atención sobre el hecho de que el bilingüismo siempre opera en un contexto social. La conservación del bilingüismo se asocia frecuentemente, aunque no necesariamente, con el fenómeno denominado *diglosia*. El término *diglosia* domina aquellas situaciones en que el uso de cada lengua va asociado a diversas funciones y circunstancias. Se considera apropiado usar una lengua en unas situaciones o asuntos de acuerdo con el papel social que se desempeña en el momento. En una sociedad bilingüe, el hecho de que una lengua no desplace a otra, sino que más bien ambas lenguas convivan de una manera estable, depende de las funciones que desempeñe cada lengua. El bilingüismo se estabiliza, cuando existe un conjunto de conductas, valores y actitudes para cuya expresión la segunda lengua es considerada apropiada. Ambos

(7) MACKAY, W. F.: "How can bilingualism be described and measured". En Kelly, L. G. (ed.) *Descripción and measurement of Bilingualism: an international seminar*, pág. 4.

(8) *Ibid.*, págs. 5-6.

conjuntos de conductas, actitudes y valores son aceptados y considerados como culturalmente legítimos y complementarios. La separación de funciones evita las fricciones y conflictos. El ejemplo típico es aquel en que una lengua es utilizada para asuntos de religión, educación y cultura, y la otra es utilizada en relación con las ocupaciones domésticas de cada día y los problemas de casa y el trabajo (9). Bilingüismo queda pues claramente relacionado con cultura. Ahora bien es sabido que lengua, cultura y raza no están necesariamente relacionados. Una lengua puede servir de instrumento a diversas culturas, varias lenguas pueden convivir con una misma cultura. Bilingüismo con todo ha sido asociado frecuentemente con biculturalismo. Para muchos, la campaña actual de educación bilingüe en E. E. U. U. quiere ser de educación para la comprensión entre miembros de una misma nación y con diversos antecedentes culturales.

Dada la relación entre el bilingüismo y biculturalismo, J. P. Soffietti distingue cuatro situaciones típicas:

1) El bilingüe que participa de dos culturas. Un ejemplo característico es el del hijo de padres emigrantes que en casa habla la lengua nativa y mantiene las costumbres, creencias y valores de sus padres.

2) El monolingüe que participa de dos culturas. El hijo de padres emigrantes que no conserva la lengua de sus padres (o que su lengua es el inglés, como en el caso de los irlandeses), pero conserva sus costumbres, valores y tradiciones culturales.

3) El bilingüe que participa de una sola cultura. Padres bilingües que hablan a los hijos en la lengua del país de procedencia pero que deciden educarlos en la cultura del país de adopción.

4) Las personas que hablan una sola lengua y no han tenido contacto con otra cultura.

A juicio de J. P. Soffietti, muchas de las dificultades y faltas de rendimiento escolar o retrasos en el desarrollo intelectual que han querido ser achacados al bilingüismo, son más bien problemas biculturales. Son problemas de adaptación derivados del hecho de participar de dos culturas. Son conflictos entre formas de vida, costumbres, creencias, sistemas de valores (10).

La experiencia cultural del niño chicano bilingüe varía con las áreas geográficas. No es la misma en Laredo, en Pecos o en Albuquerque. No es la misma en un ambiente rural o en ambiente urbano, y guarda asimismo relación con la posición socio-económica de la familia o el número de años de residencia en E. E. U. U. Un niño chicano puede educarse en una familia que podemos llamar tradicional, donde los valores se identifican en gran manera con la cultura mejicana. O por el contrario puede crecer en el seno de una familia ya completamente americanizada que ha perdido prácticamente el español. Sin duda puede darse situaciones intermedias. En cada una de las situaciones se transmiten al niño distintos valores y éste se socializa de distinta forma.

Sistemas de bilingüismo coordinado y compuesto.

En la mente del hablante bilingüe los dos sistemas lingüísticos pueden permanecer separados o pueden llegar a identificarse parcialmente. En el primer caso tenemos bilingüismo en sentido estricto; en el segundo caso se producen interferencias lingüísticas. Cuando se producen interferencias el hablante aco-

moda la segunda lengua a la estructura de su lengua materna.

Lambert y otros usan el término "equilibrado" ("balanced") para referirse a bilingües que poseen aproximadamente igual grado de maestría en las dos lenguas.

Lambert halló correlación entre bilingüismo equilibrado (equivale aproximadamente a lo que otros llaman bilingüismo coordinado) y velocidad de reconocimiento de palabras, facilidad de completar palabras dadas las sílabas iniciales, detectar palabras en series de letras sin sentido, inclinación a pronunciar en una u otra lengua palabras de igual ortografía, y velocidad de lectura, pero no en velocidad de traducción. "A mayor equilibrio en las dos lenguas, mayor aproximación entre las velocidades de percepción y lectura de palabras, mayor facilidad en establecer relaciones entre dos lenguas, más extenso vocabulario activo en las dos lenguas. Si por ejemplo una persona es dominante en francés en un aspecto, entonces ella será dominante en francés en todos ellos".

El bilingüismo compuesto —bilingüismo en sentido estricto— es común entre niños criados y educados en ambientes donde las dos lenguas son usadas indistintamente. El sistema de bilingüismo compuesto se opone al sistema de bilingüismo coordinado. Esta distinción fue investigada por Susan M. Ervin y Ch. E. Osgood. En el sistema coordinado puede decirse que los dos sistemas bilingüísticos permanecen paralelos, mientras que en el sistema compuesto permanecen mezclados o amalgamados. Simplificando un poco puede decirse que en el primer caso el individuo piensa y habla en las dos lenguas. En el segundo caso el individuo usa las dos lenguas pero piensa sólo en una.

En el sistema de *bilingüismo compuesto* existen dos conjuntos de signos lingüísticos, uno por cada lengua, que se refieren a las mismas cosas significadas. El proceso de representación mental es el mismo. Un bilingüe compuesto

(9) FISHMAN, J. A.: Bilingualism with and without Diglossia; Diglossia with and without Bilingualism. *Journal of Social Issues*. XXIII, 1967.

(10) SOFFIETTI, J. P.: "Bilingualism and Biculturalism". *The Journal of Educational Psychology*, abril 1955.

asocia dos lenguas a las mismas situaciones, a las mismas o parecidas experiencias, crece en un hogar donde las dos lenguas son habladas indistintamente por las mismas personas y en las mismas situaciones.

En el *sistema coordinado* cada conjunto de signo lingüísticos va asociado con un sistema propio de representación mental. Para los autores de esta teoría, éste es el auténtico bilingüismo. Este tipo de bilingüismo se desarrolla en una comunidad bilingüe cuando un niño aprende una lengua en casa con sus padres y la otra en la calle y en la escuela. Propio del sistema coordinado es pensar en una lengua y pasar a hablar en la otra a través de un proceso muy rápido de traducción. La diferenciación bilingüismo coordinado compuesto sólo quiere explicar la relación entre los sistemas semánticos de las dos lenguas. Para MacNamara y otros la evidencia científica en apoyo de esta descripción es escasa. Además la teoría no da lugar a distinguir entre los aspectos denotativos, connotativos y emotivos de las palabras. Cree MacNamara que es improbable que la manera en que una persona ha aprendido sus lenguas finge los sistemas semánticos de una manera definitiva (11).

III. CONCEPTO DE EDUCACION BILINGÜE

Por educación bilingüe suele entenderse el empleo de dos lenguas como medio de instrucción. Esta es una definición aséptica, universal. Vimos la complejidad del fenómeno llamado bilingüismo. Igualmente es difícil hablar de un tipo de educación bilingüe en E. E. U. U. Generalizando parece que cabe hablar de educación para niños con un di-

versos grado de bilingüismo y que viven en una sociedad multicultural. Se trata de dar una educación adecuada a niños que cuando acuden a la escuela desconocen o no dominan la lengua nacional, a niños que han sido educados en valores distintos a los de la cultura angloamericana de la clase media del país. Es una educación que quiere remediar las deficiencias de la llamada cultura de la pobreza.

La institución escolar de por sí tiende a perpetuar los valores de la sociedad. En una sociedad multicultural la escuela debe reflejar los distintos valores de la sociedad. Si la escuela destaca e inculca únicamente los valores de la cultura anglosajona, corre el peligro de herir el sentimiento de la propia dignidad de los alumnos miembros de otras culturas. El alumno corre el peligro de contraponer valores y engendrar algún sentido de frustración. La educación bilingüe es un camino más hacia una sociedad más abierta, hacia una sociedad que reconoce los valores de las varias culturas que la integran, hacia una sociedad que da mayor participación a los diversos grupos culturales. Es en definitiva una forma de educación para la mutua comprensión dentro de una sociedad multicultural y multilingüe.

Por medio de una educación bilingüe y bicultural el niño portorriqueño y el niño chicano pueden participar de la cultura escrita del mundo hispánico y conservar de alguna manera su lengua materna, e integrarse mejor en la sociedad americana; el niño indio-americano puede enfrentarse mejor al mundo tecnológico actual y al mismo tiempo redescubrir y ayudar a conservar sus culturas; el niño de habla inglesa puede adquirir o desarrollar conocimientos en otra lengua y cultura a fin de comprender mejor a los ciudadanos del país en que le ha tocado vivir (12).

Objetivos y razones que justifican la educación bilingüe.

Los objetivos y razones a que suele hacerse referencia en la literatura sobre el tema vienen a ser los siguientes:

— *No interferir los procesos de maduración y desarrollo infantil.*

A los cinco años cuando el niño bilingüe accede al sistema escolar maneja ya con soltura su lengua materna. El uso de esta lengua en la escuela facilita el desarrollo psicológico y social del niño. No hay ruptura entre la casa y la escuela. La lengua juega un papel importante en la formación de conceptos y la tarea de ordenación del mundo que rodea al niño. El niño imita modelos, va ordenando sus experiencias, va agrupando los acontecimientos y personas en clases, aprende a reconocer secuencias y regularidades en el tiempo, aprende a obedecer reglas de conducta, adquiere hábitos. Con esta ordenación de experiencias, acontecimientos y fenómenos que rodean al niño, éste va entrando en el mundo de la lógica y del pensamiento. La lengua juega un papel importante en este proceso de maduración infantil. La escuela primaria debe tender a reforzar los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil. Si la escuela utiliza una lengua extraña al niño es más difícil que le ayude en sus procesos de maduración.

Una escuela más humana que ayude al niño a formarse una imagen positiva de sí mismo.

Si la escuela utiliza la primera lengua del niño, reconoce los valores de la cultura materna, ayuda al escolar a formarse una imagen más positiva de sí mismo, suscita y refuerza actitudes favorables hacia la cultura de sus mayores. Suele añadirse también, aunque ello es muy dudoso y difícil de probar, que en caso contrario la escuela puede suscitar en el niño conflictos y sentimientos de frustración.

(11) MACNAMARA, John: Bilingualism in the Modern World. *Journal of Social Issues*. Vol. XXIII, núm. 2, 1967, págs. 1-7.

MACNAMARA, John: Bilingualism and thought. En ALATIS, E. James (ed). *Report of the twenty first annual Round Table Meeting on Linguistics and Language*. 1970.

(12) Véanse JOHN, Vera P. y Vivian M. HORNER. Op. cit. pág. 25.

— *Salvaguardar el patrimonio lingüístico del país.*

El establecimiento de programas de enseñanza bilingüe supone asimismo salvaguardar y potenciar el rico y variado patrimonio lingüístico de un país como E. E. U. U. El conocimiento de lenguas extranjeras se considera de gran utilidad en el mundo de hoy.

— *Mejor aprendizaje de la lengua nacional.*

Una de las razones que se aduce más frecuentemente es que si la escuela comienza utilizando la lengua materna y va introduciendo de una manera gradual la lectura y la escritura en la segunda lengua, ésta se aprende mejor. La política y teoría opuesta venía a decir que convenía ignorar la lengua materna y bañar al niño en Inglés cuanto antes. Investigaciones en programas bilingües llevados a cabo en Méjico (13), Suecia y Estados Unidos han permitido comprobar que en efecto el niño aprende mejor la segunda lengua por medio de una enseñanza bilingüe (14). La lectura debe ser introducida primero en la lengua dominante.

— *Facilitar un mejor rendimiento escolar.*

El rendimiento escolar parece que es claramente más pobre cuando la enseñanza tiene lugar en una lengua que no se domina, en una lengua "débil". John MacNamara ha revisado los estudios existentes en este sentido y dice que los estudiantes bilingües no obtienen rendimientos inferiores en operaciones aritméticas (se

(13) MODIANO, Nancy. National or mother tongue in beginning reading: a comparative study. *Research in the teaching of English*. Vol. 2, núm. 1 abril 1968. Págs. 32-43.

(14) En la obra varias veces citada de VERA, P. John y Vivian M. HORNER se citan algunas de estas investigaciones: programas bilingües en Chiapas y Michoacán (Méjico) y San Antonio, Texas (Harlandale Independent District). Una de las investigaciones más extensas es la llevada a cabo en Marisville. (Citada por E. E. Taylor. An overview of Educational Research on Bilingualism.

trata de aspectos mecánicos), pero si en la resolución de problema matemáticos (razonamiento) ya que éstos implican una tarea de comprensión lectora (15). Igualmente los bilingües solucionan peor tests de "problem-solving" y necesitan más tiempo. La dificultad está en que la lectura es más lenta y el bilingüe encuentra más dificultades en descifrar el significado y en retener y relacionar los diversos elementos del problema. A estas dificultades se añade el hecho de que el bilingüe tiene que ir traduciendo a su lengua materna. Todo ello dificulta el ver el problema, el destacar lo importante y aislar lo superfluo.

Igualmente parece que es más fácil enseñar a leer en la lengua materna y luego transferir el aprendizaje a la segunda lengua. En el caso de lenguas como el castellano e inglés, éste es un hecho que no ofrece duda. La gran dificultad de la enseñanza de la lectura en inglés se deriva del hecho de que la ortografía inglesa es muy inconsistente, no permite fácilmente predecir la pronunciación de las palabras. Si el niño chicano o portorriqueño saben ya leer en español ven facilitada su tarea de lectura en inglés.

No hay apenas investigaciones sobre los efectos que pueden tener la enseñanza en una lengua débil sobre las emociones y actitudes del alumno. Cuando un estudiante ve que sus compañeros le van dejando atrás, cuando uno comprueba que su rendimiento escolar es inferior al de los demás, es probable que se desarrollen sentimiento de frustración y de falta de confianza en sí mismo.

— *Posibles perjuicios en el desarrollo intelectual y en el aprendizaje de la lengua materna.*

Forzar al niño a aprender la segunda lengua demasiado pronto

(15) MACNAMARA, J.: The effects of instruction in a weaker language. *Journal of Social Issues*. Vol. 23, núm. 2, págs. 121-135.

puede acarrear además el retraso académico, deterioro en el desarrollo de la primera lengua. Algunos hablan también de retrasos en el desarrollo intelectual.

Se plantea entonces el problema de cuándo es conveniente introducir el aprendizaje de una segunda lengua pero sin duda ello depende de varios factores; ambiente socioeconómico y cultural, vivir en una comunidad bilingüe o no, etc. El aprendizaje prematuro y forzado de una segunda lengua parece que a veces daña a la primera lengua que está en fase de aprendizaje. Se producen interferencias lingüísticas de todo tipo: Se entremezclan las estructuras, sonidos y vocabularios de las dos lenguas. En un estudio se halló que el tartamudeo era más frecuente entre niños bilingües que entre niños monolingües y en la cuarta parte de los casos éste se adquirió cuando se introdujo una segunda lengua (16).

El problema de los efectos del bilingüismo sobre la inteligencia se ha venido estudiando en E. E. U. U. desde los años veinte. Hubo quienes encontraron efectos favorables, quienes encontraron efectos desfavorables y quienes no encontraron relación alguna.

E. Haugen (17) revisó los diversos estudios realizados hasta 1953, cuyos resultados encontró contradictorios, llegando a las siguientes hipótesis y conclusiones: 1.º aquéllos niños que habían aprendido la segunda lengua a partir de los tres-cuatro años mostraban un retraso de uno o dos años en tests verbales de inteligencia, 2.º no aparecía retraso alguno entre niños bilingües cuando la inteligencia se medía por medio de tests no verbales; lo cual venía a demostrar que el bilingüismo en sí no acarrea nin-

(16) Véase VERA, P. John y Vivian M. HORNER. Op. cit. pág. 170.

(17) HAUGEN, E.: The Bilingual Individual. En SAPORTA, Sol (ed.), *Psycholinguistics. A Book of Readings*, páginas 395-407.

guna desventaja intelectual como algunos habían querido concluir.

En una investigación de Lambert de 1962, probablemente la más fiable y completa resultó que los sujetos bilingües obtuvieron puntuaciones más altas que los monolingües en tests de inteligencia verbal y no verbal (18).

(18) LAMBERT, W. E.: *Language, Psychology and Culture*, págs. 110-159.

Posteriormente Lambert ha vuelto a ocuparse de una manera indirecta del problema de los efectos del bilingüismo sobre la inteligencia. En el llamado experimento de St. Lambert (Montreal) se midió la inteligencia y rendimiento escolar de dos grupos de niños Anglo-Canadienses. La educación del grupo experimental tuvo lugar de párvulos a cuarto curso de Francés, excepto du-

rante dos períodos diarios de media hora dedicados a la enseñanza del inglés. Al final del cuarto curso no encontró ninguna mejora o deterioro intelectual que pudiera ser atribuida a la experiencia de educación bilingüe (19).

(19) LAMBERT, W. E. y TUCKER, Richard, G.: *Bilingual Education of Children*. The St. Lambert Experiment.

BIBLIOGRAFIA

- ALATIS, E. James: (ed) *Report of the twenty-first annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies*. Monograph Series on Language and Linguistics. Núm. 23, 1970. Georgetown University Press. Washington, D. C. 1970.
- ANDERSON, Theodore y BOYER, Mildren: *Bilingual Schooling in the United States*. Southwest Educational Development Laboratory. Austin. Texas. January 1970.
- ANDERSON, Theodore. *Foreign Language in the Elementary School*. Austin and London. University of Texas Press. 1969. 250 páginas.
- BANKS, J. A. (ed): *Teaching Ethnic Studies. Concepts and Strategies*. Washington National Council for the Social Sciences. 1973; 297 páginas.
- CORDON, M. A.: *Assimilation in American Life. The Role of Race, Religion and National origins* New York. Oxford University Press. 1964. 276 páginas.
- HERNANDEZ CHAVEZ, E.: Teaching Spanish to Chicanos: A personal Point of View. Copia mineográfica.
- HERNANDEZ CHAVEZ, E.: The Home Language of Chicanos as a Medium of Instruction. *Journal of Social Issues*. Special Issue on Bilingualism. Vol. 23, número 2, 1967.
- KELLY, L. G. (ed): *Description and Measurement of Bilingualism: an international seminar* (held at the) University of Moncton. June 1967. University of Toronto Press 1969.
- JOHN, Vera P. y Vivian M HORNER. *Early Childhood Bilingual Education*. New York. The Language Association of America. 1971. 187 páginas.
- LAMBERT, W. E.: *Language, Psychology and Culture: essays by Stanford University Press*. Stanford. California 1972. 362 páginas.
- LAMBERT, W. E. y TUCKER, Richard G. *Bilingual Education of Children*. The St. Lambert Experiment. Newbury House Publishers, Inc. 1972. 248 páginas.
- MACNAMARA, John: *Bilingualism and primary education: a study of Irish experience*. Edimburg University Press. 1966. 173 páginas.
- MODIANO, Nancy. National or mother Language in beginning reading: A comparative study. *Research in the Teaching of English*. Vol. 2, núm. 7. April 1968, págs. 32-43.
- OSGOOD, Ch. y SEBEOK, Th. (ed) *Psycholinguistics: a survey of the theory and research problems*. Indiana University Press. Bloomington and London 1969.
- ROEMING, G. H. *Bilingualism and the Bilingual Child: Simposium*. Modern Language Journal. Núm. 49. April 1965.
- SAPORTA, Sol. (ed) *Psycholinguistics*. A book of Readings. Holt, Rinehart and Winston. New York 1961.
- SAVILLE, M. R. y TROIKE, R. C.: *A Handbook of Bilingual Education*. Teachers of English to Speakers of other languages. Washington, D. C. 1971. 71 páginas.
- SOFFIETTI, J. P.: *Bilingualism and Biculturalism*. *The Journal of Educational Psychology*. April 1955. Núm. 46, págs. 222-227.
- STENT, M. O.; HAZARD, W. R. y RIVLON, N. H.: *Cultural Pluralism in Education. A Mandate for Change*. Appleton-Century Crofts. New York 1973. 167 páginas.
- TAYLOR, M. E.: An overview of Research on Bilingualism. *The Journal of Mexican American Studies*. Spring-Summer 1972. Vol. 1, núms. 3 y 4 págs. 136 y 156.
- UNESCO: *The Use of Vernacular Languages in Education*. Monographs on Fundamental Education. Núm. 8 París, Unesco 1953.
- VALENCIA, A. A.: *Bilingual-Bicultural Education for the Spanish-English Bilingual*. New México. Highlands University Press. Las Vegas, New México 1972.
- VALENCIA, A. A.: *Bilingual-Bicultural Education: A Perspective Model in Multicultural America*. Southwestern Cooperative Educational Laboratory, Inc. April 1969. Mimeo 21 págs.
- URIGHT, Lawrence: The Bilingual Education Movement at the Cross Road. *Phi, Delta, Kappan*. November 1973. Págs. 183-186.

NOTAS PARA UN ENSAYO SOBRE DISCIPLINA ESCOLAR

Por Rafael López Aguilera

I. EL PODER DE LA COERCION. JUSTIFICACION DE LA DISCIPLINA

En toda comunidad, las élites dominantes laboran con todos los medios a su alcance para que su cultura (entendiendo aquí cultura en un sentido amplio, es decir, como la superestructura ideológica que permite la aprehensión e interpretación de la realidad; llevándose a cabo esta manipulación precisamente por y desde el punto de vista de esas élites) pase a las generaciones nuevas y ello con dos intenciones:

a) *Por la necesidad que tienen de la supervivencia de esa su cultura y por tanto de la permanencia de las relaciones de dominación y sumisión que en toda comunidad se dan;*

b) *Porque "enculturando" a las generaciones jóvenes se las asimila, evitando así, los intentos de rompimiento con las clases dominantes y posibilitando aquella pervivencia a que aludí en (a).*

No es costoso admitir que todas las comunidades, de una manera más o menos difusa, abordan ese proceso enculturativo a través de la sanción social, familiar (1). Conforme la comunidad aumenta en número y se hace más compleja surgen los especialistas (determinadas personas se dedican —y sólo se dedican— a determinadas actividades). Llegado a ese estadio de desarrollo a algunos miembros de la comunidad les estará encomendado ese proceso enculturativo (los miembros de los estamentos religiosos, los maestros, etcétera).

O sea, la función del maestro sería, y es, el de ser el vehículo que las clases dominantes utilizan para que la cultura —su cultura— y sólo aquella parcela de la cultura que a las élites dominantes les interesan, sean las que pasen al acervo popular. De este modo, como cultura no es sólo cúmulo de conocimientos sino la interpretación que de esos conocimientos puede hacerse, los miembros jóvenes de la comunidad hacen suyos, introyectándolos, esos saberes, esas creencias, esas opiniones, sin advertir que el mundo que ellos

conocen no es todo el mundo —ni siquiera el mundo real— sino aquella parcela y "cliché" del mundo que les ha sido dado conocer.

Pero es el caso que el Maestro, a veces sin saberlo, no sólo va a impartir conocimientos sino que va a imbuir a los discípulos de la ideología imperante y de la cual él también es víctima. Para esta labor enculturativa el Maestro va a necesitar de la coerción, es decir, de algún medio que le permita obligar a sus discípulos a aceptar sin discusión los conocimientos, las normas, las reglas de convivencia dominantes. Normas, reglas, leyes, etc. que ni siquiera él ha ideado sino que le son dictadas pero que está impedido a desarrollar y a administrar. Así, el Maestro, es investido de autoridad y dotado con una fuerza coercitiva: la disciplina escolar.

II. LA DISCIPLINA ESCOLAR

Mejor que definir qué cosa sea la disciplina prefiero describir qué es lo que advertimos —o lo que nos es dado advertir— donde o cuando decimos que en una comunidad (en este caso la escolar) hay disciplina. Ante todo hay orden, con orden se puede trabajar y es posible:

- a) *el impartir la enseñanza,*
- b) *el recibirla,*
- c) *la creación y mantenimiento de una convivencia pacífica entre los alumnos.*

La disciplina implica también (¿por qué no?) una relación armoniosa entre Profesor y alumnos.

Para hacer efectiva la disciplina se precisa de la existencia de unas normas. unas normas que el Maestro impone como administrador y mantenedor del orden, pero —bien entendido— que la mejor norma de conducta es la que parte del interior de uno mismo y así si en un principio es el Maestro el que "obliga" a la norma en una última fase será el propio alumno el que "se obliga"; con esto el alumno se habitúa al orden pero con normas interiorizadas, íntimas, no ajenas ni externas.

Lo impuesto se obedece pero lo autoimpuesto se cumple con más ahorro de energía al "no costar esfuerzo", constituyendo lo que algunos (Raquel Payá) denominan disciplina subjetiva.

(1) Aprovecho el momento para recordar que el niño tiene experiencias de disciplina antes de llegar a la escuela. La familia ya le ha impuesto algunas normas: obediencia, respeto, limpieza, orden, etc.; los hermanos y el grupo de edad también: aceptación de las exigencias de los juegos reglados y cooperativos, obediencia al mayor o al jefe de la pandilla, etc. Todo esto supone una experiencia que posibilita el aprendizaje de la normativa escolar.

Por su parte, Mowrer ha llevado a cabo diversas experiencias sobre el proceso de inhibición de la respuesta (un individuo castigado, aprende a no dar determinadas respuestas para escapar al castigo) y que son de aplicación directa al tema que tratamos. El resultado es que la inhibición es importante para la interiorización de las prohibiciones y el desarrollo del autocontrol aunque no estén presente los agentes externos de castigo (2).

III. TECNICAS DISCIPLINARIAS.

Expuesta ya la necesidad y conveniencia de la disciplina veamos qué técnicas puede utilizar el Maestro para conseguirla y mantenerla. Con el ánimo de simplificar vamos a polarizarlas en los dos extremos: la represión o punición y la prevención. Aún así vamos a ser escuetos, sin entrar en matices que, por otra parte el lector fácilmente puede deducir.

A) *Disciplina correctiva o represiva*: consiste en castigar una acción, no deseada ni deseable, del niño por medios que podríamos calificar de violentos (mediante estímulos aversivos o nocivos) y que en cualquiera de sus grados pueden traumatizarle. Puede ir desde el castigo físico (habitual en cualquier educación de las centurias y aún de los decenios pasados aunque difícilmente presente en la actualidad) hasta la expulsión —definitiva o temporal— del niño de la escuela. Lo normal es privarle de refuerzos positivos; la reprobación pública y/o privada; la privación de privilegios: impedirle que participe durante un tiempo más o menos largo en actividades extraescolares, como excursiones, fiestas de fin de curso, etc.; apercebimiento de los padres, etc.

En todos ellos se tendrá mucho tacto en su aplicación, la normativa escolar nunca será "castrante", o sea, no coartará las manifestaciones creadoras. El niño debe conocer la norma y el Maestro ser consecuente con ella, y así, el castigo impuesto debe ser proporcional a la norma infringida y al aplicarlo el niño debe saber qué ha hecho malo o qué ha dejado de hacer o sea el por qué del castigo. En resumen consiste en condicionar al niño para evitar los actos negativos e inhibir la conducta no deseada.

B) *Disciplina preventiva*: se pretende evitar una conducta incorrecta y desordenada favoreciendo la ejecución de actos correctos y positivos. Para esta labor disciplinaria es preciso —y en gran medida— conocer al niño principalmente en lo que respecta a las necesidades primarias; necesidad de aceptación y de aprobación social (estima personal); comportamiento íntimo e intragrupal; su psicología en épocas de crisis (enfermedad, crecimiento, pubertad); su comportamiento extraescolar.

(2) Sobre este tipo de investigaciones con aplicación directa al tema que tratamos puede consultar el lector el libro *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad* de Bandura y R. Walters, Alianza, Madrid, 1974.

La preparación y vocación del Maestro, su dedicación a la enseñanza, la equidad en el trato con los niños (evitar el favoritismo y el despotismo), ofrecer modelos equilibrados de conducta (el propio Maestro en primer lugar) son factores de gran trascendencia para prevenir la indisciplina y la transgresión de las normas que —por otra parte— en ningún caso pueden ser arbitrarias ni injustas.

IV. MICROSOCIOLOGIA DEL GRUPO.

Tratemos ahora un punto importante para la consecución de la disciplina. Y es que pensamos que tradicionalmente se ha tratado la disciplina como una relación biunívoca Profesor-alumno (aquel como dirigente, este como dirigido), cuando la realidad es que esa coerción se aplica a un colectivo que —como tendrá ocasión de comprobar el lector— tiene vida por sí mismo, vida que no coincide con la de cada uno de los alumnos, vida (la individual de cada uno y la del colectivo) que es preciso domeñar. Es por esto que la Sociología tiene mucho que decir en cualquier intento de acercamiento a la problemática disciplinaria; llegado este momento se nos aparece la clase como un grupo con una serie de peculiaridades y notas:

1. La clase se conforma como un grupo con alguna coherencia por la conciencia mutua de la pertenencia a ese grupo, o sea como una totalidad (3);

2. Por el hecho de pertenecer a un grupo se participa de una suerte de relaciones sociales y que son, de alguna manera, reflejo de la estratificación social de la comunidad.

Relaciones de aceptación, de rechazo (niño nuevo, egoísta), de ignorancia, de liderazgo o caudillaje, de rivalidad (incluidos los líderes grises) y de independencia.

3. Como resultado de la existencia de esas relaciones —y otras más posibles— en el grupo se van a dar todos o algunos de estos supuestos:

3.1. Una relación de dependencia dominancia entre algunos niños y el líder;

3.2. Una relación de enfrentamiento tiranía entre los no sometidos y el caudillo que no admite "rebeldes" ni rivales (la tiranía puede adoptar la forma de agresividad; intento de captación, etc.) (4).

(3) Concretamente los gestaltistas (K. Lewin en primer lugar) estudian al grupo como un "campo" perceptivo y afectivo en el sentido de que el "campo" comprende al sujeto y sus reacciones (en este caso sus relaciones interindividuales y comportamientos recíprocos). Vid. Piaget en la bibliografía.

Por su parte Bettelheim afirma que el individuo y la estructura social (en nuestro caso: el niño, el Maestro y los condiscípulos) en que se encuentra constituyen una Gestalt.

(4) Aunque puede ser discutible, Le Bon decía que las masas estarían siempre (...) a merced de un jefe. Vid. Lazarsfeld en la bibliografía.

3.3. La existencia, fácilmente comprobable, de algunos niños que no se someten al líder, pero lo que es más importante: que a los demás les trae sin cuidado su autoexclusión y andanzas en el seno de la colectividad. Estos niños no son rechazados pero a la hora de la verdad no se cuenta con ellos, sencillamente porque no se les advierte, se les ignora;

3.4. Es de destacar la existencia de niños que participan con algún grado de popularidad o aceptación en dos o más subgrupos lo que constituye una línea de comunicación abierta para facilitar la unión o colaboración entre subgrupos "cerrados", aislado o disociados;

3.5. Todo lo anterior explica y va a motivar la formación de subgrupos dentro del grupo de la clase.

4. Cuando a un colectivo se le impone algo desde fuera, éste reacciona como un todo —porque todos se ven afectados— pero debido a esas relaciones subyacentes antes citadas es obvio:

4.1. Que no todos van a responder con igual intensidad;

4.2. Que no todos se atreverán a responder, dejando que sea el líder el primero que opine y lo reaccione pues es él el que lleva la iniciativa;

4.3. Que la reacción y comportamiento de los niños va a estar en función de cuál haya sido la respuesta de su líder;

4.4. Que el liderazgo se puede ganar o perder según que el comportamiento del caudillo haya respondido a las expectativas del grupo; o sea, un líder puede caer en desgracia y otro de su élite (aquellos que en algún que el comportamiento del caudillo haya respondido a las expectativas del grupo; o sea, un líder puede caer en desgracia y otro de su élite (aquellos que en palabras de SECADAS ostentan el liderazgo gris) acceder al liderazgo según que este haya sabido reflejar mejor que aquél el sentir popular (5);

4.5. Que una sabia manipulación del líder y su cohorte puede hacer que el colectivo acepte lo impuesto (en esta caso las normas disciplinarias) sin una reacción violenta ya que por sí mismo no saben responder, no se atreven, no tienen carisma (no son lo suficientemente populares como para que los demás "consideren" su palabras e intervenciones).

5. El sistema de valores imperante en el grupo (que puede venir determinado por el status socioeconómico a que pertenecen los alumnos; ambiente religioso; grado de socialización; la pertenencia a un grupo social marginado: minorías étnicas, miseria; in-

(5) Siguiendo a R. F. Bales (citado por Lazarsfeld) diré que los grupos tienen dos tipos de jefes, los eficaces (el líder nato o electo) y los benefactores que son quienes en su momento determinado toman una iniciativa exitosa, resuelven un problema, etc. lo que les hace adquirir prestigio. De esta forma, concluye, se explica la "renovación de las minorías dirigentes".

fluencia del Maestro y otros modelos socializantes, etc.) será factor decisivo a la hora de elegir, rechazar, aceptar, pues, en alguna medida, los juicios de valor tienen mucho que ver en las relaciones interindividuales —analizadas en 3— por su capacidad coercitiva a la hora de manifestarse.

V. LA SOCIOMETRIA: ESBOZO DE UNA TECNICA DISCIPLINARIA

Nuestra exposición ha tratado hasta ahora estos puntos:

1. El Maestro: depositario de la obligación de asimilar al alumno al mundo de los mayores, condicionándolo con hábitos positivos y normas convivenciales y viéndose para ello asistido con la autoridad y la confianza puesta en él por las familias y el propio Poder;

2. El niño: con unas necesidades, instintivas o de cualquiera otra índole, que satisfacer y cuya satisfacción inmediata no siempre será posible estando obligado —por instancias socioculturales— a reprimir y sublimar, o sea, en contradicción constante entre lo que hace (lo que le obligan hacer) y lo que le gustaría hacer;

3. La clase: con un comportamiento en bloque que no coincide con el comportamiento individual de cada uno de los alumnos. Debido a ello, y para una mejor marcha del quehacer educativo, la disciplina tendrá en cuenta que el grupo no es la suma de los individuos que lo componen. La disciplina, por tanto, podrá utilizar los resortes que la Sociología pone a su disposición al estudiar los microgrupos humanos y el cúmulo de relaciones que en su seno se dan. Porque hemos visto de qué manera está compuesta la clase (un grupo homogéneo y amorfo aparentemente pero heterogéneo y pluralista en sus manifestaciones); se ha advertido la existencia de uno o varios líderes —que de alguna manera manipulan a su pandilla— y la importancia que aquellos tienen en la conducción del grupo.

En resumen —y aquí está la tesis fundamental de mi discurso— el Maestro tendrá un control más real, más efectivo, más totalizador (es decir, completo) y con más economía de energía si conoce y domina (en el sentido de que el Maestro se constituye, a su vez en un líder para los niños) a los líderes; si sabe de las líneas de comunicación en el seno del grupo; si comprende a los niños estrella sus reacciones, su comportamiento; si sabe de la tendencia de los niños a imitar al líder. El test sociométrico le será de inestimable valor para este quehacer.

¿Por qué creemos que la Sociometría puede sernos útil en la prevención de la indisciplina? Veámoslo con algún detenimiento.

La Sociología nos va a dar una visión global e in-

mediata de la estructura social de la clase y las relaciones interpersonales e intergrupales existentes entre ellos.

También vamos a saber quiénes son (no por qué son, que esto no nos lo dice el sociograma) los niños inadaptados sociales (por su no integración en ningún grupo, su rechazo y marginación: origen ético, ambiente socioeconómico, delincuencia precoz) y escolares (niño "nuevo", inmigrante, asistencia irregular, chivato). Esto nos dará pie para buscar el por qué de las elecciones, rechazos, aislamientos, etc., a través de otros cuestionarios y tests de personalidad y sobre todo de la observación directa (conversaciones entre los niños, juegos en el recreo...). El Maestro intentará la integración de aquellos que son sistemáticamente rechazados alterando la composición de los grupos, promoviendo trabajos en equipo en los que estos niños puedan colaborar activamente —por su especial vocación o conocimiento— para que esa colaboración se haga necesaria y los otros la sientan como insusti-

tuible. El Profesor procurará que el grupo acepte al niño rechazado para lo cual precisará de tacto e imaginación para facilitar los contactos; incluso, a veces, será necesario "romper las estructuras cerradas de los subgrupos". Un niño que se siente rechazado que "no tiene amigos" difícilmente aceptará de buen grado la disciplina, pues, en alguna medida, el aislamiento producirá ansiedad, frustración y agresividad, todo lo cual se traducirá en una conducta anómala e indisciplinada.

Otro aspecto para el cual el Sociograma es óptimo es para la detección del líder. El líder es el alma del grupo, alrededor de él se aglutinan los demás, esperan sus órdenes, le obedecen, le respetan, le imitan. El caudillo representa al grupo y una orden o comunicación dada a él se propaga a todo el grupo. Podríamos concluir diciendo que el líder domina al grupo. Y aquí está la importancia que su identificación tiene para nosotros, porque si sabemos quién es, cómo es, cuál es su grado de aceptación o popularidad, cuántos prosélitos tiene, quiénes son estos y cuál es su rango dentro del grupo, podremos —sin privarle a la expresión de la correspondiente connotación ética— manipularlo.

Si logramos que el líder nos acepte evitaremos las fricciones y celos; si logramos que nos vea como a un camarada será fácil que acepte nuestras imposiciones (la normativa escolar); si los líderes nos obedecen (o sea se someten a la disciplina) nos obedecerá toda la clase. Pero no es esto sólo. El Maestro evitará que el líder se adueñe —a veces excesivamente, peligrosamente— de la personalidad de algún compañero que por timidez, debilidad, o que esté condicionado con hábitos de dependencia, se deje dominar y conducir.

En cualquier grupo surgen dificultades, el Maestro deberá extirparlas o mitigarlas, procurando que haya armonía entre los componentes del grupo. El mejor medio de prevenir las desavenencias es la colaboración y el trabajo en equipo que obliga a aunar esfuerzos para conseguir un objetivo común, favoreciendo los sentimientos de solidaridad y cooperación.

La disciplina con estas premisas cumplidas, no tendrá que ser represiva sino preventiva acudiendo a la motivación; al sentido del orden; a la necesidad de la cooperación; a la participación de los propios niños en la elaboración de una normativa para ciertas actividades, como organización y uso de la Biblioteca, planeamiento de excursiones, torneos deportivos, etc. (6).

Estamos convencidos que la disciplina represiva debe ser algo ajeno a la escuela y que lo sólo, lo habitual y cotidiano debiera ser la prevención de la transgresión y no su punición.

(6) Sobre la participación de los alumnos en la elaboración de Reglamentos de disciplina académica puede ver el lector interesado el artículo de Rico Vercher "Un proyecto de disciplina activa para la segunda etapa de E. G. B.", Vida Escolar, núm. 164.

BIBLIOGRAFIA

ARROLLO DEL CASTILLO, V.:

Técnicas sociométricas aplicables a la educación. En Orientaciones Pedagógicas para directores escolares. Cedodep. Madrid, 1965.

BETTELHEIM, B. y JANOWITZ, M.:

Cambio social y perjuicio. F. C. E. Madrid, 1975.

KNAPP, R. H.:

Orientación del escolar. Morata, Madrid, s/f.

LAZARSFELD, Paul:

La Sociología. En Tendencias de la investigación en las Ciencias Sociales. UNESCO, 1970. Editado en España por Alianza/Unesco, 1973.

MAILLO GARCIA, Adolfo:

Comunidad escolar y disciplina. Rev. Vida Escolar, núm. 21. Fundamentos y exigencias de la disciplina escolar. En Cuestiones generales de Didáctica y Organización escolar. Cedodep. Madrid, 1966.

PIAGET, Jean:

La Psicología. En Tendencias de la investigación en las Ciencias Sociales.

RAQUEL PAYA, María:

Disciplina escolar, disciplina personal y autonomía. Revista Vida Escolar, Noviembre 1960.

SANCHEZ BUCHON, C.:

Trabajo y disciplina en las escuelas de varios maestros. En Orientaciones Pedagógicas para Directores escolares. Cedodep. Madrid, 1965.

SECADAS MARCOS, F.:

Práctica del Sociograma. Separata págs. 130-147. Madrid.

orientaciones y experiencias

Por
Joaquín Rodríguez
Guarnizo
y
Justa Barrantes
Bresó

INTRODUCCION

El estudio y desarrollo de una determinada disciplina lleva implícito el manejo y dominio de una terminología específica. Por ello, en el caso concreto del estudio de la Química, preocupa el conocimiento de la *nomenclatura y formulación química*, como instrumento que será imprescindible para captar, comprender y poder razonar acerca del mensaje conceptual que implícita y explícitamente comportan los procesos químicos.

No obstante, el aprendizaje de la formulación química no puede llevarse a cabo aisladamente y "per se", es decir, fuera de un contexto conceptual netamente químico, del que es la forma expresión, inequívoca, más sencilla e internacionalmente adoptada.

Por tanto, no es el objetivo de su aprendizaje la captación de una normativa, ni el mero logro de una habilidad manipulativa operacional, sino: *"el inculcar en el discente la necesidad de la nomenclatura y formulación química, como una forma de expresión inherente a los conceptos químicos"*. Es necesario que el estudiante entienda que a cada una de las sustancias que constituyen la materia de nuestro universo, a modo de identificación, se le puede y debe asignar una fórmula, una "denominación" convencional e internacionalmente aceptada, que de la forma más sencilla posible nos suministre una

Estructura de aprendizaje y guías de enseñanza individualizada. Aplicación a la formulación y nomenclatura química.

amplia información sobre la misma. Y que una vez adoptadas las normas precisas, dicha asignación obedece a unos datos obtenidos experimentalmente.

Para el logro de dicho objetivo, debemos revisar todos y cada uno de los conceptos químicos básicos, que de alguna manera están implicados en el hecho de que cuando a una determinada sustancia se le asigna en cierta fórmula, ésta no es sólo una forma de expresarse en química, sino que implícitamente lleva un significado cualitativo y cuantitativo. Sólo una vez logrado este punto, es viable entrar de lleno en los pormenores que implica el nombrar en forma correcta y sistemática las distintas sustancias químicas.

Para facilitar dicho aprendizaje se comenzará por la *estructuración* de los conceptos que para su logro son precisos, ordenándolos e interrelacionándolos adecuadamente en unos *organigramas* o *estructuras de aprendizaje*.

Con el fin de dirigir el estudio de los contenidos que son propios de nuestros objetivos, también incluimos unas *guías de enseñanza individualizada* que permiten alcanzar los dos fines de esta etapa de instrucción: 1) *Problemática general y significado implícito en la denotación de un elemento químico* y 2) *Problemática general y significado implícito en la denotación de un compuesto químico*.

Queremos indicar que la *estructuración del aprendizaje* la hemos realizado siguiendo los conceptos expuestos en nuestra "Introducción a la Nomenclatura de las Sustancias Químicas" (que consideramos auxiliar valioso para los estudiantes de Química que cursan dicha disciplina en el C. O. U., y en los primeros cursos de los estudios universitarios).

Por último es preciso señalar que la *estructuración didáctica* de unas normas de nomenclatura y formulación química, tal y como se consideran en dicho libro, sólo pretende reagrupar de la mejor manera posible a las diferentes sustancias, tomando como criterio para ello su fórmula empírica y sus propiedades químicas.

El lector de dicho libro debe tener presente, que dada la complejidad del problema, y sólo con el fin de memorizar al mínimo y hacer referencia al menor número posible de excepciones, al tratar de las distintas normas y fórmulas de los diferentes compuestos químicos, se exponen, cuando se estima preciso, unas relaciones o esquemas totalmente cualitativos, no estequiométricos, que consideramos facilitan el aprendizaje de la formulación, al permitir interrelacionar unas fórmulas con otras.

IMPORTANCIA DE LA ESTRUCTURACION DEL APRENDIZAJE

Una de las variables que afectan más nocivamente al rendimiento del proceso didáctico es la ignorancia del discente acerca de los objetivos finales de su periodo de aprendizaje, para cualquiera de las disciplinas, bien para el acceso a niveles académicos superiores o para el logro de un título profesional que le faculte para el ejercicio de una profesión. La responsabilidad del problema recae plenamente en el estamento docente, que por supuesto y, afortunadamente no en todos los casos, no delimita y expone claramente los objetivos a lograr con la enseñanza, y por ende con el aprendizaje y estudio de su disciplina.

Entendemos que la docencia de una determinada materia, a cualquier nivel académico que se considere, no entraña simple y únicamente la impartición de una serie de conceptos, hechos o medios para lograr la aplicación de sus contenidos, ni el poner al alcance del que estudia una serie de técnicas operativas propias de la misma. Creemos que la finalidad de una etapa de aprendizaje debe ser la maduración, el logro de un modo de pensar y razonar científico, y la vivencia de los problemas y conceptos que integran su programa.

En suma, preconizamos la formación y no la información del alumnado como meta por excelencia del proceso educativo. Ahora bien, para que ese proceso alcance su rendimiento deseado, es preciso despertar en el que estudia, en el que aprende, un interés por la captación sucesiva y ordenada de todos los conceptos que integran el cuerpo didáctico de la disciplina en cuestión.

Mal podremos despertar dicho interés si al alumno sólo se le muestra el frío programa, fruto del desarrollo más o menos acertado del cuestionario propuesto y preceptuado por las autoridades académicas. Es preciso acompañar al programa, y esto ya es responsabilidad de quien lo desarrolla y enseña, de una relación de intereses, de objetivos del aprendizaje, para que el alumno antes de empezar el estudio sepa a donde va, conozca cuales son las metas de su esfuerzo, ya que esos objetivos, si están claramente entresacados y expuestos, centrarán la problemática del aprendizaje y facilitarán su logro. Claro está que si dichos objetivos no son perfectamente conocidos por el docente, mal podrá llevar a cabo un sistema de evaluación de su proceso de enseñanza.

Una vez fijados los objetivos del aprendizaje, y justificada y razonada su importancia, es preciso proceder a la *estructuración del aprendizaje* en cuanto a todos los conceptos o principio en los que se apoya. Así, conociendo la importancia de la meta final, el alumno puede aceptar, en el más amplio sentido de la palabra, la captación de una serie de conceptos, principios, hechos, o incluso técnicas operativas, que le van a ser necesarias para lograr los objetivos finales.

Por parte de los profesionales que no viven la docencia en su más amplia dimensión, ésta es considerada como una forma tediosa y rutinaria de impartir unos conocimientos archisabidos. Ello nos duele porque creemos firmemente que la docencia puede ser una aventura maravillosa, en cuanto que nos convierte en guías de la exploración y descubrimiento, en la intrincada selva de los conocimientos. En otras palabras, nos convertimos en coadyutores, motivadores, controladores y ordenadores de las actividades que comporta el proceso de aprendizaje con una amplia gama de funciones específicas.

Por supuesto que todo lo que enseñamos está más que descubierto y conocido, pero hay un campo continuo y permanentemente virgen, cual es la ordenación y estructuración didáctica de los conceptos que impartimos. Y ello es así, porque en este punto inciden la personalidad específica del que enseña, sujeta a evolución y mejora, y la idiosincrasia también cambiante del medio discente. De manera que entendemos la enseñanza, al igual que la ciencia, como algo sujeto a evolución y continua transformación y mejora.

No se nos oculta que las diversas materias que componen el complejo didáctico presentan, en su doble vertiente de enseñanza y aprendizaje, un diferente grado de dificultad, que hay que buscar entre las siguientes cuestiones:

1. Mayor o menor grado de abstracción en los razonamientos que le son propios.
2. Características intrínsecas de los conceptos que conjuga o baraja.
3. Aparato matemático y/o vocabulario específico preciso para su consideración.
4. Mayor o menor posibilidad de empleo de esquemas o modelos simplificadores.
5. Adecuación y oportunidad del material auxiliar empleado en su enseñanza.

Ahora bien, habida cuenta de la existencia de una dificultad absoluta y otra relativa en cuanto al aprendizaje de una cuestión, ya que su logro viene afectado por diversas variables, unas inherentes a la propia disciplina, otras al entorno educativo (medios auxiliares de enseñanza), otras a la formación didáctica del docente y por último las ligadas a la naturaleza del medio discente, influenciadas por los presupuestos psico-sociales y económicos, así como por su histéresis educativa, se plantea al docente el dilema de enseñar o no enseñar cuestiones difíciles.

La misión del docente no es enseñar cosas o cuestiones difíciles, sino muy por el contrario, suavizar al máximo la dificultad absoluta de lo que enseña, considerando un proceso didáctico en el que las variables antes mencionadas hagan mínima la dificultad relativa de aprendizaje. Ya que sino es así la primera actuación del enseñante será minimizar dicha dificultad relativa.

Según Balmes expone en su "Criterio", la diferencia entre el que investiga y el que enseña es la misma que existe entre el explorador y montañero que asciende por primera vez a la cima de una montaña, y la del especialista, del buen guía, que después de haber sido explorador conduce al mismo sitio, por el sendero más asequible, de forma que casi convierte en un placentero paseo la dificultosa ascensión.

Debemos tener muy presente esta idea y no eludir la enseñanza de cuestiones difíciles, pero sí buscar el camino, el método, que haga más asequible su aprendizaje.

Como antes decíamos, en nuestra labor docente los conceptos, y en general las cuestiones que impartimos, ya están harto exploradas y conocidas y nuestra misión estriba en liberar de "maleza" el sendero educativo y en elegir el más adecuado. De la misma manera que si no se explora la montaña difícilmente se podrá encontrar sendas asequibles, si no exploramos las dificultades de aprendizaje no podremos más que derramar una información sobre nuestros alumnos.

Por tanto, si queremos realmente dotar de una dimensión didáctica a nuestra labor es imprescindible conocer la dificultad de aprendizaje de las cuestiones que impartimos, y ello sólo será posible si previamente hemos estructurado su aprendizaje, para así poder conocer en qué etapa del mismo hemos de acentuar nuestras explicaciones.

Una vez marcados los objetivos finales para el aprendizaje de una disciplina, elaborada su estructuración y conocidos los grados de dificultad que la captación de sus diversas cuestiones entraña, analizados los factores intrínsecos y extrínsecos, en su vertiente docente y discente, que inciden sobre el acto didáctico, debemos marcarnos en nuestra concreta labor docente, como especialistas de una determinada materia, las siguientes metas: *programación más adecuada, problemática de la enseñanza preventiva y correctiva, autoevaluación del docente*, y todo ello para considerar con un sentido más objetivo la mejora de la calidad de la enseñanza.

Así pues, ante la importancia que entraña la estructuración del aprendizaje, nos preocupamos, a continuación, una vez marcadas las metas del aprendizaje de la *Nomenclatura y Formulación Químicas*, de estructurar cada uno de los eslabones conceptuales, sobre los que se apoya el logro de los diferentes objetivos parciales de aprendizaje, que han de presidir su estudio. Es preciso que el estudiante conozca perfectamente dichas estructuras de aprendizaje, para así, siendo consciente de las etapas intermedias y la meta final, para la que se requiere su esfuerzo, aborde sin restricciones en el más amplio sentido, el proceso de captación, asimilación y maduración conceptual, que le permitan alcanzar el estadio de conocimientos requeridos.

PLANTEAMIENTO GENERAL DEL APRENDIZAJE DE LA FORMULACION Y NOMENCLATURA QUIMICA

Es necesario, antes de iniciar el estudio de un determinado *contenido*, el marcar los *finés* del esfuerzo a realizar y definir en términos operativos o de des-

trezas las *metas de aprendizaje* a lograr (1). En este caso concreto dichos términos los definimos como sigue:

Contenido.—“Formulación y Nomenclatura Química Inorgánica. Conceptos básicos de Química.”

Fines.—1.º Problemática general del significado implícito de la denotación de un elemento químico.

2.º Problemática general y significado implícito en la denotación de un compuesto químico.

Metas de aprendizaje:

El estudio y consideración de los “Conceptos básicos de química” nos es imprescindible para comprender todo el significado químico inherente a la problemática de la formulación química. De forma que podríamos decir que la primera meta a lograr por el estudiante en el proceso de aprendizaje de este contenido es el captar, comprender y manejar, a efectos de razonamientos químicos, el paralelismo existente entre los conceptos que están íntimamente ligados a los de sustancias elementales y compuestas, símbolos y fórmulas.

No obstante, el estudiante, al terminar el proceso de aprendizaje, deberá haber logrado las siguientes metas:

1. Captar la necesidad de aprender Nomenclatura Química, como una realidad derivada de nombrar inequívocamente y clasificar adecuadamente a cada una de las especies químicas puras.
2. Aprender el lenguaje específico de la química, de forma que esté en condiciones de formular correctamente cualquier sustancia química inorgánica.
3. Dominar el significado cualitativo y cuantitativo del lenguaje químico simbólico; lo cual le posibilitará para interrelacionar cualitativa y ponderalmente las diferentes sustancias que se combinan químicamente.
4. Conocer el camino por el que se llega al establecimiento de una fórmula, a partir de datos experimentales, y con ello pueda resolver los problemas numéricos que son propios.
5. Entender que la asignación de unas fórmulas no es arbitraria, en el sentido estricto del vocablo,

(1) De acuerdo con las ideas de M. J. Frazer: “*Fines*” son las intenciones de un curso en un sentido amplio, mientras que “*objetivos o metas de aprendizaje*” se refieren a las especificaciones detalladas de los conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes que deberá poseer el estudiante al finalizar un estudio particular. (M. J. Frazer; “*Objetivos precisos y actualizados en el aprendizaje de la Química*”. Nuevas tendencias en la enseñanza de la química. Vol. IV. Editorial de la Unesco, 1975. Págs. 49-63.

sino que constituye la expresión más sencilla e internacionalmente aceptada de representar y sintetizar el mayor número posible de datos relativos a una sustancia química pura.

6. Entender que las fórmulas químicas no son una imposición injustificada, para complicar el aprendizaje químico, sino una necesidad imperiosa para la expresión química, y que al tratarse de una cuestión compleja debe estandarizarse y estructurarse al máximo.
7. Comprender la necesidad de establecer o aceptar unas normas internacionales de Nomenclatura, captando la dificultad que entraña dicho problema en el caso de unas normas totalmente generales.

Estructuración del aprendizaje.

Con el fin de lograr estas *metas* es conveniente subdividir el contenido en los siguientes *objetivos parciales de aprendizaje*.

Objetivos parciales de aprendizaje:

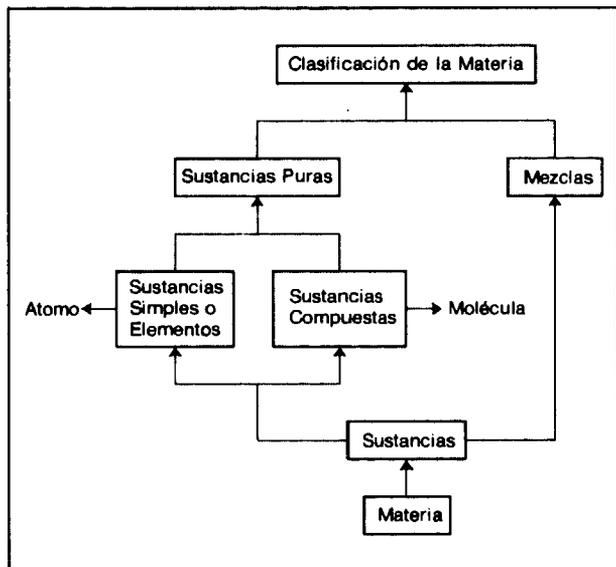
1. Clasificación de la materia.
2. Notación internacional de un elemento químico.
3. Concepto de peso atómico.
4. Significado de los símbolos químicos.
5. Concepto y cálculo de pesos moleculares.
6. Problemática de la determinación de una fórmula química.
7. Significado de una fórmula química.
8. Notación internacional de una sustancia compuesta.
9. Paralelismo entre los conceptos relativos a átomo y molécula.
10. Concepto general de isótopo.
11. Características químicas generales, clasificación y estructuración didáctica de la formulación de las sustancias químicas inorgánicas.
 1. Habida cuenta que la planificación educativa debe preveer la organización de los contenidos de instrucción, de manera que el alumno, antes de iniciar su labor de aprendizaje, conozca la conexión y secuencia lógica de cada uno de los puntos básicos que deben considerarse, y
 2. Conocedores de los problemas y dificultades correspondientes al estudio de estos conceptos.

En consecuencia es necesario construir en base a los diferentes objetivos parciales de aprendizaje, unos organigramas que nos muestren en sentido ascendente, en forma clara, sencilla y lógica, los distintos eslabones que constituyen el entramado conceptual de su aprendizaje. Dichos organigramas,

referentes a cada uno de los objetivos señalados, muestran la graduación de conceptos necesaria y la precisa ligazón e interdependencia de los mismos, para alcanzar las metas de aprendizaje.

Desde un punto de vista psicológico, el construir organigramas de aprendizaje, implica el dotar de un característico significado a los términos *concepto* y *principio*, y a los órdenes de prioridad de los mismos. Pero en nuestro caso concreto, no podemos atender estrictamente a los mencionados conceptos psicológicos básicos, sino que sólo nos interesa o nos es suficiente el considerar como puntos básicos: a) los conceptos, y b) los principios desde un punto de vista químico, junto con c) el simple conocimiento de hechos o datos convencionales.

I. Objetivo: CLASIFICACION DE LA MATERIA



Necesariamente se debe iniciar el estudio considerando desde un punto de vista químico, los aspectos relativos al comportamiento y comprensión de los fenómenos o procesos que se verifican en nuestro universo.

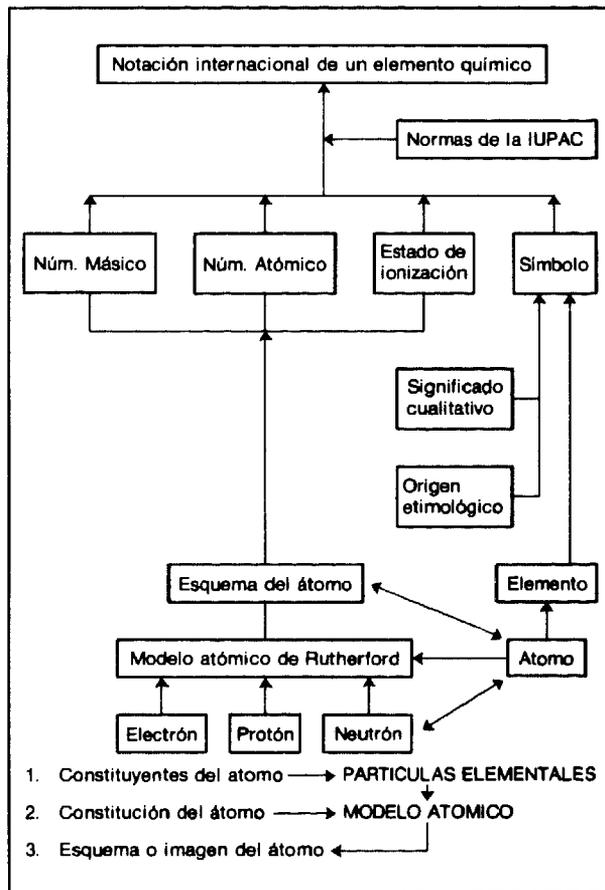
Una vez captado el concepto de *materia*, surgirá el de los diferentes tipos de materia o *sustancias* que constituyen nuestro universo.

A partir del concepto de sustancia es fácil llegar a la existencia de *sustancias puras* y *mezclas* de las mismas. Pero el estudio de las *sustancias puras* implicará el distinguir entre *sustancias simples* o *elementos* y *sustancias compuestas*, con todas las características diferenciales que les son propias, y por supuesto las relativas al concepto de *átomo* y de *molécula*.

La propia naturaleza del problema y una experi-

mentación previa (2), nos informan de que la dificultad que entraña este objetivo es mínima, ya que las cuestiones que lo componen, amén de ser elementales, suelen ser totalmente conocidas.

II. Objetivo: NOTACION INTERNACIONAL DE UN ELEMENTO QUIMICO



Indudablemente el logro de este objetivo es básico en el aprendizaje de la formulación química, y la dificultad que entraña (3) no es ni mucho menos considerable, a causa de que los conceptos que aquí se barajan son de alguna manera conocidos.

Es necesario tener claros los conceptos de *núm. másico*, *núm. atómico*, *Estado de ionización* y la problemática de los *símbolos* químicos, para una vez admitidas las *Normas* que la *IUPAC* señala al efecto, poder denotar internacionalmente a un elemento.

El abordar satisfactoriamente el aprendizaje de

(2) Rodríguez Guarnizo, Joaquín: "Una experiencia para la valoración de dificultades en el aprendizaje de temas básicos en la enseñanza de la química". Vida Escolar, núm. 167. Marzo 1975. págs. 29-39.

(3) Rodríguez Guarnizo, Joaquín: Ob. cit.

las anteriores cuestiones no es posible sin una visión clara de todo el panorama que caracteriza al átomo. Por un lado, la idea de *elemento*, y el *significado cualitativo y origen etimológico de los símbolos*, y por el otro las características elementales de las partículas subatómicas y el modelo atómico de Rutherford que nos permite al menos, disponer de una imagen muy intuitiva, aunque un tanto simplista y elemental del átomo.

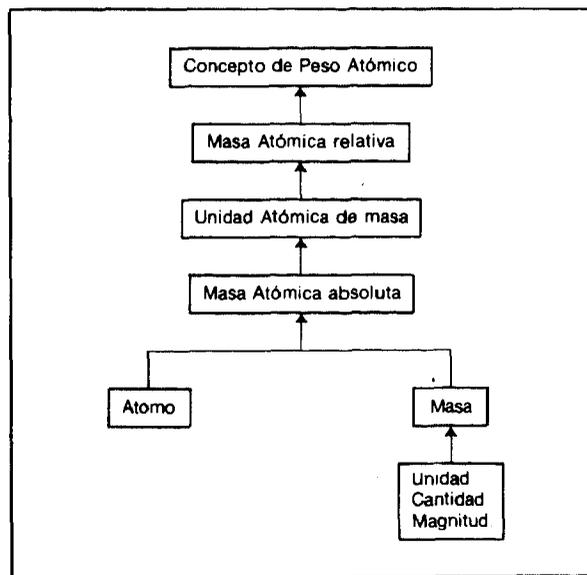
III. OBJETIVO. CONCEPTO DE PESO ATÓMICO

El concepto de peso atómico, magnitud diferencial desde el punto de vista de la teoría atómica, es uno de los logros básicos en el aprendizaje de estas cuestiones, precisamente por lo que tiene de herramienta de trabajo conceptual para el razonamiento químico.

No se puede abordar su estudio si el estudiante no está en la idea de los conceptos de *unidad*, *cantidad* y *magnitud*, para con ellos tener lo más claro posible el concepto físico de *masa*. Una vez dentro de este contexto, un tanto metrológico, y del concepto general de *átomo*, es fácil considerar el concepto de *masa absoluta de un átomo*.

El pequeñísimo valor, en las unidades físicas usuales para la magnitud masa, que correspondería a cada átomo, y por tanto la inutilidad práctica de una tabla construida a base de recopilar masas atómicas absolutas para cada uno de los diferentes tipos de átomos, referentes a los 103 elementos, nos debe llevar fácilmente a la necesidad de adoptar una *unidad atómica de masa*, con la que sea posible construir una tabla de *masas atómicas relativas*.

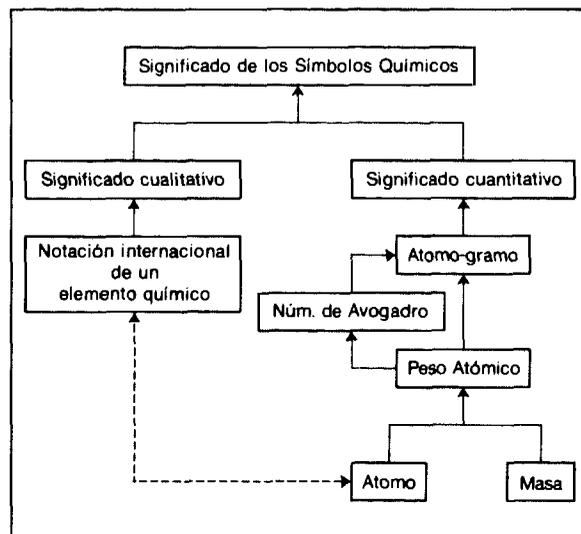
III. Objetivo: CONCEPTO DE PESO ATÓMICO



En estas circunstancias es fácil abordar el significado físico del *concepto de peso o masa atómica* (salvando la diferencia conceptual entre peso y masa, como impone el lenguaje usual), que nos permitirá dotar de un significado cuantitativo y una maniobrabilidad operacional a los símbolos químicos.

Por lo que respecta a la dificultad del aprendizaje de este objetivo, todavía se presenta una dificultad baja.

IV. Objetivo: SIGNIFICADO DE LOS SIMBOLOS QUÍMICOS



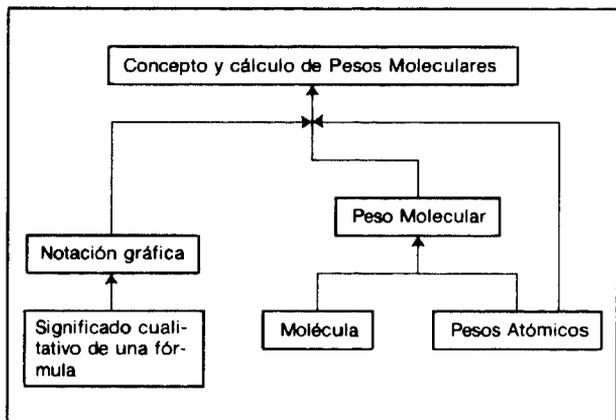
Precisamente el comprender y manejar el significado químico de los símbolos en sus vertientes cualitativas y cuantitativas, es una de nuestras metas finales. De hecho, entendemos que el único problema para alcanzarlo debe estar en haber logrado el aprendizaje integral del *concepto de peso atómico*, es decir, nuestro tercer objetivo.

Admitir el convencionalismo que encierra el concepto de átomo-gramo, no es difícil (4), aunque de dificultad ya estimable, y en posesión de ambos conceptos debe abordarse la captación de todo el significado del *Número de Avogadro*; cuestión que consideramos realmente difícil, a la que tanto el docente como los discentes deben prestar toda su atención, pues su aprendizaje es básico, no sólo para las aplicaciones cuantitativas del concepto, sino por el elevado valor didáctico de los razonamientos químicos que su estudio comporta.

Por lo demás el organigrama de aprendizaje creemos no necesita más comentarios.

(4) Rodríguez Guarnizo, Joaquín: Ob. cit.

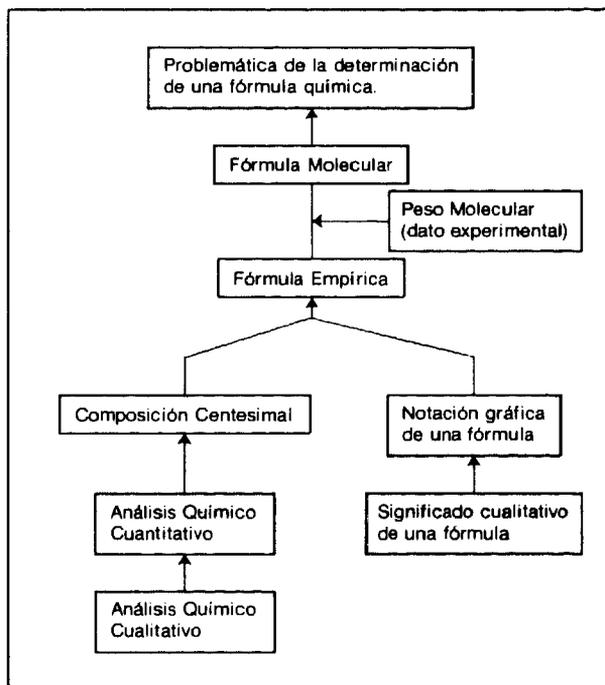
V. Objetivo: CONCEPTO Y CALCULO DE PESOS MOLECULARES



Una vez clara la problemática atómica que contemplan los cuatro anteriores objetivos. Debemos iniciar el estudio de unos conceptos, paralelos a los anteriores, pero que son propios de las sustancias compuestas.

Digamos que el logro de este objetivo tiene dos vertientes conceptuales, una, la que creemos más importante, cual es el logro del significado químico del *concepto de peso molecular*, que entendemos no debe entrañar dificultad alguna después de aprendidos los de *molécula* y *peso atómico*. Una vez en ello, la consideración del *significado cualitativo de una fórmula* y la problemática desde un punto de vista totalmente esquemático y elemental de la *notación gráfica* empleada, el cálculo numérico de pesos moleculares es una cuestión trivial.

VI. Objetivo: PROBLEMÁTICA DE LA DETERMINACIÓN DE UNA FÓRMULA QUÍMICA



Es importante comprender y captar bien este objetivo, precisamente para llegar a la necesidad de la formulación para expresarse en química, y entender que la asignación de fórmulas no es una circunstancia caprichosa y arbitraria, sino la consecuencia de ir haciendo química.

Si logramos este objetivo, el estudiante estará en condiciones de admitir que al existir numerosísimas sustancias compuestas, a cada una se le puede y debe asignar una fórmula, y que al no ser posible disponer de una tabla, al igual que en el caso de los elementos, con cada compuesto y su fórmula, es por lo que debe sistematizarse y estructurar el estudio y aprendizaje de la formulación química.

Indudablemente el químico ante una sustancia desconocida —nos referimos al caso de un nuevo descubrimiento y no al de un análisis químico más o menos complejo, o más o menos rutinario— debe proceder al establecimiento de su fórmula, que permitirá clasificarle o identificarle (a parte claro está de poner en juego todos los resortes químicos de su alcance y que a nosotros no nos preocupan en este momento). Para ello, una vez obtenida pura la sustancia, se procede a su análisis cualitativo, el cual nos informará de los elementos que en cada caso constituirían la sustancia problema. Una vez identificados los elementos constituyentes, las técnicas del *análisis químico cuantitativo* nos permitirán conocer

NOVEDAD

COLECCION "EXPEDIENTES ADMINISTRATIVOS DE GRANDES ESPAÑOLES"

ANTONIO MACHADO
Y RUIZ

En tela: 3.500 Ptas.
Edición especial en piel: 5.000 Ptas.



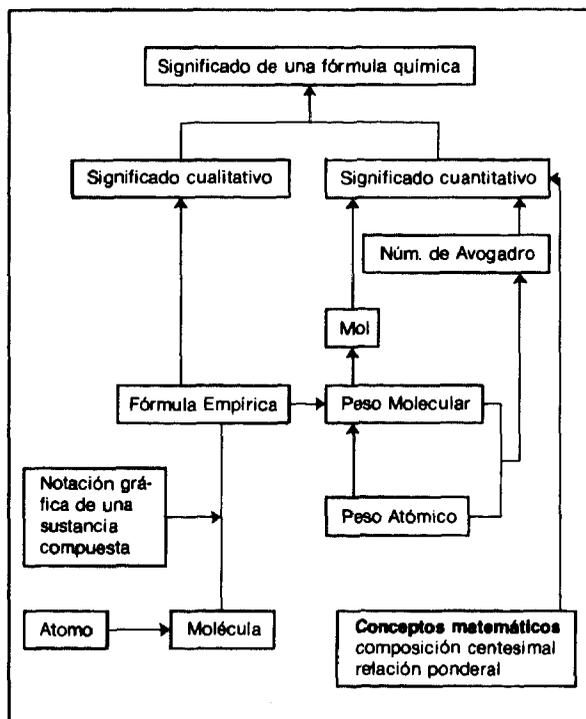
SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA - Ciudad Universitaria, Madrid-3. Telef. 449 77 00.

las cantidades ponderales en que están combinadas dichas especies elementales, y a partir de ello será fácil establecer la *composición centesimal* de nuestra sustancia.

Es preciso reconsiderar el *significado de los símbolos químicos*, junto con el significado cualitativo de una fórmula y la notación gráfica de la misma, para lograr a partir de la composición centesimal establecer la fórmula empírica de la sustancia.

Discutidos ampliamente los significados que entraña una *fórmula empírica* y una *fórmula molecular*, y la necesidad de no calcular el peso molecular, que es un problema a posteriori, sino de su determinación experimental imprescindible para la obtención de las fórmulas moleculares, creemos logrado este objetivo.

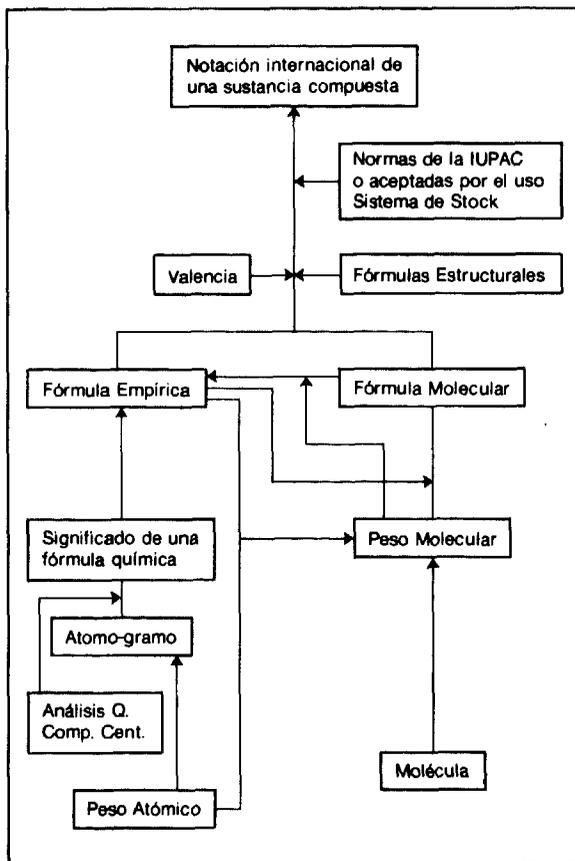
VII. Objetivo: SIGNIFICADO DE UNA FORMULA QUIMICA



Una vez logrados los anteriores objetivos es fácil lograr el aquí marcado. Sólo se precisa generalizar los conceptos referentes al átomo, a la molécula y establecer el significado del *concepto de mol*, y de nuevo revisar desde el punto de vista molecular el Número de Avogadro.

Con ello habremos logrado dotar de un significado cualitativo y cuantitativo a las fórmulas químicas, imprescindible para lograr las metas finales propuestas.

VIII. Objetivo: NOTACION INTERNACIONAL DE UNA SUSTANCIA COMPUESTA



La discusión a nivel elemental del concepto de valencia, el significado de las fórmulas estructurales, junto con la revisión de los puntos anteriormente tratados nos permite abordar la consideración de la normativa específica para la formulación de las sustancias compuestas

GUIAS DE CONJUNTOS ARQUEOLOGICOS

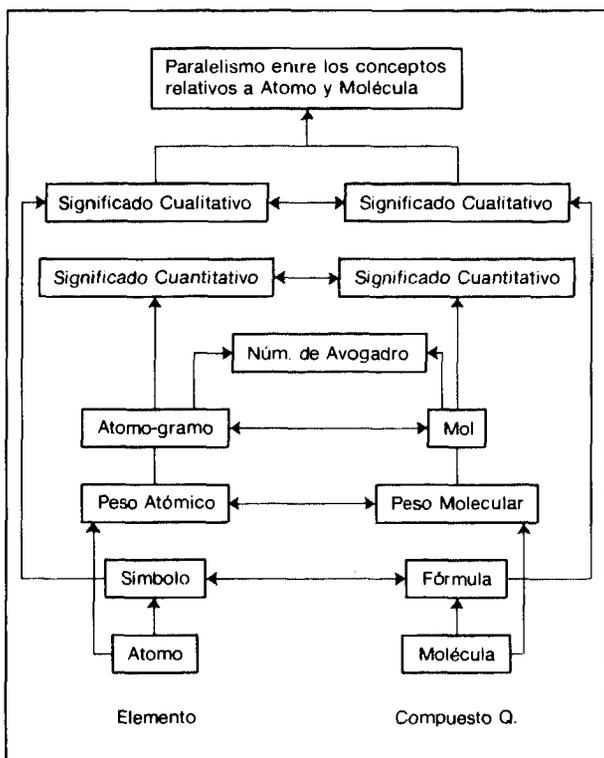
Tiermes.
Numancia.
Segóbriga.
Murallas romanas de Lugo.



Precio de cada ejemplar: 100 Ptas.

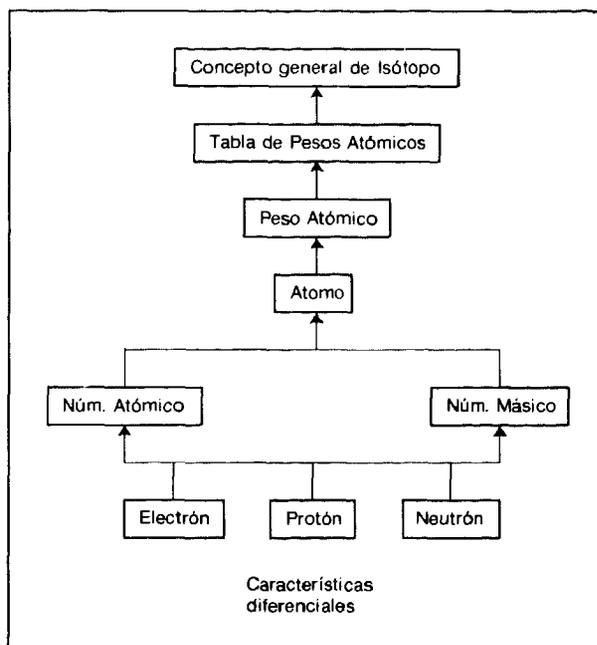
SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA - Ciudad Universitaria, Madrid-3. Teléf. 449 77 00.

IX. Objetivo: PARALELISMO ENTRE LOS CONCEPTOS RELATIVOS A ATOMO Y MOLECULA



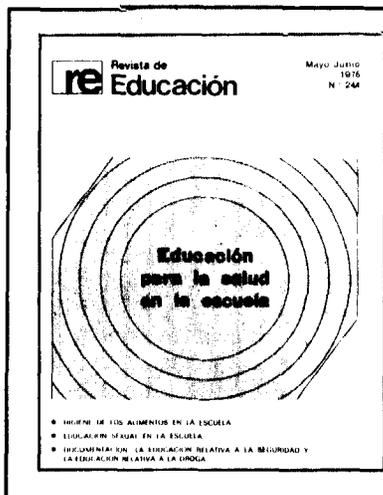
Realmente este organigrama tiene por objeto resaltar el paralelismo existente entre los conceptos tratados, remacharlos sólidamente, sentandó así una base firme para dotar del amplio significado químico que pretendemos al estudio de la formulación química.

X. Objetivo: CONCEPTO GENERAL DE ISOTOPO



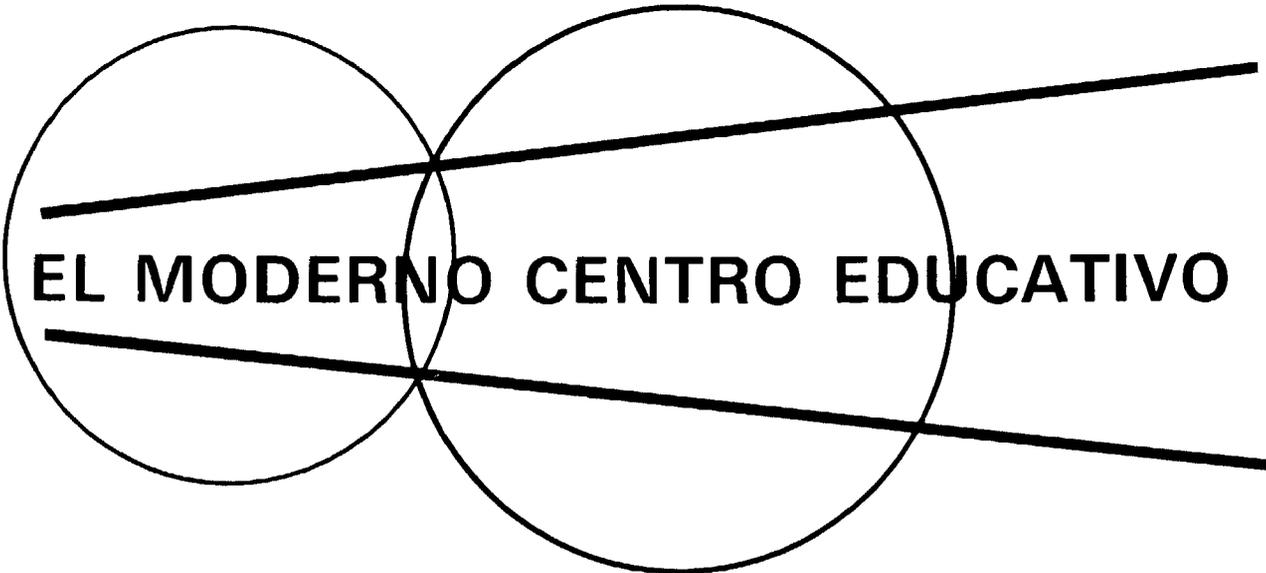
Indudablemente este objetivo no es absolutamente preciso, ni mucho menos, para el tratamiento de la formulación química, pero si surge directamente de la consideración de los conceptos básicos que tanto nos preocupan. No sólo de la discusión más profunda del significado de una Tabla de Pesos Atómicos relativos, sino implícitamente relacionado con la notación propuesta por la IUPAC, para los elementos.

Por otro lado el organigrama muestra claramente la gradación conceptual precisa para su aprendizaje.



En números anteriores:

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



EL MODERNO CENTRO EDUCATIVO

INTRODUCCION

Una idea moderna y actual de centro educativo, a tono con las más dinámicas y relevantes teorías de la joven ciencia de la educación, comporta varios y complejos aspectos.

En una primera aproximación, podemos considerar estas coordenadas fundamentales:

1. Organización general del centro.
2. Relaciones profesor-alumno.
3. Metodología didáctica.
4. Concepción democrática de la actuación educativa.
5. Sentido científico y de investigación en el quehacer escolar.
6. La orientación educativa.
7. La integración comunitaria en la cogestión.
8. Otras coordenadas.

1. ORGANIZACION GENERAL DEL CENTRO

En primer lugar, hemos citado la organización general del centro. Esta coordinada, corresponde en realidad, de un modo más o menos implícito, a los restantes aspectos citados. Mas nos referimos aquí, de manera particular, a las directrices específicas de la organización de empresas, en línea con la gestión más avanzada. El centro educativo, es en realidad una empresa. Su

orientación humanista y los altos valores espirituales y morales que pudiera encerrar la educación impartida, no invalidan la necesidad, cada vez más perentoria de potenciar las estructuras administrativas, la normalización de las actividades, la contabilidad y tantos factores como se inscriben en una dinámica dirección de tipo participativo. No se nos ocultan los problemas. Un organigrama detallado, nos revela la existencia de unos departamentos, unos equipos y un staff en contacto directo y específico con la gerencia. Todo ello, no puede estar únicamente en teoría y sobre el papel. Por encima de las dificultades de orden material o humano, se hace precisa la idea de que estas estructuras operativas funcionen realmente, dando una finalidad específica al profesor y encuadrándole en unas especializaciones cada vez más necesarias: la Jefatura de Estudios, con su intrínseca problemática, la Coordinación del Departamento, la Tutoría técnica y humana, son tan sólo algunos de los muchos puntos que merecen nuestra sincera reflexión.

2. RELACIONES PROFESOR ALUMNO

El capítulo de las relaciones profesor alumno, es asimismo digno de una amplia profundización. El sen-

Por

**José F. Moratines
Iglesias**

Profesor de E. G. B.
del C. N. de Prácticas
de Alicante

tido democrático de la vida, penetra por los poros amplios del centro escolar moderno. El profesor es, ante todo, un compañero. Esta idea del profesor compañero, ayudante del proceso personalizador de la educación, es pieza clave. No cabe pensar ya, si somos realmente sinceros con nosotros mismos, en un docente de rígidas y estrechas ideas, que detenta la única potestad para la exposición del saber. El trabajo en equipo, bien encauzado dentro de una programación que contemple al alumno como un todo dotado de múltiples capacidades de expresión y de experiencia, se hace necesidad perentoria. Las situaciones didácticas, el profesor especialista, y la promoción de comisiones de alumnos que representen los intereses discentes, son otras soluciones en línea con una visión dinámica, abierta y perfecta del hecho educacional.

3 METODOLOGIA DIDACTICA

La metodología didáctica, es otro capítulo que el moderno centro educativo ha de tener muy presente. Dijo Dewey, el gran filósofo y pedagogo norteamericano, que el método no es nunca nada fuera del material, que es ordenación de una materia para un fin. El método didáctico, constituye el cauce, ruta o vía que pone en juego el docente, a fin de lograr el aprendizaje de los alumnos. Una estrategia didáctica coherente, supone la inserción metodológica de una serie estructurada de pasos a fin de lograr la máxima eficacia:

1. Combinación de análisis, síntesis, inducción y deducción.
2. Planificación completa de las citada combinaciones.
3. Control de las mismas.
4. Determinación del rendimiento relativo de la estrategia adoptada.

Un modelo didáctico eficaz, ha de extraer de manera adecuada a la situación, espacio, tiempo y circunstancias, estos rasgos: comunicación, intuición, acción, experiencialismo, alusividad, sentido lúdico, creatividad, personalismo y liberación. La consideración del escolar debe hacerse, ateniéndose al enfoque del discente como persona, como ser humano lleno de dignidad. La verdadera libertad, radica en la "capacidad decisoria", exenta de trabas. En suma, estamos ante la idea de personalismo defendida por Fernández Huerta; la integración, por superación de lo compatible con el ser personal:

- a) En el modelo tradicional (dotado de altos valores).
- b) En el paidocéntrico.
- c) En el sociocéntrico.

4. CONCEPCION DEMOCRATICA DE LA ACTUACION EDUCATIVA

Llegamos a un capítulo vital. Se trata de la concepción democrática de la actuación educativa. El Comité de Educación Extraescolar y del Desarrollo Cultural, del Consejo de Europa, dice lo siguiente (1)

acerca de la democracia (la sociedad en tanto que sistema funcional): "La democracia deberá, pues, estar concebida no solamente como un medio de gobierno, sino también como un modelo para el comportamiento individual y colectivo de un sistema constantemente enriquecido por el progreso democrático y técnico". Las palabras de Jacques Julliard (2), con su desnuda claridad, son asimismo dignas de meditación: "La escuela será democrática no el día en que haya una mayor movilidad social y escolar, sino cuando revalúe lo que la misma sociedad desprecia, el día en que destruya la maldición secular, incluso milenaria, que pesa sobre el trabajo manual; el día que en vez de la promoción individual de un trabajador de cuando en cuando se lleve a cabo la promoción colectiva de su condición, transformada por ellos mismos".

5. SENTIDO CIENTIFICO Y DE INVESTIGACION EN EL QUEHACER ESCOLAR

Pasemos ahora a ocuparnos del sentido científico y de investigación en el quehacer escolar. Este sentido, hace referencia no solamente a la actividad del docente y a la "action research", sino también a la presentación de la ciencia a los alumnos. Indiscutiblemente, ese "sentido científico de la vida" que todo hombre debe tener, aparte de su formación humanística, requiere de una cuidada planificación en la educación por y hacia la ciencia. Lionel de Roulet (3), hace ver la urgente tarea: enseñar a la humanidad a vivir en el nuevo universo surgido de la revolución científica. Existen seis clases fundamentales de medios para la vulgarización de la ciencia en la escuela:

1. Mass-media (cine, radio, TV, periódicos, revistas y libros).
2. Actividades científicas de aficionados.
3. Actividades extraescolares (clubs científicos, laboratorios, campos científicos, "science fairs" y concursos de exposiciones científicas).

4. Posibilidades de acceso a la ciencia en los ratos de ocio.

5. Visitas a instalaciones técnicas o a museos especializados.

6. Conferencias, coloquios, mesas redondas y otros medios análogos.

6. LA ORIENTACION EDUCATIVA

La orientación educativa, constituye una problemática de amplio espectro. Su tratamiento pormenorizado, excedería de la extensión que nos proponemos en nuestro trabajo. Baste ahora decir, con palabras de Gardner y Moore (4), que "todo individuo, al enfrentarse con una circunstancia nueva, experimenta un proceso de ajuste emocional y un cambio de conducta. La facilidad con que se adapta a una situación distinta, o aprende un trabajo, o acepta la rutina cotidiana de su tarea, dependen en gran parte de sus aptitudes o estado emocional." Si el alumno siente ansiedad, frustración o morbosa preocupación por el cambio, la situación se presenta difícil, lenta y dolorosa. Si, por el contrario, la situación es satisfactoria, el ajuste será rápido y sencillo. La orientación, se inscribe en el moderno movimiento de las relaciones humanas y posee como aspecto importantísimo, el gran valor de ayudar al individuo a superar la ansiedad emocional, de modo que pueda adoptar fácilmente otro comportamiento. La problemática de la orientación, no hay que circunscribirla a la creación de un departamento de orientación (con ser ello importante); radica, en realidad, en la construcción de un clima de moral alta en el centro educativo, mediante la orientación escolar, profesional y personal, y con la colaboración de técnicos de muy variadas ramas (psicólogos, pedagogos, sociólogos, ...).

7. LA INTEGRACION COMUNITARIA EN LA COGESTION

La integración comunitaria en la congestión, supone la sinergia de

actuación, en el contexto educativo amplio, de los siguientes estamentos: dirección, profesorado, orientadores, familiares, alumnos y miembros de la comunidad. Integran un staff y una dirección, dotados de verdadera amplitud de miras, para que la marcha del centro se efectúe en un clima de participación y representatividad.

8. OTRAS COORDENADAS

Otros aspectos, que sólo nombraremos, hacen referencia a la

tecnología educativa, la financiación, la planificación continua y global, la educación heurística (basada sobre los objetivos) y la adaptación de la educación a las diversas fases de la vida (5). Pero todo ello, es susceptible de un estudio pormenorizado, que será objeto de un ulterior comentario.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

(1) Comité de Educación Extraescolar y de Desarrollo Cul-

tural, del Consejo de Europa: "Resúmenes de la mesa redonda sobre educación permanente, celebrada en París, el 18 de febrero de 1971".

(2) Julliard, Jacques: "¿Qué es la democratización de la enseñanza?". Boletín Centro de Documentación. Patronato de Obras Docentes del Movimiento. Núm. 50. Madrid. Octubre-noviembre, 1973. Págs. 7-10.

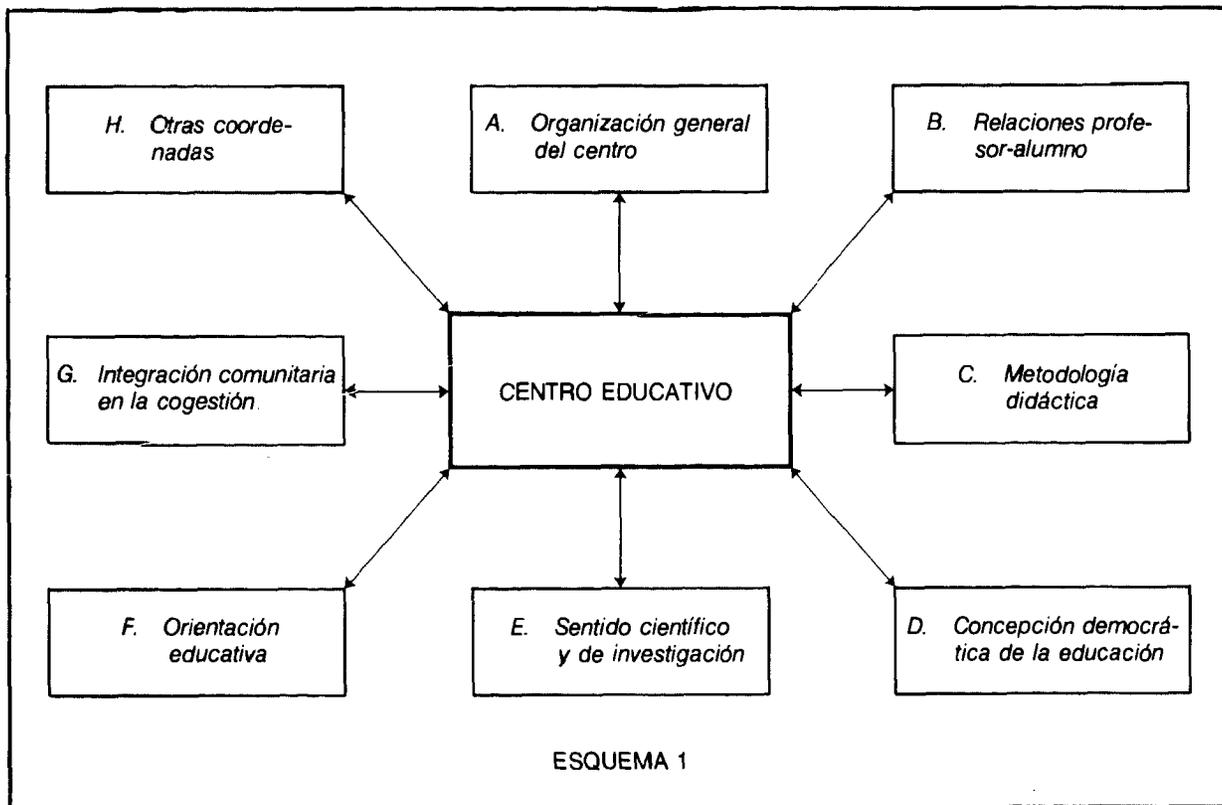
(3) Roulet, Lionel de: "Un imperativo del progreso: La ciencia al alcance del hombre". "Education et Culture". Núm. 12. Año 1970.

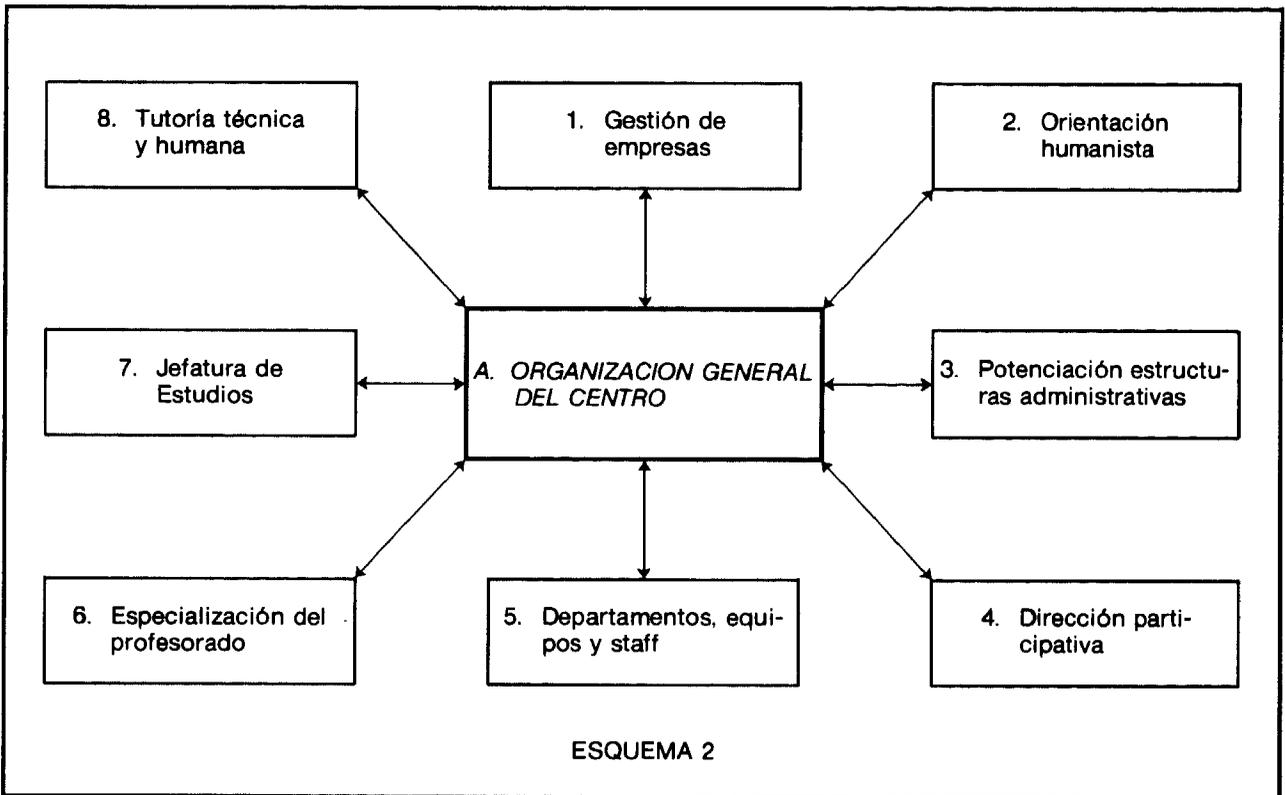
(4) Gardner y Moore: "Relaciones Humanas en la Empresa". 4.ª edición. Editorial Rialp, S. A. Madrid, 1966.

(5) Comité de Educación Extraescolar y de Desarrollo Cultural del Consejo de Europa: Resúmenes citados. París, 18 de febrero de 1971.

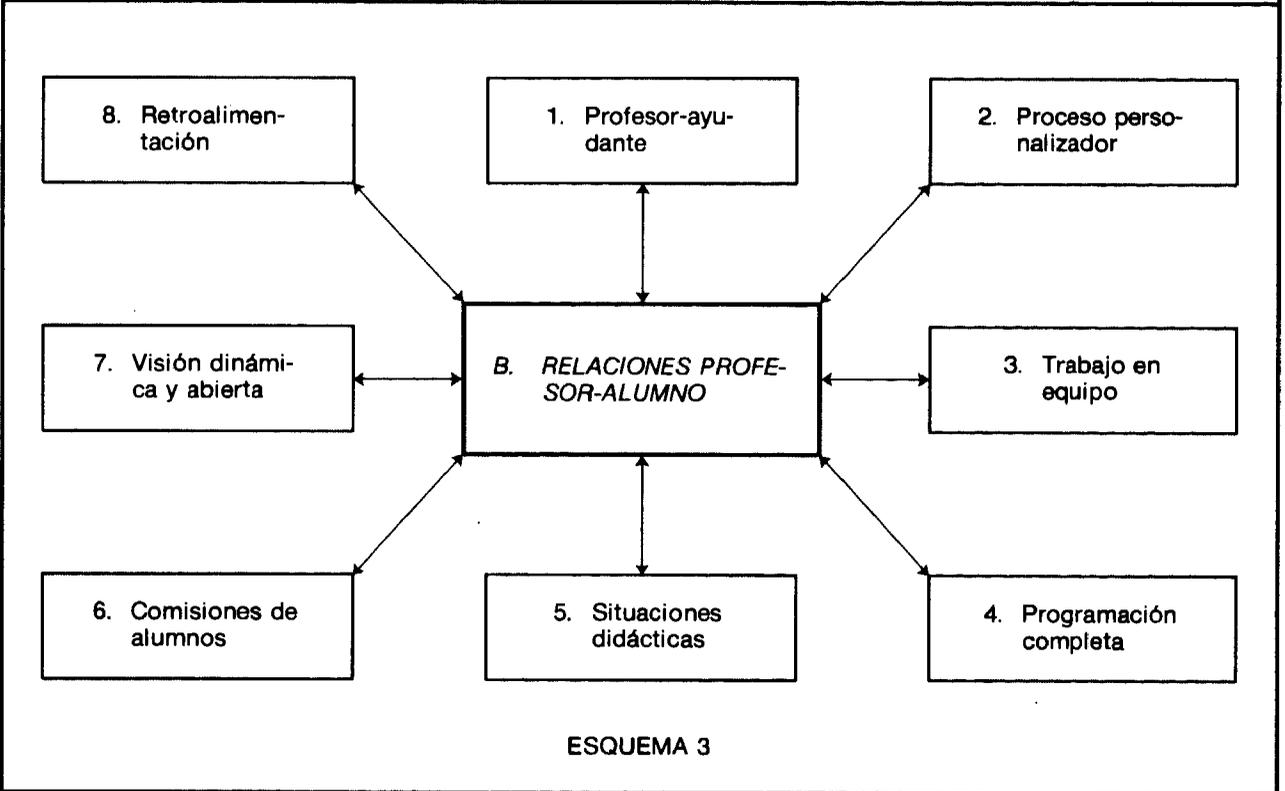
ESQUEMAS

1. Centro educativo.
2. Organización general del centro.
3. Relaciones profesor-alumno.
4. Metodología didáctica.
5. Concepción democrática de la educación.
6. Sentido científico y de investigación en quehacer escolar.
7. Orientación educativa.
8. Integración comunitaria en la cogestión.
9. Otras coordenadas.

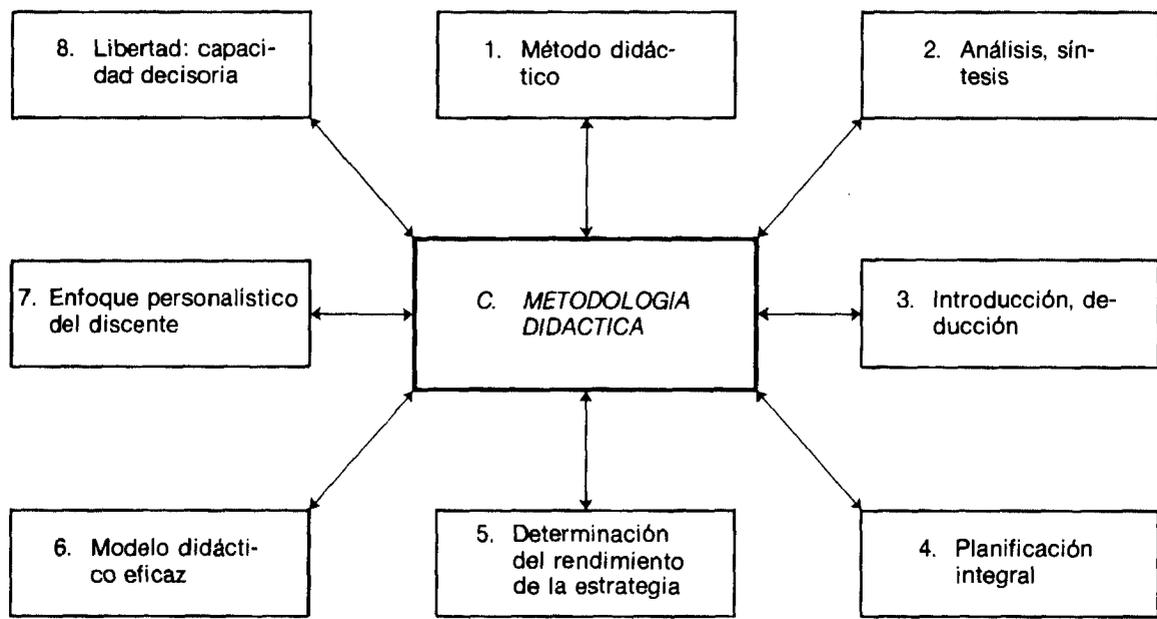




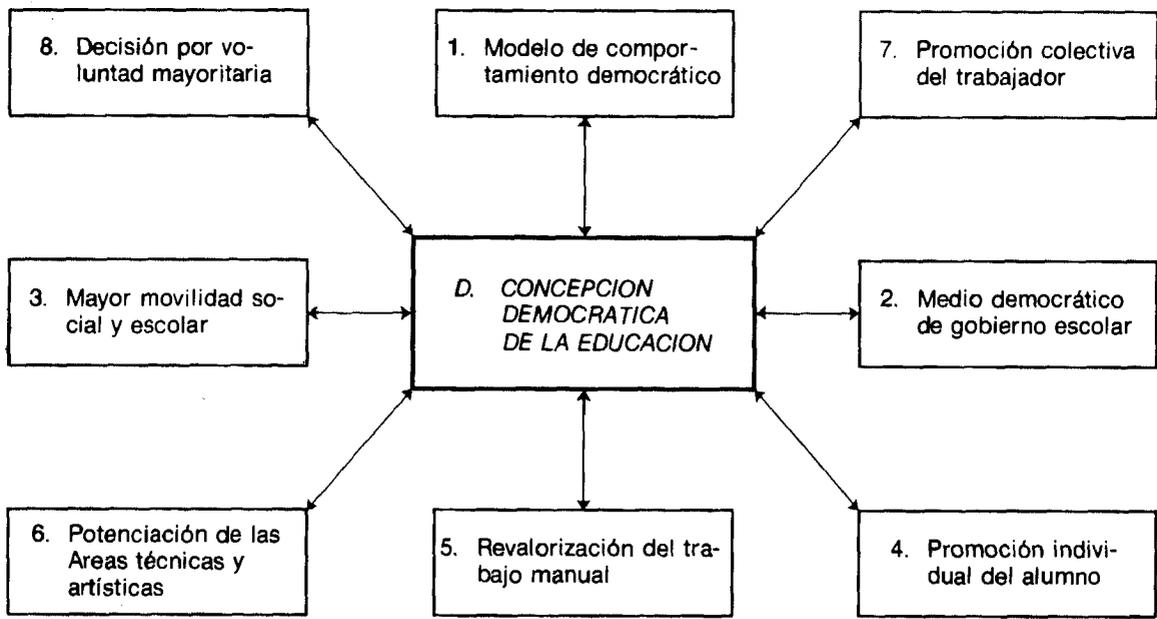
ESQUEMA 2



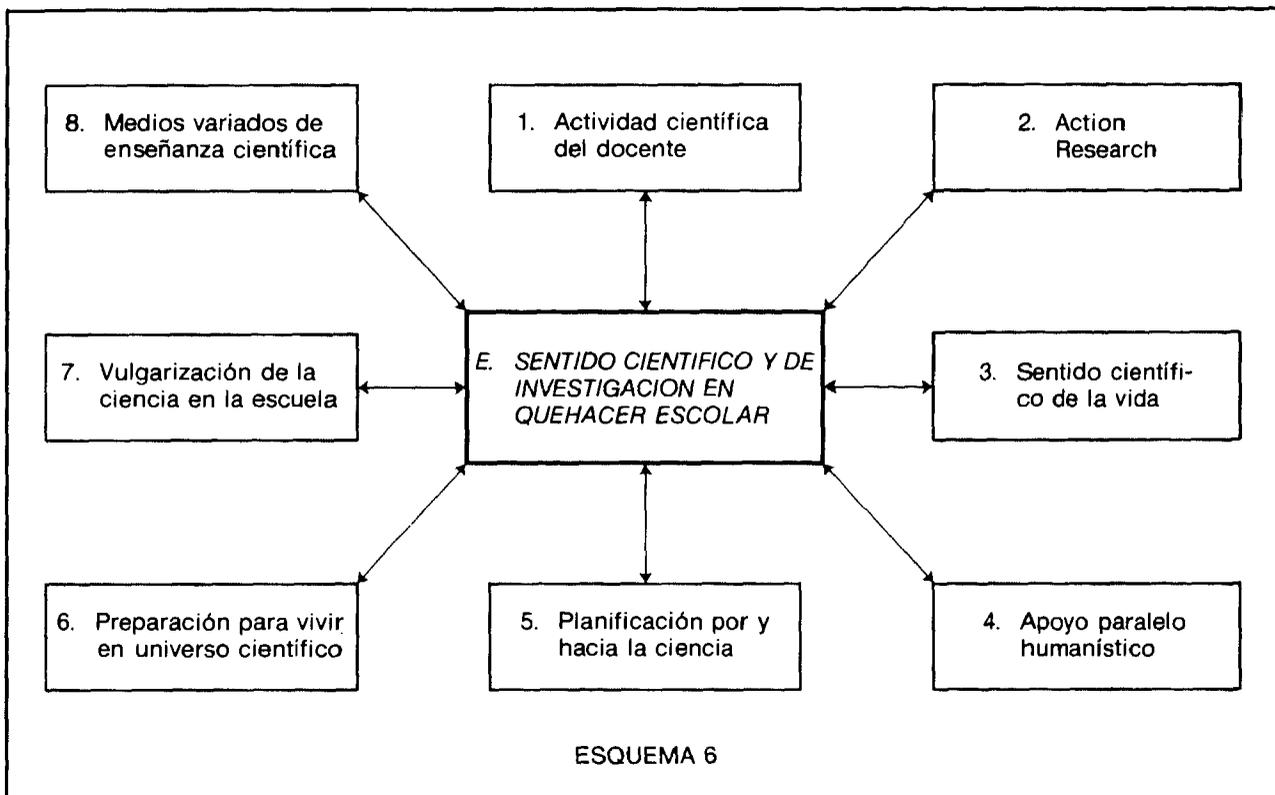
ESQUEMA 3



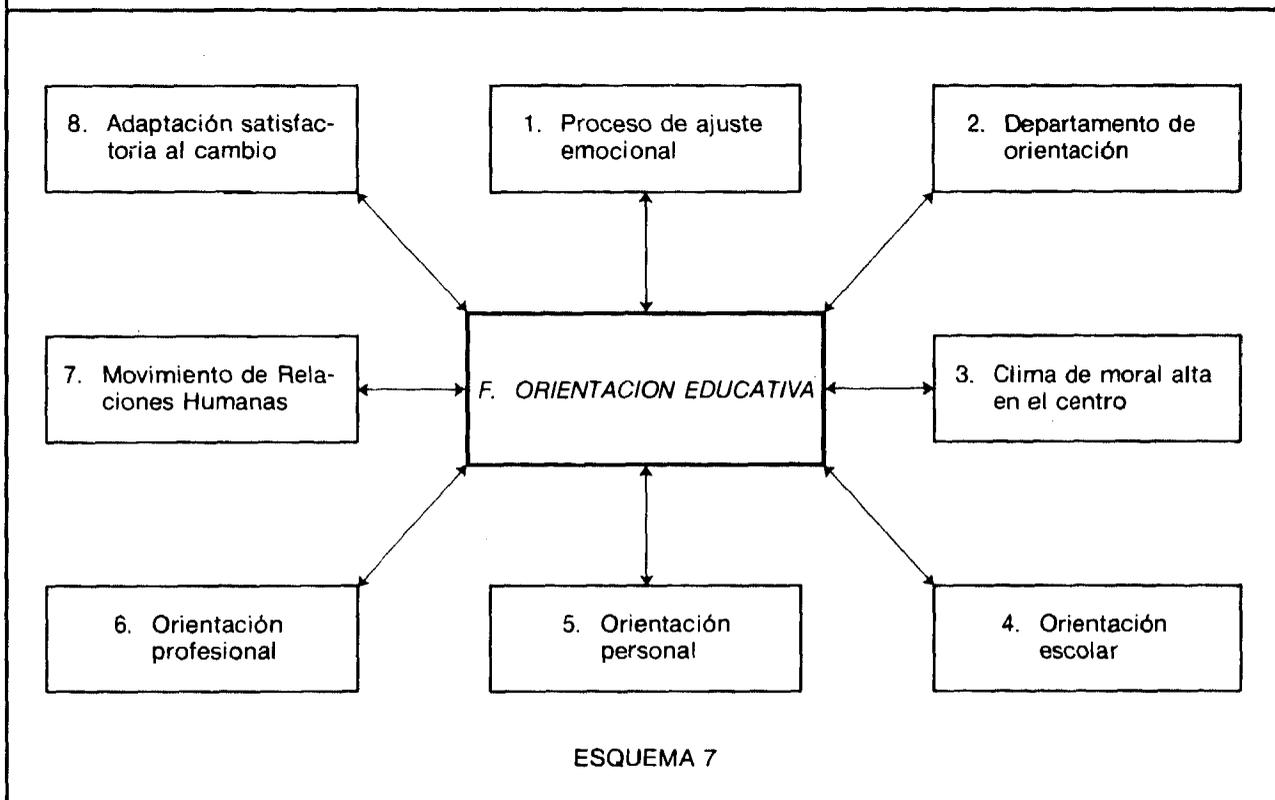
ESQUEMA 4



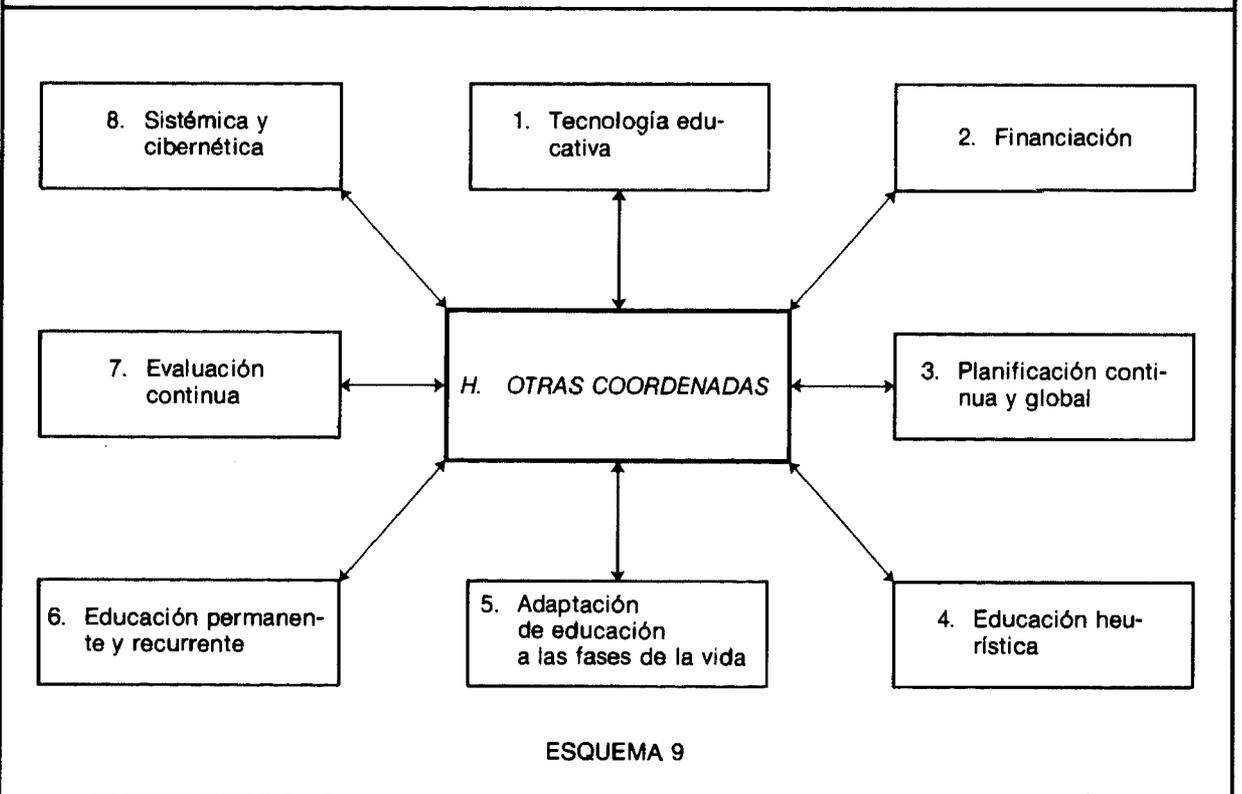
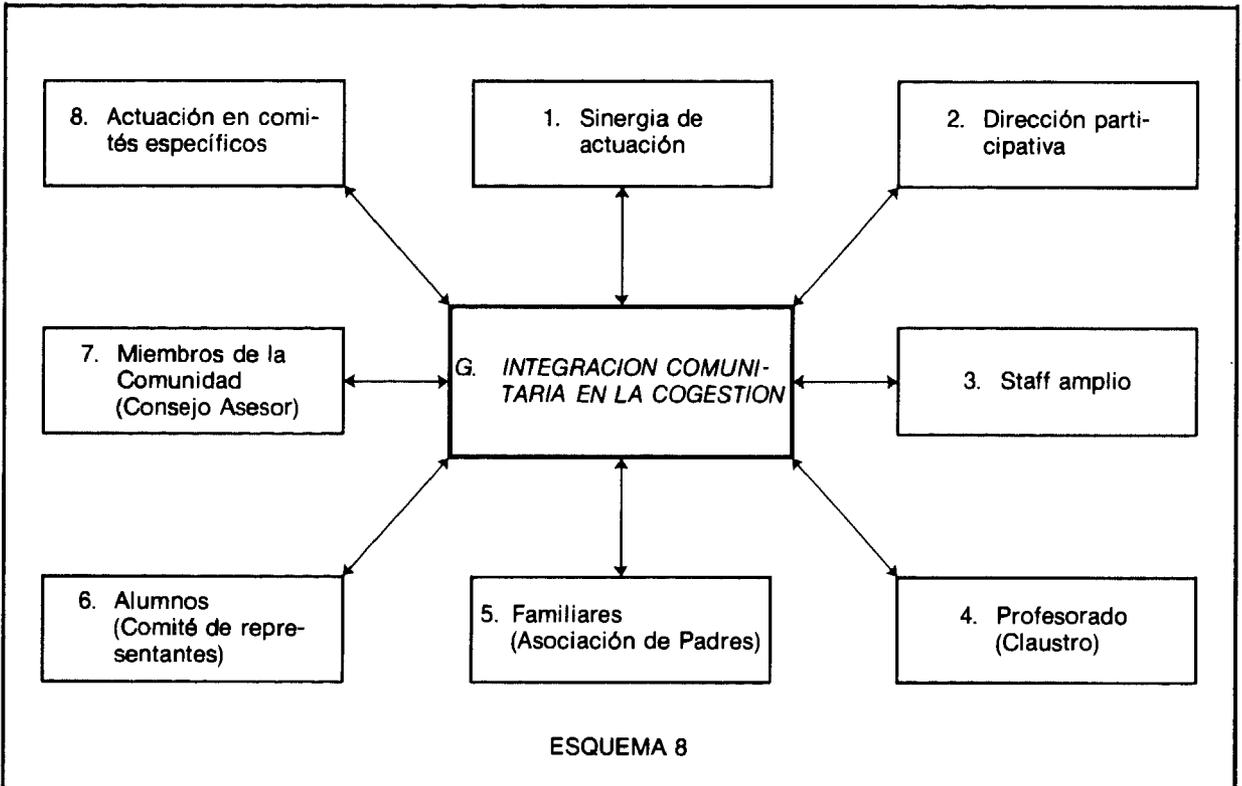
ESQUEMA 5



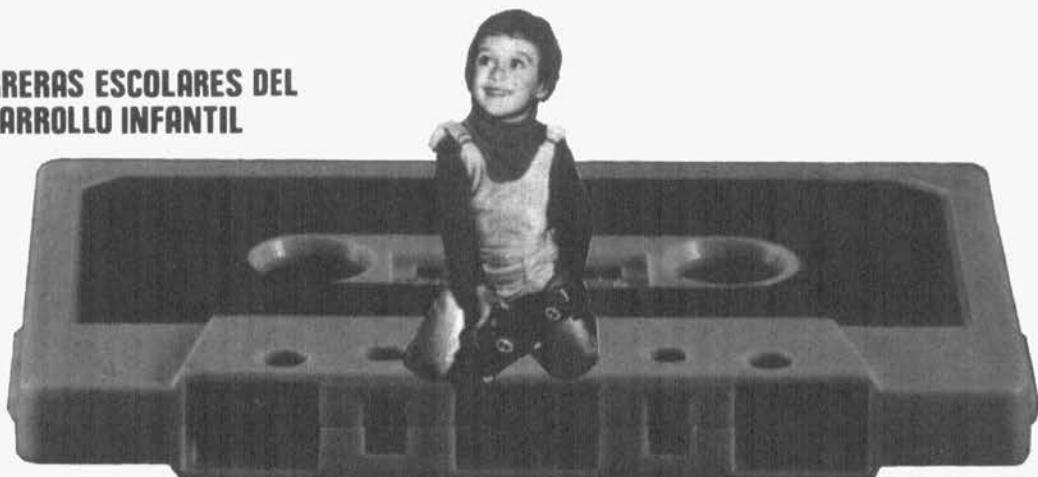
ESQUEMA 6



ESQUEMA 7



**BARRERAS ESCOLARES DEL
DESARROLLO INFANTIL**



conozca los problemas de sus hijos ó alumnos

Los niños tienen su mundo. Un mundo en el que los adultos apenas penetramos. Pero ¿por qué sucede esto? Unas veces por comodidad, otras por falta de formación y otras, las más, por falta de información.

Esas lagunas pueden ser cubiertas. Los padres y educadores pueden conocer los problemas de sus hijos o alumnos y cómo llegar a solucionarlos.

Veinte temas, contenidos en cinco cassettes, le informarán de los problemas referentes al desarrollo infantil y sus limitaciones, tanto físicas como mentales. Los temas son los siguientes:

- 1.- Los trastornos infantiles del habla. La tartamudez. Los niños con dificultad para leer y escribir (Las Dislexias). La falta de atención escolar. Los problemas de la adaptación escolar.
- 2.- Los trastornos infantiles del habla. Los niños con pronunciación defectuosa. La escolaridad en los niños con defectos intelectuales. La inteligencia defectuosa. Los temores en el niño.
- 3.- Salud física y rendimiento escolar. Trastornos sensoriales y escolaridad.
- 4.- Problemas infantiles y educación especial. El niño epiléptico.
- 5.- Los niños superdotados. Las dificultades en el aprendizaje. El niño zurdo. Personalidad y futuro profesional.
- 5.- La escolaridad y los nuevos medios de enseñanza. Los internados infantiles. Factores socio-económicos y desarrollo infantil. Influencias genéticas en el niño.

Precio: 1.000 Ptas.



**SERVICIO DE PUBLICACIONES
DEL MINISTERIO DE
EDUCACION Y CIENCIA.**

Secretaría General Técnica.

Ciudad Universitaria - Madrid-3. Tfno. 449 77 00

Deseo me remitan contra reembolso
los cassettes n.º _____

Don _____

Domicilio _____

Población _____

Provincia _____ Dto. Postal _____

BE/1

PROGRAMACION, EVALUACION Y RECUPERACION DE LA ORTOGRAFIA EN LA E. G. B. (I)

**Por
Jesús
Pérez
González**

INTRODUCCION

Que la Ortografía se muestra en la actualidad como algo problemático está fuera de toda duda. Que, por otra parte, la Ortografía, antes de 1970, constituyese un aprendizaje prestigiado y atendido, también es evidente. Creemos que son varias las causas del actual deterioro, entre las que destacaríamos el alto grado de complejidad a que ha llegado la E. G. B. Se ha complicado demasiado, incluso diríamos que se ha tecnocratizado demasiado la E. G. B.: programaciones, evaluaciones, recuperaciones (las más de las veces puramente nominales), instrumentos didácticos más que discutibles, como son las fichas (no porque en teoría sean inútiles, sino porque, pensamos, no son oportunas para la mayoría de nuestras regiones, pues los instrumentos al servicio de la individualización de los ritmos didácticos exigen ciertos presupuestos socio-culturales, hoy ausentes en la mayoría de los contornos de nuestros centros, como, por ejemplo, sensibilización cultural del alumno, moti-

vación socio-cultural, posesión de las indispensables técnicas instrumentales de base), exagerada y, a veces, inoportuna densidad de los programas (el profesor, que a toda costa quiere dar el "programa", se ve sin tiempo para cumplir con esos hábitos instrumentales).

Afortunadamente, son ya muchas las personas que claman por un pronto replanteamiento del tema de los hábitos instrumentales de la cultura: lectura, escritura, fundamentos del mundo matemático.

En este trabajo nos ocupamos de la Ortografía en la Primera Etapa de la E. G. B.: LA ORTOGRAFIA BASICA DE LA PALABRA. Dejamos para otro próximo la ORTOGRAFIA BASICA DE LA FRASE, por considerar que debe ser tratada en la Segunda Etapa de la E. G. B.

A fines de 5.º de E. G. B. es perfectamente posible que el alumno domine la ORTOGRAFIA BASICA DE LA PALABRA.

EL PROGRAMA

El programa que hemos diseñado, siguiendo el sistema de jueces, comprende, por cursos, los siguientes aspectos o categorías ortográficas:

A.—Para SEGUNDO de E. G. B.

1. Ortografía de las sílabas directas dobles.
2. Ortografía de las sílabas mixtas.
3. Ortografía de los sonidos *ca, co, cu, que, qui*.
4. Ortografía de los sonidos *za, zo, zu, ce, ci*.
5. Ortografía de los sonidos *ga, go, gu, gue, gui*.
6. Ortografía de los sonidos *güe, güi*.
7. Ortografía de los sonidos *r, rr*.
8. Uso de mayúsculas.
9. Uso de *m* ante *p* y *b*.
10. Separar sílabas en palabras sencillas (como preparación para la acentuación).

B.—Para TERCERO de E. G. B.

1. Acentuación de palabras llanas.
2. Uso de *b* en los Pretéritos Imperfectos de Indicativo de los verbos de la Primera Conjugación.
3. *H* en palabras que comienzan por *hie-* y *hue-*.
4. *B* seguida de consonante.
5. Acentuación de palabras esdrújulas.
6. *B* en verbos acabados en *-bir* (y excepciones).
7. Acentuación de palabras agudas.
8. *R* después de *l, n, s*.
9. Separar sílabas en palabras difíciles (como preparación para la acentuación de diptongos, triptongos y hiatos).

C.—Para CUARTO de E. G. B.

1. *V* en Pretérito Indefinido de ciertos verbos.
2. *B* después de *al-* (excepciones).
3. *Ha* más Participio del verbo en voz pasiva.
4. *V* después de *ad-* y *en-*.
5. *Z* al final de palabra.
6. Palabras homófonas.
7. *A* (preposición) más Infinitivo.
8. *V* en palabras acabadas en *-ava, -ave, -avo, eva, -eve, -evo, -iva, -ive, -ivo* (y excepciones).
9. Palabras acabadas en *d*.
10. Palabras que empiezan por *bu-, bur-, bus-*.
11. Acentuación de palabras compuestas.
12. Palabras acabadas en *-bundo* y *-bilidad* (excepciones).
13. *H* intercalada.

D.—Para QUINTO de E. G. B.

1. Palabras con la sílaba *gen*.
2. Palabras acabadas en *-illo, -illa*.
3. Acentuación de diptongos, triptongos, hiatos.
4. Palabras con sonido *c* y *cc*.
5. Palabras empezadas o acabadas en *aje, eje*.
6. *Y* al final de palabra.
7. *I* en principio de palabra.
8. Verbos acabados en *-ger, -gir* (excepciones).
9. Verbos cuyos Infinitivos no tienen *Y* ni *LI* y que flexionan en algunos tiempos con *Y*.
10. *G* en final de sílaba.
11. Acentuación diacrítica.
12. Palabras homófonas.

Nota.—Consideramos suficiente que el alumno de 1.º E. G. B. domine la Ortografía natural, es decir, llegar a escribir sin unir palabras.

* * *

Como se ve, los aspectos expuestos (excepto lo relativo a la *H* intercalada) corresponden a la ortografía reglada. Pero no todos los vocablos de nuestra lengua se someten a regla. Aconsejamos al profesor que quiera usar este trabajo que complete estos contenidos o aspectos que presentamos con aquellos vocablos del *Vocabulario Común*, del Doctor García Hoz (cuyo número es de 1.971), que no se someten a regla alguna. Con lo que el contenido o programa ortográfico a estudiar en Primera Etapa de E. G. B. quedaría completo.

EVALUACION

Una evaluación integrada en el programa que acabamos de presentar puede hacerse utilizando las ESCALAS que se exponen.

Es necesario hacer algunas precisiones sobre las mismas. El sentido de estas ESCALAS es el del diagnóstico cualitativo, analítico, de las dificultades ortográficas de los alumnos de Primera Etapa de E. G. B. Es decir, a nosotros no nos interesa preferentemente la ortografía que sabe y domina el alumno, sino la ortografía que no domina, aquella en donde se observan dificultades. En este sentido estas ESCALAS son distintas de las ya conocidas del Doctor Villarejo. Simplemente, si detectamos las categorías o aspectos ortográficos en que fallan nuestros alumnos, estamos en perfectas condiciones de plantear una Didáctica correctiva. Será imposible, en caso contrario.

Examinemos las cuatro ESCALAS.

DIAGNOSTICO ORTOGRAFICO ANALITICO

(Jesús Pérez González)

ESCALA I. Forma A

- | | | |
|---------------|---------------|---|
| 1. padrino. | 34. agüero. | 67. parra. |
| 2. carta. | 35. Juan. | 68. Rusia. |
| 3. caro. | 36. compro. | 69. estampa. |
| 4. cigüeña. | 37. claro. | 70. grande. |
| 5. cereza. | 38. calma. | 71. carne. |
| 6. gafas. | 39. cura. | 72. sacar. |
| 7. faro. | 40. cima. | 73. pizarra. |
| 8. Toledo. | 41. guiso. | 74. aguilucho. |
| 9. timbre. | 42. puerro. | 75. moro. |
| 10. postre. | 43. Cataluña. | 76. Ebro. |
| 11. sal. | 44. campo. | 77. alambre. |
| 12. quiero. | 45. pluma. | 78. sangre. |
| 13. pingüino. | 46. fragüero. | 79. golpe. |
| 14. zapato. | 47. nardo. | 80. esquina. |
| 15. golpe. | 48. paquete. | 81. racimo. |
| 16. carro. | 49. zumo. | 82. ceguera. |
| 17. Lugo. | 50. pago. | 83. correa. |
| 18. templo. | 51. puro. | 84. Duero. |
| 19. plata. | 52. Murcia. | 85. sombra. |
| 20. parte. | 53. nombre. | |
| 21. corro. | 54. prado. | Separar las sílabas
de estas palabras: |
| 22. Sigüenza. | 55. caldo. | |
| 23. aceite. | 56. macuto. | 86. esquina. |
| 24. gusano. | 57. azote. | 87. aguilucho. |
| 25. rata. | 58. alguno. | 88. carne. |
| 26. Manuel. | 59. pera. | 89. alambre. |
| 27. cambio. | 60. Alemania. | 90. bicicleta. |
| 28. cuadro. | 61. tiempo. | 91. sueña. |
| 29. flores. | 62. tripa. | 92. siempre. |
| 30. queso. | 63. marca. | 93. pariente. |
| 31. pozo. | 64. socorro. | 94. recuerdo. |
| 32. guerra. | 65. azufre. | 95. Dios. |
| 33. rico. | 66. liga. | |

ESCALA II. Forma A

- | | | |
|------------------|----------------|---|
| 1. túnel. | 32. enrabiar. | 63. amaneció. |
| 2. cantaba. | 33. azúcar. | 64. sonrisa. |
| 3. hueso. | 34. compraban. | 65. útil. |
| 4. problema. | 35. huerta. | 66. cazaban. |
| 5. médico. | 36. brazo. | 67. hierba. |
| 6. recibes. | 37. látigo. | 68. brotar. |
| 7. turrón. | 38. percibe. | 69. líquido. |
| 8. enriquecer. | 39. sofá. | 70. describen. |
| 9. fémur. | 40. enredo. | 71. andén. |
| 10. estudiabas. | 41. portátil. | 72. enrejar. |
| 11. hierro. | 42. ladraba. | 73. fértil. |
| 12. libro. | 43. huelga. | 74. tocaban. |
| 13. cántaro. | 44. pueblo. | 75. hiel. |
| 14. sirven. | 45. pájaro. | 76. abrigo. |
| 15. ciprés. | 46. vivimos. | 77. máquina. |
| 16. israelita. | 47. colchón. | 78. suben. |
| 17. fácil. | 48. honra. | 79. café. |
| 18. preguntaban. | 49. árbol. | 80. enristrar. |
| 19. hueco. | 50. andaban. | |
| 20. doble. | 51. huevo. | Separar las sílabas
de estas palabras: |
| 21. película. | 52. blusa. | 81. aéreo. |
| 22. escriben. | 53. plátano. | 82. estudiáis. |
| 23. jamás. | 54. describen. | 83. cuerda. |
| 24. alrededor. | 55. melón. | 84. cacería. |
| 25. lápiz. | 56. enrojado. | 85. siéntate. |
| 26. pensaba. | 57. mástil. | 86. camináis. |
| 27. hielo. | 58. nadaban. | 87. miércoles. |
| 28. pobre. | 59. hiena. | 88. diecinueve. |
| 29. lámpara. | 60. labrar. | 89. sonreía. |
| 30. hervir. | 61. sótano. | 90. creemos. |
| 31. después. | 62. inscribir. | |

ESCALA III. Forma A

- | | | |
|---------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. tuve. | 43. adversario. | 85. declive. |
| 2. albañil. | 44. feliz. | 86. facilidad. |
| 3. ha estudiado. | 45. hay (de haber). | 87. burla. |
| 4. advertir. | 46. a enseñar. | 88. civilidad. |
| 5. pez. | 47. cueva. | 89. ahorcado. |
| 6. echo (de echar). | 48. amistad. | 90. tuvimos. |
| 7. a estudiar. | 49. bureo. | 91. Alvaro. |
| 8. ave. | 50. rápidamente. | 92. a dormir. |
| 9. salud. | 51. posibilidad. | 93. envasar. |
| 10. butaca. | 52. ahora. | 94. capataz. |
| 11. decimoséptimo. | 53. mantuvieron. | 95. baca (de coche). |
| 12. debilidad. | 54. alborotar. | 96. a presenciar. |
| 13. almohada. | 55. ha tomado. | 97. nieve. |
| 14. sostuvimos. | 56. envase. | 98. usted. |
| 15. albaricoque. | 57. cicatriz. | 99. bulo. |
| 16. ha dicho. | 58. tubo (de hierro). | 100. aplicabilidad. |
| 17. envidia. | 59. a comer. | 101. malhechor. |
| 18. perdiz. | 60. cautiva. | 102. anduvieron. |
| 19. asta (toro, bandera). | 61. tempestad. | 103. albino. |
| 20. a tomar. | 62. bufanda. | 104. ha mirado. |
| 21. esclava. | 63. histórico-artístico. | 105. adviento. |
| 22. pared. | 64. respetabilidad. | 106. eficaz. |
| 23. burbuja. | 65. ahorro. | 107. cabo (ejército). |
| 24. fácilmente. | 66. detuvo. | 108. a señalar. |
| 25. amabilidad. | 67. albufera. | 109. nabo. |
| 26. ahumado. | 68. ha salido. | 110. pulcritud. |
| 27. estuvo. | 69. envuelto. | 111. bufón. |
| 28. albergue. | 70. codorniz. | 112. infalibilidad. |
| 29. ha comido. | 71. vienes (de venir). | 113. azahar. |
| 30. enviar. | 72. a sacar. | 114. detuvieron. |
| 31. capaz. | 73. clavo. | 115. alberca. |
| 32. aya (criada). | 74. ciudad. | 116. ha pensado. |
| 33. a decir. | 75. buscar. | 117. envenenar. |
| 34. pavo. | 76. habilidad. | 118. juez. |
| 35. suciedad. | 77. alcohol. | 119. savia (de vegetal). |
| 36. busto. | 78. sostuve. | 120. a tirar. |
| 37. cívico-social. | 79. alba. | 121. jarabe. |
| 38. contabilidad. | 80. ha sacado. | 122. bondad. |
| 39. alhaja. | 81. envainar. | 123. buzo. |
| 40. anduve. | 82. tapiz. | 124. movilidad. |
| 41. alvéolo. | 83. vello (de pelo). | 125. dehesa. |
| 42. ha puesto. | 84. a remar. | |

ESCALA IV. Forma A

- | | | |
|--------------------------|-------------------------|------------------------------------|
| 1. gente. | 42. estoy. | 83. tú comes. |
| 2. colmillo. | 43. iluminar. | 84. vote (de votar en elecciones). |
| 3. vacío. | 44. elige. | 85. virgen. |
| 4. colección. | 45. cayeron. | 86. grillo. |
| 5. garaje. | 46. magnetismo. | 87. comía. |
| 6. rey. | 47. ¿Cómo lo haces? | 88. estación. |
| 7. idioma. | 48. as (de la baraja). | 89. ejecutor. |
| 8. protegido. | 49. diligencia. | 90. hoy. |
| 9. construyo. | 50. pastilla. | 91. idiota. |
| 10. enigma. | 51. sitiáis. | 92. surgieron. |
| 11. ¿Cuándo comes? | 52. accesible. | 93. contribuyeron. |
| 12. errar (equivocarse). | 53. hereje. | 94. asignatura. |
| 13. gentil. | 54. convoy. | 95. ¿Con cuál te quedas? |
| 14. anilla. | 55. imán. | 96. bacilo (microbio). |
| 15. siéntate. | 56. corregiremos. | 97. sargento. |
| 16. natación. | 57. huye. | 98. cartilla. |
| 17. ajeno. | 58. ignorante. | 99. tráigalo. |
| 18. buey. | 59. Digo que sí. | 100. occipital. |
| 19. idea. | 60. hojear (un libro). | 101. eje. |
| 20. coge. | 61. urgente. | 102. Eloy. |
| 21. distribuyeron. | 62. tornillo. | 103. ideal. |
| 22. magnate. | 63. estudiáis. | 104. transigimos. |
| 23. ¿Qué pides? | 64. solución. | 105. creyese. |
| 24. gira (da vueltas). | 65. ejército. | 106. pigmento. |
| 25. agencia. | 66. muy. | 107. es para mí. |
| 26. chiquillo. | 67. ilegal. | 108. balido (de la oveja). |
| 27. grúa. | 68. tejen. | 109. inteligencia. |
| 28. satisfacción. | 69. leyeron. | 110. silla. |
| 29. viaje. | 70. Ignacio. | 111. siéntate. |
| 30. doy. | 71. Quiero que dé algo. | 112. relación. |
| 31. igual. | 72. hora (del reloj). | 113. ejemplo. |
| 32. dirigimos. | 73. margen. | 114. Alcoy. |
| 33. oyes. | 74. molinillo. | 115. itinerario. |
| 34. estigma. | 75. miércoles. | 116. erigirse. |
| 35. lo dice él. | 76. lección. | 117. destruye. |
| 36. basto (áspero). | 77. pasaje. | 118. segmento. |
| 37. agenda. | 78. ley. | 119. ¿Cuánto vale? |
| 38. mantequilla. | 79. ilusionista. | 120. honda (profunda). |
| 39. cambiáis. | 80. cruge. | |
| 40. canción. | 81. sustituyo. | |
| 41. ajedrez. | 82. diafragma. | |

¿Con qué criterios se han elaborado estas ESCALAS? Se incluyen 10 palabras por cada uno de los aspectos ortográficos que se estudian en cada curso, según el programa expuesto. Por ejemplo, las palabras números 1, 10, 19, 28, 37, 45, 54, 62, 70, 78 (de la ESCALA I) corresponden al aspecto ortográfico número 1: sílabas directas dobles.

Nota.—El aspecto número 6 de la ESCALA I sólo tiene cinco palabras.

La ESCALA I se aplicará a finales de 2.º E. G. B. o a principios de 3.º

La ESCALA II se aplicará a finales de 3.º o a principios de 4.º

La ESCALA III se aplicará a finales de 4.º o a principios de 5.º

La ESCALA IV se aplicará a finales de 5.º o a principios de 6.º

Supongamos que un profesor de 2.º E. G. B. ha seguido el programa de Ortografía que hemos expuesto antes. Si a finales de curso quiere comprobar la eficacia del programa, puede aplicar la ESCALA I. ¿Cómo se aplica?

Normas de aplicación de estas ESCALAS.

1. Se entrega a cada alumno una hoja de respuestas como estas que a continuación presentamos.

El dorso de cada ESCALA es distinto. El dorso es idéntico para las cuatro, como puede apreciarse.

2. Se dictan, con naturalidad, sin especial énfasis, las palabras de la ESCALA correspondiente. Dos veces cada palabra.

Diseño: Luis F. del Valle

guías de USEOS

ZABALETA
ARQUEOLOGICO DE BURGOS
COLEGIAL DE DAROCA
MALLORCA. Salas de oficios artesanos.
CUENCA

Precio de cada ejemplar: 200 Ptas.



SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE
EDUCACION Y CIENCIA - Ciudad Universitaria, Ma-
drid-3. Teléf. 449 77 00.

(Jesús Pérez González)

P. D.
P. C.

ALUMNO:
 CURSO:
 FECHA:
 ESCALA:

1	43	85
2	44	86
3	45	87
4	46	88
5	47	89
6	48	90
7	49	91
8	50	92
9	51	93
10	52	94
11	53	95
12	54	96
13	55	97
14	56	98
15	57	99
16	58	100
17	59	101
18	60	102
19	61	103
20	62	104
21	63	105
22	64	106
23	65	107
24	66	108
25	67	109
26	68	110
27	69	111
28	70	112
29	71	113
30	72	114
31	73	115
32	74	116
33	75	117
34	76	118
35	77	119
36	78	120
37	79	121
38	80	122
39	81	123
40	82	124
41	83	125
42	84	

CLAVE CORRECCION

ESCALA I (A y B)

1. Sílabas directas dobles.	1	10	19	28	37	45	54	62	70	78.....	()
2. Sílabas mixtas.	2	11	20	29	38	47	55	63	71	79.....	()
3. Sonido <i>ca, co, cu, que, qui.</i>	3	12	21	30	39	48	56	64	72	80.....	()
4. Sonido <i>za, zo, zu, ce, ci.</i>	5	14	23	31	40	49	57	65	73	81.....	()
5. Sonido <i>ga, go, gu, gue, gui.</i>	6	15	24	32	41	50	58	66	74	82.....	()
6. Sonido <i>güe, güi.</i>	4	13	22	34	46.....						()
7. Sonido <i>r, rr.</i>	7	16	25	33	42	51	59	67	75	83.....	()
8. Uso de mayúsculas.	8	17	26	35	43	52	60	68	76	84.....	()
9. <i>M</i> antes de <i>b</i> y <i>p</i> .	9	18	27	36	44	53	61	69	77	85.....	()
10. Separar sílabas en palabras sencillas.	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95.....	()
TOTAL ERRORES											

CLAVE CORRECCION

ESCALA II (A y B)

1. Acentuación de palabras llanas.
1 9 17 25 33 41 49 57 65 73..... ()
2. *B* en pretérito imperfecto de indicativo verbos de la primera conjugación.
2 10 18 26 34 42 50 58 66 74..... ()
3. *H* en palabras que comienzan por *hie* y *hue*.
3 11 19 27 35 43 51 59 67 75..... ()
4. *B* seguida de consonante.
4 12 20 28 36 44 52 60 68 76..... ()
5. Acentuación de palabras esdrújulas.
5 13 21 29 37 45 53 61 69 77..... ()
6. *B* en verbos acabados en *bir* y excepciones.
6 14 22 30 38 46 54 62 70 78..... ()
7. Acentuación de palabras agudas.
7 15 23 31 39 47 55 63 71 79..... ()
8. *R* después de *l, n, s*.
8 16 24 32 40 48 56 64 72 80..... ()
9. Separar sílabas en palabras difíciles.
81 82 83 84 85 86 87 88 89 90..... ()

TOTAL ERRORES

CLAVE CORRECCION

ESCALA III (A y B)

1.	V en el pretérito indefinido de ciertos verbos.										
	1	14	27	40	53	66	78	90	102	114 ()
2.	B después de <i>al</i> y excepciones.										
	2	15	28	41	54	67	79	91	103	115 ()
3.	Ha más participio del verbo en pasiva.										
	3	16	29	42	55	68	80	92	104	116 ()
4.	V después de <i>ad</i> y <i>en</i> .										
	4	17	30	43	56	69	81	93	105	117 ()
5.	Z al final de palabra.										
	5	18	31	44	57	70	82	94	106	118 ()
6.	Palabras homófonas.										
	6	19	32	45	58	71	83	95	107	119 ()
7.	A, preposición, más infinitivo.										
	7	20	33	46	59	72	84	96	108	120 ()
8.	V, palabras acabadas en <i>ava, ave, avo, eva, eve, iva, ivo</i> y excepciones.										
	8	21	34	47	60	73	85	97	109	121 ()
9.	Palabras acabadas en <i>d</i> .										
	9	22	35	48	61	74	86	98	110	122 ()
10.	Palabras que empiezan por <i>bu, bur, bus</i> .										
	10	23	36	49	62	75	87	99	111	123 ()
11.	Acentuación de palabras compuestas.										
	11	24	37	50	63 ()					
12.	Palabras acabadas en <i>bundo</i> y <i>bilidad</i> .										
	12	25	38	51	64	76	88	100	112	124 ()
13.	<i>H</i> intercalada.										
	13	26	39	52	65	77	89	101	113	125 ()
TOTAL ERRORES											

3. El alumno va escribiendo cada palabra junto a su número correspondiente en su hoja de respuestas.

Normas de corrección de estas ESCALAS.

1. Se rodea con lápiz rojo el número que figura a la izquierda de todas las palabras mal escritas por el alumno.

2. En el dorso de la hoja de respuestas se rodean esos mismos números.

3. En los paréntesis de la derecha (del dorso de la hoja de respuestas) se va poniendo el número de errores por categoría.

4. Sumando la columna de los paréntesis tendremos el total de errores de ese alumno en la ESCALA. Este número total de errores es lo mismo que P. D. (= puntuación directa).

Nota.—A veces, hay palabras en una ESCALA (por ejemplo, la palabra número 49 —árbol— de la ESCALA II) que tiene dos dificultades ortográficas. Al corregir, sólo se tendrá en cuenta el error del aspecto que se evalúa. En nuestro ejemplo, si un alumno escribe "arvol", sólo computaremos la falta del acento, puesto que la palabra número 49 de la ESCALA II se refiere a la acentuación de palabras llanas.

Una vez aplicadas y corregidas las ESCALAS, puede procederse a la elaboración del diagnóstico.

Elaboración del diagnóstico.

A partir de los datos que poseemos, podemos elaborar el diagnóstico ortográfico de:

a) Cada alumno, independientemente de los demás.

b) El grupo de alumnos de la clase, globalmente considerado.

Veámoslo con ejemplos.

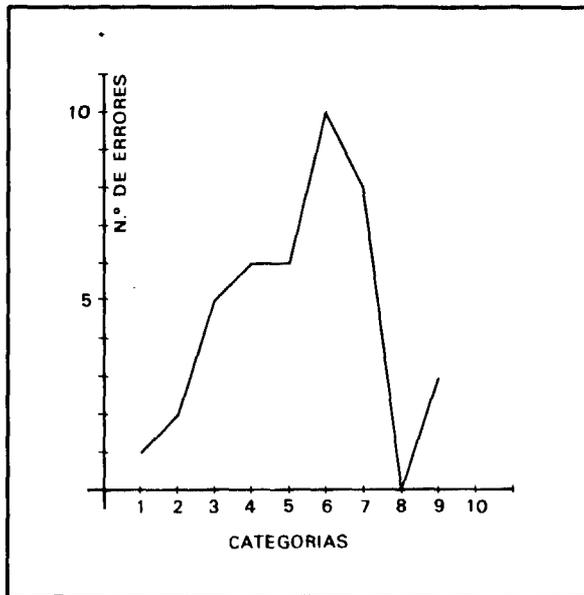
a) Diagnóstico individual.

Supongamos que los resultados obtenidos por el alumno X, de 2.º E. G. B., después de haber seguido el programa de ortografía (o, también, a un alumno que comienza 3.º E. G. B., como diagnóstico inicial; o, si se estima conveniente, un alumno de 4.º, 5.º u otro curso posterior) son los siguientes:

Categoría 1 (sílabas directas dobles)	(1)
" 2 (sílabas mixtas)	(2)
" 3 (sonidos <i>ca, co</i>)	(5)
" 4 (sonidos <i>za, zo</i>)	(6)
" 5 (sonidos <i>ga, go</i>)	(6n)
" 6 (sonidos <i>güe, güñ</i>)	(10)
" 7 (sonidos <i>r, rr</i>)	(8)
" 8 (<i>m</i> ante <i>p</i> y <i>b</i>)	(0)
" 9 (separar sílabas)	(3)

Advirtamos que se estima que una categoría o aspecto ortográfico debe ser recuperado por el alumno siempre que en tal categoría haya cometido un 25 por 100 o más de error. En nuestro caso, siempre que haya escrito mal tres o más palabras. Este alumno X, que analizamos, deberá recuperar en las categorías 3, 4, 5, 6, 7 y 9. Repárese en que esto es un DIAGNOSTICO ANALITICO, CUALITATIVO, justo porque nos permite localizar dónde falla este alumno.

También podemos verlo en la siguiente gráfica:



b) Diagnóstico del grupo de alumnos de la clase.

Supongamos que hemos aplicado la ESCALA I a un grupo de 40 alumnos. Si los 40 alumnos se equivocasen en las 10 palabras de la primera categoría (sílabas directas dobles), el número de

errores global sería 400 ($40 \times 10 = 400$). Así, pues, el mayor número de errores por categoría de un grupo de 40 alumnos será de 400. Y, según quedó dicho en el diagnóstico individual, se tolera hasta un número de errores que no exceda el 25 por 100. Por consiguiente, en la evaluación global del curso de 40 alumnos, el 25 por 100 de los errores será 100. Por eso, deberá recuperarse cualquier categoría que muestre 100 o más errores.

Un ejemplo. Aplicada la ESCALA I a un grupo de 40 alumnos, arroja los siguientes resultados:

Categoría 1 (sílabas directas dobles)	(50)
" 2 (sílabas mixtas)	(30)
" 3 (sonido <i>ca, co</i>)	(180)
" 4 (sonidos <i>za, zo</i>)	(189)
" 5 (sonidos <i>ga, go</i>)	(32)
" 6 (sonidos <i>güe, güñ</i>)	(10)
" 7 (sonidos <i>r, rr</i>)	(5)
" 8 (<i>m</i> ante <i>p</i> y <i>b</i>)	(0)
" 9 (separar sílabas)	(12)

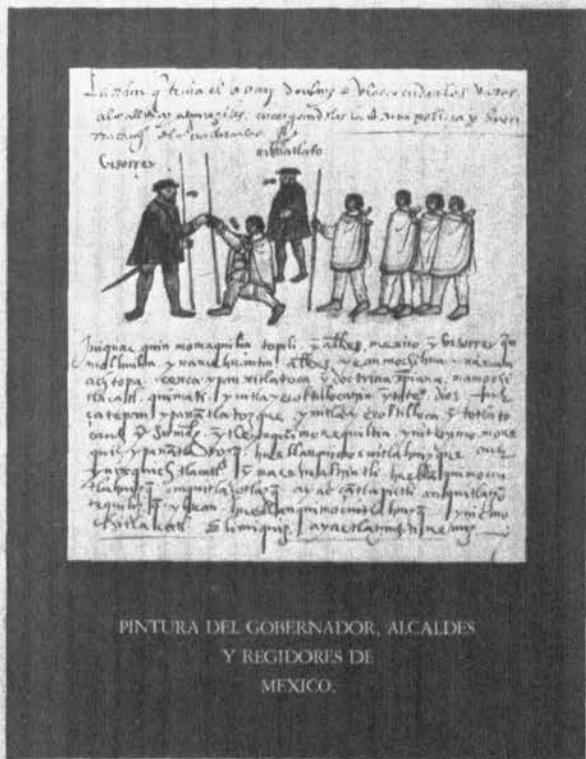
Estamos ante un grupo de alumnos de los que, respecto del contenido ortográfico de la ESCALA I, podemos afirmar que deben realizar enseñanzas de recuperación en los aspectos o categorías 3 y 4. Es decir, la Ortografía relativa a los sonidos *ca, co* y *za, zo*.

Si se quiere disponer de la información que aportan las ESCALAS de un modo más empírico, puede procederse a la representación gráfica, tal y como hemos hecho en el diagnóstico individual: situamos en el eje de ordenadas los errores y en el de abscisas las categorías o aspectos ortográficos de la ESCALA.

RECUPERACION

A lo largo del trabajo hemos insistido en que el instrumento de evaluación presentado (y nacido del programa expuesto), las ESCALAS, tiene un sentido fundamentalmente cualitativo, analítico, porque pretende detectar los aspectos ortográficos no poseídos por el alumno. Pues bien, en la medida en que logren las ESCALAS esta detección, estarán posibilitando las correspondientes enseñanzas de recuperación. Se trata, una vez hecho el diagnóstico, de planear las actividades de recuperación.

Reproducción facsímil, en dos tomos, cuyo original se conserva en la Biblioteca Nacional de Madrid, de uno de los más importantes documentos hispano-indígenas conocidos, recogiendo una información solicitada por Felipe II en 1565



PINTURA DEL GOBERNADOR, ALCALDES
Y REGIDORES DE
MEXICO.

M E C SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL
MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
Ciudad Universitaria, Madrid 3 - Tel. 4497700

Precio de la Obra : 5.000 Ptas.

Seminarios de medios

de Comunicación Social

en la E. G. B.:

**Un proyecto de educación
para los "mass media"**

Por
Manuel Lorenzo Delgado
Licenciado en Pedagogía
y Director escolar

1. PUNTOS DE PARTIDA

Con frecuencia el hombre de hoy, más aún el educador, se sorprende ante la rapidez con que evoluciona la ciencia y su dimensión pragmática, la tecnología. Antes de que un modelo cualquiera de aparato se haya generalizado en el mercado, los técnicos ya poseen nuevos diseños que dejan anticuado el modelo anterior. Se tarda más, en definitiva, en generalizar un producto que en inventar otro nuevo.

Esta misma rapidez del cambio, pero acompañada de una enorme lentitud en la extensión a la práctica, se da a la hora de analizar las técnicas didácticas que aparecen y los avances que se producen en la tecnología educativa.

Producto de esta tecnología que se generaliza y avanza a grandes pasos son los medios de comunicación social —cine, TV, radio y prensa, fundamentalmente— que se han convertido en los grandes vehículos del lenguaje del mundo contemporáneo. Esto nos parece un fenómeno de gran importancia para el educador: el niño y el joven de nuestros días, desde que nace, al compás que aprende el significado y utilización de la palabra, va aprendiendo y utilizando lenguajes nuevos —ajenos muchas veces a la escuela— que le dan unas posibilidades de comprensión y expresión impensables para generaciones anteriores y, sobre todo, que les hacen sujetos de una cultura que es distinta de aquella en la que la mayoría hemos sido educados: la cultura audiovisual.

No hay duda de que una de las funciones de la escuela es la de integrar a los alumnos en la cultura de su tiempo y de su ambiente para, al mismo tiempo, hacerlos capaces de enriquecerla. Esta labor de culturalización es impensable (o, al menos, incompleta) si se olvida la dimensión audiovisual de la cultura de hoy. Por tanto, urge una adecuada educación de los escolares en este campo, a no ser que la escuela quiera resignarse a ver pasar el progreso y el cambio desde su puerta sin contaminarse.

Por otra parte, resulta difícil comprender al alumno que acude actualmente a la escuela —y, por tanto, orientarlo— si lo consideramos como un ente abstraído del ambiente cultural en que se mueve. Este es un defecto observable en algunos libros de sicología del niño. El joven de nuestro tiempo está muy marcado por lo visual y auditivo. La práctica educativa no debe, una vez más, llegar tarde y “perder el tren” ignorando los fenómenos del presente.

De la inquietud que nos originan las anteriores reflexiones y otras muchas posibles en torno al tema, ha nacido la experiencia que tratamos de analizar en el presente artículo y que en el momento de escribirlo no es sino un proyecto, una planificación para el curso 76-77.

2. LOS SUJETOS

El alumno de la primera etapa de E. G. B. no es sujeto de una educación audiovisual formal y sistemática. No interesa en absoluto que sepa lo que es un plano general o un picado, por ejemplo. Bastará con pequeñas anotaciones, dichas “como el que no quiere la cosa”, que los padres y profesores harán al reunirse para ver cine o TV y que versarán principalmente sobre la conducta de los personajes y los acontecimientos que pueden llamar la atención del niño.

El momento de iniciar la educación formal y sistemática nos parece la segunda etapa de la E. G. B. El alumno empieza a poder “leer” las imágenes secuenciadas, siente dentro de sí el ritmo y la música de su tiempo, etc.

De acuerdo con las anteriores consideraciones, hemos planificado la experiencia inicialmente para los alumnos de 8.º de E. G. B. del Colegio San Juan Bosco, de Granada. Nuestra intención, no obstante, es ampliarla cuando los recursos lo permitan, a los tres niveles de la segunda etapa.

El número total de alumnos de 8.º es, aproximadamente, de 140.

3. METODOLOGIA

Por los caracteres que queremos que reúnan este tipo de enseñanzas, hemos seleccionado la técnica del seminario como principal vía metodológica. Dichos caracteres podemos sintetizarlos en:

a) Activo y práctico.—No se trata de dar lecciones informativas sobre el cine, la prensa o la TV, sino de llegar a la teoría por medio de la experiencia, es decir, criticando programas, haciendo guiones, cortometrajes, etc.

b) Participativo.—Los alumnos ponen en común con el profesor su visión de una cinta, lo que sienten ante un determinado movimiento musical, su acuerdo o desacuerdo con la versión dada por determinado periódico ante una noticia...

c) Sistemático.—Creemos que este punto es el más interesante y específico de la experiencia. No se trata, en efecto, de hacer de vez en cuando un cinefórum o reunir varias veces en el curso a los aficionados a la música moderna para realizar un discofórum. Esto, hasta ahora, nos ha parecido insuficiente por falta de sistematización. Las ideas se quedan sueltas así, porque aisladas son también las experiencias por las que se reciben. Queremos que por medio de estos seminarios encajen en el cuerpo doctrinal y técnico que cada uno de estos lenguajes posee.

d) Opcional.—El alumno deberá elegir, entre los seminarios propuestos, aquellos por los que sienta mayor preferencia. Sin embargo, es obligatorio hacer uno por cada trimestre.

Los títulos programados para el presente curso son los siguientes:

Cine I: Técnica cinematográfica.

Cine II: Las principales tendencias del cine actual. Televisión.

Música moderna.

Radio.

La prensa española y sus principales tendencias ideológicas.

Nuestro deseo es ampliar, en cursos posteriores, el número de temas, saliéndonos incluso de los medios de comunicación, de modo que cada alumno realice nueve a lo largo de la segunda etapa.

4. OBJETIVOS

El niño y el joven cantan y sienten su música, ven distintas tendencias en la prensa y no saben discernirlas, van al cine con frecuencia por entretenerse y nadie les ha hecho ver que es un arte, matan mucho tiempo ante el televisor... Darles alforjas para andar por ese mundo suyo con sentido crítico, viviéndolo con plenitud y sirviéndose de él para hacerse cada vez más él mismo, son los grandes objetivos —sin duda ambiciosos— que pretendemos. Ayudarle, en consecuencia, a vivir conscientemente su vida joven ante unos medios que masifican y despersonalizan precisamente por el hecho de estar programados de manera homogénea para todos, sean niños, jóvenes o viejos, de culturas o naciones diferentes y tengan la ideología vital que tengan.

Hay que pensar que cada seminario tiene sus propios objetivos, algunos de los cuales señalamos en el punto siguiente. Con la prensa pretendemos, por ejemplo, que el alumno compruebe que en cada periódico o revista que lee hay proyectada una ideología determinada. Por tanto, que sepa elegir la que crea más adecuada.

Por otra parte, el objetivo que nos mueve a publicar este proyecto es, además de la información en sí misma, proporcionar material al que recurrir a todos aquellos que tengan inquietud por el tema.

5. PROGRAMACION

Proponemos en este apartado esquemas de la programación de alguno de estos cursos monográficos o seminarios.

5.1. Cine.

Objetivos:

Dar una educación cinematográfica básica en la que el niño:

- a) *Se capacite para leer las imágenes.*
- b) *Elija las películas con sentido artístico.*
- c) *Valore los aspectos técnicos del film y no sólo el "argumento".*
- d) *Cambie su actitud ante el cine, pasando de espectador pasivo a activo.*

Contenidos:

- a) *Cómo se hace un film. El cine como arte.*

- b) *Tiempo-Espacio-Movimiento.*
- c) *Los trucos.*
- d) *Ritmo-Música-Illuminación-Color.*
- e) *El montaje.*
- f) *La imagen fílmica.*
- g) *El cine de animación.*
- h) *Breve síntesis de la historia del nacimiento del cine.*
 - i) *Los géneros cinematográficos.*
 - j) *El cine de hoy: sus temas-sus autores.*
 - k) *La censura cinematográfica.*
 - l) *Influencia del cine en el espectador.*

Actividades:

Hacer prácticas de:

a) *Lenguaje: Distinguir y buscar fotogramas, planos, escala...; dibujar planos, encuadres, escenas...; ordenar fotografías para narrar algo.*

b) *Técnica: Realizar trabajos fotográficos; realizar pequeños trabajos fílmicos.*

c) *Crítica: Visionar filmes, dialogando sobre interpretación, escenografía, argumento, valoración del film...*

d) *Realización: Hacer un film de algunos minutos por los propios niños.*

e) *Relación: Organización de sesiones de proyección, anuncios, publicaciones de críticas y comentarios, murales...*

El profesor que ha realizado este programa es don Felipe Santos, maestro y diplomado en Cinematografía por la Universidad de Valladolid.

5.2. Música moderna.

Objetivos:

Que los muchachos:

a) *Descubran la dimensión humano-social de la música joven.*

b) *Desarrollen su sentido crítico ante lo que escuchan, ante lo que se les trata de vender.*

c) *Se den cuenta de la importancia del fenómeno juvenil a través de su lenguaje internacional, la música que ellos hacen y viven.*

d) *Descubrir el mensaje poético en muchas de las canciones de hoy.*

e) *Compararla con la música de consumo, estandarizada.*

f) *Críticar el manejo del "tinglado" musical.*

g) *Crear el sentimiento regional o nacionalista, siguiendo abierto a todo el mundo.*

Contenidos.

- a) *Raíces de la canción joven de hoy: el folklore, el blues, los spirituals, la balada. Características y generalidades del folk y el rock.*
- b) *El folk en Estados Unidos. Algunos representantes: Dylan, Baez...*
- c) *Canción suramericana en Chile y Cuba.*
- d) *Canción suramericana en Argentina y Uruguay.*
- e) *el rock'n'roll, sus pioneros y su evolución.*
- f) *El Liverpool sound, los Beatles y su evolución.*
- g) *El sonido San Francisco y la revolución Hippie. Nuevos sonidos, el underground.*
- h) *El rock en la década de los años 70.*
- i) *La nueva canción española:*
 - *Nova cançó.*
 - *Canción en castellano.*
- j) *La nueva canción andaluza.*

Actividades:

- *Discofórum.*
- *Montajes audiovisuales.*
- *Mesas redondas.*
- *Recitales realizados por ellos mismos.*

El profesor de este seminario es don José Duarte, maestro y experto en música moderna.

5.3. Televisión.

Objetivos:

- a) *Conocimiento del lenguaje específico de la TV.*
- b) *Analizar las funciones fundamentales de toda TV a través de los programas de TVE: formar, informar y divertir.*
- c) *Crear actitudes ante la propaganda y la publicidad.*
- d) *Analizar valores y conductas vitales transmitidos en los programas de TV.*

Contenidos.

- a) *Nociones técnicas. El lenguaje televisivo.*
- b) *Técnicas de producción en la TV.*
- c) *Las funciones o contenidos de la TV:*
 - *Contenidos informativos.*
 - *Contenidos instructivos.*
 - *Contenidos diversivos.*
- d) *La propaganda y la publicidad. El fenómeno de la "moda" y la TV.*
- e) *Influencia de la TV en el comportamiento.*

Masificación y despersonalización.

f) *Valores y modelos de conducta transmitidos por la TV. Análisis de programas.*

Actividades:

- *Análisis de argumentos.*
- *Telefóruns.*
- *Redacción de guiones.*
- *Redacción de críticas de programas para darlas a conocer a los compañeros del colegio...*

6. PROFESORADO Y ORGANIZACION ESPACIO-TEMPORAL

La plantilla de profesorado para cubrir las clases de estos seminarios está constituida por maestros del propio Centro que son especialistas en los respectivos temas o bien por padres de alumnos, como es el caso de la prensa, impartido por un periodista.

El tiempo dedicado a cada seminario será de una hora semanal durante un trimestre. Dicha hora queda marcada para el jueves por la tarde. Cada curso monográfico tendrá, por tanto, unas diez horas de duración, debiendo hacer los alumnos tres a lo largo de todo el curso y nueve en el momento en que se generalice la experiencia a los tres niveles de la segunda etapa. En el planteamiento organizativo no consideramos, pues, estas actividades como extraescolares.

En cuanto al espacio, las mismas aulas de clase pueden ser utilizadas. Llegada la hora de los seminarios —para todos la misma—, el profesor del curso cambia con el profesor del seminario y los alumnos entran en aquella clase destinada al seminario al que deben asistir. El profesor saliente queda libre para otras actividades (evaluación...) o sustituye al que da el seminario.

El número de alumnos de cada seminario oscila entre los veinte y veinticinco, siendo seleccionados en función de sus preferencias personales expresadas por escrito.

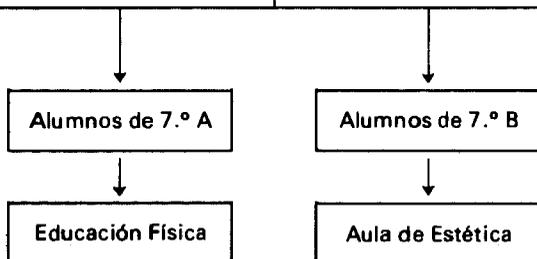
El siguiente esquema facilita la comprensión de lo anteriormente expuesto:

7. BIBLIOGRAFIA

Con objeto de facilitar la labor de aquellos que quieran introducirse en este mundo de los medios

Aula: 8.º A	Aula: 8.º B	Aula: 8.º C	Aula: 8.º D
Seminario: Cine I Alumnos: 20 de los grupos A, B, C y D	Seminario: Cine II Alumnos: Idem	Seminario: TV Alumnos: Idem	Seminario: Prensa Alumnos: Idem

Aula: 7.º A	Aula: 7.º B	Aula: 7.º C	Aula: 7.º D
Seminario: Radio Alumnos: 20 de los cursos 8.º A, B, C y D	Seminario: Música Alumnos: Idem	Alumnos de 7.º C	Alumnos de 7.º D



de comunicación de masas, damos una sucinta bibliografía sobre cine, música y TV.

7.1. Cine.

a) Teoría:

- Lecciones de Cine, de Lamet, Ródenas y Gallego. Ed. Hechos y Dichos.
- Teoría del Cine, de Staelin. Razón y Fe.
- Formación cinematográfica, de Pérez Lozano. Editorial Flors.
- Arte, Cine y Sociedad, de M. Villegas.

b) Historia del Cine:

- Historia del Cine, de R. Gabern. Ed. Lumen.
- Enciclopedia del Cine. Ed. Labor.
- Historia del Cine, de Sadoul. Ed. Nueva Visión.

c) Revistas:

- Dirigido por.
- Cinema 2002.
- Reseña.

7.2. Música moderna.

- Colección "Los Juglares": Serie de monografías. Ediciones Júcar.

- Historia de la música Pop 62-72, Jordi Sierra. Ed. EDUNISA.
- Música Pop-Música Folk, J. M. Iñigo-J. Díaz. Editorial Planeta.
- Música Pop y juventud, Ricardo Cantalapiedra. ICCE.
- Antología de la nova cançó catalana, Vázquez Montalbán-J. Porter. Ed. Cultura Popular.
- Psicoanálisis de la canción de hoy, Ricardo Cantalapiedra. PPC.
- Nueva canción: Discoforum y otras técnicas, Fernando González Lucini.

7.3. Televisión.

- TV y Educación. Radiotelevisión Española.
- La TV, los niños y la familia, Sauvage. Editorial Mensajero.
- La publicidad. Biblioteca Salvat de Grandes Temas, núm. 69.
- Sociología de la radio-TV, Juan Cazeneuve. Paidós.
- Los jóvenes y la TV, E. Guerin. Ed. Atenas.
- Teoría de los contenidos de la TV, García Jiménez. Servicio de Formación de TVE.
- TV amiga, E. Morin. Nova Terra.
- Así es la TV, Melón Martínez. Cinegüla.

I. INTRODUCCIÓN

Las "Nuevas Orientaciones Pedagógicas para la E. G. B." indican que la "iniciación a la literatura en cuanto culminación del lenguaje en su expresión más lograda, se introduce en los últimos niveles de la segunda etapa. Para llegar al comentario de textos y análisis crítico de las obras literarias, en la segunda etapa, es necesario que los alumnos se familiaricen previamente con dichas obras (lectura personal, en grupo, audición, proyección, dramatización, etc.)" (1).

Por su parte, las "Orientaciones Pedagógicas para la Segunda Etapa de la E. G. B." señalan que "como culminación del proceso de enseñanza de la lengua, el alumno deberá percibir que la lengua es susceptible de convertirse en obra de arte. El contacto directo con la obra literaria servirá para enriquecer su capacidad de expresión y fomentar la creatividad" (2).

Queda claro, por tanto, que una correcta enseñanza de la Literatura en la segunda etapa de la E. G. B. exige una frecuente relación del alumno con el texto literario. Porque, en definitiva, lo que ha de perseguir el profesor no es otra cosa que la valoración por parte del lector adolescente de las obras artísticas y que éste realice composiciones lo más logradas posible (es decir, textos literarios dentro de su capacidad). Y, como es obvio, el mismo criterio cabe aplicar al respecto en los niveles siguientes a la Educación General Básica. En el caso concreto del Bachillerato, las normas oficiales

(1) Revista *Vida escolar*, números 124-126.

(2) Revista *Vida escolar*, números 128-130.

LITE- RATURA

Y

LEC- TURA

Por
Carlos
Calvo
Izquierdo

resultan definitivas en este punto (3).

"La Enseñanza de la Literatura desde una perspectiva actual debe tener una triple finalidad:

a) Provocar el gusto por la lectura, ejercitando así todo el complejo de facultades que esto lleva consigo.

b) Enseñar a leer críticamente.

c) Proporcionar un mínimo de conocimientos histórico-culturales."

(3) *Boletín Oficial del Estado* de 18 de abril de 1975.

La Literatura debe aprenderse mediante la lectura continuada de obras o fragmentos de las mismas, mientras que la Historia de la Literatura ha de permanecer como mero instrumento auxiliar, como medio, no como objetivo.

Hemos de ser conscientes también de que esas lecturas se constituirán en elementos determinantes de acercamiento o rechazo, y de ahí nuestra responsabilidad: el que nuestros alumnos se conviertan en futuros buenos lectores no dependerá tanto de sus conocimientos de Historia de la Literatura cuanto del hábito adquirido y de los comentarios reflexivos llevados a cabo (4).

Diríamos —sin excesiva hipérbole— que si conseguimos un lector de calidad tendremos un aprovechado estudiante, un profesional capacitado para el reciclaje y, sobre todo, una persona preparada y dispuesta para gozar la belleza artística.

Y no olvidemos que la obra literaria, como camino que nos conduce placenteramente hacia la cultura y despierta en nosotros sentimientos e intereses que nos posibilitan profundizar en nosotros mismos e incorporarnos al entorno con una actitud más rica y humana, desempeña una misión irremplazable.

CLASIFICACION DE LAS LECTURAS LITERARIAS COMO ACTIVIDADES ACADEMICAS

No nos interesa aquí la lectura en cuanto aprendizaje mecánico, comunicación ocasional cotidiana.

(4) Ténganse en cuenta las implicaciones de este punto con la educación de adultos y con la educación continuada o permanente.

na, etc., sino en la medida que interiorizamos una obra literaria en el marco de una orientación académica.

Ahora bien, ¿cómo integrar esa actividad en nuestras clases de Literatura? O, de otro modo, ¿qué ejercicios propondremos a nuestros alumnos para conseguir lo enunciado en el apartado anterior?

Presentamos en estas líneas una clasificación de tipos de lectura literaria, aplicable tanto en la E. G. B. como en Bachillerato y Formación Profesional, que dentro de una exigible variedad no prescinde de la coherencia y graduación precisas.

A) La lectura comentada.

Aplicable en la E. G. B. a partir del tercer curso, se trata de una lectura, generalmente en grupo, que persigue múltiples objetivos: corregir defectos de pronunciación, acelerar la velocidad lectora, enriquecer el vocabulario, etc. Su estudio del texto es más bien superficial y radica, casi exclusivamente, en la comprensión del significado del mismo. El fragmento conviene de breve extensión.

Uno de los métodos más conocidos es el de Ambrosio J. Pulpillo (5), que sigue estos pasos:

- I. Aclaración de los vocablos que no sean del dominio del lector.
- II. Explicación de las metáforas y otras figuras de construcción.
- III. Deben establecerse relaciones entre el contenido del texto y de las ideas o

(5) *Didáctica de la lengua en la E. G. B.* Madrid, editorial Magisterio Español. 320 páginas. 23 x 16 cm. (Colección Ciencias de la Educación).

nociones que el escolar ya posee del mismo.

- IV. Reflexión crítica.
- V. Resumen final.

Puede consultarse también el artículo "Análisis y comentario de textos en la segunda etapa de la E. G. B.", de Carmen López, en el número 2 de la revista de educación *Cuadernos de Pedagogía* (febrero de 1975), así como el libro *Selección de lecturas y prácticas de redacción*, de Esteban Bagué (editorial Teide, Barcelona, 1974).

B) Comentario de textos.

Tras una introducción paulatina en los cursos 6.º y 7.º puede emplearse sin especiales dificultades a partir de 8.º de Educación General Básica (6).

El carácter específico del comentario de textos estriba en su profundización en el texto para ver conjuntamente lo que el autor dice y cómo lo dice.

Dos métodos de comentarios de textos nos es dado utilizar: el de Correa-Lázaro (7) y el de Lacau-Rosetti (8).

Fases del método Correa-Lázaro:

- I. Lectura atenta del texto.
- II. Localización.
- III. *Determinación del tema.*
- IV. Determinación de la estructura.
- V. *Análisis de la forma partiendo del tema.*
- VI. Conclusión.

(6) CALVO IZQUIERDO, Carlos: "El comentario de textos y su metodología", en revista *Escuela Española*, núm. 2.216 (extraordinario "La vida en la Escuela", de octubre de 1974), Madrid, págs. 15 y 16.

(7) CORREA, E. y LAZARO, F.: *Cómo se comenta un texto literario*. 10.ª ed. Salamanca, Anaya, 1972. 200 págs. 19 x 12 cm. (Colección Temas y Estudios).

(8) LACAU y ROSETTI: *Antología 1. Análisis de textos*. Buenos Aires, Kapelusz, noviembre de 1971. 278 págs. 21 x 20 cm.

El método Lacau-Rosetti (expuesto en sus *Antología 1* y *Antología 2*) se preocupa del comentario y de conectar el texto literario con otras manifestaciones culturales (pintura, música, etcétera). Es un elemento integrador de diversas áreas y estimulador de la creatividad, mientras que el Correa-Lázaro desarrolla y estimula extraordinariamente las actitudes y hábitos críticos.

Fases del método Lacau-Rosetti:

- I. El autor en la obra: posición, ubicación y punto de vista.
- II. El lector: su participación.
- III. La realidad representada: personajes, hechos, objetos, acción, época, sentimientos.
- IV. Recursos: esquema y secuencia, distribución, modos literarios y lenguaje.

C) La lectura crítica.

Dado a conocer el concepto y el nombre por el autor de este artículo en trabajos anteriores, se aplica a fragmentos literarios largos, cuentos, narraciones, capítulos completos e incluso obras amplias. Puede iniciarse en 8.º de E. G. B. y aplicarse en Bachillerato y Formación Profesional.

Fases del método Calvo Izquierdo (9):

- I. Introducción reflexiva.
- II. Datos bibliográficos.
- III. Vocabulario.
- IV. Características socio-culturales de la época.
- V. Características literarias de la época.

(9) CALVO IZQUIERDO, Carlos: *Cómo analizar críticamente una obra literaria* (libro inédito aún, escrito por el autor de este trabajo).

- VI. Breve biografía del autor.
- VII. Referencia especial a la obra.
- VIII. Resumen del argumento y estructura.
- IX. Tema principal y temas secundarios.
- X. Análisis estilístico: recursos estilísticos y formas de la expresión literaria.
- XI. Los personajes: su carácter.
- XII. Conclusión.

D) La lectura creadora.

Complemento excepcionalmente adecuado a la lectura crítica, busca promover la creatividad de los alumnos a través de unas actividades realmente sugestivas. "Y nació entonces en nosotros —escribe Lacau, teorizadora de este tipo de lectura— la convicción de que como método inicial y paralelo a los aspectos ya señalados, era preciso convertir al lector adolescente en colaborador, personaje, creador de proyectos completivos vinculados con la obra, polemista comprometido, testigo presencial, relator de gustos y vivencias, etc. En una palabra, establecer la vinculación emocional entre el adolescente, dentro de su mundo, y el libro que leía" (10).

Los trabajos se orientarán desde variados ángulos:

- *Distintos enfoques de un mismo tema.* Se trata del mismo tema abordado desde dos personalidades diferentes.
- *Encuentros entre persona-*

jes de distintas obras. Ambitos y personajes literarios diferentes puestos en contacto de manera natural.

- *Falsa antología.* Es decir, los lectores han escrito supuestos capítulos o fragmentos de obras, acercándose a ellas por el tono, el lenguaje, el clima.
- *Encuentros con autores y personajes.*
- *Antología de obras y temas.* A cargo de distintos lectores creadores.

E) La lectura literaria de consulta.

Utilizable preferentemente desde 6.º ó 7.º cursos de E. G. B., posee una validez limitada. Consiste, en esencia, en comprobar con textos concretos las aseveraciones que nos proporcione un manual de Historia de la Literatura (o cualquier otro documento) sobre características de un autor, una época, etc.

Así, por ejemplo, observaremos la técnica impresionista de Azorín describiendo la llanura y los pueblecitos de Castilla en un fragmento como este:

"Yo veo las llanuras dilatadas, inmensas, con una lejanía de cielo radiante y una línea azul, tenuemente azul, de una cordillera de montañas. Nada turba el silencio de la llanada, tal vez en el horizonte aparece un pueblecito, con su campanario, con sus techumbres pardas. Una columna de humo sube lentamente. En el campo se extienden, en un anchuroso mosaico, los cuadros de trigales, de barbechos, de eriazos. En la calma profunda del aire revolotea una picaza, que luego se abate sobre un montoncillo de piedras, un majano, y salta de él para revolotear luego otro poco. Un camino, tortuoso y estrecho, se aleja serpentean-

do; tal vez las matricarias inclinan en los bordes sus botones de oro...

Yo veo los pueblos vetustos, las vetustas ciudades. En ellas hay un parador de las Animas y otro de las Angustias; hay calles estrechas en que los regatones y los talabarteros y los percoceros tienen sus tiendecillas; hay una fuente de piedra granulenta, grisácea, con las armas de un rey; hay un esquilón que en la hora muerta de la siesta toca cristalinamente y llama a la Catedral; hay un viejo paseo desde el que se descubre un mirador, por encima de las murallas —como en Avila, como en Pamplona— un panorama noble, severo, austero, de sembrados, huertecillos y alamedas; hay en la estación andén, adonde los domingos, los días de fiesta, van las muchachas y ven pasar el tren, soñadoramente, con una sensación de nostalgia."

España

("La poesía de Castilla")

F) La lectura literaria de recreo.

A cualquier edad el niño y el adolescente sienten una imperiosa necesidad de alimentar su fantasía y de proyectar su personalidad. A no dudar que la Literatura les ofrecerá en este aspecto un campo prácticamente inagotable. Aun cuando cada edad y desarrollo requieren un tipo de lecturas, nuestros alumnos —orientados— toparán siempre con el libro que no se convierta durante un tiempo en su mejor amigo.

Reseñados los seis tipos fundamentales de *lectura literaria académica*, parece útil incluir un esquema, por niveles y cursos, que oriente resumidamente sobre la utilización de los mismos. Veámoslo:

(10) LACAU, María Hortensia y P. M. de: *Didáctica de la lectura creadora*. Tercera tirada. Buenos Aires, Kapelusz, octubre de 1972. 254 págs. 20 x 14,5 cm. (Colección Biblioteca de Cultura Popular, 95).

I. Educación General Básica.

PRIMERA ETAPA

Tercer curso:

1. Lectura literaria de recreo.
2. Lectura comentada.

Cuarto curso:

1. Lectura literaria de recreo.
2. Lectura comentada.

Quinto curso:

1. Lectura literaria de recreo.
2. Lectura comentada.

Sexto curso:

1. Lectura comentada.
2. Comentario de textos (iniciación).
3. Lectura literaria de recreo.

Séptimo curso:

1. Lectura comentada.
2. Comentario de textos (iniciación).
3. Lectura creadora.
4. Lectura literaria de consulta.
5. Lectura literaria de recreo.

SEGUNDA ETAPA

Octavo curso:

1. Comentario de textos.
2. Lectura crítica (iniciación).
3. Lectura creadora.
4. Lectura literaria de consulta.
5. Lectura literaria de recreo.

II. Bachillerato.

En los tres cursos:

1. Comentario de Textos.
2. Lectura crítica.
3. Lectura creadora.
4. Lectura literaria de consulta.
5. Lectura literaria de recreo.

III. Formación Profesional de Primero y Segundo grados.

1. Comentarios de Textos.
2. Lectura creadora.
3. Lectura crítica.
4. Lectura literaria de consulta.
5. Lectura literaria de recreo.

INVENTARIOS

ARTÍSTICOS

TERUEL Y SU PROVINCIA..... 1.000 Ptas.

LOGROÑO Y SU PROVINCIA
(3 tomos).

- I. Abalos-Cellorigo 1.000 Ptas.
- II. Cenicero-Montalbo Cameros 1.000 Ptas.
- III. (En preparación.)

LUGO Y SU PROVINCIA
(4 tomos).

- I. Abadín-Campelo 1.000 Ptas.
- II. Campo-Estraxiz 1.000 Ptas.
- III. (En preparación.)
- IV. (En preparación.)



SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE
EDUCACION Y CIENCIA - Ciudad Universitaria, Ma-
drid-3. Teléf. 449 77 00.

libros

¿Qué es un orientador familiar?

Oliveros F. Otero

EUNSA, Pamplona,
1976.

Oliveros F. Otero ofrece en este libro una amplia perspectiva de la orientación familiar, a partir de una experiencia de algo más de siete años en la formación de orientadores familiares.

El autor dirige el departamento de orientación familiar (ICE de la Universidad de Navarra) desde sus comienzos, en febrero de 1969. En este departamento han iniciado su formación como orientadores familiares unas mil quinientas personas —profesores y profesionales diversos, en su mayoría padres de familia—. El contenido del libro se refiere tanto a la experiencia del departamento como a la labor realizada por muchos de estos profesionales en diversos ambientes del país.

Sin embargo, el profesor

Fernández Otero no se limita a describir una experiencia. Procura, desde el comienzo mismo del libro, contestar a esa interrogante del título: ¿Qué es un orientador familiar? Hay una primera referencia a la orientación familiar como ayuda necesaria a los padres en cuanto educadores —y, en general, a los demás componentes de la familia—: una ayuda prestada con sentido profesional, con actitud de servicio, frente a los actuales condicionamientos internos y externos de las familias. Por consiguiente, este profesional —dice Oliveros F. Otero— es una persona con capacidad de ayuda, con motivos suficientes para informar y estimular a padres y a hijos, con el fin de que la familia sea, de hecho, la entidad educativa por excelencia.

Para que se entienda mejor lo que es un orientador familiar, el autor se refiere a las diversas modalidades de trabajo, y a las diferentes posibilidades y necesidades de formación de quienes se propongan dedicarse —con frecuencia, en régimen de pluriempleo— a esta actividad profesional. El proceso de formación incluye una obligada referencia a los estudios superiores de orientación familiar.

Uno descubre —leyendo estas páginas— que las posibilidades de prestar un servicio de mejora a las familias y, por tanto, a la sociedad son inmensas. Esta parece ser la primera finalidad del autor: fomentar en sus lectores el afán de servir a la sociedad desde el trabajo profesional y la amistad, de muy diversos modos, con una

buena preparación como orientador familiar.

De paso, logra otra finalidad: ayudar a descubrir que esta preparación específica en muchos profesionales —médicos, psicólogos, profesores, etc.— sirve para un mejor desempeño de la propia profesión, en cuanto los clientes forman parte de una familia.

El último capítulo del libro trata de la influencia positiva del orientador familiar en la sociedad. En la medida en que sean personas que deseen prestar un mejor servicio —y se preparen profesionalmente con este fin— se puede decir de los orientadores familiares que en ellos —y así termina el autor— "la sociedad será educadora".



Cuando este trabajo se formaliza, incluye la realización de actividades de grupo. Ello justifica, sin duda, la inclusión de dos anexos sobre organización y programación de cursos de orientación familiar, y sobre algunas técnicas de grupo. Son dos notas técnicas del profesor David Isaacs, del mismo departamento.

El contenido de este libro de bolsillo —que hace el número 21 en la colección ICE, de EUNSA— tiene interés, indudablemente, no sólo para quienes quieran dedicarse a esta labor orientadora, sino también para aquellos padres de familia que deseen beneficiarse de esta orientación.

En abundantes notas, a pie de página, se hace referencia a numerosos casos y notas técnicas —en total, unos doscientos— que ha editado y utiliza en sus programas el citado departamento de orientación familiar. De este modo, el autor deja muy claro lo siguiente, quizá sin pretenderlo: el contenido de la educación familiar es amplísimo.

Finalmente, cabe destacar el tipo de letra —de fácil lectura— y la buena presentación del libro.

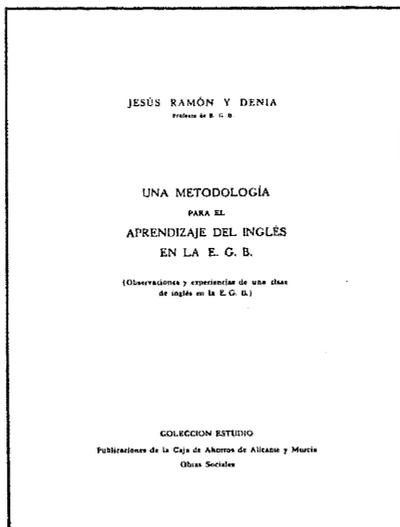
Una metodología para el aprendizaje del inglés en la E. G. B.

**Ramón y Denia,
Jesús**

Publicaciones
de la Caja de Ahorros
de Alicante y Murcia

Algo así como una década de experiencia directa en la enseñanza del inglés en las escuelas

y cuatro años en el Centro Experimental de Elche, avalan las observaciones del autor. A lo largo de los ocho capítulos o apartados, se van ofreciendo las reflexiones obtenidas en un riguroso quehacer día a día para ir mejorando la metodología de la lengua inglesa en el nivel de E. G. B. La simple lectura del índice de cuestiones prepara para



ir encontrando respuesta a los múltiples interrogantes que la introducción de la lengua inglesa en la E. G. B. ha planteado a los profesionales de este nivel.

Es obligación moral y profesional dar cuenta de estas experiencias y observaciones. Las acertadas aportaciones del profesor Ramón y Denia sobre programación, acondicionamiento del aula, elaboración de material, trabajo autónomo de los alumnos, son un delicado obsequio para el lector interesado en el tema. Y el estilo sencillo, coloquial casi, exento de dogmatismo, acerca más esta publicación al docente especialista en inglés y también al generalista. M. R.

Los profesores de E. G. B. que estén interesados en ello, podrán

recibir gratuitamente un ejemplar, solicitándolo a la Obra Social de la Caja de Ahorros de Alicante y Murcia, c/ Rambla de Méndez Núñez, 17. Alicante.

El indicador TEAL

**Dolores López
Marita López
Isabel Palomares
Ana M.ª Zubizarreta**

Instituto de
Estudios Alicantinos

El "INDICADOR TEAL" es una tabla de referencias para ayudar al profesor de la clase ordinaria, sin una necesaria especialización en educación de deficientes, a detectar posibles anomalías en los tres capítulos de deficiencias intelectuales, sensoriales y de conducta. Toda la gama de deficiencias medias, que incluyen escolares fronterizos, hipoacúsicos, deficientes de visión, dislexias, niños-problema, inadaptados al grupo medio, tienen aquí su "entrada", llevando en una cadena sencilla de síntomas, hasta el diagnóstico provisional, que, en todo caso, habrá de ser confirmado o rectificado por el profesional idóneo, sea profesor de pedagogía terapéutica, sea psicólogo, sea médico.

En ningún caso se trata de sustituir al profesional cualificado, sino de ayudar al profesor de aula, que, carente de todas las asistencias brillantemente propugnadas en la legislación vigente, "se las tiene que arreglar por su cuenta". Aquí es donde la labor del equipo TEAL adquiere su significación: ayuda y asesoramiento al compañero con escolares que no encajan en la tarea cotidiana, que le hacen

Información Académica y Profesional

Instituto
de Ciencias
de la Educación
Universidad
Complutense

pueden ser interesantes: requisitos, funciones, programas, salidas, centros de estudio, dotación económica, lugares de información, etc. El material ha sido cuidadosamente elaborado y su presentación es concisa y clara.

DOMINGO LÓPEZ • MARÍA LÓPEZ
OSARIO PERMANEC • ANA M. ZURZARRITA

EL INDICADOR TEAL

INSTITUTO DE ESTUDIOS ALICANTINOS

DIPUTACIÓN PROVINCIAL DE ALICANTE

(Paseo de San Mateo, 10 - 03001 ALICANTE)

pensar si acaso él no estará haciendo lo posible por ese chico que se queda atrasado, que no atiende o que no entiende y que, en un deseo de individualizar el aprendizaje, le crea una situación de impotencia o, cuando menos, frustrante. M. R.

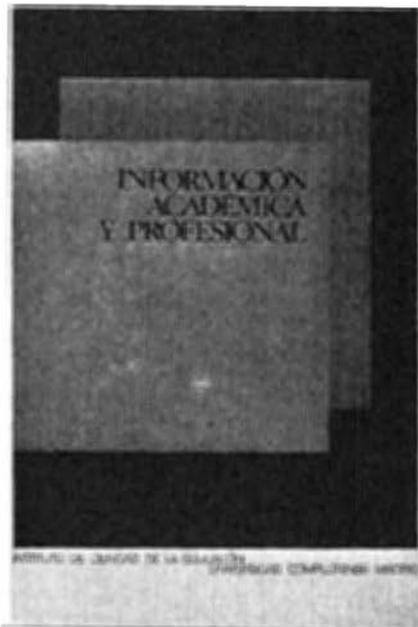
Los profesores de E. G. B. que estén interesados en ello, podrán recibir gratuitamente un ejemplar solicitándolo al Instituto de Estudios Alicantinos de la Excelentísima Diputación Provincial de Alicante, Avda. General Mola, 6, Alicante.

El Departamento de Orientación del I. C. E. U. M. desde su creación viene abordando el problema de la necesidad de información sobre la vida académica y profesional que sufren los orientadores en la realización de sus tareas y los orientados en la toma de sus decisiones. La obra que hoy nos ofrece recoge las opciones académicas y profesionales no universitarias que se abren a los estudiantes de Bachillerato. Se ha desgajado de la ya tradicional publicación del Departamento de igual título, con el fin de ampliar lo que en ella era segunda parte.

Su contenido incluye tres campos:

- Enseñanzas de Formación Profesional de 2.º grado.
- Otros estudios, cuyos requisitos equivalen al nivel de Bachillerato Superior.
- Oposiciones, convocadas por Organismos Estatales y no Estatales, para las que se exige el título de Bachiller Superior.

La información de cada uno de estos estudios o profesiones abarca los principales datos que



En la introducción de la obra se expresa que la vigencia de gran parte de su contenido está condicionada por el desarrollo de la Ley General de Educación y la acomodación a la estructura del sistema educativo impuesto por ella. De todas las formas, se incluye una prospección sobre el futuro de estos estudios y creemos, juntamente con la autora, que mientras todo el mundo académico cobra forma definitiva, los bachilleres que tienen que decidir sobre su futuro deben conocer las circunstancias concretas en las que se enmarca su decisión en un momento dado.

Es, pues, un trabajo eminentemente práctico y de gran utilidad para cuantos están implicados en la orientación de los alumnos de Bachillerato.

ASOCIACION ESPAÑOLA PARA LA EDUCACION ESPECIAL (A. E. D. E. S.)

Con el fin de promocionar la investigación en la Educación Especial, como continuidad a la labor científica del "II CONGRESO INTERNACIONAL PARA LA EDUCACION ESPECIAL", celebrado en Madrid entre los días 25 a 28 de junio de 1974, se crea un Fondo de Financiación del Programa aludido.

Los fines del Programa abarcarán los siguientes aspectos:

- a) Premiar trabajos de investigación preferentemente.
- b) Financiar la colaboración de expertos, nacionales o extranjeros, que inicien nuevas técnicas de investigación.
- c) Prestar ayuda económica a los futuros Congresos de la Asociación Española para la Educación Especial (A. E. D. E. S.) que se celebrarán periódicamente.

El Programa se desarrollará durante un periodo de ocho años, coincidentes con la duración del Fondo para la financiación, con arreglo al programa indicativo que se enuncia a continuación:

Año 1976.—Tema: *Programación y evaluación en la Educación Especial.*
Se concederán tres premios de 100.000 pesetas cada uno.

Año 1977.—Tema: *Tecnología de la Educación Especial. Terapias educativas.*
Se concederán dos premios: uno de 200.000 pesetas y otro de 100.000 pesetas.

Año 1978.—Congreso Nacional de A. E. D. E. S.
Subvención al Congreso, 300.000 pesetas.

Año 1979.—Tema: *Formación de recursos humanos: educadores, rehabilitadores, clínicos, padres y voluntariado.*
Se concederán dos premios: uno de 200.000 pesetas y otro de 100.000 pesetas.

Año 1980.—Tema: *Inadaptación. Educación preventiva y terapéutica.*
Se concederán dos premios: uno de 200.000 pesetas y otro de 100.000 pesetas.

Año 1981.—Tema: *Análisis de tareas y programación de aprendizajes a nivel preprofesional y profesional.*
Se concederán dos premios: uno de 200.000 pesetas y otro de 100.000 pesetas.

Año 1982.—Congreso Nacional de A. E. D. E. S.
Subvención al Congreso, 300.000 pesetas.

Año 1983.—Tema: *Trabajo e integración del deficiente mental como ciudadano del mundo.*
Se concederá un solo premio de 300.000 pesetas.

El desarrollo de este programa estará a cargo de un Consejo Directivo, que velará por la continuidad y desarrollo del Programa completo.

CONVOCATORIA PARA LOS PREMIOS DE INVESTIGACION EN EL CAMPO DE LA EDUCACION ESPECIAL

Tema: PROGRAMACION Y EVALUACION DE LA EDUCACION ESPECIAL

La Asociación Española para la Educación Especial (A. E. D. E. S.), anuncia un concurso para otorgar los premios de su "PROGRAMA PARA LA PROMOCION DE LA INVESTIGACION EN EL CAMPO DE LA EDUCACION ESPECIAL" correspondiente al año 1976, con arreglo a las siguientes bases:

1. Podrá concurrir al mismo cualquier persona de nacionalidad española, que esté en posesión de un título oficial y méritos suficientes, relacionados con la Educación Especial.
2. El trabajo podrá ser tanto individual como en equipo; en este segundo caso deberán figurar los nombres de todos los miembros que hayan intervenido en la realización del mismo, pero el trabajo deberá remitirse a nombre de quien haya asumido su dirección.
3. El tema será para el presente año de 1976 "Programación y Evaluación de la Educación Especial". Tema que puede abordarse en forma general o concretando a un nivel educativo o a un aspecto de la Educación Especial.
4. El trabajo será inédito, aunque podrá partir de aportaciones o datos sobre los que previamente hayan trabajado los autores y cuyos resultados hayan sido dados a conocer. Su extensión es ilimitada.
5. Se presentarán cuatro copias del trabajo, acompañadas del material que se estime oportuno. Se hará constar el nombre del autor o director del trabajo.
6. Los originales se presentarán personalmente o por correo certificado, en la dirección siguiente: Instituto Municipal de Educación, calle Mejía Lequerica, núm. 21, Madrid (4); aclarando en el sobre: "Para el concurso: Programa para la Promoción de la Investigación en el Campo de la Educación Especial".
7. El plazo de entrega del trabajo finalizará once meses después de la fecha del anuncio de la convocatoria (31 de abril de 1977).
8. Se concederán tres premios de 100.000 pesetas cada uno, a los tres trabajos que, cumpliendo estas bases, se consideren con méritos suficientes.
9. La Asociación Española para la Educación Especial (A. E. D. E. S.) se reserva el derecho de publicar el trabajo, quedando luego el autor en libertad de volver a publicarlo en la forma y órganos de difusión que estime oportunos.
10. Cada uno de los premios podrá declararse desierto si al menos tres miembros del Comité examinador hicieran un voto nulo en cuanto al mismo. El fallo del jurado será inapelable.
11. Los trabajos no premiados quedarán a disposición de sus autores para recogerlos durante un plazo que finalizará a los tres meses siguientes de la comunicación oficial del Premio.
12. La participación en esta convocatoria implica la aceptación de las anteriores bases.

EL PROFESOR COMO COLABORADOR SANITARIO

Introducción

El Profesor como observador sanitario.

- A. Del medio escolar
- B. De los escolares

El Profesor como educador sanitario

El Profesor como socorrista

El Profesor ante las enfermedades transmisibles

Introducción:

Desde el momento de la concepción está en juego el porvenir del niño. Su alegrías y sus penas, sus posibilidades de éxito o de fracaso, están contenidas en parte en los genes de los cromosomas que se unen por el azar de las circunstancias. Cada niño posee un patrimonio hereditario, una dotación biológica, según la fórmula de Jean Rostand, que le es propia. Después, a lo largo de su escondida vida intrauterina, sufrirá las múltiples perturbaciones que vendrán a alterar el organismo materno, bien sean infecciosas, tóxicas o psíquicas. Luego, en el momento del nacimiento, el traumatismo obstétrico con sus complicaciones marcarán tal vez trágicamente el destino del niño.

En el momento en que lanza su primer grito, el niño no es, como se ha dicho, una cera virgen; posee ya antecedentes, un pasado, una historia, consecuencia de toda su epopeya prenatal. Es entonces cuando vienen a interferir los diversos elementos que componen el medio familiar con todos sus riesgos físicos (infecciones, nutrición deficiente, mala higiene) y psíquicos (carencia de cuidados maternos, niños abandonados que viven en un medio familiar y social perturbado). Si los primeros años de la vida del niño ponen los cimientos de lo que será su personalidad, el período escolar es donde se construye el edificio y donde el crecimiento somático y el desarrollo psíquico piden una vigilancia permanente y atenta.

El crecimiento y desarrollo infantiles abarca un proceso de maduración en todos sus aspectos, tanto físicos como biológicos, como psicológicos y sociales. Según la Organización Mundial de la Salud (1972), se requiere una concepción holística para fomentar una óptima maduración infantil, con participación de médicos, educadores, sociólogos, economistas, etc. En la actualidad no es posible disociar las medidas médicas de los factores educativos, sociales, económicos y administrativos que deben tomarse en consideración para favorecer la maduración infantil. Ya no cabe esperar un óptimo desarrollo de la comunidad infantil recurriendo solamente a disciplinas médicas o a especializaciones pediátricas. Las medidas sanitarias preventivas y educativas contribuyen a prevenir o atenuar en un adulto los problemas de salud física, mental y social que tiene su origen en la infancia.

En este período de la vida del niño es cuando la estrecha colaboración entre educadores y médicos toma una importancia particular. Los unos y los otros trabajan sobre una misma materia humana. Aunque sus técnicas profesionales sean diferentes, tienen la misma preocupación y el mismo objetivo, que consiste en facilitar al máximo el desarrollo armónico de los niños que están bajo su responsabilidad.

Educadores y médicos conocen las estrechas relaciones que existen entre la salud, el desarrollo intelectual y el bienestar general.

Saben que es imposible disociar los diversos

aspectos de la personalidad del niño (físico, mental y social) y que ninguno de ellos debe ser descuidado en provecho de los otros.

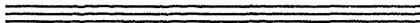
Saben, además, que la vida del niño, se encuentra estrechamente condicionada por el nivel general de vida de las familias y el nivel socio-económico y cultural de las colectividades. Todo lo que mejora la salud física y mental y el bienestar social de la población, no puede más que ser provechoso para los niños.

La misión de la escuela en el mundo moderno sobrepasa ampliamente su sola función pedagógica, y debe llenar una tarea social pesada en exigencias, la formación de la personalidad del niño.

Esta formación no se limita a enseñar a los niños a leer y a escribir, a preparar candidatos para los exámenes. La escuela debe contribuir a

la construcción del hombre. No debe solamente enseñar a los niños sin preocuparse de lo que ellos harán con su saber, sino que ha de prepararles para su vida familiar, profesional y social. Construir el hombre, es, según la fórmula de Montaigne, "donner aux enfants une tête bien faite plutôt que bien pleine", a lo que añadiremos, una salud total que les permitirá adaptarse y hacer frente a las dificultades de la vida.

Dentro de esta concepción holística de la promoción de la maduración infantil parece obvio referirse al papel fundamental asignado al proceso educativo en general y al Profesor en particular. No obstante, vamos a referirnos a la participación sanitaria que le corresponde. Para ello vamos a dividir artificialmente su función sanitaria en tres vertientes: la de observador, la de educador y la de socorrista.



El Profesor como observador sanitario.

A. Del medio escolar.

El Profesor, al responsabilizarse realmente de la formación de los alumnos que tiene a su cargo, ha de esforzarse para que el ambiente en que se desarrolla el proceso educativo sea lo más adecuado posible. Ello comporta unas condiciones sanitarias ordenadas y atractivas del edificio escolar y sus instalaciones anejas, que si bien no consideramos oportuno revisar en este momento, deben constituir acervo de la formación profesional del Profesor, como única forma posible, descontando su interés, de que pueda intervenir en su perfeccionamiento mediante el señalamiento de las autoridades sanitariamente responsables de lo que estime debe ser corregido. Ni que decir tiene que ello exige una formación en Higiene y Sanidad Pública, con conocimientos especialmente dirigidos a la comunidad escolar.

B. De los escolares.

En el Seminario Europeo sobre la Salud Escolar, organizado por la Oficina Regional Europea de la Organización Mundial de la Salud (agosto 1963), el Comité de Expertos consideró que aunque la condición del Profesor es enseñar, al estar acostumbrado por sus funciones a observar a los niños, en compañía de los cuales pasa gran parte de su tiempo, está en condiciones de observar los más ligeros cambios de aspecto o comportamiento que puedan constituir los primeros signos de enfermedad.

En este sentido la colaboración sanitaria del Profesor supone una ayuda inestimable a través de los dos siguientes parámetros:

- la falta de asistencia a clases.
- la disminución del rendimiento o retraso escolar.

Son múltiples las causas que pueden influir sobre la falta de asistencia a clase y el rendimiento escolar, que para que sean normales precisan de una normalidad física, psíquica, sensorial y social.

Si bien la asistencia a clase y el rendimiento escolar pueden perturbarse en cualquier momento, en relación con la aparición de una causa, existe una fase especialmente delicada, representada por el comienzo de la escolaridad, en la que el niño se ve enfrentado con una profunda alteración de todo su anterior modo de vida, a la que por la intensidad de sus efectos se le ha denominado "school shock" o traumatismo escolar en el citado Seminario Europeo de Medicina Escolar patrocinado por la Organización Mundial de la Salud en 1963.

El profundo cambio que significa la obligación de comenzar a efectuar un rendimiento físico, sensorial, psíquico y social en términos normales comparativamente con un grupo de edad y circunstancias sociales semejantes, que debe durar la mayor parte del tiempo de actividad de un periodo de varios años, implica la exteriorización de las causas que lo impiden en niños sin síntomas claramente patológicos, a los que en la mayoría de las ocasiones el pediatra de cabecera no ha concedido atención por falta de tiempo y de organicidad. Si bien la revisión de estas causas supone casi toda la patología pediátrica, citemos como ejemplo entre ellas algunas somáticas, otras intelectuales, sociales y docentes.

Causas somática.—Las infecciones, ya sean larvadas y benignas o de gravedad, favorecidas por una exposición más amplia que el limitado círculo del hogar; la desnutrición, la anemia; los defectos de refracción o audición; las cardiopatías, las nefropatías, la obesidad, la diabetes, etc.: son todas enfermedades que producen fatiga o cansancio con mayor rapidez de lo normal, pues la organización escolar de los estudios, continua y progresiva, no permite que el niño que se siente cansado descansa, sino que le obliga a continuar con sus actividades colectivas más allá de sus límites, debido al carácter progresivo y competitivo de la escolaridad a través de calificaciones y notas tanto en la labor intelectual como en los juegos y deportes, siendo en estas circunstancias el Profesor quién primeramente va a detectar la anormal escolaridad. Además, la estructuración del cuerpo escolar, la comparación de su coordinación neuromuscular y sus habilidades manuales, visuales y auditivas con sus compañeros, exigen la integración en un perfecto funcionamiento. Los esfuerzos competitivos de las facultades físicas de los seres en crecimiento se observan en todo el mundo animal. A pesar de que a medida que se eleva el grado de civilización, la necesidad de actividad física relacionada con la supervivencia se hace menor, la actividad física continúa siendo connatural con el niño y su falta significa enfermedad. En consecuencia, el rendimiento físico del escolar constituye un indicador de salud de primer orden para el Profesor de Educación Física.

Causas intelectuales.—El retraso mental ligero suele evidenciarse en la mayoría de los casos al comienzo de la escolaridad. Por supuesto que su detección no constituye más que el primer paso para diagnosticar su causa e iniciar el oportuno tratamiento lo antes posible.

En idénticos términos cabe expresarse en relación con las dificultades cognoscitivas de:

- Forma;
- Cálculo;
- Orientación;
- Escritura;
- Lectura o dislexias;
- Lenguaje.

Causas sociales.—Pueden residir en la vivencia ruidosa o contaminada por la proximidad de núcleos industriales o vías de intenso tránsito; en los horarios familiares que no permiten que el niño descansa, en las desavenencias familiares, etc.

Causas docentes.—Planes de estudio complicados, edificaciones e instalaciones escolares inadecuadas, etc.

La falta de rendimiento escolar, unida a la falta de asistencia a clase, permite la detección de un grupo de "escolares vulnerables", en los que con unas sencillas investigaciones médicas es posible encontrar la causa para lograr el rendimiento. Pero para ello se debe contar desde un principio con la formación sanitaria del profesorado y su participación activa a través de una colaboración del Profesor de cada escolar vulnerable, pues es quien mejor puede orientar

las pesquisas diagnósticas con observaciones de auténtico valor que apuntan con claridad a una etiología; como sucede con los *defectos visuales* (que los padecen el 25 por 100 de los escolares) o de la *audición* (afectan al 4 por 100 de los escolares), cuando el alumno se acerca demasiado a los libros y cuadernos o permanece distraído durante la explicación del Profesor en el encerado; por su parte, el Profesor de Educación Física está también en óptimas condiciones de observar la inusitada fatiga y cansancio de algunos escolares y enviarles, en consecuencia, al Gabinete Médico Escolar; tengamos en cuenta que el 1 por 100 de los escolares padecen una *cardiopatía*.

Esta faceta del Profesor como colaborador sanitario a través de una serie de signos y características, teniendo en cuenta el profundo conocimiento que cada Profesor tiene ocasión de adquirir de cada escolar a través de una observación y permanencia en el lugar de aprendizaje de un curso como mínimo, debe conseguirse a través de una adecuada formación sanitaria y exige, para que sea eficaz, una estrecha colaboración con el Médico Escolar.

Aparte de estas posibilidades de colaboración en la detección de la anormalidad a través de la observación, la Organización Mundial de la Salud (1952) ha señalado la posibilidad de que los Profesores sean capaces de utilizar los parámetros de peso y talla para señalar al Médico Escolar los alumnos que se separan de la normalidad, y las pruebas de agudeza visuales para seleccionar los alumnos que precisan una consulta oftalmológicas.

El Profesor como Educador Sanitario

Según una Reunión de Expertos de la O. M. S. y la UNESCO (1960), durante los primeros años de enseñanza de Profesores deben preocuparse especialmente en inculcar a sus alumnos las actitudes y las prácticas higiénicas, más que en enseñarles conocimientos sanitarios. Posteriormente, los profesores deben dar a sus alumnos unas instrucciones sanitarias acertadas e interesantes, teniendo en cuenta que los hábitos y las nociones fundamentales de higiene y sanidad se adquieren durante la infancia. Epoca en que se despierta una conciencia sanitaria.

Los profesores tienen más facilidades de que la educación sanitaria sea eficaz si enseñan en un medio escolar sanitariamente adecuado. Además de adaptar la enseñanza de la higiene a las necesidades e intereses de la vida cotidiana de los alumnos, los Profesores deben encarecer en la educación sanitaria la importancia de la prevención de los accidentes, ayudando a los alumnos a comprender lo que representan y enseñándoles a evitarlos; es necesario dedicar especial atención a los accidentes domésticos y de la circulación. Los hábitos higiénicos de las futuras generaciones dependerán en gran parte de la labor educativa que realicen los Profesores, pues es bien sabido que la infancia es un período de la vida del hombre sumamente plástico y receptivo, en el que la siembra de conocimientos rinde óptimos resultados. A este respecto se ha escrito que el organismo infantil no olvida jamás.

Por ello la educación sanitaria debería figurar integrada en los planes oficiales de estudios de E. G. B., B. U. P. y Formación Profesional, con fuerza y personalidad propias, tal como quedó determinado en las conclusiones del VI Congreso Internacional de Higiene y Medicina Escolar y Universitaria (Lisboa, 1971). Debería reflexionarse a este respecto en que en tanto la enseñanza de los conocimientos teóricos debe realizarse con prudencia, para no rebasar los límites de la comprensión y de la saturación, la enseñanza de las actitudes, como corresponde a los conocimientos sanitarios de los escolares, constituye el terreno de la transformación, con efectos más duraderos y efectivos, ya que se enraíza en la propia personalidad. Pero la educación sanitaria de los escolares no puede improvisarse por parte del personal docente, por lo que es necesario proporcionar a este personal pedagógico una formación adecuada durante su período de estudios a las futuras promociones y realizar cursillos con el mismo objeto a los que ya se encuentran en activo.

El Profesor como Socorrista

Pocos acontecimientos son capaces de impresionar tan intensamente la mente infantil, como los accidentes, circunstancia que comparte la faceta positiva de su aprovechamiento para enseñar educación sanitaria a través de su correcta asistencia de urgencia. Por ello el Profesor, como miembro responsable de una comunidad infantil, debe contar con los suficientes conocimientos teóricos y prácticos para poder realizar las primeras medidas de socorrista y saber qué es lo que no se debe hacer.

De esta forma se vienen a conjugar la acción asistencial de urgencia con la educativa, en el capítulo de los accidentes, de la máxima morbimortalidad de la edad escolar, al contar con un personal numeroso, eficaz y entrenado.

Los Profesores ante las enfermedades transmisibles.

Como ejemplo de la colaboración sanitaria que pueden prestar los Profesores, vamos a examinar, siquiera sea a grandes rasgos, el papel que desempeñan en algunos países en la lucha contra las enfermedades transmisibles, con datos tomados de la Organización Mundial de la Salud (1959).

La lucha contra las enfermedades transmisibles siempre ha ocupado el primer plano de las preocupaciones de las escuelas y del personal sanitario escolar. La edad escolar es, en efecto, cuando las enfermedades transmisibles se manifiestan con la mayor frecuencia. Los factores etiológicos están constituidos por los contactos de un gran número de niños y la receptividad de estos a las enfermedades infecciosas. Las enfermedades transmisibles constituyen el principal origen del absentismo escolar, muy por delante de cualquier otra causa.

Los Reglamentos examinados en el presente estudio imponen diferentes obligaciones a los Directores de Escuelas y a los miembros del personal docente, ya se trate de impedir que todo niño afecto que presuma estar afecto de una enfermedad transmisible no frecuente la escuela, de informar a los padres para que tengan alejados de la escuela a sus hijos enfermos o expuestos a la enfermedad, de advertir a los Servicios de Sanidad Pública de cualquier aparición de un caso de enfermedad e incluso de aplicar las modalidades de cuarentena prescritas por los Reglamentos.

Algunos autores han insistido acerca del importante papel que tiene el Profesor. En efecto, para que las medidas de separación tengan un valor práctico es necesario que sean tomadas lo más rápidamente posible y, en todo caso, antes de que el niño que se supone enfermo pueda propagar la infección. Por ello, puede ser perjudicial esperar la notificación de la Enfermera o del Médico Escolar, ya que todo retraso constituye un aumento en el riesgo de contaminación.

En *Bélgica*, el Profesor debe enviar a su casa a todo niño que parezca seriamente indispuerto. Cuando un alumno falta a clase por enfermedad el Profesor debe informarse de los padres acerca de la afección que padece. El Director de la Escuela advierte al Médico Escolar, por medio de un impreso, tan pronto como tiene conocimiento, que un niño de su institución está afectado, o que se supone afectado de una enfermedad transmisible, o bien que conoce la existencia de un caso en casa de uno de los alumnos o maestros.

En la *República Federal Alemana* los Profesores y los Directores deben vigilar para que los alumnos no circulen ni por los mercados ni por las vías públicas, ni penetren en las viviendas o los locales en los que existan casos de enfermedades transmisibles graves, que les son comunicados por los funcionarios de sanidad.

En *Italia* el Director de la Escuela es el responsable de la separación de los niños enfermos y de los sujetos que han tenido contacto con ellos que les hayan sido señalados por el funcionario sanitario. Por su parte, los Profesores deben señalar al Director los niños que estén enfermos, y éste último debe proceder a su separación y advertir a los funcionarios sanitarios.

En *Suecia*, el Profesor que observa que un niño está enfermo por enfermedad contagiosa o se entera que se ha declarado un caso de enfermedad contagiosa en su domicilio, debe cumplir las prescripciones establecidas, relativas a la separación escolar y la declaración a las Autoridades competentes. Caso de que exista un Médico Escolar a su disposición, el Profesor debe advertírsele, para que tome las responsabilidades oportunas.

En Suiza (*Cantón de Vaud*) los Profesores deben informar al Médico Escolar cuando un alumno enferme de difteria, escarlatina, poliomielitis, meningitis cerebro-espinal o tuberculosis pulmonar. En el *Cantón de Zurich* la Autoridad escolar está encargada de vigilar la ejecución de las medidas prescritas por el pediatra de cabecera u ordenar en su caso, la separación escolar. luego de consultar con el Médico Escolar.

Por su parte, *los Médicos en general, los Médicos Escolares o los Servicios de Sanidad*, pueden tener diferentes obligaciones, entre las cuales se cuenta la de prevenir a la Autoridad escolar de la existencia de una enfermedad transmisible entre los alumnos, entre los Profesores o en los hogares. También pueden ser responsables en la vigilancia de la ejecución de las medidas de separación y señalar a los padres que deben mantener a los niños enfermos, o a los sujetos portadores, sin salir de su casa durante un tiempo determinado.

En *Nueva Zelanda* el Inspector encargado de la lucha contra las enfermedades transmisibles tiene la obligación de enterarse a la escuela que asisten los niños de una casa en la que se ha declarado un caso de enfermedad transmisible, advertir a sus padres sin pérdida de tiempo para que no los envíen a la escuela hasta el final del período de separación, e informar por escrito al Director de la Escuela y a los Profesores de la situación.

En la *República Federal Alemana* y en *Italia*, los Médicos deben comprobar cada vez que se ha declarado un caso de enfermedad contagiosa infantil si el niño afectado o los que han estado en contacto con él van a la escuela. En caso afirmativo, el Médico advierte al Director de la escuela que debe proceder a la separación de los alumnos en cuestión.

En *Suiza (Cantón de Argovia)* los Médicos deben informar a los familiares de los enfermos y a los maestros, por escrito, de las medidas que deben tomar en caso de enfermedad transmisible, exigiendo en los casos graves un acuse de recepción por escrito.

Medidas aplicables al personal escolar.

Muchas reglamentaciones sanitarias también contienen disposiciones relativas a la separación de los miembros del personal escolar afectados por una enfermedad transmisible o que se ha declarado en su hogar. El concepto de personal escolar es muy general, pues aparte de los Maestros comprende el personal al servicio de la escuela.

En la legislación de los siguientes países las medidas que se toman con los niños se aplican "mutatis mutandi" al personal escolar: República Federal Alemana, Bélgica, Dinamarca, Italia, Nueva Zelanda, Suiza (Cantones de Vaud, Argovia, Saint Gall y Zurich), Francia, Unión Sudafricana.

Cierre de escuelas.

El cierre de escuelas o de algunas clases está contraindicado en general. Esta medida se muestra inútil en las afecciones benignas; en las afecciones más serias debe ser considerado cada caso en particular. Los motivos más importantes que se oponen a la aplicación de esta medida residen en que después del cierre de la escuela los escolares, al alejarse con frecuencia de su ambiente escolar como medida preventiva, tienen el peligro de contaminar a otros niños no expuestos a contagio en circunstancias habituales, en especial niños pequeños, en los que la enfermedad puede ser muy peligrosa.

La mayoría de los autores están de acuerdo en que la medida es inoperante a no ser en casos muy excepcionales, por ejemplo en el medio rural donde los niños tienen poco contacto entre ellos a no ser en las escuelas.

En *Bélgica* el Reglamento Sanitario especifica con claridad que se trata de una medida que debe ser tomada con toda prudencia. Se ha de tener muy en consideración la extensión más o menos grande de la enfermedad en los municipios o el distrito de la ciudad habitado por los escolares; si la enfermedad está muy extendida el cierre de la escuela se muestra inútil en la mayoría de los casos. De todas formas es preciso que los padres sean capaces de vigilar a sus hijos.

En *Dinamarca*, solamente en casos excepcionales la Comisión Escolar puede ordenar el cierre provisional de una escuela, a condición de avisar a la Comisión de Epidemias, la que decidirá si la medida debe ser mantenida y por cuanto tiempo.

En *Italia*, la Autoridad Sanitaria puede, si persisten los casos de enfermedad no obstante una vigilancia sanitaria intensa, hacer cerrar temporalmente una clase o una escuela.

En *Suecia*, la Comisión de Higiene o el Consejo Escolar pueden decidir el cierre de la escuela a propuesta de un Médico y luego de haber consultado el Médico Escolar.

En *Suiza (Cantón de Vaud)*, si más de la mitad de los alumnos de las escuelas maternas o de las clases de los alumnos de primer año falta a clase, puede cerrarse la escuela durante un período que no sobrepase los 15 días.

El Profesor como colaborador sanitario (Resumen).

Según la Organización Mundial de la Salud la maduración infantil exige la participación de médicos, docentes, sociólogos, economistas, etc. Pero son sobre todo los educadores y los médicos los que conocen por experiencia las estrechas relaciones que existen entre salud y desarrollo intelectual. El Profesor es un colaborador sanitario de inestimable valor, como observador del ambiente escolar en general y de los escolares individualmente; aunque la función del Profesor es enseñar, al estar acostumbrado por sus funciones a observar a los niños, en compañía de los cuales pasa gran parte de su tiempo, está en condiciones de observar el aspecto o comportamiento que pueden constituir los primeros signos de enfermedad. Son fundamentales, a este respecto, los parámetros de falta de asistencia a clase y de disminución del rendimiento escolar, que pueden ser debidos a causas somáticas, intelectuales, sociales y docentes. La UNESCO ha llamado la atención acerca de la importancia de los Profesores como educadores sanitarios.



arte en imágenes

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



SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA - Ciudad Universitaria, Madrid-3, Telef. 449 77 00.

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

Precio de cada ejemplar: 250 Ptas.