

SEMINARIOS PERMANENTES
de Inspectores de Enseñanza Media

Ciencias Naturales
Filosofía
Física y Química
Francés
Geografía e Historia
Griego
Inglés
Latín
Lengua y Literatura
Matemáticas

mayo-junio, 1979

INSPECCION DE ENSEÑANZA MEDIA

documentos de trabajo

4

63161

**INSPECCION DE ENSEÑANZA MEDIA.
DOCUMENTOS DE TRABAJO PUBLICADOS**

1. «Curso de Perfeccionamiento Profesional para Inspectores de Enseñanza Media» (La Rábida, 1976).
2. «Evaluación del primer curso de Bachillerato. 1975-1976» (octubre, 1976).
3. «Seminario sobre Evaluación de Profesores y Centros de Bachillerato» (El Escorial, 1977).

2137

BM 63161

SEMINARIOS PERMANENTES

de Inspectores de Enseñanza Media

Ciencias Naturales
Filosofía
Física y Química
Francés
Geografía e Historia
Griego
Inglés
Latín
Lengua y Literatura
Matemáticas

mayo-junio, 1979



R. 142220

SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION

EDITA: SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION
IMPRIME: MARIBEL, ARTES GRAFICAS - TOMAS BRETON, 51 - MADRID-7
DEPOSITO LEGAL: M. 36.859-1979 - I.S.B.N.: 84-369-0743-4.
IMPRESO EN ESPAÑA - PRINTED IN SPAIN.

SUMARIO

INTRODUCCION	9
I.— PROGRAMAS Y CONCLUSIONES.....	11
Reunión de Seminario Permanente de Ciencias Naturales.....	13
Reunión del Seminario Permanente de Filosofía.....	23
Reunión del Seminario Permanente de Física y Química.....	31
Reunión del Seminario Permanente de Francés.....	39
Reunión del Seminario Permanente de Geografía e Historia.....	47
Reunión del Seminario Permanente de Griego.....	57
Reunión del Seminario Permanente de Inglés.....	63
Reunión del Seminario Permanente de Latín.....	73
Reunión del Seminario Permanente de Lengua y Literatura.....	85
Reunión del Seminario Permanente de Matemáticas.....	95
II.— DOCUMENTACION.....	103
• Algunas reflexiones sobre la enseñanza de las Ciencias Naturales en el Bachillerato.....	105
• Metodología de las Ciencias Filosóficas.....	111
• Los "Proyectos" de Física y Química.....	115
• Problemática del funcionamiento de los Seminarios Didácticos de Griego.- Crítica de una Programación.....	123
• Esquema de la praxis especialista del Inspector de Griego.....	127
• La exploración inicial en Ciencias Sociales del alumnado, de EGB a su llegada al BUP.....	131
• Información sobre organismos, cursos, congresos, etc., en relación con el Latín, desde los puntos de vista científico y didáctico.....	137
• Breve comentario a los actuales cuestionarios de Matemáticas.....	141
• Evaluación del Profesorado de Matemáticas.....	143

INTRODUCCION

Desde hace algún tiempo, la Inspección de Enseñanza Media se viene planteando a fondo el tema de su naturaleza y de sus funciones. No han faltado voces redentoras, de diverso signo, dispuestas a cambiar el rumbo de la Inspección, ignorantes, sin duda, de que la Inspección la estamos cambiando los propios Inspectores.

¿Qué hacía la Inspección en los años sesenta? Una importante labor, creo que insuficientemente reconocida, en campos como la planificación de Centros, la ordenación del profesorado, la reflexión sobre contenidos y métodos, la organización de Exámenes de Grado, etc. Y esto lo hacían no más de cincuenta Inspectores. La creación de las Delegaciones Provinciales, que asumieron la administración periférica del Departamento, supuso para la Inspección, junto a una momentánea pérdida de identidad, la posibilidad de trasladar sus objetivos a ámbitos más acordes con la preparación profesional y los gustos de los propios Inspectores y más adecuados a lo que una Inspección Técnica puede aportar al sistema educativo.

El contexto en el que la Inspección actúa ha cambiado. La generalización de la enseñanza secundaria, la progresiva democratización de la institución docente y la presumible descentralización de parcelas determinadas de la administración educativa, son hechos que exigen de nuestra Inspección un dinamismo nuevo. Los Inspectores actuarán como factor de equilibrio en cuanto a la calidad de la enseñanza en todos los Centros de Bachillerato y habrán de integrarse al máximo en la vida de cada uno de ellos, asumiendo, animando y encauzando iniciativas. La Inspección, en fin, deberá ser el instrumento de control, cada vez más profesionalizado, que la sociedad tenga como garantía de que las obligaciones en materia de educación se cumplen.

En este contexto, cada vez más, el Inspector habrá de basar su autoridad en el prestigio personal y profesional que sus actuaciones le reporten. Cuanto más logre conectar con el profesorado, más útil será su labor. Y esta identidad se logra, sobre todo, en el ámbito del Seminario Didáctico, donde Profesores de una asignatura y un Inspector especialista de la misma pueden tener el lugar de encuentro natural de sus inquietudes, de sus coincidencias y de sus discrepancias. Por eso, el nivel de Bachillerato exige de sus Inspectores cualificación y experiencia en la cátedra correspondiente, actualización permanente y una sensibilidad especial hacia los problemas que rodean la enseñanza de la asignatura.

Por supuesto, todo ello no es obstáculo para que la Inspección aborde también la supervisión de la organización y el funcionamiento de los Centros, realice estudios de planificación, elabore análisis de rendimientos y atienda a todo lo que suponga velar por el cumplimiento de las normas. Es más, la posibilidad de eficacia en estos terrenos está condicionada en gran medida por la profundidad y el acierto que el Inspector consiga en su actuación como especialista.

Algo vamos haciendo en esta línea. La última ampliación de la plantilla de Inspectores de Enseñanza Media y su distribución por distritos y especialidades hacen viable la posibilidad de planteamientos desde esta nueva perspectiva. En esta intención hay que situar, en efecto, la iniciativa de organizar los Seminarios Permanentes de Inspectores agrupados según sus especialidades, a cuyas

primeras reuniones se refiere el presente documento. Estos Seminarios van a funcionar de un modo institucionalizado, como forma de organización horizontal de la Inspección de Bachillerato, con la coordinación de la Inspección General. Su misión será —está siendo ya— intercambiar experiencias e iniciativas y mantener, en suma, un clima de innovación y de perfeccionamiento profesional entre los Inspectores, dentro del ámbito de la asignatura respectiva.

Por lo que respecta a esta primera serie de reuniones, sus objetivos han sido fundamentalmente tres: constituir los Seminarios Permanentes, ofrecer a la Dirección General de Enseñanzas Medias conclusiones válidas para la mejora de la calidad del Bachillerato y profundizar en la definición del papel profesional del Inspector. Los tres tipos de contenidos propuestos a los coordinadores de las respectivas materias fueron éstos: a) Problemática de la enseñanza de la asignatura; b) problemática del funcionamiento de los Seminarios Didácticos (en el plano general y desde la perspectiva concreta de cada materia), y c) actuación del Inspector en el ámbito de su especialidad, singularmente en el control y orientación de los Seminarios Didácticos.

Esta publicación incluye los programas de las reuniones, las conclusiones de los diferentes grupos y los resúmenes de algunas de las ponencias presentadas. Ofrecer la totalidad de la documentación nos parecía excesivo. Hemos querido sólo hacer pública la idea de estos Seminarios Permanentes y transmitir nuestras inquietudes a los profesores que lean este documento. Quisiéramos, al menos, haber hablado su mismo lenguaje.

JOSE LUIS PEREZ IRIARTE
Inspector General de Enseñanza Media

I. PROGRAMAS Y CONCLUSIONES

REUNION DEL SEMINARIO PERMANENTE DE CIENCIAS NATURALES

- Fechas** : Del 21 al 26 de mayo de 1979.
- Lugar** : Inspección de E. Media del D.U. de Madrid.
- Coordinador** : Joaquín Rojas Fernández.
- Participantes** : José Amengual Ferragut. José Manuel Bolado Somolinos. José María Casielles Aguadé. Víctor López Fenoy. M^a Dolores Blanca Morenas Aydillo. M^a Josefa Pérez Vega. Miguel Platero Mirón. Joaquín Rojas Fernández. Adelardo Sanz de Siria Catalán. Antonio Torralba Martín.
- Horario** : De lunes a viernes, de 9,30 a 13,30 y de 16 a 20.
Sábado, de 10 a 13.

PROGRAMA

- LUNES 21**
- Mañana** Presentación del plan de trabajo y discusión sobre el método a seguir en las diferentes sesiones. Puesta en común de todos los asistentes.
- Tarde** Tema I: **Problemática de la enseñanza de las Ciencias Naturales**. Cuestionarios. Libros de texto.
- MARTES 22**
- Mañana** Continuación del tema I: Material auxiliar. Parte práctica. Medios audiovisuales. Excursiones y viajes de estudios.
- Tarde** Tema II: **Problemática de los Seminarios Didácticos**. Locales e instalaciones. Material y equipos de laboratorio.
- MIÉRCOLES 23.**
- Continuación del Tema II:
Biblioteca de cátedra. Programaciones: de curso; a corto plazo; del trabajo docente; del material; del trabajo de los alumnos. Control de rendimientos. Análisis de resultados.
- JUEVES 24**
- Mañana** Continuación del Tema II:
Organización y funcionamiento del Seminario Didáctico.

	Tarde	Tema III: Actuación del Inspector en el ámbito de su especialidad. El informe de Seminario. Sus características. Intercambio de opiniones y resumen informativo sobre los informes de Seminarios elaborados este curso.
VIERNES 25	Mañana	Mesa redonda con la participación de los siguientes catedráticos de Institutos de Madrid: Alvaro García Velázquez. Carmen Gamoneda Vélez de Mendizábal. Ignacio Lázaro Ochaita. Juan Angel Pedrosa Raya. Juan Enrique Ramírez Sánchez-Rubio. Joaquín Mulas Sánchez.
	Tarde	Continuación del Tema III: Estímulo del trabajo docente y su perfeccionamiento. Tutela del funcionamiento de los Seminarios, conocimiento de sus dificultades y contribución, en la medida de sus posibilidades, a su organización y desarrollo. Acción del Inspector, a distancia, y en su visita al Centro.
SABADO 26.		Lectura y aprobación de conclusiones.

CONCLUSIONES

I. — PROBLEMATICA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES:

Previa presentación y saludo de los asistentes, exposición del plan de trabajo por el Inspector Coordinador y discusión sobre el método a seguir, se acuerda constituir un grupo permanente con todos los asistentes por ser su número reducido y poder participar de esta forma todos en todas las discusiones.

Se inicia la sesión de trabajo con la exposición de la ponencia presentada por el Inspector Coordinador, Sr. Rojas.

Terminada la exposición se establece un animado coloquio y se incorpora íntegro el contenido de la ponencia, como documento de trabajo de la reunión que hace suyo este contenido.

I.1. — Cuestionarios:

En relación con los contenidos de los cuestionarios vigentes en el Bachillerato se trató de establecer la diferencia entre los antiguos programas, excesivamente pormenorizados, y los amplios temarios actuales que posibilitan la adecuada programación por parte de los Seminarios Didácticos, en relación con el alumnado y su entorno. Estos distintos enfoques de los mismos temas por los Seminarios Didácticos, pluralizan los contenidos y potencian aquéllos, dándoles mayor margen de adaptación a las diversas regiones españolas.

Se trató también de las diferencias que se observan al programar el desarrollo de los contenidos del cuestionario en su desarrollo y con frecuencia excesiva extensión en los libros de texto, que se estima rebasan en muchos casos las posibilidades de los alumnos.

Coinciden todos los asistentes en la necesidad de una estrecha coordinación con la E.G.B. en su segundo ciclo, para que los alumnos puedan alcanzar los objetivos mínimos necesarios para su iniciación en el Bachillerato.

Para adecuar las programaciones del Primer año en base a una realidad, es necesario subrayar la importancia de la **exploración previa**.

Como base de futuros cuestionarios deben mantenerse los objetivos generales de Ciencias Naturales desarrollados en la O.M. de 22 de febrero de 1975 (B.O.E. de 18 de abril), otorgando amplia libertad a los Seminarios en programación y metodología.

Se estima que en los cuestionarios vigentes la Sistemática, así como la Ecología y la Etología no están debidamente potenciadas; en cambio, se pone excesivo énfasis en la Biología a nivel atómico y molecular dentro de la corriente actual, aun reconociendo la importancia de la Biología Molecular.

En cuanto al desarrollo de los contenidos de Ciencias Naturales en futuras reformas del Bachillerato, después de largo debate, se llega a la conclusión de que deben establecerse dos fases: primera, básica, general y formativa; y una segunda opcional, estructurada científicamente, diferenciada ya en Geología y Biología, que proporcione al alumno los necesarios conocimientos para su acceso a estudios superiores.

1.2. — Libros de texto:

Se inició la discusión contrastando puntos de vista diferentes en relación con los libros de texto:

Hubo discrepancias en cuanto a la conveniencia de uno o varios libros ya que para una parte de los asistentes el manejo de varios libros de texto por el alumno sería la continuación de una metodología así practicada en la E.G.B.; mientras otros piensan que los alumnos no saben sintetizar y es más cómodo manejar un libro-guía adaptado al desarrollo de las explicaciones teóricas del profesor.

Hubo unanimidad en cuanto a que el libro de texto ayuda a los alumnos y al profesor. No debe ser nunca obligatorio y la tarea de escoger un buen libro de texto, dentro de los aprobados por el Ministerio, ha de ser exhaustiva por parte del Seminario, recayendo sobre aquel que mejor se adapte a la programación establecida. Esta elección debe hacerla el Seminario con la máxima libertad y plena responsabilidad.

Se estima que la aprobación por parte del Ministerio es necesaria, debe ser muy cuidadosa y en ella deben ser oídos profesores, padres y alumnos.

1.3. — Material auxiliar:

Entendemos como material auxiliar en Ciencias Naturales aquel que aporta el alumno y está a su servicio para las clases prácticas. Debe estar constituido especialmente por:

- Cuadernos de prácticas.
- Colecciones.
- Guías, claves y material de campo.

El material auxiliar puede también ser facilitado por el Centro a través del Seminario.

1.4. — Parte práctica:

Las Ciencias Naturales son ciencias experimentales y, por consiguiente, son fundamentales las clases prácticas, entendiendo por ellas tanto el trabajo de laboratorio como el de campo.

Creemos básico para su realización el desdoblamiento de los grupos de alumnos que en ningún caso deben ser superiores a 20 alumnos. Se deberían, pues, aceptar en el horario del profesorado las horas de desdoblamiento de prácticas como horas lectivas a todos los efectos.

Debería existir igualmente, la posibilidad de impartir dos horas seguidas un día a la semana, puesto que una hora se considera insuficiente para determinadas prácticas.

La programación de las prácticas será realizada por el Seminario, que deberá poder establecer bajo su responsabilidad un horario flexible.

1.5. — Medios audiovisuales:

Son fundamentales. De acuerdo con las recomendaciones hechas por la UNESCO consideramos debe existir en los Seminarios de Ciencias Naturales el siguiente material mínimo para su uso exclusivo:

- Proyector de vistas fijas (al menos dos) con sus correspondientes colecciones de diapositivas.
- Un proyector de microscopía.
- Proyector de 16 mm. y al menos de 8 mm.
- Retroproyector con los elementos de paso para su debido rendimiento.
- Pantalla reflectante.
- Colección de láminas murales.
- Mapas geológicos y topográficos.

1.6. — Excursiones y viajes de estudios:

Son básicas para la obtención de materiales, toma de contacto directo con la naturaleza y convivencia de alumnos y profesores.

Es conveniente la organización de excursiones interdisciplinarias.

No debe realizarse jamás una excursión sin programación y preparación previa y preferible con conocimientos del itinerario por el profesorado o visita previa.

Finalizado el viaje los alumnos deberán redactar una Memoria que incorporarán a su cuaderno de prácticas como una fuente más de evaluación final.

Las salidas deben realizarse siempre en días y períodos no lectivos para no interferir con el desarrollo de otras materias y tampoco dejar abandonados a los alumnos que por diferentes razones no pueden efectuar el viaje.

II. — PROBLEMATICA DEL FUNCIONAMIENTO DEL SEMINARIO DIDACTICO:

Se puso de manifiesto en los debates la necesidad de que los Seminarios programen sus actividades, determinando niveles, fijando objetivos y estableciendo la unidad en el plan de trabajo.

La programación en sentido amplio, o programación larga, debe abordar aspectos relativos al trabajo docente, material, trabajo de los alumnos, criterios de evaluación, de recuperación y de análisis de resultados.

Se abordó también por los asistentes el tema relativo al control de los rendimientos de los alumnos. El proceso de evaluación, que permite dicho control de forma continua, es objeto de una profunda contestación por parte de un amplio sector del profesorado. Es verdad que se discuten los resultados que aporta el proceso, pero también es cierto que no se sigue, en rigor, el procedimiento de evaluación continua contemplado en la Ley General de Educación de 4 de agosto de 1970. Lejos de ser una evaluación continua, podría ser, en muchos casos, una evaluación periódica y, en general, los efectos del proceso mal entendido han resultado ser una multiplicación de exámenes que es precisamente lo que se pretendía evitar con la aplicación del sistema de evaluación continua.

II.1. — Locales e instalaciones:

Especial relevancia adquieren los locales e instalaciones para un funcionamiento adecuado del Seminario y cuyo tratamiento es muy desigual en el plano de la realidad.

Institutos con excelentes instalaciones para Ciencias Naturales, contrastan con otros en los que las instalaciones y locales son lamentables e impropias para la enseñanza de esta asignatura.

Como locales básicos para el Seminario de Ciencias Naturales, a juicio de los asistentes a la Reunión, deben considerarse los siguientes:

- Laboratorio de Biología (20 plazas)
- Laboratorio de Geología (20 plazas)
- Local para reuniones del Seminario (15 plazas)
- Despacho del Jefe del Seminario.
- Almacén de material.

Los laboratorios deben disponer del mobiliario adecuado así como de los servicios necesarios, tales como tomas de agua, desagües, tomas de corriente, etc, siempre en número necesario y adecuadamente distribuidos. Sus dimensiones deben permitir al menos el uso simultáneo para 20 alumnos.

Todos los locales adscritos al Seminario de Ciencias Naturales serán anejos y con posibilidad de intercomunicación.

Preocupa, dentro de este mismo capítulo, el tema de las nuevas construcciones escolares. Con excesiva frecuencia se dan casos donde el tratamiento de los laboratorios presenta defectos cuya solución es en ocasiones difícil y siempre costosa. Se podrían citar casos concretos de laboratorios sin agua, sin luz, y lo que resulta más incomprensible, con agua y sin desagües.

II.2. — Material y equipos de laboratorio:

El Sr. Bolado, miembro de las Comisiones de especialistas para la elaboración de programas de necesidades, presenta una Bibliografía básica para el Profesor; una relación de organismos, centros e instituciones de investigación en la materia; una Biblioteca básica para los Seminarios de Ciencias Naturales y programas de equipos de campo, cátedra y laboratorio.

Después de un detenido análisis de estos programas la Reunión los hace suyos y confía en que los proyectos se hagan realidad y pronto nuestros Institutos puedan contar con el material programado.

La dificultad más notoria que se encuentra en este apartado, corresponde al capítulo de distribución y reposición de equipo y material en los centros.

Se estima que los canales de distribución legalmente establecidos son correctos, pero en la práctica presentan dificultades que repercuten gravemente en la buena marcha de los laboratorios, produciéndose en ocasiones duplicación de material y desatenciones en la mayoría de los casos.

Atención también merece la reparación de material; muchos Institutos instalados en pueblos encuentran muchas dificultades y las casas suministradoras, en general, no atienden las reclamaciones ni se ocupan de reparaciones.

Otro caso de especial mención es el de los Centros con material y ejemplares de museo, como ocurre en Institutos antiguos y de gran tradición. El valor cultural que encierran dichas piezas exige que se preste atención al tema, ya que es un material valioso que en muchos casos se está dejando perder, sin posibilidad de recuperación por falta de medios. Por ello, debe pensarse en la posibilidad de dotaciones económicas específicas y, en casos concretos, designación de profesores como Conservadores a los que se beneficie en su horario lectivo, bien con reducción horaria o abono de las horas dedicadas al Museo como horas lectivas.

II.3. — Composición del Seminario:

Aspecto fundamental del Seminario Didáctico estiman los reunidos que es su composición, preparación de sus miembros, creatividad y espíritu de servicio. Se consideran los siguientes aspectos:

a). — **Número de profesores del Seminario:** En líneas generales se considera un Profesor por cada 150 alumnos, lo que supone, por ejemplo, seis profesores para un centro de 900 alumnos.

La determinación aproximada del número de componentes del Seminario es interesante para establecer una previsión de la estructura de los locales, mobiliario, equipo, etc.

b). — **Especialización:** En una disciplina como las Ciencias Naturales es importante buscar fórmulas de compensación y equilibrio entre las especialidades, de forma que se disponga de la debida asistencia y asesoramiento, tanto en Biología como en Geología.

Se apuntan fórmulas, que van desde el desdoblamiento definitivo en Geología y Biología, a garantizar la asistencia mínima de al menos un Profesor de la especialidad minoritaria.

Evidentemente, los últimos sistemas de selección y acceso al profesorado oficial, la obligada multiplicación de especialidades en las Licenciaturas universitarias, dificultan cada día más la indispensable y específica preparación del profesorado de Bachillerato; con frecuencia en nuestros Seminarios se encuentran Licenciados de Matemáticas, Física o Química, Geológicas y Biológicas y, dentro de estas licenciaturas, las múltiples especialidades.

c). — **Potenciación del Jefe de Seminario:** La Jefatura del Seminario debe recaer en el Profesor más caracterizado, que haya acreditado también mayor preparación técnica.

Es absolutamente necesario, a juicio de los asistentes, potenciar esta figura de Jefe del Seminario y desarrollar a nivel legal el alcance de sus funciones, obligaciones y atributos, así como las de los restantes miembros del mismo.

II.4. — Programaciones:

La programación es labor fundamental del trabajo del Seminario. Debe ser obra conjunta de todos sus miembros, elaborada al comienzo del curso y seguida en su desarrollo a lo largo de todo el año académico.

El Seminario debe prever los criterios para su valoración y establecer los mecanismos que permitan su rectificación y consecuente acomodación en todo momento.

Pero programar no es suficiente. Programación y coordinación son términos inseparables. Para que una programación sea operativa es indispensable que exista una verdadera coordinación entre los diferentes miembros del Seminario; de otra forma, los resultados que puedan alcanzarse nunca serán satisfactorios.

El Inspector, D. Adelardo Sanz de Siria propone y son aceptados, los elementos que deben contemplarse al realizar una programación:

A).— Programación larga (plan anual):

- Exploración inicial, y en consecuencia, determinación de niveles.
- Selección de objetivos.
- Distribución de contenidos y temporalización.
- Selección del material didáctico.
- Estudio de la metodología.
- Técnicas de evaluación y recuperación.
- Actividades extraescolares.
- Actividades interdisciplinarias.
- Análisis de resultados y posibles rectificaciones.

B).— Programación media (plan trimestral):

- Selección de objetivos para el trimestre.
- Programación de unidades semanales o quincenales.
- Planificación del material a utilizar.
- Programación de pruebas de evaluación y recuperación.
- Elaboración de pruebas tipo.

C).— Programación corta (plan quincenal o semanal).

Lo mismo que las programaciones anteriores, pero más detallada.

II.5.— Organización y funcionamiento del Seminario Didáctico:

Los asistentes entienden el tema suficientemente contemplado en su aspecto legal en la Resolución de 18 de septiembre de 1972. Sin embargo, manifiestan su deseo de ver completada dicha legislación con una normativa que regule con claridad las funciones y responsabilidades de los miembros del Seminario y de manera especial la figura del Jefe.

La coordinación y el cumplimiento de las normas establecidas para el funcionamiento de los Seminarios, junto con el espíritu de colaboración y trabajo en equipo, preparación, dedicación y entrega profesional del profesorado son los requisitos básicos para alcanzar el nivel óptimo de funcionamiento.

El camino hacia la mejora de la calidad de la enseñanza pasa, necesariamente, por la encrucijada del Seminario Didáctico.

Solucionar sus dificultades y poner a punto su maquinaria, conducirá al éxito en las tareas docentes que les están encomendadas.

III.— ACTUACION DE LA INSPECCION EN EL AMBITO DE SU ESPECIALIDAD:

III.1.— El informe de la Inspección sobre el Seminario:

El esquema propuesto para los informes de la Inspección sobre los Seminarios de Ciencias Naturales queda así:

A) Situación del personal:

- Composición numérica.
- Situación administrativa.
- Especialidades.
- "currículum" académico y profesional.

B) Locales, instalaciones y equipo:

- Local del Seminario.
- Laboratorios.
- Biblioteca de cátedra.
- Inventario del material.

C) **Funcionamiento del Seminario:**

- Actas.
- Programaciones.
- Coordinación.
- Trabajos prácticos.
- Pruebas.
- Cuadernos de prácticas.
- Análisis de rendimientos.
- Actividades interdisciplinarias.

D) **Actuación de la Inspección:**

- Juicio crítico, por información cuantificada, en lo posible.
- Orientaciones técnicas al Seminario, cuando procedan.
- Exposición de necesidades y propuestas de soluciones.

III.2. — **Estímulo del trabajo docente y su perfeccionamiento:**

Se considera interesante registrar en los informes de los Seminarios la actuación de los profesores dentro del mismo y como consecuencia de sus actuaciones proponer a los que lo merezcan:

- Asistencia a cursos nacionales y extranjeros.
- Posibilidad de ascenso en su carrera docente.
- Posibilidad de acceso a mejor plaza.
- Dotaciones adicionales de material de laboratorio y biblioteca.
- Disfrute de años sabáticos para su perfeccionamiento.
- Facilidades para continuación y ampliación de estudios.
- Propuesta de menciones honoríficas, premios y condecoraciones.

Es necesario que los métodos aplicados para la valoración de la función docente, garanticen la máxima objetividad del informe.

Considerando los profundos cambios que se han producido en la forma de acceder a los cuerpos docentes, se hace preciso responsabilizarse con la importante tarea del **perfeccionamiento** del profesorado.

Para poder asumir esta tarea con efectividad el Inspector ha de contar con facilidades para la asistencia a cursos, congresos, exposiciones; disponer de una buena documentación bibliográfica; conocer las nuevas técnicas experimentales de la propia disciplina.

La actuación del Inspector en este aspecto consideramos puede ser:

- A través de los I.C.E. o de los futuros Institutos de Formación del Profesorado, colaborando con el profesorado universitario y de los Institutos.
- A través de reuniones de Seminarios de carácter local, provincial o regional.
- Por actuación directa del Inspector en el propio Seminario.

En todo caso, es necesario y urgente un buen ensamblaje I.C.E. Inspección, y una participación directa en las tareas conducentes al perfeccionamiento del profesorado en las que consideramos de gran importancia:

- **Elaboración de Libros-Guía** por equipos de profesores con participación de la Universidad, Inspección y profesorado de Bachillerato.
- Creación de **Seminarios Mixtos permanentes**.
- **Participación en la investigación**.
- **Reuniones periódicas** de grupos de profesores para intercambio de experiencias, documentación bibliográfica, asistencia a cursos y conferencias, etc.
- Organización de cursillos monográficos, programados con anticipación suficiente para ser tenidos en cuenta en la confección de los horarios y no interferir con el del profesorado asistente.

III.3. — **Acción del Inspector a distancia y en la visita:**

Ponernos en camino de alcanzar una mejora en la calidad de la enseñanza, requiere una actitud decidida y un esfuerzo especial de la Inspección en la atención a la labor de los Seminarios Didácticos, conocimiento de su organización y funcionamiento; labor de orientación y apoyo.

Como resumen o síntesis de las actuaciones del Inspector de Ciencias Naturales se señalan las siguientes:

A) Acumulación de información previa para alcanzar un conocimiento base sobre las diferentes peculiaridades de los diversos Seminarios de su Distrito.

B) Análisis de las programaciones remitidas y acción consecuente.

C) Visitas de los Seminarios y reuniones con todos sus miembros para conocer sus dificultades, sus aspiraciones, sugerencias y logros positivos.

D) Integración de los diversos Seminarios en reuniones y actividades similares a nivel de Distrito, región, provincia, ciudad, etc., con objeto de abordar cuestiones relativas a:

— Transmisión de experiencias docentes.

— Estudio comparativo de programaciones y valoración de los ejemplos más significativos.

— Organización de cursos de perfeccionamiento (prácticos y teóricos) con carácter interno, aprovechando el elemento humano del Distrito.

E) Información general a los Seminarios en torno a tareas de carácter docente y pedagógico; publicaciones, cursos, congresos, etc.

REUNION DEL SEMINARIO PERMANENTE DE FILOSOFIA

- Fechas** : Del 28 de mayo al 2 de junio de 1979.
- Lugar** : Inspección Central de Enseñanza Media. Madrid.
- Coordinador** : Tomás Montull Calvo.
- Participantes** : Concepción Alhambra Altozano. José de Andrés Fernández. Ricardo Correa Ferrer. Juan Díaz Terol. Teófilo González Vila. Juan Carlos López Eisman. José Angel López Herrerías. Antonio Martín Alonso. Tomás Montull Calvo. Luis Rey Altuna. Francisco Rodríguez Vázquez. Francisco Sevilla Benito. Ignacio Zumeta Olano.
- Horario** : De lunes a viernes de 9,30 a 1,30 y de 16 a 20.
Sábado, de 10 a 13.

PROGRAMA

- LUNES 28**
- Mañana** Sobre la finalidad de la asignatura de Filosofía en el Bachillerato y COU, por Ignacio Zumeta Olano.
- Tarde** Sobre el programa de la asignatura.
- MARTES 29**
- Mañana** Sobre los libros de texto de Filosofía.
Sobre el método.
- Tarde** Problemas que plantea el actual profesorado de Filosofía, especialmente en los Centros estatales y sus posibles remedios. Idem acerca de la real aptitud de los alumnos para enfrentarse con la problemática filosófica y posibles medios de superarlo.
- MIERCOLES 30** **Mañana** Mesa redonda con la participación de los siguientes catedráticos de Institutos de Madrid: Antonio Aróstegui Megías. José Barrio Gutierrez. Agustín Cebeira Lobato.

		Carlos Díaz Hernández. Rafael Gamba Ciudad. Lope Nuño Gaya. Eloy Rada García. Víctor Santiuste Bermejo. El Servicio de Orientación de los Institutos Nacionales de Bachillerato, por Juan Díaz Terol.
JUEVES 31	Tarde	
	Mañana	Problemática del funcionamiento de los Seminarios Di- dáticos: — en general — desde la perspectiva de la Filosofía.
	Tarde	Continuación del tema anterior.
VIERNES 1	Mañana	Actuación del Inspector en el ámbito de su especialidad. — Normas generales. — Reuniones de Seminarios.
	Tarde	Se sigue con el tema de reuniones de Seminarios y se enfocan los medios concretos de promover sistemas de formación, actualización y perfeccionamiento del profesorado.
SABADO 2.		Lectura y aprobación de conclusiones.

CONCLUSIONES

I.— LA FILOSOFÍA EN EL BACHILLERATO

- Una visión sinóptica de la historia de la asignatura FILOSOFÍA en el Bachillerato español nos ofrece la sucesión de ideologías que han pretendido realizar una determinada concepción del hombre y de la sociedad. (1)
- Ha podido tratarse de unas filosofías dominadoras desde el punto de vista político, convertidas en pura ideología.
- La Filosofía como actividad reflexiva, ha de ser el lugar crítico de las ideologías.
- La Filosofía es un **instrumento** que ayuda a los alumnos a descubrir la justificación racional para su vida.
- El profesor de Filosofía ha de ser un **medio** que conduzca a los alumnos a conseguir dicho objetivo. Ha de sacrificar sus convicciones personales rebajándolas de fines a medios, para evitar el "proselitismo".
- No se nos oculta que el Profesor no puede enseñar a filosofar si no es filosofando, es decir, ofreciendo una determinada solución filosófica; pero debe poner más énfasis en el método que en el resultado. Al enseñar a filosofar con su propia concepción filosófica, no debe olvidar nunca que es una más entre otras.
- Sólo con esta actitud, el alumno evitará el escollo del dogmatismo y alentará en él la **inquietud**, condición necesaria del espíritu filosófico.

El actual cuestionario de Filosofía —susceptible, pensamos, de ser explicado desde concepciones filosóficas contradictorias—, concede al Profesor la necesaria **libertad de cátedra**.

- Pero en la enseñanza, no sólo el Profesor tiene derecho a la libertad, sino también el alumno.
- El Profesor de Filosofía debe respetar esta libertad.
- La enseñanza no puede convertirse en imitación de lo ya pensado por otro, anulando la libertad intelectual del alumno, ahogando toda posibilidad de progreso.
- La Historia de la Filosofía es un complemento, no un sustituto del propio pensar. Es absolutamente necesaria para que el alumno capte el carácter histórico de todo lo humano y, en concreto, del saber. Pero además es muy conveniente como antídoto contra el dogmatismo, aún sin negar que en este ámbito planea la sombra del escepticismo.
- La explicación de la Historia de la Filosofía presupone que el alumno sabe lo que es Filosofía, o al menos, ha tomado previo contacto con ella. El orden lógico pide un curso sistemático de la misma, seguido de una Historia de la Filosofía.

(1) Cfr. "La Filosofía en el Bachillerato", por Ignacio Zumeta Olano. Inspector de Enseñanza Media. En Revista de Bachillerato, nº 10.—abril-junio 1979.

Al armonizar ambas perspectivas, no olvidamos la afirmación de Jaspers:

“La búsqueda de la verdad, no la posesión de ella, es la esencia de la Filosofía”.

— La encuesta de la UNESCO, sobre la enseñanza de la Filosofía, insiste como tema principal en el respeto a la libertad del alumno y sintetiza así la finalidad de la enseñanza de la Filosofía:

- 1) Suscitar en los alumnos la conciencia de los problemas fundamentales de la ciencia y de la cultura,
- 2) la reflexión personal y libre,
- 3) sobre los valores y la condición humana,
- 4) que fundamenten su conducta en la cooperación social.

Se previene contra el adoctrinamiento, insistiendo en que se trata de enseñar a pensar por sí mismo.

— Concluimos como finalidad de la Filosofía en el Bachillerato, la de:

- 1) Delimitar los problemas específicamente filosóficos.
- 2) Dotar al alumno de los conceptos necesarios para que, apoyándose en ellos, pueda llegar a pensar por sí mismo, y a hacerlo con rigor y coherencia.
- 3) Llegar a descubrir, a través de los problemas estrictamente filosóficos, la justificación racional de la propia vida.

Todo profesor de Filosofía ha de procurar situaciones de aprendizaje para que el alumno aprenda; debe intentar usar todas las corrientes filosóficas para que aprenda a descubrir el método; debe preparar para pensar; y ésto, apoyado en los diversos movimientos filosóficos que estén al alcance de su medio cultural. Y todo ello para que el alumno llegue a hacer una auténtica reflexión; cuando el Profesor expone, describe, da su sistema y visión personal, “velis nolis”; pero al no presentarla de modo exclusivo, no como un fin, ayudará al alumno a hacer su propia reflexión filosófica, autoimplicándolo; quien dé dogmáticamente unas ideas, impedirá que se reflexione. El profesor de filosofía debe conseguir que los chicos reflexionen y se impliquen a sí mismos en la reflexión; y que terminen haciendo su propia cosmovisión. La libertad, realizándose en la autorreflexión.

II. — EL PROGRAMA DE FILOSOFIA

Teniendo en cuenta lo expresado por el grupo de trabajo respecto de la finalidad de la Filosofía en el Bachillerato, con relación al programa se propuso:

- 1º.— Recordar e insistir que el programa actual está centrado en una dimensión antropológica.
- 2º.— Que dicho programa —con sus 21 temas— podría mantenerse. Ahora bien, se sostuvieron dos opiniones:
 - a) Sintetizar los 21 temas en núcleos problemáticos (de 5 a 7) por ejemplo:
 - el hombre y la Ciencia
 - el hombre y su experiencia personal
 - el hombre y la sociedad
 - el hombre y Dios, etc...
 - b) O mantener los 21 temas, reagrupándolos en la medida de lo posible, de modo que quedasen 15 ó 16, evitando algunas concreciones de Psicología y de Lógica, e introduciendo la dimensión estética.
- 3º.— El grupo pensaba que había que actuar respecto del profesorado, en el sentido de que el programa no era sino un marco de referencia para la actividad educativa profesional.
- 4º.— Se ha recogido la impresión en el contacto con algunos de los profesores de Filosofía de los Institutos, que los temas de lógica matemática venían a romper —en parte— la línea antropológica del programa; y proponían acoplarlos al principio o al final del mismo.

III. — LIBROS DE TEXTO DE FILOSOFIA

Concluimos en la conveniencia de mantener los libros de texto y en la necesidad de perfeccionarlos, en este sentido:

- 1) Que vayan dirigidos al alumno, que posean las cualidades de “claridad y distinción”.

- 2) Que sean como guías temáticas, complementadas con buenas antologías filosóficas.
- 3) Se reconoce al libro de texto un valor instrumental, un auxiliar didáctico entre otros.
- 4) Se considera que el libro de texto sea voluntario, en el sentido de que el alumno pueda usar cualquiera de los que hay en el mercado.
- 5) La justificación del libro de texto está en el alumno. El profesor debe aprender a usarlo y enseñar al alumno a leerlo, y a adoptar, en su caso, una actitud crítica frente al mismo.

IV. — SOBRE EL METODO EN FILOSOFIA

Está en función de cómo se conciba la Filosofía y sus objetivos en el Bachillerato.

- Parece que hay que evitar tanto el dogmatismo como la anarquía.
- ¿Cómo meter al alumno desde el comienzo en la Filosofía comprometiéndose a sí mismo en las respuestas que piense o dé?, ¿qué método general utilizar para crear el hábito de la reflexión sobre la propia reflexión directa?, ¿cómo conducir a los alumnos al propio extrañamiento, para que descubran el sentido y la finalidad humana?.
- Seguiríamos un método didáctico-heurístico, un método mixto que partiendo de los intereses de los alumnos, de sus conocimientos y problemas, de su nivel intelectual, condujera a su propio trascendimiento elevando todo ello a la racionalidad.
- Utilizar una didáctica rigurosa, seria, para presentar una riqueza de contenidos a partir de los cuales los alumnos encontrarán el marco de referencia fundamental, —la seguridad y firmeza que en el fondo van buscando—, que diera sentido a su vida.

V. — EL PROFESORADO DE FILOSOFIA

El grupo de trabajo expresa la conveniencia de que se organicen cursos de actualización y perfeccionamiento del profesorado. Los mismos profesores están pidiendo cursillos porque quieren actualizarse.

Considera el grupo que el Seminario didáctico puede hacer mucho en este sentido, y que se deberían potenciar para que pudiesen, de hecho, cumplir esta misión.

Se solicita del organismo competente que ofrezca las fórmulas económico-administrativas adecuadas para hacer posible a todo el profesorado la participación en los cursos de perfeccionamiento que pudieran organizarse.

El grupo de Inspectores de Filosofía, considera tarea importante y obligada de la Inspección, la de la formación y selección del profesorado. De aquí que, si en un futuro inmediato son creados los Institutos de Formación de funcionarios docentes, anunciados por el Ministro de Educación, la Inspección no sólo ha de estar presente en ellos, sino, que debe hacerlos desde su origen, estar en su organización, en su programación y en la realización de sus tareas.

VI. — PROBLEMATICA DEL FUNCIONAMIENTO DE LOS SEMINARIOS DIDACTICOS

Pensamos que la Filosofía en el Bachillerato ha de convertirse en la disciplina formativa por excelencia, el eje baremador del nivel de madurez alcanzado por el alumno en sus hábitos de trabajo, de reflexión, de autocrítica, y, en ese caso, la Filosofía no sería **una asignatura más** sino que tendría un sentido y tipo de evaluación muy diferentes.

¿Cabría entonces establecer el principio general de absoluta libertad para cada profesor de Filosofía en métodos, contenidos, enfoques, pruebas, trabajos?

Pensamos que si no se concluye en objetivos comunes aceptados por todos los miembros del Seminario didáctico, la enseñanza de la Filosofía se presta, como ninguna otra, a la anarquía entre el profesorado.

Consideramos que el elemento aglutinador del profesorado de Filosofía en el Seminario podría ser la **programación**. Es cierto que un buen número de Profesores no están haciendo una programación técnica, pero, al menos, deberían **planificar** la impartición de la asignatura, ilustrándose en cuanto hay ya legislado sobre Seminarios didácticos.

Los Inspectores de Filosofía, asimismo, podrían ir perfeccionando la programación técnica de los cuestionarios hoy vigentes en 3.º y COU y, a través de publicaciones desde el "Seminario permanente" o por otros medios, proporcionar esta ayuda técnica a los diversos Seminarios didácticos de Filosofía.

Hemos constatado la precariedad de instalaciones y pobreza de dotación de los Seminarios de Filosofía de muchos Institutos, y concluimos en la necesidad de solicitar del órgano competente sean subsanadas tales deficiencias.

Consideramos que el Seminario podría ser un centro de actualización y perfeccionamiento de sus miembros, siempre y cuando estuvieran bien dotados.

En el seno de los mismos debería provocarse la interdisciplinariedad; es éste el último sentido de la programación.

Con relación al tema de la interdisciplinariedad acuerda el grupo de trabajo hacerlo objeto de una próxima reunión, aplicada al campo filosófico. Se comentó cómo había sido tratado en el séptimo Congreso Internacional de Profesores de Filosofía, a través de la ponencia: "L'interdisciplinarité dans ses rapports avec la théorie des modèles et la théorie générale des systèmes", y de la Comunicación: "Pratique pédagogique de l'interdisciplinarité".

VII.— ACTUACION DEL INSPECTOR EN EL AMBITO DE SU ESPECIALIDAD

Señalamos los siguientes puntos que ha de contener el Informe de la visita al Seminario didáctico por parte del Inspector, considerando que dicho informe es reflejo de la actuación del mismo:

- 1.— Datos del Centro que se visita.
- 2.— Fecha y hora.
- 3.— Composición del Seminario con la especificación de la categoría administrativa de sus miembros.
- 4.— Asistencia o, en su caso, justificación de las ausencias.
- 5.— Programación de la asignatura.—Valoración de la misma.
- 6.— Cuestionarios.—Información de cada uno de los Profesores del Seminario acerca del desarrollo del programa en sus grupos de alumnos.
- 7.— Actividades y metodología:
 - detectando lo positivo y lo negativo.
 - evaluación de esas actividades y método.
- 8.— Análisis global de los resultados obtenidos en las sesiones de evaluación.
- 9.— Uniformidad, o no, de actuación de los Profesores del Seminario:
 - ¿se han atendido a la programación?
- 10.— Integración de los Profesores en el Seminario.
- 11.— Problemática planteada por el profesorado.
- 12.— Actuación del Inspector, referida a cualesquiera de los puntos anteriores.
- 13.— Dotación del Seminario.
- 14.— Conclusión: Valoración del Seminario y del Profesorado que lo integra, en su caso.
- 15.— Propuesta de actuación por parte de la superioridad, si procede.

El grupo de trabajo considera la conveniencia de promover reuniones de Seminario entre varios Institutos.

La temática de dichas reuniones debe ser planteada en los mismos Seminarios. En las reuniones interseminarios, además de conocerse todos los participantes, se logra intercambiar puntos de vista sobre enfoques de la asignatura y diversidad de procedimientos metodológicos.

La presencia del Inspector en ellas, además de servir de moderador, puede ser eficaz en orden a la orientación e incluso información bibliográfica actualizada de la Filosofía y su didáctica; y en orden, asimismo, a la aportación de diversas experiencias que hayan dado buenos resultados y que él conoce y evalúa en su contacto con los distintos Centros.

VIII.— EL SERVICIO DE ORIENTACION EN LOS I.N.B.

Partiendo de que todo proceso educativo ha de tener un carácter eminentemente orientativo, se concluye en la conveniencia de facilitar en los Centros docentes la existencia de un Servicio de Orientación escolar.

Considera el grupo de trabajo que es éste un tema que viene rondando en la Enseñanza Media desde hace varios años —y existe legislación al respecto— y que aún no está maduro por motivos complejos. Se ve la conveniencia de formar una Comisión dentro de este Seminario de Inspectores de Filosofía, que estudie el tema y presente unas conclusiones.

Sin embargo, volviendo de nuevo, sobre la necesidad de la orientación escolar dentro del proceso educativo se concluye en la necesidad de formar a los Profesores-tutores en este ámbito. Hacerlos tomar conciencia de su carácter de educadores-orientadores, llevándoles a potenciar su dimensión de observación psicológica hacia sus alumnos, iniciándoles en sencillas técnicas de observación.

Organizar, para ello, cursillos de formación de tutores.

REUNION DEL SEMINARIO PERMANENTE DE FISICA Y QUIMICA

- Fechas** : Del 21 al 26 de mayo de 1979.
- Lugar** : Inspección Central de Enseñanza Media. Madrid.
- Coordinador** : Manuel Avilés Martínez.
- Participantes** : Manuel Avilés Martínez. Alvaro Bazo Díaz. Eloy Bernal Mora. Miguel Cañadas Cruz. Nicolás Flores Micheo. José Gassiot Llorens. Eladio Gayoso Díaz. Rafael López Linares. Antonio López López. Joaquín Martín Sánchez. Eduardo Nagore Senent. José L. Narciso Campillo. Francisco G. Pérez Rivas. José María de Ramón Bas. Ignacio Ríos Chacón. Angel Soto Gabana. M^a. Begoña Velasco Ortega.
- Horario** : De lunes a viernes, de 9,30 a 1,30 y de 16 a 20.
Sábado, de 10 a 13.

PROGRAMA

- | | | |
|---------------------|---------------|---|
| LUNES 21 | Mañana | Problemática del funcionamiento de los Seminarios Didácticos. |
| | Tarde | Problemática del funcionamiento de los Seminarios Didácticos (continuación).
Crítica a una programación de 2º curso. |
| MARTES 22 | Mañana | Problemática de la enseñanza de la Física y Química. |
| | Tarde | Continuación del tema anterior.
Informe de la Inspección Central. |
| MIERCOLES 23 | Mañana | Visita a la exposición de material didáctico de Física y Química. |
| | Tarde | Estado actual de la asignatura. Bibliografía. Organismos, cursos, congresos. |
| JUEVES 24 | Mañana | Mesa redonda con la participación de los siguientes catedráticos de Institutos de Madrid: |

Carmen Albarrán Gómez. Manuel C. Alvarez Querol. María Bouzo Santiago. Rafael Fernández Ramirez. José Luis Hernández Pérez. Pilar Queipo Alejandro. Raimundo Pascual González. José M^a. Pastor Benavides. M^a. Pilar Escudero González.

Tarde Actuación del Inspector en el ámbito de su especialidad. Crítica de un programación de 3.^{er} curso y de C.O.U. .

VIERNES 25 **Mañana** Actuación del Inspector en el ámbito de su especialidad. (Continuación).

Tarde Continuación del tema anterior.

SABADO 26. Lectura y aprobación de conclusiones.

CONCLUSIONES

I. — PROBLEMATICA GENERAL DEL FUNCIONAMIENTO DE LOS SEMINARIOS DIDACTICOS

1. — Falta de mentalización en el profesorado de la necesidad del trabajo en equipo.
2. — Cierta rechazo por parte del profesorado hacia el uso de la nueva tecnología educativa. Justificado en parte por su desconocimiento, y también por el abuso de esquemas pedagógicos no adaptados a la realidad.
3. — Se denota la falta de un plan de perfeccionamiento del profesorado en ejercicio.
4. — Excesiva amplitud de los temarios del actual plan de estudios.
5. — Falta de una clara regulación de las funciones del Seminario Didáctico y de las atribuciones del Jefe del mismo.

Ante esta problemática se proponen las siguientes soluciones:

1. — Facilitar las reuniones de Seminario; por ejemplo estableciendo en los horarios dos horas semanales seguidas sin clase de la asignatura del Seminario.
2. — Establecer la necesidad de reuniones preparatorias del curso en el mes de septiembre.
3. — Potenciar la figura del Jefe del Seminario.
4. — Conseguir que de alguna forma sea valorado el trabajo en el Seminario Didáctico.
5. — Promover el conocimiento de la Tecnología Educativa, bien a través de cursos de perfeccionamiento como por medio de la actividad del propio Seminario Didáctico o de Seminarios permanentes.
6. — Habilitar los mecanismos necesarios para que se cumpla el calendario escolar.
7. — Mentalizar al profesorado de que los cuestionarios oficiales son la base de programación de las diversas materias; y no el texto adoptado por dicho Seminario.
8. — La programación debe incluir el sistema de evaluación, único procedimiento de que ésta tenga el carácter de continua.
9. — Se propone una investigación para hacer viable una auténtica recuperación.
10. — La programación debería contemplar el carácter especial de los estudios nocturnos, sin detrimento de que se cumplan los objetivos mínimos programados.

II. — PROBLEMATICA ESPECIAL DEL FUNCIONAMIENTO DEL SEMINARIO DIDACTICO DE FISICA Y QUIMICA

1. — Deficiencias en cuanto a locales e instalaciones adecuadas.
2. — Deficiencias en cuanto a dotaciones de material y equipos de Laboratorio.
 - 2.1. — Mala calidad en algunos equipos.

- 2.2. — Dificultad en conseguir repuestos.
- 2.3. — Dificultades económicas respecto a la conservación del material.
- 2.4. — Desajuste entre lo que se envía y lo que se necesita.
- 3. — El número de alumnos por grupo, a efectos de actividades prácticas especialmente.
- 4. — La gran dedicación que exige el laboratorio al profesorado del Seminario.
- 5. — Insuficiente adiestramiento del profesorado en la planificación y realización de actividades experimentales.
- 6. — Falta de programación y coordinación en enfoques didácticos y metodológicos.
- 7. — Necesidad de un estudio realista de programas, contenidos y niveles.
- 8. — Poca o escasa utilización de los medios audiovisuales.
- 9. — Utilización de proyectos o adaptaciones de los mismos a nuestra realidad sin una experimentación y adecuación suficientes.
- 10. — Falta de coordinación con otras disciplinas.

A la vista de esta problemática, señalamos posibles soluciones:

- 1. — Todo INB de nueva creación, debe reunir las condiciones exigidas en cuanto a locales e instalaciones. Nos manifestamos totalmente en contra de locales provisionales sin estas condiciones.
- 2. — Para evitar las deficiencias señaladas en el punto 2, se propone:
 - 2.1. — Informe previo de la Inspección sobre el material a enviar a cada Centro.
 - 2.2. — Tener en cuenta las especiales características de las asignaturas experimentales en la distribución de los créditos que reciben los INB.
 - 2.3. — Posibilidad de crear "stocks" de material, a nivel regional, distribuibles según necesidades de los seminarios y previo informe de la Inspección.
- 3. — Posibilidad de justificar como horas lectivas las destinadas a desdoblamientos en actividades prácticas según las necesidades reales del Centro.
- 4. — Posibilidad de justificar como lectivas las horas dedicadas por el Seminario a la preparación de prácticas, según las necesidades reales del Centro.
- 5. — Corrección de estas deficiencias en el propio Seminario. Especial papel a jugar por el Jefe de Seminario. Necesidad de la organización de cursillos en este aspecto. Papel a jugar por la Inspección.
- 6 y siguientes. — Mentalización respecto a la necesidad de una auténtica programación y de una planificación del uso del Laboratorio.

III. — PROBLEMATICA DE LA ENSEÑANZA DE LA "FISICA Y QUIMICA"

Debemos partir, a nuestro juicio, de dos consideraciones generales: A). Las que plantea el sistema educativo en el que estamos insertos y B). Las planteadas por el estudio de las Ciencias en general y de la Física y Química en particular.

A). — Con respecto a nuestro Sistema Educativo hemos de tener muy en cuenta las grandes y rápidas transformaciones experimentadas por él. Tales transformaciones han supuesto en estos últimos años un cambio en las estructuras de los distintos niveles educativos aún no asimiladas y que nos han llevado más bien a una desconexión entre dichos niveles. Así, por ejemplo, la disminución de los cursos en el Bachillerato no ha llevado aparejada un cambio en los contenidos del mismo pretendiéndose alcanzar en cuatro años lo que anteriormente requería siete.

A nivel de Bachillerato, en muy corto tiempo se han establecido varios planes de estudio que se han ido desechando sin casi dar tiempo para analizar su operatividad y sin experimentación suficiente, hasta llegar al actual amenazado ya de desaparecer en breve.

Ello nos lleva, al estudiar la problemática planteada por el actual Bachillerato, a señalar una serie de puntos que inciden sobre la enseñanza y por ello en la Física y Química, en los que están de acuerdo casi todo el profesorado que las imparte, tales son:

- 1. — Se observa una inadecuación en los conocimientos adquiridos en cada nivel educativo y los exigidos como básicos en el siguiente nivel. Se debe tomar conciencia, por ello, de los niveles de conocimiento de los alumnos intentando relacionar los Centros de Bachillerato con los de EGB de su entorno, para llegar a un acuerdo sobre los "niveles mínimos" con los que los alumnos deben llegar al BUP.

- 2.— Imposibilidad de desarrollar el programa con el horario lectivo de que se dispone. En efecto, nos encontramos —por ejemplo— que el temario de 3º de Física y Química es totalmente imposible de ser desarrollado. Por otra parte, se entiende que no podemos confundir el "texto" con el "cuestionario oficial", debiéndose mentalizar al Profesor en el sentido de que considere el "texto" sólo como una "guía" más que como algo cuyo contenido debe impartirse en su totalidad.
- 3.— Excesiva permanencia de los alumnos en el centro, con la consiguiente fatiga física y mental que produce en ellos un rechazo hacia el estudio.
- 4.— Los desarrollos de los programas de asignaturas de la misma Area no están lo suficientemente interrelacionados lo que nos conduce a desfases.

B).— Es bien cierto que los métodos de enseñanza de las ciencias y, concretamente, de la Física y Química están hoy sometidos en todos los países a una intensa crítica estimándose muy necesaria una modificación profunda de los actuales métodos.

La preocupación por la didáctica de la Física y la necesidad de apartarse de los métodos tradicionales de enseñanza viene recogida en una ponencia presentada en la Conferencia Internacional de Physics Education celebrada en Edimburgo en 1.975. En dicho trabajo se plantean y discuten diversos métodos y técnicas a emplear en la enseñanza de la misma, tales como: técnicas de grupo, técnicas de pequeños grupos o personalizada, tec. audiovisuales, etc. De análoga manera está ocurriendo con la Química. Sin embargo, no se ha encontrado el sistema apropiado que permita resolver positivamente la situación planteada, por lo que hemos de seguir recurriendo, en su momento, a los métodos didácticos y a las técnicas de enseñanza de que disponemos.

En general el sentir, como se reconoce en la citada Conferencia, de hacer más experimental el estudio de estas ciencias.

Tradicionalmente se viene indicando que las prácticas de Laboratorio son un medio imprescindible para la enseñanza de la Física y de la Química, ya que sirven como ilustración y auxilio de las deducciones teóricas, logran el aprendizaje de cuestiones específicas, sirven para el aprendizaje de las ciencias en general etc.

En relación con la realización de tales prácticas se encuentran diferentes posturas. Así, nos encontramos con que hay centros en los que los Seminarios Didácticos organizan y ejecutan "ciclos" de prácticas; otros en los que se programan y se llevan a cabo prácticas aisladas y otros en los que no se hace ninguna.

No existe una explicación única a tal situación, pues inciden en la misma diversos factores:

- 1.— Laboratorios y material. Los centros han sido construidos en distintas épocas y según diferentes criterios por lo que nos encontramos con: a) Centros que tienen 3 Laboratorios (con diferente capacidad algunos amplios y otros muy reducidos), b) Los que tienen 2 Laboratorios, uno para Física y Química y otro para Ciencias Naturales (generalmente, tales Laboratorios son pequeños, ya que los edificios en los que están instalados fueron construidos como Secciones Delegadas). Por otra parte, ocurre que unos tienen sus instalaciones montadas, bien porque fueron construidos con poyatas de mamposterías; o bien, porque se les dotó e instaló equipos de mesa de Laboratorio mientras que otros carecen de las instalaciones apropiadas.
- 2.— Falta de personal que disponga, dentro del horario del centro, de las horas suficientes para dirigir y preparar las prácticas. Este personal estará en relación con el número de alumnos.
- 3.— Exceso de materia teórica a desarrollar en el curso, lo que induce al profesor a posponer a segundo término las prácticas, en función del cumplimiento del temario, en un mal enfoque de la disciplina.
- 4.— Falta de mentalización del profesorado sobre la evidente necesidad de las prácticas, como instrumento que permite el logro de los objetivos que antes señalábamos.
- 5.— Debe remarcarse que las prácticas han de estar relacionadas y conectadas, en el tiempo, con los desarrollos teóricos.

Podemos considerar, dentro de este apartado, otros factores que inciden grandemente en el rendimiento de los alumnos y que condicionan por ello la enseñanza de la asignatura:

Así, se entiende, que la enseñanza de la Física y Química debe ser activa, lo que lleva consigo el realizar una programación realista de la misma.

Por otra parte, nos encontramos que, fundamentalmente en 3º, como ya dijimos, es prácticamente imposible desarrollar el temario, por lo que es necesario arbitrar un procedimiento que lo permita. Este problema, podría parcialmente resolverse realizando un reajuste de la programación y tratando, de manera es-

quemática, aquellos temas que, con mayor extensión y profundidad puedan tratarse en cursos posteriores; y, además, creando las condiciones para que los cursos académicos tengan la duración que marca la normativa vigente.

IV.— ACTUACION DEL INSPECTOR EN EL AMBITO DE SU ESPECIALIDAD

I. Acción Docente

- Informar a los Seminarios didácticos sobre técnicas de programación, evaluación, dinámica de grupos, acciones docentes de otros seminarios, etc., e informar a otros organismos (Inspección General, Dirección General...) de los resultados, problemática y funcionamiento de los Seminarios.
- Orientar y promover las tareas de programación, evaluación, trabajo experimental, relaciones interdisciplinarias, coordinación y trabajo en equipo, etc.
- Participar en las tareas de los Seminarios didácticos, colaborando en ellos en toda su problemática.
- Controlar y evaluar el funcionamiento del Seminario didáctico, en cuanto al desarrollo de la programación (metodología, técnicas, resultados...)

II. Formación, perfeccionamiento y experiencias didácticas de los Seminarios

- Informar a los Seminarios sobre cursos, simposios, experiencias didácticas, etc. y a la Inspección General, Dirección General... sobre los resultados obtenidos en las actividades de formación del profesorado e investigación didáctica.
- Orientar y promover la formación y perfeccionamiento de los Profesores dentro y fuera del Seminario, así como la realización de experiencias que redunden en una mejora de la didáctica de la Física y Química.
- Participar en las actividades de formación y perfeccionamiento del Profesorado de los Seminarios y en el diseño y realización de las experiencias didácticas.
- Evaluar los resultados de las actividades de perfeccionamiento y controlar y evaluar la realización de las experiencias didácticas.

III. Medios

- Informar y orientar sobre material didáctico, bibliografía, audiovisual, conservación y mejora de las instalaciones, medios de seguridad en los Laboratorios...
- Promover y participar en la selección, adquisición y distribución, del material bibliográfico, de laboratorio, audiovisual...
- Controlar y evaluar el estado, conservación y uso de las instalaciones y material del Seminario de Física y Química.

V.— DE LA MESA REDONDA CELEBRADA CON LA PARTICIPACION DE CATEDRATICOS DE FISICA Y QUIMICA DE INB DE MADRID

—Lo que se pretende en estos momentos es hacer una enseñanza de la Física y Química de calidad, por lo que esta enseñanza debe ser eminentemente experimental.

—Se hacen pocas prácticas: Se pide que haya desdoblamiento de una hora para prácticas. Que el propio profesor, con la mitad del grupo dé las prácticas y el otro con la otra mitad de los alumnos, ejercicios, problemas, etc. (o los dos a la vez prácticas). Pero que esto quede reglamentado para que no haya privilegios.

Las materias experimentales deben tener un tratamiento diferente al resto de las materias.

—No hay tiempo para impartir los temarios actuales. Para obviar este problema, por un lado se deben cumplir los calendarios y por otro debe haber una coordinación entre los distintos Seminarios de Física y Química para reestructurar la materia.

— Hay falta de **estímulos** para el Profesorado. Está igualmente considerado el profesor que trabaja y el que no. Una vía de solución sería la **Carrera Docente**.

— Hay que hacer una reestructuración del Bachillerato Nocturno.

— Las programaciones deben ser realistas y en función de objetivos operativos.

— **Perfeccionamiento del Profesorado.**

— El profesorado pide cursos de perfeccionamiento. Se han constatado las dificultades de los Profesores en clase y en Laboratorio. La Inspección debería coordinar toda esta labor de perfeccionamiento.

— Es **urgente** la preparación del profesorado para la docencia y el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio. Una solución puede ser la Escuela de Formación del Profesorado, de esta forma se podrían sustituir las Oposiciones por cursos en la misma.

Un grupo de Catedráticos ha elaborado un documento sobre cómo podría ser el funcionamiento de las Escuelas de Formación del Profesorado.

La iniciativa y control de estas Escuelas debe estar en manos de la Enseñanza Media con una participación de la Inspección de Enseñanza Media.

Como acciones inmediatas y urgentes a llevar a cabo: a) Grupos de profesores que visitaran los países donde existen estos Centros, para estudiar su funcionamiento.

b) Crear una Comisión Gestora de creación y puesta en funcionamiento de estas Escuelas de Formación.

— Los Profesores en ejercicio piden insistentemente actualización. La Escuela de Formación del Profesorado podría encargarse, también de ello. Mientras tanto hay que abrir cauces para realizar esta labor tan urgente y necesaria.

— Para la buena marcha del profesorado en el Seminario hay dificultades, ya que parte del mismo no está contento con las condiciones de trabajo y remuneración. No hay ESTIMULOS (lo mismo sucede con el profesor que trabaja que con el que no, con el que falta que con el que no). Por otro lado, hay una gran inestabilidad en la mayoría de los Seminarios, por el continuo cambio de los profesores.

— Se pide a la Inspección:

- Ayuda, ya que muchas veces se encuentran solos.

- Que nuestra presencia sea ordinaria y no extraordinaria.

- Que haya una colaboración estrecha con los Seminarios para vitalizar a los mismos y mejorar la calidad de la enseñanza.

- La Inspección tiene que tener una autoridad y ejercerla. (Asimismo los cargos Directivos y los Jefes de Seminario). Hay profesores que no siguen las Programaciones, que faltan con frecuencia, que no cumplen, y tienen la misma consideración que los cumplidores. Hay que buscar mecanismos para evaluar todos los aspectos de la docencia y de esta forma que haya un estímulo en el profesorado que cumple y unas exigencias fuertes en el que no cumple. (La iniciación de la evaluación de los Profesores Agregados para el acceso a Catedráticos, ha sido un inicio muy importante).

— Que la función Inspectoral no sea restrictiva, sino orientadora y alentadora.

— **Futuro Bachillerato.**

— Que las **Ciencias Experimentales** tengan la consideración adecuada en cuanto a Profesorado (clases prácticas interviniendo varios profesores), horarios, locales, material, etc.

— Que haya una disminución del número de alumnos por grupo.

— Que se haga una programación realista de las materias, por objetivos operativos.

— Que haya una reducción del número de horas de clase por curso.

— Que no sea un temario lo que se prepare por el Ministerio sino una Programación por objetivos.

VI.— AGRADECIMIENTOS

Los asistentes a la Reunión de Inspectores de Física y Química muestran a la Inspección General su agradecimiento y complacencia, por la convocatoria de esta Reunión, al mismo tiempo que solicitan el que se sigan celebrando estas Reuniones de una manera permanente. De igual modo agradecen al Coordinador la tarea realizada a lo largo de estos días, lo que ha permitido un trabajo eficaz y una convivencia muy positiva.

Asimismo, los Catedráticos de Instituto, asistentes a la Mesa Redonda, transmiten a la Inspección General su agradecimiento por la invitación a la misma, y la forma tan correcta y delicada de hacerlo.

REUNION DEL SEMINARIO PERMANENTE DE FRANCES

- Fechas** : Del 14-al 19 de mayo de 1979.
- Lugar** : Inspeccion Central de Enseñanza Media. Madrid.
- Coordinador** : Manuel Vilaplana Persiva.
- Participantes** : Jesús M^a. Arriaga Roa. Amador Balbás Torres. Ignacio Fuertes Martín. Santiago Gabriel Murcia. Denise Gaillard Dejean. Emilio García Puchol. J. Francisco Gutiérrez de la Arena. Mauricio P. Maissa Casenave. Eugenio Rodríguez Raña. Manuel Vilaplana Persiva.
- Horario** : De lunes a viernes, de 9,30 a 13,30 y de 16 a 20.
Sábado, de 10 a 13.

PROGRAMA

- LUNES 14** **Mañana** **Problemática de la enseñanza del Francés.**
Tarde Continuación del tema anterior.
- MARTES 15** **Mañana** **Problemática del funcionamiento de los Seminarios Di-**
dácticos:
 — en el plano general
 — desde la perspectiva de la asignatura
Tarde Continuación del tema anterior.
- MIERCOLES 16** **Mañana** Mesa redonda con participación de los siguientes catedrá-
ticos de Institutos de Madrid: María José Berasain de
Diego. Elena de Diego Marín. Encarnación García Hernán-
dez. Iñigo Sánchez Paños.
Tarde Continuación del trabajo de la mesa redonda.
- JUEVES 17** **Mañana** **Actuación del Inspector en el ámbito de su especialidad.**
Tarde Continuación del tema anterior.
- VIERNES 18.** Lectura y aprobación de conclusiones.
- SABADO 19.** Visita a la Embajada de Francia.

CONCLUSIONES

I.— PROBLEMATICA DE LA ENSEÑANZA DEL FRANCES

I.1.— Alumnos

En este punto son considerados los aspectos siguientes:

I.1. Alumnos

I.2. Profesores

I.3. Medios

I.1.1. Preparación al inicio del Bachillerato.

Tras el análisis de múltiple información recibida de muy diversas fuentes, en la que están implicados sobre todo los profesores que reciben a estos alumnos en el Bachillerato, se deduce que es sumamente heterogénea y comprende alumnos que no tienen ningún conocimiento del idioma, otros han alcanzado un nivel en E.G.B. equiparable a los objetivos previstos para el Bachillerato y, finalmente, el grupo más generalizado compuesto por gran número de alumnos que acceden al Bachillerato con multitud de deformaciones lo cual dificulta extraordinariamente el proceso de revisión que prevé el Plan de estudios.

A la vista de esta situación generalizada estimamos necesario lo siguiente:

Que en todos los Centros de EGB, estatales y no estatales, una vez determinado el idioma que se va a impartir, éste sea profesado necesariamente por el profesorado que cuente con formación específica, en aplicación estricta de la norma legal que contempla las titulaciones que habilitan para ello teniendo en cuenta de manera estricta las prioridades establecidas.

La realidad demuestra que es frecuente el caso de Profesores de EGB con especialidad de Filología que son obligados a impartir otras enseñanzas con olvido total de las prioridades señaladas en la Ley.

La solución más adecuada para evitar este inconveniente sería la dotación de plantillas por especialidades en los centros de EGB respetando este criterio en el momento de la adjudicación.

No estando contemplado en la normativa actual, sugerimos que en la 2ª Etapa de EGB sea obligatorio el ofrecimiento de **dos** idiomas modernos iniciando así la opción ofrecida en el BUP, lo cual impediría el error pedagógico, frecuentemente comprobado, de cambiar de idioma de un curso a otro de EGB en función de la existencia o no de un Profesor especialista.

El grupo de Inspectores asistentes, de no darse las premisas arriba expuestas, y en tanto no se den, abogan por la suspensión de la enseñanza del Idioma moderno en la EGB, criterio que es ampliamente compartido por los Profesores de Idioma en el Bachillerato.

Los Inspectores lamentan tener que suscribir esta afirmación porque están convencidos de que la edad de los alumnos de EGB es pedagógicamente la más adecuada al menos para cuanto se refiere a los hábitos fonéticos.

I.1.2. Distribución del alumnado.

Los Inspectores consideran que la homogeneidad del nivel de los alumnos que integran un grupo, aspecto que recoge la legislación vigente, es factor importante, si no determinante, para lograr el paso desde la heterogeneidad de origen a la homogeneidad de grupos, experiencia que si bien ha subsanado el problema en esta asignatura ha provocado otros en la organización del Instituto. Por todo ello proponemos:

El desdoblamiento sistemático de los grupos de 40 alumnos en grupos de 20, bien en todas las clases de la semana, bien en un número determinado de ellas, habida cuenta de las dificultades económicas que esta solución implica.

Este desdoblamiento permitiría una participación continua del alumnado y equivaldría a esa homogeneidad mencionada que facilita la progresión en el aprendizaje y la consecución de los objetivos que se definen para esta asignatura en el Bachillerato.

I.1.3. Preparación de los alumnos al terminar el Ciclo.

Los resultados obtenidos por los alumnos al terminar el ciclo de Bachillerato están muy por debajo de lo previsto en la normativa.

Se puede indicar ya como causantes de estos resultados negativos los factores mencionados en los apartados anteriores a los que habría que añadir la falta de un examen al final del ciclo, anulado por una normativa aberrante, y otros factores que dependen del Profesorado y de los medios, aspectos que se tratan a continuación.

I.2. — Profesorado

I.2.1. Formación recibida antes de incorporarse a la enseñanza.

Desde el punto de vista teórico hay que observar las inmensas deficiencias existentes en numerosas universidades:

- Profesores incompetentes.
- Asignaturas secundarias que pasan a ser principales.
- Presencia de asignaturas sin conexión directa con la especialidad.
- Estudio de puntos muy secundarios en detrimento de la parte principal.

Desde el punto de vista práctico, la falta de clases con este sentido, la utilización poco provechosa de los Lectores, la falta de material y de libros, el abandono de Laboratorios de idiomas, el poco interés por los intercambios, el rechazo de contactos con la Enseñanza Media, etc, supone una ausencia total de preparación en este aspecto.

I.2.2. Preparación pedagógica.

La formación recibida por los Profesores incorporados adolece una vez más de falta de efectividad en su fase práctica y sufre una hipertrofia de lo teórico. Esta anomalía podría ser aliviada con una mayor integración de la segunda fase del CAP en los Institutos.

I.2.3. Perfeccionamiento del Profesorado.

Gran parte del Profesorado de la asignatura muestra interés por ella y partiendo de ese interés y entusiasmo, la falta de preparación se podría compensar por cursillos largos, obligatorios y con incentivos.

Dichos cursillos podrían organizarse a nivel de Inspección o I.C.E. La colaboración con los Servicios Culturales de la Embajada, muy útiles en ciertas facetas, presenta ciertos riesgos en otras, no debiendo olvidar que nos movemos dentro del marco del Bachillerato Español.

I.2.4. Ingreso en los Cuerpos docentes.

El nivel de las pruebas de ingreso ha bajado de forma considerable: opositores que han aprobado en las últimas convocatorias no hubieran superado la primera prueba, hace tan solo cuatro años. El sistema actual de ingreso al Cuerpo de Agregados no da las suficientes garantías de conocimientos ni de formación pedagógica.

1.2.5. Deficiencias de tipo organizativo.

Con demasiada frecuencia se encuentran Profesores de otras especialidades completando horarios con horas de Francés, con todos los inconvenientes en orden a la calidad de la enseñanza impartida en las clases correspondientes, así como a la organización y funcionamiento de los Seminarios Didácticos, como se verá a continuación.

1.3. Los medios

Con gran frecuencia los profesores de Francés se quejan de la falta absoluta de medios que son indispensables para la enseñanza del idioma tal como se concibe a partir de las exigencias que presenta la sociedad en que vivimos.

Esta queja es fundada y la hemos podido comprobar en las visitas realizadas a los centros de los distintos distritos. Únicamente en unos pocos, y normalmente dentro de la enseñanza no estatal de forma insólita, ofrecen un aspecto que no tiene nada que ver con la realidad generalizada.

Partiendo de la realidad descrita opinamos que los medios que debería poseer cualquier centro de Bachillerato para utilización del profesorado y provecho de los alumnos son los siguientes:

—Una dependencia suficientemente amplia, destinada exclusivamente al Seminario de Francés y cuyo equipamiento sería el siguiente:

- Una biblioteca básica para utilización de los alumnos.
- Una biblioteca para uso y consulta del profesor en cuya bibliografía nunca debe faltar la presencia de dos o tres revistas pedagógicas.
- Una instalación material (estanterías, mobiliario) que permita el trabajo conjunto del Seminario y posibles actividades con grupos de alumnos.
- Los lotes de material señalados en el apartado destinado a los Seminarios didácticos.

—Si lo permite la estructura del centro, sería muy positivo dedicar un aula, convenientemente dispuesta, a la enseñanza del idioma igual que existe ya para las disciplinas de Dibujo y Ciencias experimentales.

II. PROBLEMATICA DEL FUNCIONAMIENTO DE LOS SEMINARIOS DIDACTICOS

II.1. Se ha detectado, a través de las experiencias intercambiadas por los distintos Inspectores de Francés en sus visitas a los Centros, que en un gran número de casos los Seminarios Didácticos no funcionan correctamente. Esta **realidad** se puede concretar en los siguientes apartados:

- a) Las reuniones no se celebran con la periodicidad debida.
- b) Las programaciones no son elaboradas conjuntamente.
- c) Las pruebas de evaluación, tanto orales como escritas, no se programan conjuntamente.
- d) Los criterios de calificación no son determinados en común.
- e) Con frecuencia, muchos de los miembros de los Seminarios no tienen la titulación idónea, o el nivel de conocimientos necesarios.
- f) En muchos casos los miembros del Seminario desconocen las normas reguladoras de su funcionamiento.
- g) Desconocen las técnicas de programación.
- h) En general se ha constatado la falta de convencimiento sobre la efectividad real de las reuniones de Seminario.
- i) En los últimos años se ha dado igualmente una excesiva movilidad de los componentes de los Seminarios, que dificulta la continuidad del trabajo en equipo.
- j) Con cierta frecuencia el trabajo en equipo se ve dificultado por la disparidad de criterios didácticos, y falta de flexibilidad en el seno del Seminario.

II.2. Dada la situación expuesta, se han determinado las **causas** que la motivan:

- a) Por la excesiva imprecisión de las normas reguladoras.
- b) Por no asumir los miembros del Seminario Didáctico la responsabilidad de dirigirlo.
- c) Por no disponer una gran cantidad de Centros de locales propios para reuniones de Seminario.

- d) Por falta absoluta de material, en muchos casos, o adecuación del existente.
- e) Por no fijar un horario semanal de reuniones común a todos los miembros del Seminario.
- f) Inhibición de la obligatoriedad de asistencia a las reuniones de Seminario por parte de ciertos profesores.
- g) Por no vigilar la progresión del cumplimiento de las programaciones, estableciendo un balance crítico de resultados en la aplicación de las mismas, introduciendo, de cara al futuro, las rectificaciones oportunas.

II.3. Por todo ello **PROPONEMOS:**

II.3.1. Crear la estructura legal y física que posibilite el funcionamiento correcto de los Seminarios didácticos.

II.3.2. Que los Vicedirectores vigilen la fijación de una hora semanal coincidente para todos los componentes del Seminario didáctico dentro o fuera del horario de clases.

II.3.3. Actualización de la normativa legal vigente sobre funcionamiento de los Seminarios didácticos, fijando claramente su misión:

- Elaboración de la programación de la asignatura, tanto en sus objetivos generales como específicos, divididos en períodos temporales que permitan al final de cada uno de ellos, hacer balance de resultados.
- Los contenidos deberán adecuarse a dichos objetivos, teniendo en cuenta que su desarrollo se haga en función de un esquema temporal en el que sólo se consideren las horas lectivas disponibles.
- Explicación razonada de la elección del libro de texto.
- Balance crítico, a la vista de los resultados obtenidos, de la aplicación de la programación del curso precedente, especificando el grado de cumplimiento conseguido, el porcentaje de alumnos evaluados positiva y negativamente y las experiencias útiles obtenidas, con vistas a la programación del siguiente curso.
- Breve exposición de las normas metodológicas seguidas en cada nivel.
- Explicación de cómo se realiza la evaluación:
 - a) Unidad de criterios en la aplicación de la programación.
 - b) Elaboración conjunta de pruebas de examen y valoración en común de los resultados.
 - c) Determinación de criterios de calificación.
- Actividades complementarias previstas.
- Material didáctico disponible y utilización prevista de acuerdo con la metodología que se emplee.
- Actividades previstas en función de la recuperación.
- Llevar el libro de actas.

II.3.4. Remisión de un ejemplar de la programación a la Inspección del Distrito, tanto de los Centros estatales como de los no estatales.

II.3.5. Para el correcto desarrollo de sus funciones el Seminario didáctico necesita:

- ã) un local propio
- b) el material didáctico necesario para el desarrollo de los objetivos propuestos. En este sentido, insistimos en la necesidad de que las dotaciones de material didáctico comprenda los siguientes lotes, en función de los Institutos a que se destinen (a semejanza de lo que se viene haciendo en los Laboratorios de Física, Química y Ciencias Naturales):

I.N.B. de:	960 alumnos	640 al.	480 al.
Magnetófonos:	5	3	2
Proyectores:	5	3	2
Tocadiscos:	3	2	1
Radio Cassete O.L.:	1	1	1
Pantallas:	5	3	2
Proyector 16 mm.:	1	1	1

Hacemos constar que el material didáctico que se viene recibiendo en los Centros es de pésima calidad y escasa duración. Muchos magnetófonos se reciben en mal estado de funcionamiento (concretamente los Ingra). Es necesario que en los concursos públicos de subasta para la adjudicación de material didáctico se tenga en cuenta no sólo el precio, sino, fundamentalmente, la calidad.

Llamamos, por otra parte, la atención acerca del sistema irregular, deficiente y tardío del suministro de material. Como una solución posible, proponemos la agilización de este servicio creando "bancos de material" a nivel provincial.

II.3.6. Solicitar del Organismo competente que se desarrolle la normativa sobre Seminarios didácticos contenida en el Reglamento Orgánico de I.N.B. en el sentido de que, al mismo tiempo que se refuerce la obligatoriedad para los miembros del mismo, se prevea la posibilidad de que, si en un caso concreto algún Catedrático renunciara a su derecho a ser Jefe de Seminario, pueda serlo uno de los Profesores Agregados, con los derechos y obligaciones que el cargo conlleva.

En caso de manifiesto incumplimiento de sus deberes debe preverse que tal Jefe de Seminario pueda ser sustituido.

II.3.7. Exigir, por último, que todo componente de un Seminario didáctico de Francés tenga la titulación idónea, evitando el derecho actual de los profesores de otras materias a impartir clases de idioma.

III. ACTUACION DEL INSPECTOR EN EL AMBITO DE SU ESPECIALIDAD

III.1. Visitar con periodicidad los Seminarios didácticos de su especialidad, de la manera siguiente:

- a) Llevar estudiada previamente la programación del Seminario de que se trate y los horarios concretos de sus miembros. La reunión con el Seminario no debe interrumpir las actividades docentes del centro. Esta reunión puede ser una de las habituales del Seminario o ser convocada especialmente a petición del Inspector.
- b) A la vista de las programaciones y de su cumplimiento, instar al trabajo en equipo del Seminario (actividades conjuntas, pruebas comunes, etc...) y fomentar la participación de los unos en las actividades docentes de los otros, incluso favoreciendo y haciendo ver la conveniencia de entrar alguna vez en la clase de los compañeros y de recibir igualmente su visita.

En el mismo contexto hacer que la visita a la clase por parte del Inspector se vea como una actividad normal en la vida del Seminario.

- c) Hacerse partícipe de las inquietudes del Seminario y portavoz de sus necesidades de perfeccionamiento personal o de material didáctico. En este sentido, el Inspector es un informador autorizado de las actividades llevadas a cabo en los distintos centros. En cuanto al material didáctico habría que intentar incidir de una manera más directa en su racional y rápida distribución.
- d) Fomentar las actividades interdisciplinarias si la organización material u horario del centro lo permiten.
- e) Proponer los remedios o sanciones pertinentes en las anomalías detectadas en el funcionamiento del Seminario (responsabilidad de la Jefatura del mismo, asistencia obligatoria a sus reuniones por parte de todos los miembros). La no asistencia de algún miembro debe reflejarse en el parte mensual de faltas.
- f) Como resultado de la comprobación del funcionamiento de los Seminarios didácticos y del cumplimiento de las obligaciones docentes por parte de sus miembros, regular la posibilidad de que la evaluación del Seminario o de los Profesores del mismo influya de algún modo en la carrera docente de los interesados (puntos, trienios, accesos, etc...).

III.2. En el ámbito del Distrito Universitario el Inspector podrá tener las siguientes funciones específicas:

- a) Propugnar el contacto entre distintos seminarios didácticos a fin de favorecer el intercambio de experiencias, la puesta en común de las metodologías similares aplicadas o el contraste de las distintas.
- b) Fomentar la creación de Seminarios permanentes en cada Distrito, con la finalidad de institucionalizar los contactos señalados en el párrafo anterior y contribuir de este modo al perfeccionamiento de los docentes.
- c) Recoger y difundir la información que sobre actividades que interesen a los docentes se produzcan en el ámbito del Distrito o canalizar las que le lleguen de la superioridad.
- d) Hacer un resumen anual a nivel de Distrito de la problemática de la enseñanza de la asignatura y contribuir con él a un balance anual de esta problemática hecho por el conjunto de inspectores de la materia.

III.3. Otras actuaciones de la Inspección.

- a) Conveniencia de que haya Inspectores de Francés en todos los Distritos (así como de las demás materias) y otro en la Inspección Central. .
- b) Para que la actuación de la Inspección en los Distritos sea eficaz, deberá existir una información rápida y completa referente a esta especialidad canalizada por la Inspección Central.
- c) Necesidad de una actualización periódica (científica y pedagógica) de los Inspectores en el ámbito de su especialidad.
- d) Prever la posible coordinación de la Inspección con los futuros Institutos de Formación del Profesorado.
- e) Se estima como conveniente la inclusión en el plan de Bachillerato de un segundo idioma moderno con carácter obligatorio.
- f) Reiterar la obligación legal de ofrecer Idiomas modernos que figuran en el plan de estudios de cada Centro (Francés, Inglés, Alemán, Italiano, Portugués), y esto tanto en los Centros estatales como en los no estatales.
- g) Conveniencia de que los alumnos repetidores sean atendidos por un profesor suplementario o que complete horario con esta actividad.
- h) Para los casos en que el Ministerio determine la idoneidad para impartir Idiomas modernos a la vista de ciertos documentos, se recabe la opinión de la Inspección.
- i) Intervenir en la distribución de Asistentes de francés. Estos Asistentes deberían tener la equiparación
- j) Intervenir en la distribución de Asistentes de francés. Estos asistentes deberían tener la equiparación laboral y económica de un profesor no numerario con dedicación normal. Con el fin de que la eficacia de su acción sea perceptible convendría aumentar su número.

REUNION DEL SEMINARIO PERMANENTE DE GEOGRAFIA E HISTORIA

- Fechas** : Del 4 al 9 de junio de 1979.
- Lugar** : Inspección de Enseñanza Media del D.U. de Madrid.
- Coordinador** : José Gregorio Martín Moreno.
- Participantes** : Justo Corchón García. Felipe Franco Franco. Lorenzo García García. Fernando J. Gómez Riesco. Leandro López Soler. M^a. Purificación Lorenzana de Prado. José Gregorio Martín Moreno. Mariano Navarro Aranda. José Pastor Gómez. Alberto Roca Nogués. Miguel Angel Rubio Gandía. Alfredo Ruiz Martínez. Juan Antonio Sánchez García-Sauco. Gonzalo Zaragoza Ruvira.
- Horario** : De lunes a viernes, de 9,30 a 13,30 y de 16 a 20.
Sábado de 10 a 13.

PROGRAMA

- LUNES 4**
- Mañana** Presentación del plan de trabajo, discusión del método y designación de redactores.
Tema I: **Problemática de la enseñanza de la Geografía e Historia en el Bachillerato y C.O.U.** Exposición y debate sobre las ponencias presentadas.
- Tarde** Continuación del Tema I.
Problemas generales que plantea la enseñanza de la Geografía y de la Historia en el Bachillerato.
- MARTES 5**
- Mañana** Continuación del Tema I.
Tendencias científicas y tendencias didácticas de la enseñanza de la Geografía y de la Historia. Métodos y recursos didácticos.
- Tarde** Mesa redonda con participación de los siguientes catedráticos de Institutos de Madrid:
José Antonio Alvarez Osés. Fernando Arroyo Ilera. Desamparados Couceiro González. Juan Haro Savater. Gregorio Martín Redondo. Alfonso Sabán Sabán.

MIERCOLES 6	Mañana	Tema II: Problemática del funcionamiento de los Seminarios Didácticos de Geografía e Historia. Exposición y debate de la ponencia. Exposición y debate del resumen de los Informes y visitas a Seminarios, elaborado por un Inspector Central.
	Tarde	Continuación del Tema II.
JUEVES 7	Mañana	Continuación del Tema II. Análisis de modelo de programación de cada una de las materias y cursos de Bachillerato y C.O.U., aportados por los asistentes.
	Tarde	Continuación del mismo tema.
VIERNES 8	Mañana	Tema III: Actuación de los Inspectores de Geografía e Historia en los Seminarios Didácticos y con los Profesores de su especialidad.
	Tarde	Elaboración de un repertorio uniforme de actuaciones de los Inspectores en la organización y funcionamiento de los Seminarios Didácticos, a lo largo del curso académico.
SABADO 9.		Lectura y aprobación de las conclusiones.

CONCLUSIONES

PRUEBAS DE EXPLORACION DE LOS ALUMNOS A SU LLEGADA AL BACHILLERATO

- 1) El grupo de trabajo considera conveniente la práctica de pruebas de exploración inicial sin valor académico, con el fin de conocer los niveles de llegada del alumnado. Es necesario conocer y valorar cuantas experiencias se hayan realizado, o se estén realizando en este campo, con el fin de disponer de documentación y poder elaborar una teoría mínima.
- 2) Estas pruebas de exploración inicial pueden plantearse desde dos niveles, pruebas específicas para detectar la formación e información básica en Ciencias Sociales, desde la perspectiva de los Seminarios Didácticos de Geografía e Historia, o intentar pruebas de exploración inicial integradas por áreas afines. Este segundo planteamiento no se desechó por sus posibles virtualidades prácticas y como posible base para agrupamientos del alumnado de 1º por niveles, pero a corto plazo parece más prudente limitarse a exploración en Ciencias Sociales.
- 3) En cualquiera de los casos, estas pruebas de exploración inicial deben intentar integrarse dentro de una fase o "servicio de acogida", que todos los centros deberían organizar a comienzos del curso, con el fin de paliar las posibles consecuencias que para el alumnado representa el cambio de nivel educativo y de centro. Este servicio de acogida podría extenderse incluso a los padres de los alumnos, que deberían ser reunidos por grupos por cada tutor.
- 4) Para poder realizar todas estas tareas en el momento oportuno es imprescindible que la segunda quincena del mes de septiembre sea período lectivo real para la totalidad de los profesores. Mediante el cumplimiento del calendario escolar vigente. En un futuro inmediato hay que evitar que las incorporaciones del profesorado a sus nuevos destinos se produzcan después del 15 de septiembre.
- 5) La Inspección debe fomentar la realización de todas estas tareas orientadas a los Seminarios sobre la organización, diseño, aplicación y valoración de las pruebas de exploración inicial y la utilización de sus resultados, dejando perfectamente claro que estas pruebas no deben tener efectos académicos, ni menos utilizarse para admisiones al centro.
- 6) Las pruebas de exploración inicial en Ciencias Sociales deben de diseñarse de forma tal que permitan valorar:
 - a) el volumen de información con el que llegan los alumnos
 - b) capacidad de análisis de fuentes (textos escritos o reproducciones gráficas)
 - c) capacidad de localización espacio-temporal
 - d) dominio de vocabulario conceptual propio de la Geografía y de la Historia
 - e) técnicas de trabajo propias de la Geografía y de la Historia.

Aún con todas las dificultades deben intentarse detectar también aspectos no cognoscitivos, es decir, actitudes de comprensión e integración personal ante fenómenos sociales.

- 7) El análisis de los resultados de estas pruebas debe de realizarla cada Seminario Didáctico y deberá tenerse en cuenta como posible criterio para:
- a) Los agrupamientos o el establecimiento de niveles y las posibles acciones de ayuda.
 - b) Para la realización de la programación general de cada curso y grupo.
 - c) Para establecer contactos con el profesorado del Area Social de los centros de E.G.B. de donde proceden los alumnos, con el fin de intentar conseguir la necesaria coordinación de objetivos.
- 8) Cuando estas prácticas se generalicen suficientemente, la Inspección de Enseñanza Media podría facilitar los resultados a la Inspección de E.G.B. con el fin de que ésta pudiese actuar sobre los Centros de su competencia.

HISTORIA DE LAS CIVILIZACIONES Y DEL ARTE (1º de Bachillerato)

I. Problemas enunciados

- a. La complejidad y densidad de los contenidos se traducen en importantes dificultades en el aprendizaje de los alumnos, que se ven a menudo desbordados.
- b. La exigencia de altos grados de abstracción.
- c. Dificultades en el dominio de una terminología específicamente histórica.
- d. Necesidad de que el alumno obtenga unas técnicas de trabajo propias del historiador.

II. Propuestas

a. En relación con los contenidos:

1. Posibilidad de trasladar la Historia de las Civilizaciones a un curso posterior.
2. Motivar el aprendizaje partiendo de la experiencia inmediata que brinda al alumno su entorno socio-cultural.
3. Plantear la enseñanza en áreas interdisciplinarias de conocimiento.

b. En relación con los métodos:

Buscar un adecuado equilibrio entre las exigencias de rigor científico de la asignatura y sus planteamientos didácticos, conjugando los métodos expositivos con la máxima variedad de actividades por parte del alumno.

c. En relación con los recursos didácticos materiales:

1. Aprovechamiento de los recursos que brindan los vestigios del pasado.
2. El manejo por parte del alumno de fuentes variadas: textos documentales, textos de historiadores con diferentes enfoques.
3. El empleo de textos debe hacerse con flexibilidad, con finalidad motivadora, investigadora o de refuerzo. En ocasiones los textos se acompañarán de cuestionarios semicerrados, que aseguren el tratamiento de núcleos básicos y permitan la creatividad del alumno. También se podrán emplear con una finalidad evaluadora.
4. El uso adecuado de los medios audiovisuales.
5. Realización por los alumnos de trabajos de iniciación a una investigación elemental.
6. Se considera imprescindible la localización de las diferentes áreas de civilización, a través de mapas murales y elaborados por los alumnos.

GEOGRAFIA HUMANA Y ECONOMICA DE 2º CURSO DE BACHILLERATO

I. Introducción

Los estudios de Geografía en el Bachillerato, deben proyectarse partiendo de dos tipos de presupuestos, uno el de los principios de la ciencia geográfica, válidos tanto para la investigación como para su enseñanza y que son el de localización distribución o extensión; coordinación, universalización o generalización; conexión

o correlación, evolución o dinamismo, más ajustados desde luego a la concepción teórica de la Geografía Cultural. El segundo presupuesto es el de los principios psicopedagógicos derivados de la psicología de la juventud y de la pedagogía del aprendizaje y que podrían resumirse en los siguientes: individualización y adaptación de las tareas escolares; socialización y cooperación del alumnado para su eficaz integración social; creatividad tanto en los desarrollos de contenidos como en los métodos de trabajo; por último, actividad en el planeamiento de los diseños instructivos a base de diversificar todo lo posible el empleo de técnicas y recursos didácticos.

Estos presupuestos se instrumentan a través del trabajo cooperativo del profesorado en Seminario Didáctico de Geografía e Historia, y de la programación de la disciplina.

II. Propuestas y conclusiones

1. **TEORICAS:** Los supuestos conceptuales de la Geografía Cultural se consideran válidos y apropiados al Bachillerato, aunque también la introducción de otros planteamientos pueden enriquecer ciertos temas en especial.

2. **CONTENIDOS:** En un futuro rediseño del Bachillerato debería llegarse a la formalización de tres asignaturas de Geografía: una incluyendo la temática de **Geografía General**, otra los de una **Geografía General y Regional de España** y por último una tercera **Geografía Universal**, con una especial atención a los Países Hispánicos y agrupando los países en áreas geoeconómicas.

A corto plazo se recomienda introducir en 2º un análisis de los grandes dominios bioclimáticos, partir del análisis geográfico local y regional e inscribir en este contexto los temas generales de Geografía Humana y Económica; además atraer los temas correspondientes de Geografía de 3º. a los de 2º. curso. Asimismo, se recomienda reducir el estudio de las grandes áreas geoeconómicas al de algunas de ellas, tomadas como modelo.

3. **METODOLOGIA:** Se proponen como valiosas las técnicas de observación y trabajo de campo, empleo de modelos teóricos, análisis de muestras y realización de encuestas y por último la elaboración de trabajos de iniciación a la investigación.

4. **RECURSOS DIDACTICOS:** Se proponen la armonización y empleo de los diseños instructivos de variada documentación:

- a. Escrita: libros, textos, descripciones.
- b. Icónica: películas, fotografías, diapositivas.
- c. Cartográfica: geográfica, topográfica, temática.
- d. Estadística: Series, datos numéricos.

GEOGRAFIA DE ESPAÑA

Propuestas y Conclusiones

1. Con relación a los contenidos:

a) Para el futuro bachillerato, necesidad de una asignatura específica de Geografía de España independiente de los contenidos históricos.

b) Mientras tanto, dada la amplitud y densidad del cuestionario, convendría:

1. Que los temas de Geografía Humana y Económica de España se nucleen en torno a los contenidos correspondientes de la Geografía de 2º curso.

2. Que a la Geografía Física de España se le dé un tratamiento somero.

2. Con relación a la metodología, se recomienda seguir los planteamientos de enseñanza activa y los principios de la ciencia geográfica, y para ello se tome como punto de referencia inicial y/o final el análisis del entorno local y regional.

3. Con relación a los recursos didácticos y técnicos, es de aplicación lo indicado para la Geografía Humana y Económica del Mundo Actual.

HISTORIA DE ESPAÑA (3º. DE BUP)

1. La asignatura "Historia de España", unida en 3º de BUP a la Geografía de España, resulta de excesiva densidad de contenidos. Debiera desligarse de la Geografía, pues el intento de síntesis actual no ha logrado resultados positivos.
2. El desarrollo intelectual del alumno en 3º de BUP permite abordar el estudio histórico con mayor rigor que en 1º., tanto en conceptos y modelos como en diseño didáctico y técnicas de iniciación a la investigación. Son válidos, por lo demás, los planteamientos generales sobre metodología indicados para 1º. de BUP.
3. La desigual importancia concedida a una u otras etapas del pasado español no debe ser opción arbitraria del profesor, y no debe hacer olvidar la secuencia cronológica de los hechos. Para descargar el programa, sin embargo, el estudio de los aspectos socio-económicos de la España actual puede conducirse a la Geografía.
4. El estudio de la comunidad histórica del alumno debe ocupar un lugar primordial, aunque en el contexto de una historia global de las regiones españolas. La historia de Hispanoamérica es también parte importante del estudio de la historia de España. Cada etapa del pasado español deberá relacionarse también con la etapa correspondiente de la Historia Universal, basándose los conocimientos de 3º en los que el alumno adquirió en 1º.
5. La necesidad de realizar prácticas de historia en condiciones adecuadas exige que a esta asignatura se le aplique el mismo tratamiento que las llamadas ciencias experimentales en cuanto a horas, instalaciones y material específico.

CONTENIDOS Y PROBLEMAS DIDACTICOS EN LA HISTORIA DEL ARTE

1. INTRODUCCION

1.1. Está claro que el arte es esencial en la comprensión de cualquier época o cultura, pero también es evidente que no debe ser aislado de su marco histórico general. En esta línea, se considera acertada la inclusión del arte en la Historia de las Civilizaciones de primero y en la de España de tercero de BUP. Pero es discutible su individualización en COU.

La O.M. de 1-3-78 (BOE del 17) traza los objetivos perseguidos en Historia del Arte de COU, y señala, entre otros, que hay que estudiar cada obra de arte en relación con el acontecer histórico, que hay que ir al análisis comprensivo de ésta como testimonio de un pensamiento, de una cultura y de un momento histórico. Pero, aparte de que el título "Historia del Arte", a secas, es quizá significativo ya de por sí, la formulación del cuestionario oficial y la práctica de bastantes docentes siguen ese aire restrictivo.

1.2. Los contenidos fijados por el cuestionario son excesivos, y más lo son si realmente se pretenden objetivos tan diversos como los expresados oficialmente. Es difícil armonizar planteamientos de didáctica activa con cuestionarios tan ambiciosos.

1.3. Al igual que en las demás materias de COU, mientras subsista la dependencia respecto a la Universidad y a las pruebas de acceso, resulta imprescindible la coordinación.

2. RECOMENDACIONES

2.1. Siempre en la medida de las posibilidades de cada Centro y de cada docente, a través de la Historia del Arte se ha de procurar en los alumnos la formación del gusto estético, la iniciación a la crítica de obras de arte, y eso cubriendo no sólo aspectos formales (técnicos y estilos), sino también su comprensión global en el marco de la realidad sociocultural que las ha creado.

2.2. El desarrollo de esta asignatura exige que el Seminario Didáctico disponga de una dotación mínima. Sin embargo, los planteamientos didácticos variarán de acuerdo con las disponibilidades. Ni la pura exposición, verbal o gráfica, ni sólo masivas dosis de proyecciones. Cada aspecto temático y cada momento de aprendizaje requieren medios y métodos específicos (no contradictorios nunca sino complementarios).

2.3. En la gama posible de medios, la explotación de los manuales puede resultar muy eficaz en esta materia eminentemente visual, gracias al creciente y ajustado repertorio gráfico que incorporan. Las colecciones de fotocopias para esquemas, dibujos, reproducciones de arquitectura, escultura, composiciones pictóricas, etcétera son de utilidad introductoria y, como los manuales, permiten que los alumnos revivan o repasen en casa.

Las diapositivas, de mayor claridad y colorido eficaz, de gran función expositiva, tienen por desgracia efectos algo limitados al momento de clase. Las visitas a museos o a conjuntos monumentales tienen la gran ventaja del tratamiento directo, al natural, pero implican limitaciones graves (variabilidad geográfica de "existencias", difícil en horarios).

2.4. Combinando técnicas activas para los temas más importantes y visiones panorámicas, se puede desarrollar una buena parte del cuestionario.

"LA HISTORIA CONTEMPORANEA" CURSO DE ORIENTACION UNIVERSITARIA

PROPUESTAS Y CONCLUSIONES

1º Necesidad de clarificar definitivamente el Curso de Orientación Universitaria, como curso universitario o curso de bachillerato.

Mientras perdura la actual situación intentar conseguir una coordinación real por parte del Profesorado Universitario.

2º Se recomienda dar una mayor importancia a los temas correspondientes al siglo XX, sin que esto lleve, en ningún caso, a presuponer la no impartición de los temas correspondientes al siglo XIX.

3º Importancia de la formación en técnicas de trabajo intelectual, preparatorio para los estudios universitarios.

4º Iniciar a los alumnos en técnicas de investigación histórica.

5º Procurar alcanzar la máxima objetividad en las tareas docentes al desarrollar los diversos temas que integran el cuestionario.

LOS TEXTOS HISTORICOS Y SU PAPEL EN LA DIDACTICA DE LA HISTORIA EN EL B.U.P. Y EN EL C.O.U.

Se parte de la importancia que los textos históricos han cobrado en la didáctica de Bachillerato en los últimos años, contrastando con la falta de atención anterior. El estudio se centra en algunos puntos concretos, tales como la función de los textos y fuentes históricas en la enseñanza de nuestra materia, la importancia del contenido y de la edad del alumnado y las principales técnicas de estudio, relativas a su encuadre inicial y a sus estudios de detalle y general y crítico.

Recomendaciones:

Armonización del estudio de conocimientos y los trabajos sobre fuentes, ya que si bien el comentario de éstas proporciona al estudio la historia, el interés y la vida que el libro escolar no puede ofrecer, al alumno, no por ello hay que exagerarlo.

Utilización del texto con total objetividad y con visión amplia, y no únicamente como ejemplo concreto de lo que el Profesor diga en clase.

Aun cuando el texto no puede ser el elemento primordial del estudio de la historia en el BUP, cabe distinguir entre la enseñanza dogmática, en la que el texto sea complemento del estudio de los temas y otra crítica, en la que las fuentes pueden constituir importante punto de partida para realizar su labor.

Necesidad de graduar el texto según la edad mental de los alumnos. Para el primer curso de BUP se estiman convenientes los documentos narrativos y el método analítico que se prestan a preguntas sencillas; para el tercer curso, los referentes a la Historia de España e Hispanoamérica, con análisis completo; y para COU, textos extranjeros sobre historia contemporánea acordes con la materia estudiada.

Se estima muy positivo el comentario de la prensa, pero siempre que al alumno se le informe previamente de sus posibles tendencias u orientaciones; y se considera también de gran interés el estudio de los textos en su lengua original, caso de conocerla.

Deberá indicarse al alumno unas normas mínimas para llevar a cabo el comentario, pero dejándole cierta libertad de desarrollo para que pueda expresar ampliamente su creatividad.

El estudio de los documentos históricos puede ir unido al de otras fuentes (datos cuantitativos, grabados, fotografías, diapositivas, etc.) que ayuden a completar la visión sobre un período histórico o época determinada.

El estudio de la historia a través de los textos exige gran coordinación con otros métodos pedagógicos y un procedimiento de evaluación adecuado.

LAS ACTIVIDADES PRACTICAS EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA

1. Concebimos las prácticas en la enseñanza de la Geografía relacionadas, por parte del alumno, con una actividad vivencial y participativa, consistente en captar la dinámica y la complejidad que caracteriza a los hechos geográficos.
2. Las prácticas, en clase de Geografía, deben proyectarse hacia una enseñanza activa que desarrolle los principios y las técnicas necesarias para el conocimiento, la interpretación y la comprensión de los paisajes geográficos, partiendo de los más inmediatos y próximos que son los que, primordialmente, interesan a los alumnos.
3. La didáctica activa supone que el nivel de información tradicional se supedita a la vivencia y percepción de los hechos, aunque el proceso de aprendizaje conlleva un nivel instructivo y sigue teniendo utilidad el libro de texto.
4. De los instrumentos a utilizar, adquieren especial importancia los relacionados con trabajos y experiencias al aire libre (campo y ciudad). Es necesario que se disponga de material cartográfico y atlas, material audiovisual, bibliografía suficiente y el aula de Geografía.
5. Sería conveniente en las actividades prácticas la utilización, entre otras, de las siguientes técnicas de aprendizaje:
 - La observación, sistematizada tanto en sus modalidades como en su número.
 - El análisis y la descripción; se debe iniciar el estudio de los hechos geográficos atendiendo a su estructura, génesis y funciones, antes de llegar a la explicación y comprensión de los mismos.
 - Técnicas de cuantificación y registro.
 - Técnicas de localización y de expresión verbal, escrita y gráfica.
6. En cuanto a los métodos de enseñanza, parece conveniente su diversificación, pues enriquecen el proceso educativo y evita el peligro del dogmatismo metodológico.
7. Si bien las prácticas pueden realizarse en pequeños grupos o individualmente, los cuestionarios, los horarios, el número de alumnos por grupo y la carencia de otros medios están imponiendo en la práctica serias limitaciones. Parece imprescindible que a la asignatura de Geografía se le diera el tratamiento de las llamadas experimentales en cuanto a: horas, instalaciones y material específico.
8. Es conveniente conocer y divulgar las experiencias que se realizan en los centros de Bachillerato. La Inspección puede realizar una amplia labor en este sentido.

LA HISTORIA Y LA GEOGRAFIA EN EL BACHILLERATO Y LAS NACIONALIDADES Y REGIONES DE ESPAÑA

1. Ante la conciencia regionalista española que está caracterizando nuestra nueva etapa política, los profesores de geografía e historia no pueden ignorar este hecho, que no queda suficientemente contemplado en los programas actuales.
2. La inclusión del estudio de la geografía y la historia de las comunidades españolas no haría sino recargar los programas de Bachillerato.
3. Es preferible, como alternativa posible, que todo estudio histórico y geográfico en Bachillerato parta del entorno que rodea al alumno, para llegar a los conceptos y generalizaciones de las disciplinas y luego, aplicar al medio los conocimientos y técnicas adquiridos.

4. Para una mejor comprensión de las diversas comunidades españolas, deberán superarse las visiones unilaterales históricas y geográficas; deberá adecuarse la utilización de términos históricos, geográficos y topónimos. Igualmente deberá considerarse la Historia de España como la historia de todas las comunidades que la integran.
5. El estudio del entorno histórico-geográfico debe ser predominantemente activo, basado en trabajos de campo, proyectos e investigaciones de los alumnos. En este sentido, los estudios del medio deben adquirir carácter interdisciplinar.
6. Deberían elaborarse documentos de pautas de trabajo en la historia y geografía local. Los Inspectores podrán colaborar activamente en algunos proyectos concretos en este sentido.
7. Deberían fomentarse también las actividades de intercambio de alumnos de diversas regiones y comarcas españolas para conseguir el mutuo conocimiento y comprensión.

LOS SEMINARIOS DIDACTICOS DE GEOGRAFIA E HISTORIA DE LOS INSTITUTOS. NIVELES Y PROBLEMAS DE ORGANIZACION Y FUNCIONAMIENTO.

PROPUESTAS Y CONCLUSIONES

1. Se considera que la normativa legal puede clarificarse y refundirse como desarrollo actualizado del artículo 22, del Reglamento Orgánico de los Institutos Nacionales de Bachillerato.
2. Se estima necesario que los miembros de este Seminario sean siempre profesores especializados en la asignatura. Para alcanzar este objetivo se considera necesario:
 - a) Detectar la situación actual del número de Profesores no especializados que imparten estas asignaturas.
 - b) Propiciar que las asignaturas estén impartidas por profesores, primando especialidad y experiencia docente, en asignatura y curso.
 - c) Asegurar en la futura selección y formación del profesorado la formación científica y técnico-pedagógica en estas asignaturas (Escuelas de Formación del Profesorado).
3. Para conseguir una mayor eficacia sería de gran utilidad un nuevo replanteamiento de las actividades profesoriales y sus funciones en el Seminario Didáctico:
 - a) Deberán consignarse en los horarios de cada profesor, al menos una hora semanal, común y coincidente a todos los miembros del Seminario Didáctico.
 - b) Una reglamentación más precisa para hacer efectiva las tareas del Seminario y que afecte a todos los miembros.
4. Se considera conveniente que en cada Seminario se dote de instrumentos de autoevaluación de objetivos, funcionamiento y resultados:
 - a) Garantizando la constancia de los acuerdos adoptados.
 - b) La formulación escrita de los diseños instructivos.
 - c) Conservando el archivo sistemático de la documentación producida y utilizada, incluyendo los modelos de pruebas utilizadas y los ejercicios de control.
 - d) El tratamiento estadístico de los resultados alcanzados.
5. Conscientes de la insuficiencia de medios e instalaciones se considera prioritario dotar a los Seminarios de lo necesario. En este sentido se considera imprescindible:
 - a) Que en todos los Institutos exista un local destinado, especialmente, a Seminario Didáctico de Geografía e Historia, que permita el trabajo de Profesores en pequeños grupos.
 - b) Además de aula de medios audiovisuales, es conveniente que exista el mayor número posible de espacios docentes que reúnan condiciones para proyectar.
 - c) Que todos los Seminarios dispongan de unos fondos bibliográficos, cartográficos, documentales y audiovisuales mínimos necesarios.
 - d) Se considera necesario que en cada Centro exista un servicio de documentación general y reprografía a disposición de los diferentes Seminarios que podrían ser atendidos por un bibliotecario-documentalista.

6. La potenciación de los Seminarios Didácticos exige la generalización del trabajo en equipo:
 - a) Integrandos y orientando a los nuevos profesores.
 - b) Elaborando y desarrollando en común las programaciones de las tareas propias.
7. Se considera necesario desarrollar el sistema de incentivos que estimule el trabajo coordinado y cooperativo, recurriendo a los de tipo profesional (concursos, oposiciones) e incluso económico, de promoción docente, de honores y distinciones docentes.
8. Se considera que la competencia científica supera la cualificación técnico-pedagógica, por ello se recomienda:
 - a) La creación de Escuelas de Formación del Profesorado.
 - b) Cursos de actualización y perfeccionamiento del Profesorado en ejercicio.
 - c) Seminarios Permanentes de Seminarios Didácticos de Geografía e Historia.
9. Debe abordarse la labor del Seminario Didáctico en un contexto interdisciplinar, En el caso de los centros de alumnado reducido, esta necesidad se convierte en: norma para observar la realidad bajo diversos aspectos.

PONENCIA SOBRE BIBLIOGRAFIA BASICA

El grupo de trabajo discutió, comentó y aportó sugerencias sobre los siguientes repertorios bibliográficos:

1. Repertorios bibliográficos de Geografía e Historia que se proponen a la Dirección General de Enseñanzas Medias para su inclusión en la denominada "BIBLIOTECA BASICA", con destino a los Institutos que carecen de recursos bibliográficos. Los proyectos de repertorios elaborados por los miembros del grupo Sres. Pastor y Corchón fueron estudiados por todos los asistentes aportando sugerencias de modificaciones o posibles alternativas, que serán recogidas antes de su presentación a la Dirección General de Enseñanzas Medias.
2. El Sr. Corchón presentó un Repertorio básico de Bibliografía Geográfica para Bachillerato y COU que tiene en fase de elaboración para su publicación en un próximo número de la Revista de Bachillerato.
3. Además de estos Repertorios el grupo de trabajo acordó intentar confeccionar un Repertorio Bibliográfico básico sobre textos históricos y su utilización didáctica en el Bachillerato y en el COU, recogiendo las obras doctrinales sobre esta materia y los Repertorios de textos históricos existentes que se consideren más adecuados para su posible uso didáctico por el Profesorado de Bachillerato.
4. Igualmente los miembros del grupo de trabajo quedaron comprometidos en intentar recoger en sus distritos Bibliografía básica de Geografía e Historia local por Nacionalidades, Regiones y/o Provincias, así como guías de excursiones o visitas por itinerarios de interés geográfico, histórico o artístico, con el fin de difundirlas entre el Profesorado de los centros de otras partes del país y con ello fomentar el conocimiento real de la diversidad geográfica, histórica y cultural de España.

REUNION DEL SEMINARIO PERMANENTE DE GRIEGO

- Fechas** : Del 14 al 19 de mayo de 1979.
- Lugar** : INB "Beatriz Galindo". Madrid.
- Coordinador** : Andrés Espinosa Alarcón.
- Participantes** : Enrique Armengot Usó. Vicente Cirac Cirac. José Manuel Elvira Martínez. Andrés Espinosa Alarcón. Angel Fernández-Aguilar y Rocatallada. Albinio Martín Gabriel. José Nieto Noya. José Luis Pérez Iriarte. Emilio Pérez Sánchez. Manuel Periago Lorente.
- Horario** : De lunes a viernes, de 9,30 a 1,30 y de 16 a 20.
Sábado, de 10 a 13.

PROGRAMA

- LUNES 14**
- Mañana** Documento I: Problemática general de la asignatura, por Albinio Martín Gabriel. Coloquio y conclusiones.
Documento II: Experiencias didácticas en centros de bachillerato, por Andrés Espinosa Alarcón. Coloquio y conclusiones.
- Tarde** Documento III: Información sobre cursos, organismos, congresos y tendencias científicas y didácticas, por Miguel Periago Lorente. Coloquio y conclusiones.
Documento IV: Estado actual de los estudios helénicos. Bibliografía. Por Emilio Pérez Sánchez. Coloquio y conclusiones.
- MARTES 15.** Trabajo en grupo sobre el tema:
Elaboración de una programación de griego de nivel medio, general y por unidades temáticas, incluyendo objetivos e instrumentos de evaluación y recuperación.

- MIERCOLES 16** **Mañana** Mesa redonda con la participación de los siguientes catedráticos de Institutos de Madrid:
Julio Calonge Ruiz. Carmen Teresa Pabón de Acuña. Esperanza Rodríguez Monescillo. Juan Zaragoza Botella.
- Tarde** Documento V: Problemática del funcionamiento de los Seminarios Didácticos (en el plano general), por Andrés Espinosa Alarcón. Coloquio y conclusiones.
- JUEVES 17** **Mañana** Documento VI: Problemática del funcionamiento de los Seminarios Didácticos de Griego. Crítica de Programaciones, por Andrés Espinosa Alarcón. Coloquio y conclusiones.
- Tarde** Documento VII: Actuación del Inspector especialista de Griego, por José Manuel Elvira Martínez. Coloquio y conclusiones.
- VIERNES 18** **Mañana** Resumen de Informes sobre Seminarios Didácticos emitidos durante el curso, a cargo de la Inspección Central. Documento VIII: Experiencias sobre la acción inspectora: definición del quehacer del Inspector de Griego, por Andrés Espinosa Alarcón. Coloquio y conclusiones. Sesión conjunta de trabajo y conclusiones generales con los Inspectores de Latín.
- SABADO 19.** Lectura y aprobación de conclusiones.

OBSERVACIONES HECHAS EN LOS COLOQUIOS QUE SIGUIERON A LAS PONENCIAS

- 1.— Cara al posible nuevo Bachillerato, conviene buscar la forma de propiciar la inclusión del griego sin partidismos, aportando ideas y documentación, esencialmente sobre situación de la disciplina en los planes europeos.
 - No debe ser el griego la opción de una élite, dentro de ese Bachillerato. Más bien, debe quedar incluido en una especie de opción filológica (con Latín y Lenguas Modernas), sin que exista competencia con otras asignaturas.
 - Hay que enfocar, además, la cuestión desde un punto de vista realista: sólo contaremos, a buen seguro, con dos años de griego. Igualmente no tenemos que esforzarnos por ganar alumnos a toda costa, ni justificar la asignatura a cada paso.
- 2.— Organismos de prestigio del mundo clásico se encuentran en una situación muy precaria.
 - Es difícil el acceso a organismos especializados en didáctica de las lenguas clásicas. La Universidad, además, muestra escaso interés por estos temas.
 - No hay sistemas metodológicos plenamente convincentes. Por ello, habría que tomar contacto con inspectores extranjeros con quienes poder intercambiar opiniones.
 - Dentro de la necesaria actualización del profesorado, sería precisa una información científica de mayor relieve, suministrada, a ser posible, por profesores de Universidad.
- 3.— En materia de programación, conviene fijar unos niveles y objetivos mínimos.
 - Hay que fijar un vocabulario básico, en orden a su frecuencia y a su contenido cultural. El número de palabras habría que establecerlo entre 400 y 600, y se podrían extraer de los textos escolares en que ya se ha fijado un vocabulario de autores originales. Se debe buscar también en la selección de este vocabulario una proyección científica y técnica. Cabe, por último, hacer esta selección de un modo acientífico (por métodos rutinarios...) y científico (por encuestas...).
 - En cuanto a los textos, hay que hacer una selección sin limitarse exclusivamente a los autores clásicos.
 - Pero los autores, propiamente dichos, no deben ser objeto de nuestra selección, sino las frases de esos autores para una primera fase. Y, por lo demás, esas frases no es necesario entresacarlas de las obras griegas, sino de todos aquellos textos que nos han legado la tradición florilógica y los repertorios gramaticales de la tradición docente.
 - En consecuencia, no hay que ceñirse a unos textos. Eso sí, lo que hay que evitar es la "prosa vil", la "frase amañada"; la frase debe ser genuína y citar su procedencia (autor, obra, capítulo y párrafo o verso).

—Estas frases deben contener, a ser posible, un gran relieve cultural; posteriormente, habrá que trabajar sobre fragmentos y así enfocar el aspecto cultural y gramatical.

—En todo este trabajo de selección, se debe actuar de acuerdo con el profesorado de I.N.B. Nuestra labor sería a la vez, de ayuda, sobre todo para aquellos docentes que se encuentran desasistidos en zonas apartadas.

4. — Parece evidente que no se cumple con el actual 3.^{er} curso la programación que se desarrollaba con 5.^o y 6.^o del anterior Bachillerato. Por otra parte, el BUP, sobrecargado, no ayuda al desarrollo del actual programa de griego de 3.^o. No se llega más allá del nivel que se conseguía con el antiguo 5.^o. El C.O.U., además, está muy alejado de la realidad y se consigue poco. Tampoco parece adecuado introducir Homero en el programa de este curso, aunque hay quien lo estima apropiado.

—Habría que mantener unos niveles generales para C.O.U. o será un curso irrealizable. No se ha conseguido lo que se pretendía y, por tanto, habrá que fijar un nivel.

—En lo que respecta al Bachillerato, hay que trabajar sobre textos genuinos, y en cuanto a los planteamientos culturales, habría que postularlos sólo en función de los textos, sacrificando proyectos ambiciosos (mitología, instituciones) que no pueden cumplirse.

—El problema, sin embargo, reside también en el hecho de que las frases, por simples que sean, exigen una larga exposición gramatical, y así no se consigue nada, porque el alumno llega con unos conocimientos lingüísticos inferiores al de aquél que empezaba 5.^o.

—Es necesario un texto (aunque no haya uno bueno del todo) que dé al alumno el contenido real morfológico. El vocabulario sólo debe aprenderse en un contexto.

—Hay que añadir un fallo al alumnado actual: su ignorancia de la cultura griega, pues las demás asignaturas nada ayudan a su conocimiento.

—La experiencia enseña que si el sistema lingüístico griego no se consigue al primer momento, el alumno fracasará, teniendo en cuenta que todo lo que se imparte debe ser elemental y que las formas marginales son, desgraciadamente, las más frecuentes.

—De todas las maneras no hay que perder de vista que la información gramatical que le demos será la necesaria para abordar los textos.

—El vocabulario debe concebirse de acuerdo con unos criterios de frecuencia y de complementación (formas marginales).

—A propósito de los textos seleccionados, la frase no nos da una idea del ámbito cultural; el fragmento, bien seleccionado, sí. Y las etimologías enriquecen, pero no aportan aspectos importantes de la cultura.

—La fonética se expondrá cuando sea necesario.

5. — La programación debe plasmarse por escrito porque el alumnado tiene que responder de unos niveles. Por otra parte, con ello se tiene un documento que nos sirve para constatar si se ha llegado al nivel y objetivos que se habían marcado de antemano.

—Sirve, además, a los miembros del Seminario para reflexionar sobre su tarea, y a la vez, de perfeccionamiento.

—Donde no haya profesorado especialista es allí donde tiene que intervenir preferentemente la Inspección.

—Hay que conseguir también la conexión con otros Seminarios y, en la medida de lo posible, con otros Centros.

—Las reuniones de profesores de cada especialidad, a nivel local, provincial o de distrito son muy provechosas. Estas reuniones, sin embargo, no deben plantearse con muchos profesores, ni con "sabios de tribu", sino con docentes que estén interesados en comunicarse sus inquietudes.

6. — No hay libros ideales para la enseñanza del griego. Todos tienen algo bueno, por malos que algunos sean.

—Son útiles los medios didácticos, como los mapas y diapositivas, aparte de un buen diccionario y otros medios.

—El libro de texto se puede considerar bueno como término de referencia constante; en último caso, es un instrumento común de trabajo.

— El problema también se presenta con ciertos profesores. Cuando no tienen base suficiente necesitan un apoyo en el libro de texto. Por consiguiente, habría que hacer un libro de texto que fuera útil a ese profesorado.

7. — La experiencia sobre evaluación de profesores ha sido positiva, en aquellos seminarios didácticos que funcionan, entendiéndose que el funcionamiento de un seminario puede entenderse en cuatro aspectos:

1. En cuanto a la materia (programación de la asignatura)
2. En cuanto a los alumnos (recuperación)
3. En cuanto al propio profesorado (perfeccionamiento)
4. En cuanto a la comunidad social.

— Pero también se determina que el Seminario no es un cuerpo unicelular, ni un compartimento estanco. Hay que ir hacia una interdisciplinariedad.

— A todo esto debe ser cuestión previa la definición del Seminario didáctico y la comprobación de si funciona o no funciona. Luego, en qué factores puede basarse su funcionamiento y por último qué debe hacer la Inspección.

— En consecuencia, el Seminario debería cumplir unas funciones que no cumple.

Tampoco se han dado unas orientaciones claras, que, en cierto modo, debería elaborarlas la Inspección, en orden a estos puntos, y otros posibles:

- elementos personales
- elementos materiales
- relación con otros seminarios
- relación con las tutorías
- perfeccionamiento del profesorado.

8. — El Seminario debe existir, aunque sea unipersonal y debe ser impulsado por el Inspector.

— Procede hacer un informe, si es necesario, formalizado, sin que ello coarte la libertad del inspector.

— Como resultado de toda esta evaluación, sería de desear una obligación real de reciclaje del profesorado, con sus incentivos económicos, si ello es posible.

9. — Síntesis de las visitas de los inspectores a los seminarios de griego:

a) Del año 57 al 67 funcionaron sin especial relieve, con un intento de participación del profesorado interino y adjuntos numerarios de entonces. Del 68 al 69 se formalizaron, en cierto modo, con reuniones regulares, buenos comienzos para una labor positiva. Hoy día hay pocos seminarios de Griego, por existir casi siempre un solo profesor. El agregado, cuando lo hay, imparte nocturno o latín, sin comunicación, en la mayoría de los casos, con el catedrático, y cuando la hay no siempre es positiva, debido a los distintos enfoques metodológicos.

b) Los profesores de griego tienen ideas claras de sus objetivos, pero no los ponen por escrito. Hay que motivarlos para que lo hagan. La programación nos serviría como vehículo de comunicación, primero entre los propios profesores y segundo entre éstos y la Inspección.

c) Hoy por hoy no se puede considerar todavía como positiva la acción que pueda ejercer la Inspección en los Seminarios, y todavía sigue habiendo ambiente hostil a la acción inspectora y a todo lo que lleve la impronta de la pedagogía y la relación entre profesores.

d) Habría que conseguir un instrumento de evaluación para los Seminarios, cara al futuro.

10. — Concepto del Seminario: debe quedar claro también en Centros no estatales, porque es un semillero de ideas y esto debe potenciarse igualmente aquí. Por ello, se deben sugerir libros o métodos de trabajo en Centros privados, sobre todo aquellos de zonas rurales, contactando, si es preciso, con la Universidad correspondiente.

11. — Análisis de los informes emitidos sobre visitas a Seminarios didácticos.

— La referencia al seminario implica la diferenciación cualitativa de sus componentes.

— Hay que confiar en la lectura de las programaciones: si es un disparate lo que en ella se dice, aceptarlo; si es muy buena, hay que comprobarlo, sin recelos, pero con detenimiento para ver si se confirma la buena calidad de esa programación.

— En suma, referente al informe, debe haber una estructura que reciba el informe para que ésta sea operativa.

— ¿Es el profesor consciente de que debe hacer una programación? ¿Sábe hacerlo? Aquí la inspección debe ser muy técnica para orientar.

— No obstante consideramos también que el informe enriquece la acción inspectora de cada uno de nosotros. Una primera utilidad, aunque no esté muy clara en su totalidad, puede ser la de que en la hora presente nos hayamos reunido. Es indudable también que no podemos esperar una acción inmediata de nuestro informe por parte de la Inspección Central.

— Podría enfocarse el informe de la visita a los centros con un apartado a los Seminarios didácticos, pero si los informes específicos de Seminario no se centralizan en la figura de un especialista, que extraiga consecuencias y los ofrezca en resumen, en las reuniones de especialistas, no se ve clara la finalidad.

12. — Experiencias sobre la acción inspectora: definición del quehacer del Inspector de Griego.

— La tarea de especialista es complicada y rica, compleja, de ahí que en algunos países se hayan deslindado la Inspección en Inspectores especialistas y generalistas. Entre nosotros, la tarea especialista, debe marchar paralela a la función generalista. Son muchas las tareas que tenemos encomendadas.

— Serán las circunstancias de cada caso las que motiven la visita del Inspector especialista. Hay que ver si la pretensión de ver todos los Seminarios es posible realizarla de una manera exhaustiva y positiva.

— No es posible ver todos los Seminarios, para darse una idea, bastaría con un muestreo. Y sacar unas conclusiones que puedan ser válidas a nivel general.

REUNION DEL SEMINARIO PERMANENTE DE INGLES

- Fechas** : Del 14 al 19 de mayo de 1979.
- Lugar** : Inspección de Enseñanza Media del distrito universitario de Madrid.
- Coordinador** : Francisco Solís Peche.
- Participantes** : Anastasio Calle Cuesta. Juan José Gómez Herrera. José María Pérez Bustamante de Monasterio. José Pujol Puigsalens. Serafín Quero Toribio. Francisco Solís Peche.
- Horario** : De lunes a viernes, de 9,30 a 13,30 y de 16 a 20.
Sábado de 10 a 13.

PROGRAMA

- LUNES 14**
- Mañana** **Alumnos de 1º, 2º y 3º de Bachillerato.** Enseñanzas previas o carencia de ellas.
Agrupación o no por niveles.
Alumnos de nivel alto. Los que comienzan; conveniencia o no de comenzar a cero.
Alumnos repetidores. Alumnos de otros centros de nivel desigual.
- Tarde** Alumnos de C.O.U.
Idioma o cultura inglesa, o unión de ambos campos.
Porcentaje de alumnos de otros Centros.
Problema de la ausencia del Inglés en el acceso a la Universidad.
Intercambio de opiniones y redacción de conclusiones.

MARTES 15	Mañana	Metodología. Estructura como base. Adquisición de hábitos lingüísticos. Papel de la gramática. Inalés oral v escrito. Medios audiovisuales. Laboratorio. Método tradicional. Textos.
	Tarde	Estudio de una programación. Redacción de conclusiones.
MIERCOLES 16	Mañana	Mesa redonda con la participación de los siguientes catedráticos de Institutos de Madrid: Lucía Alberdi Alonso. M ^a . Engracia Pujals Gesalí. Mariano Rodríguez Gómez.
	Tarde	Información sobre cursos, congresos, organismos, etc.
JUEVES 17	Mañana	Seminarios Didácticos de Inglés. Trabajo en equipo. Programación de objetivos. Desarrollo del programa concreto. Pruebas de evaluación y posterior estudio de resultados. El Seminario como medio de autoevaluación del Profesorado; como medio de perfeccionamiento; como intercambio de experiencias.
	Tarde	Medios de formación de profesores que comienzan. Elementos de trabajo del Seminario. Discusión final y conclusiones.
VIERNES 18	Mañana	El Inspector y los Seminarios. Miembro activo. Papel de informador o de orientador. Reuniones periódicas. Fuente de sugerencias. Posible fuente de información recogida en diversos Centros. Resumen de los Informes sobre Seminarios Didácticos remitidos a la Inspección General.
	Tarde	Profesores auxiliares de conversación. Su solicitud por los Centros. Trabajo concreto en la clase; evaluación de su trabajo por los Jefes de Seminario. Objeto de tutoría y evaluación.
SABADO 26.		Lectura y aprobación de conclusiones.

CONCLUSIONES

1) ALUMNOS

Diferencia de niveles en las clases de 1º. de B.U.P.

Este fenómeno presenta su forma más aguda en primer curso debido a que algunos alumnos han cursado anteriormente varios años de Inglés en la E.G.B. con buen aprovechamiento mientras que otros no han tenido ningún contacto previo con ese idioma (entre estos dos extremos se da en realidad todo un amplio abanico de situaciones).

Coincidimos en señalar que la mayor parte de los profesores de Inglés se quejan de este inconveniente y desearían que las clases fueran más homogéneas.

Proponemos, pues, que a ser posible se agrupe a los alumnos de Inglés de primer curso por niveles aunque ellos se reduzcan a dos: el de aquellos que nunca han estudiado Inglés anteriormente y el de los que sí han sido iniciados en este idioma durante sus estudios de E.G.B.

Esta elemental división por niveles no debería suscitar ningún recelo de que se esté practicando una clasificación discriminatoria entre alumnos bien y mal dotados u otras similares, ya que en el caso de un idioma ello no es más que reconocer una situación de hecho que no prejuzga nada en absoluto sobre las capacidades básicas de cada uno, y que simplemente favorece la organización práctica de las enseñanzas, evitando que o bien se fuerce excesivamente a los principiantes absolutos o bien se desaprovechen los conocimientos de los no principiantes, conocimientos en muchos casos de cierta altura y trabajosamente adquiridos a lo largo de la E.G.B.

Mayor inconveniente puede suponer el hecho de que alguno de los grupos así formados resulte excesivamente reducido.

En esto, nuestro cometido es hacer lo posible porque las condiciones pedagógicas vayan mejorando y, así, no dudamos en recomendar que se tolere la existencia de tales grupos reducidos en primer curso exceptuando los casos extremos.

Es más, queremos recordar aquí que los grupos no deberían pasar de 25 alumnos para la clase de idioma en ninguno de los cursos.

Y mientras las clases sean, como hasta ahora, de 40 alumnos debería ser posible dividir las en dos grupos

para la clase de idioma en todos los períodos lectivos o al menos en un buen porcentaje de ellos. Esto equivaldría simplemente a dar a la enseñanza del idioma un tratamiento similar al que reciben las asignaturas experimentales, en las que las prácticas de laboratorio en grupos reducidos son indispensables. Pues de índole aún más práctica es la enseñanza de un idioma cuya esencia es capacitar al alumno para el correcto manejo práctico de un nuevo instrumento de comunicación. Lo nuestro no es sólo impartir un "teaching" sino guiar en un "training".

Finalmente, en lo referente a los diversos niveles de Inglés que se dan en los alumnos que empiezan el B.U.P., recordemos la conveniencia de que el seminario de Inglés de cada Instituto está en contacto frecuente con los profesores de Inglés de aquellos centros de E.G.B. de los que mayoritariamente haya de proceder el alumnado del Instituto.

Diferencia de niveles en las clases de 2º. y 3º. cursos

En estos cursos presentan un caso especialmente difícil aquellos alumnos que no alcanzaron el nivel mínimo suficiente de Inglés en el curso anterior.

Dada la naturaleza cíclica y acumulativa de la asignatura, tales alumnos se ven, desde el principio del curso, incapacitados para seguir el ritmo de progreso del resto de la clase.

Estas situaciones, como todas aquellas que impliquen la idea de recuperación, son de difícil solución en nuestros institutos. Sin embargo, la práctica en algunos centros indica que en ciertos casos se puede dedicar atención especial a esos alumnos aprovechando al máximo los recursos y el personal del centro; así, por ejemplo, cuando las plantillas no se ajustan, por exceso, a los horarios; o cuando se dispone de un lector u otro profesor auxiliar.

Curso de Orientación Universitaria

Pensamos que son acertadas las indicaciones que para este curso se dieron en la Resolución de 17-3-78 sobre la variedad que debe caracterizar a sus contenidos y sobre la metodología a seguir.

Se apunta que sería bueno impartir también en este nivel terminal algunas nociones de técnicas de traducción.

En relación con el C.O.U., constatamos que una mayoría de profesores estima que las pruebas de acceso a la Universidad, de existir, deberían incluir también alguna prueba de idioma. Parece ser que su ausencia en la "selectividad" resta motivación al alumnado en un grado considerable.

Por otra parte, tales pruebas de Inglés no deberían limitarse a ejercicios de traducción escrita sino que deberían necesariamente incluir pruebas orales y otras formas de comprobar si el alumno posee un suficiente dominio del idioma en todas sus facetas.

2) METODOLOGIA

Respecto a la metodología de la enseñanza del Inglés recordamos que es amplísimo el volumen de investigación que actualmente se está llevando a cabo en los campos de la Lingüística Aplicada, de la Psicología del Aprendizaje, de la Dinámica de Grupos, etc., y que, como consecuencia de esto, se han experimentado y propuesto recientemente un gran número de nuevos métodos y nuevas técnicas de enseñanza de idiomas y verosimilmente seguirán apareciendo otros en los próximos años.

No nos es ahora posible emitir juicios de valor sobre el amplio espectro de métodos y técnicas, nuevos y menos nuevos, que se nos ofrecen, pero sí queremos instar apremiantemente a los profesores a que traten de estar al día en lo referente a los progresos de la investigación metodológica a través de los medios más variados: estudio; revistas especializadas; asistencia a cursillos, conferencias y congresos o simposiums; afiliación a, o contactos con organismos especializados en este campo; contactos informales con otros compañeros, etc. Ello les permitirá conocer los diferentes instrumentos metodológicos existentes, para que luego pueda optar cada uno por aquellos que le parezcan más eficaces o se adapten mejor a su propia personalidad y a las circunstancias de sus alumnos.

Igualmente, a la hora de decidirse por un manual u otro para sus clases les será necesario hacerlo a la luz de unos presupuestos lingüísticos y psicodidácticos serios, de unas convicciones metodológicas razonadas y, en fin, de los resultados de la investigación didáctica en general.

Esta necesidad de una continua puesta al día en metodología abarca, evidentemente, aspectos afines a la misma, como por ejemplo las técnicas encaminadas a crear, mantener y estimular una motivación adecuada en los alumnos, sin la cual resultará estéril cualquier metodología.

Más básico aún es el imperativo de que el profesor conserve un buen dominio práctico activo del mismo idioma inglés, incluyendo una fluidez y precisión en el uso oral de la lengua que no pueden ser simplemente elementales o "regulares".

Esto requerirá frecuentes estancias en países anglófonos que las autoridades educativas deberían facilitar al máximo a todos los profesores.

Finalmente, en opinión de algunos de nosotros, conviene también hacer notar que la enseñanza del idioma escrito debe ser objeto de una planificación y metodología más precisas y rigurosas ya que actualmente se procede de manera anárquica en este campo, según crean, siendo el ejemplo más corriente de esa improvisación el uso indiscriminado de los ejercicios de "composición libre" en etapas del aprendizaje en las que todavía es imposible realizarlos con provecho.

Material didáctico auxiliar

Queremos recordar que el no disponer de medios audiovisuales complejos y dispendiosos, tales como el laboratorio de idiomas u otros similares, no puede ser excusa para justificar una enseñanza de baja calidad.

En primer lugar, la experiencia ha ido demostrando que tales medios auxiliares no garantizan por sí mismos unos resultados satisfactorios o, en todo caso, su eficacia específica es pequeña en comparación con el coste de adquisición y de mantenimiento o con los inconvenientes del manejo de tales instalaciones. Tanto es así que no es raro ver centros docentes dotados de un buen laboratorio de idiomas que ha dejado de utilizarse.

En segundo lugar, es posible y deseable que el seminario de cada centro confeccione gran parte de las ayudas audiovisuales que vaya necesitando. A ello pueden contribuir no sólo los profesores sino también los alumnos (en la medida que se vea oportuno), requiriendo si es preciso la colaboración de otros departamentos del centro (Dibujo, Música, etc.).

Con todo, parece evidente que un mínimo de instrumental es indispensable en un seminario de idioma, por ejemplo magnetófonos (de características adecuadas y en número suficiente para todos los profesores que hayan de impartir clase simultáneamente), algún tocadiscos, material grabado, algún juego de murales didácticos etc.

Libros de texto

Sobre este tema consignamos solamente nuestra convicción de que la normativa legal debería dejar mayor libertad a los seminarios a la hora de elegir los manuales que hayan de utilizarse en cada centro sacando así mayor partido de la gran cantidad y variedad de textos que, afortunadamente, existen en el mercado para nuestra asignatura.

3) SEMINARIOS DIDACTICOS

Es esencial que exista una estrecha colaboración entre todos los profesores de un seminario, y para hacerla posible los profesores no deberían dudar en dedicar de hecho al seminario las horas complementarias previstas para ello en el horario.

Con respecto al centro:

Que todo el seminario planifique cuidadosamente el curso. Que luego se evalúe el desarrollo del mismo con frecuencia, especialmente con ocasión de la recogida de datos para establecer los resultados de las evaluaciones.

Que se unifiquen las pruebas lo más posible y, si se cree oportuno, que un profesor corrija exámenes de los alumnos de otro compañero alguna vez.

Que se vaya dotando el seminario de un "banco" de material didáctico, de material impreso como suplemento de los manuales, de pruebas modelo, etc., al cual pueda recurrir cada profesor con facilidad.

Que se lleve al día un cuaderno de reuniones del seminario en el que consten cuantos datos puedan ser de interés para futuras consultas, datos referidos a la problemática de los alumnos, de los profesores o de las circunstancias del centro en ese curso. Ese "cuaderno de bitácora" sería como la capacidad de memoria del seminario y será especialmente útil para que los profesores de nueva incorporación al departamento puedan conocer la anterior trayectoria del mismo.

Con respecto a los mismos profesores:

Para ellos el seminario debe ser un medio de perfeccionamiento profesional continuo.

Primeramente por el contacto con los demás miembros del mismo (los casos en que el seminario consta de un sólo profesor son evidentemente desventajosos en este sentido).

La ayuda mútua puede limitarse al mínimo de contrastar teorías didácticas y puntos de vista sobre la especialidad, pero es deseable que vaya mucho más lejos:

Que haya una verdadera crítica constructiva de la labor de cada uno.

No sería anormal que cada profesor observara alguna vez a los demás impartiendo clase y comentara luego con el interesado las impresiones recibidas. A veces también varios profesores pueden colaborar en dar una misma clase si los contenidos a desarrollar se prestan a ello.

Tampoco sería extraño el que los profesores se comunicaran entre ellos en Inglés con alguna frecuencia al coincidir en el instituto ya que todos sufrimos de escasez de oportunidades para practicar el idioma.

También por su material y equipamiento debe el seminario ser una ayuda para los profesores en el aspecto profesional.

Su biblioteca, en particular, ha de incluir una sección de libros u otras publicaciones que estén al nivel de las necesidades del profesorado. Ello sin perjuicio de que esa biblioteca esté en lo esencial orientada a las necesidades del buen trabajo con los alumnos, que son la razón de ser del seminario y del centro.

Finalmente, el seminario debe recibir información sobre actividades relacionadas con nuestro trabajo y favorecer la participación de sus miembros en ellas. Casos ha habido de seminarios que han enviado a uno de sus profesores a un congreso o simposium con la ayuda económica de todos los demás, los cuales, además, aseguraron las horas docentes del que se ausentaba a cambio de que aquél, a su regreso, compartiera con ellos de manera exhaustiva su experiencia y la información y material allí adquiridos.

Todo lo dicho sobre el apoyo profesional que los profesores tienen derecho a encontrar en su seminario se aplica de manera especialísima a los que empiezan allí su carrera profesional o dan sus primeros pasos en la docencia de nuestra asignatura. El ambiente debe ser tal que les resulte fácil y natural el recabar ayuda y consejo de los compañeros más veteranos, especialmente del jefe del seminario, y el aportar sus propias sugerencias.

En relación con estos casos de los profesores jóvenes, se sugirió la idea de que la preparación específica de los licenciados para la docencia del Inglés, en lugar de ser un suplemento de más clases teóricas, como en los actuales CAP o ICE, podría consistir en un periodo de integración en el seminario de un centro donde el interesado observara la labor de los demás profesores e impartiera las clases y realizara las actividades profesionales que se estipulara, con el asesoramiento de los demás miembros del seminario.

Elementos de trabajo del seminario:

—Es indispensable disponer de un **local** exclusivamente destinado a ser sede del seminario. La sala ha de tener la amplitud y mobiliario adecuados no sólo para que en ella se reúnan y trabajen los profesores, sino también para que se pueda acoger allí a grupos de alumnos que necesiten explicaciones suplementarias o quieran realizar actividades relacionadas con la asignatura (una pizarra, por ejemplo, es imprescindible aunque no de las ordinarias de las aulas, sino de las del tipo de raillite blanco y rotulador).

—También es necesaria, naturalmente, una **biblioteca** especializada en nuestra materia y pensada para las necesidades de alumnos y profesores.

—En cuanto al material audiovisual son indispensables:

— **cassettes**

- con potencia suficiente para ser cómodamente oídos por toda una clase sin que sea necesario forzar el volumen, lo cual distorsiona los sonidos (1.5 wts de potencia de salida es lo adecuado).
- con un mando de control de tono que permita obtener el equilibrio entre los armónicos agudos y los graves deseable en cada caso (la comprensión de la palabra hablada se facilita potenciando los primeros sobre los segundos).
- con tomas de salida y de entrada tanto para ulteriores ampliificaciones que pudieran ser necesarias como para la grabación directa.
- con dispositivo de ajuste automático del volumen de grabación.
- con un índice cuentavuelas preciso que facilite la localización del fragmento de cinta que se desee, así como otros dispositivos que tengan igual finalidad ("cue", "quick review", etc.).

Insistimos en que los magnetófonos portátiles (del tipo "cassette") que se envíen a los seminarios tengan las características señaladas (que, por otra parte, llevan incorporados ya muchos de los modelos existentes en el mercado) porque tenemos experiencia de que en el pasado se nos han enviado unos modelos de características tan pobres que los hacían casi inservibles en la práctica.

— Uno o varios **tocadiscos** portátiles.

— Un magnetófono grande del tipo "open reel" (de bobinas sueltas) para el seminario (además de los del tipo "cassette" mencionados antes y de los que idealmente debería haber uno por cada profesor).

— Un juego de bafles o **altavoces** acoplables a todos los aparatos mencionados, para audiciones con grandes grupos.

— Juegos de **murales didácticos** ("wall charts") preferiblemente elegidos por los profesores mismos.

— **Retroproyectores** por transparencias. Cada día se reconoce más la gran utilidad y las múltiples posibilidades del retroproyector; recomendamos encarecidamente se dote a los seminarios de uno o varios tan pronto como lo permitan los presupuestos.

— **Un proyector de opacos** para la proyección directa de cualquier tipo de material impreso. Cuidese de que el modelo elegido tenga una potencia luminosa suficiente para ser utilizado con toda una clase grande, y una adecuada refrigeración para evitar desperfectos en el material proyectado. Estas condiciones no se dan en todos los modelos.

— Toda clase de material sonoro grabado y de material visual (colecciones de diapositivas, filminas, grabados, "posters", mapas, etc. relacionados con el mundo anglosajón).

— **Material específico** para realizar juegos u otras actividades destinadas a facilitar la enseñanza o la práctica del idioma.

— Lo ideal sería tener **un aula dedicada exclusivamente a las clases de Inglés** donde todo este material estuviera permanentemente instalado y en la que la disposición de los pupitres fuera la adecuada para la enseñanza activa de idiomas, y a la cual se desplazarían los alumnos de los diferentes grupos para las clases de la asignatura.

Cierto que para que todos los alumnos disfruten siempre de estas condiciones ideales no debería haber más de una clase de inglés a la misma hora; pero aunque no sea éste el caso, seguiría siendo una ventaja que dicha aula existiera porque cada grupo podría utilizarla al menos varias veces cada semana, en turno rotativo o según acuerdo entre los profesores del seminario y según las necesidades de cada nivel.

4) EL INSPECTOR Y LOS SEMINARIOS

Se destaca la necesidad de que el inspector se presente ante los profesores dotado de una preparación científica y profesional que le confiera por sí misma la mayor autoridad moral posible.

El papel del inspector ha de ser principalmente de apoyo y de información a los profesores tanto en lo referente a potenciar su labor con los alumnos del centro como en lo referente a sus propias oportunidades de promoción profesional incluso fuera del marco de los institutos.

Conectar entre sí a los seminarios de Inglés de varios centros es una manera de promover los dos aspectos mencionados, y es algo que se trata de hacer. En varias localidades un cierto número de profesores

de inglés celebra reuniones informales de carácter profesional con cierta regularidad. En algún distrito se tratará de poner en funcionamiento un "seminario permanente" de Inglés.

Las deficiencias más comúnmente observadas en los seminarios son la negligencia en llevar al día un cuaderno con la información recogida de las reuniones del seminario, y el desconocimiento por parte de muchos profesores de la legislación que afecta al funcionamiento de los centros y de los seminarios didácticos.

5) INFORMACION SOBRE CURSOS, CONGRESOS Y ORGANISMOS

Se comentan algunas oportunidades de reciclaje para profesores a través del Consejo Británico, de las universidades inglesas y norteamericanas, el Instituto Politécnico de Londres, y de organismos tales como la Organización Escolar Francoespañola.

Queremos hacer constar nuestra convicción de que **las autoridades educativas españolas han de ayudar** económicamente a los profesores de Inglés a conservar y mejorar su capacitación profesional.

Esta, en nuestro caso de profesores de idioma, tiene una doble vertiente: primero, un buen dominio práctico del idioma, lo que requerirá estancias de cierta duración en países anglófonos y eso con alguna periodicidad. Y en segundo lugar, el aspecto común a toda la docencia, que incluye la puesta al día en los conocimientos teóricos de la propia especialidad y en la metodología de su enseñanza. Para estos aspectos se recurrirá, entre otros medios, a cursillos y congresos que podrán o no coincidir con los períodos de residencia en los países de habla inglesa.

Para todos estos aspectos nuestro Ministerio debe conceder bolsas de estudio y de viaje más generosamente que hasta ahora.

En lo referente a asociaciones y organismos específicos de nuestro ramo, se repasan los más conocidos, nacionales o internacionales: IATEFEL, TESOL, AEDEAN, etc.

Creemos que los profesores deberían conocer la existencia y características de tales organismos y pertenecer a alguno de ellos.

6) EXAMEN DE UNA PROGRAMACION

Se lee una programación de un centro del Distrito Universitario de Madrid y se hacen los siguientes comentarios sobre ella:

- Se elogia el encuadre que en ella se hace de nuestra asignatura dentro del área de las diversas enseñanzas lingüísticas y el significado que se desprende del hecho de que sea esa su naturaleza.
- Igualmente parece bien la exposición de los objetivos de la asignatura, fundamentales unos y complementarios otros.
- Sobre la detallada enumeración de contenidos didácticos por trimestres que sigue a continuación comentamos que:
 - parece ser un ciclo lento en su programación y poco denso de contenidos.
 - también se discrepa del autor sobre el orden de presentación de los contenidos en el caso particular de algunas estructuras.
 - de todos modos nos parece innecesaria tan detallada enumeración de contenidos. Creemos que es preferible expresar claramente cuáles son los manuales utilizados en cada curso y cómo se distribuirán sus unidades a lo largo del año.
- Una importante laguna de esta programación es precisamente el hecho de que no se informe en absoluto sobre los libros de texto a utilizar.
- También se echa de menos una exposición de la metodología que se seguirá, aunque parece deducirse que será básicamente estructural.
- Tampoco se dice nada sobre el tipo de exámenes u otras pruebas de control del aprovechamiento que se adoptará, ni sobre las medidas arbitradas para la recuperación en los casos de resultados insuficientes.

Alguno de nosotros expresa el deseo de que tanto profesores como inspectores tengamos un conocimiento más científico de las técnicas de programación de un curso.

En general se está de acuerdo en que lo importante de una programación no es la enumeración de contenidos en el detalle de cada estructura, sino la **metodología**, a ser posible detallada y aplicada a las diversas facetas del idioma; **los objetivos** a conseguir y **la manera de constatar** si realmente **se van logrando**; **las actividades complementarias** de las clases propiamente dichas. Todo eso con referencia a la realidad concreta de cada centro y a la luz que arroje la experiencia de los años precedentes.

7) AUXILIARES DE CONVERSACION, CONTACTOS CON LA INSPECCION INGLESA

Se pone de manifiesto la valiosa ayuda que en nuestra docencia vienen prestando los Profesores Auxiliares de Conversación y se destaca la labor que en el reclutamiento de los mismos viene realizando la Oficina de Cooperación e Intercambios Internacionales.

Se ve con agrado el aumento de estos profesores nativos para el próximo curso, pero se considera asimismo necesario incrementar aún más su número de tal manera que, en la medida de lo posible, quede igualmente atendida la demanda presentada por los Centros pequeños. Se contempla la posibilidad de que existan Profesores Auxiliares zonales, o, al menos, de que un mismo profesor pueda atender a más de un Centro.

Se señala la conveniencia de que, al incorporarse a un Centro, el Profesor nativo reciba del correspondiente Seminario Didáctico toda la orientación precisa para que su labor sea eficaz desde el comienzo mismo de su actividad.

Se califica de muy positiva la misión realizada este año por la Inspección en Inglaterra y su toma de contacto con la Inspección inglesa, lo que ha facilitado la selección del personal más idóneo para desempeñar la función de Profesor Auxiliar y ha permitido asimismo conocer en parte el funcionamiento de la Inspección británica.

Tras la experiencia de este año, y visto el enorme interés que ha despertado en nuestros colegas ingleses la presencia de un Inspector especialista español, es opinión unánime de todos los reunidos que hay que fomentar estos contactos, potenciando la salida a Inglaterra de nuestros Inspectores y recibiendo igualmente en España, tanto en Madrid como en otras cabeceras de Distrito, a nuestros colegas ingleses. Las Inspecciones de Distrito deberían contar con los fondos necesarios para atender a estas visitas.

Se sugiere finalmente hacer un estudio en profundidad de la Inspección inglesa en sus diferentes aspectos —orgánico, legal, educacional, etc.— así como a nivel nacional, provincial y local.

8) MESA REDONDA CON PROFESORES

Los profesores invitados expresan su agrado por el hecho de que la Inspección se ocupe de la problemática de cada asignatura a nivel de especialistas, así como por la iniciativa de haber querido oír los puntos de vista de los profesores en activo.

Consideran positivas las visitas que hemos hecho a los seminarios de los centros. Igualmente aquellas de observación a los profesores agregados en acceso a catedráticos y a los catedráticos en prácticas, en el ejercicio mismo de la docencia, pero expresan su parecer de que una sola visita es del todo insuficiente para valorar a un profesor.

El punto más comentado fue la dificultad de compenetración y trabajo en equipo de todos los miembros del seminario de un centro. En no pocos institutos parece darse esta dificultad ya sea por falta de buena disposición en las personas, por falta de locales u otras condiciones materiales o, en fin, por incompatibilidades de horarios.

Una solución para los inconvenientes de la última categoría sería pedir que en la confección de horarios se asegure que todos los profesores de cada seminario tengan uno de sus períodos libres el mismo día a la misma hora, facilitando así la periodicidad de las reuniones.

En alguno de los institutos representados el seminario de Inglés funciona muy coordinado. Ello hace posible que los exámenes sean comunes a todos los grupos de un mismo nivel; que el ritmo de progreso sea el mismo para todos; que se haya ido archivando una gran cantidad de material didáctico y de modelos de pruebas con su valoración, estadística de resultados etc.

Finalmente los profesores nos comunicaron su experiencia en cuanto a detalles metodológicos tales como:

- Organización del trabajo con un C.O.U. en el que para una de las tres horas semanales se divide la clase en tres grupos que practican el idioma en torno a centros de interés previamente elegidos y que en ese caso particular se concretaron en "temas científicos", "textos literarios" y "current events".
- Métodos prácticos de "lanzar" una clase de conversación.
- Tácticas para suscitar y mantener la motivación de los alumnos.

Se sugirió, a propósito de esto, una propuesta concreta. Una visita a Inglaterra (en perspectiva o ya realizada) es un poderoso factor de motivación. Se debe aprovechar, pues, el tradicional viaje de estudios de los centros para que los alumnos de Inglés puedan visitar Gran Bretaña. Pero como tal viaje resultaría más caro que los que actualmente se realizan, el Ministerio haría bien en facilitar alguna subvención con esta finalidad específica.

REUNION DEL SEMINARIO PERMANENTE DE LATIN

- Fechas** : Del 14 al 19 de mayo de 1979
- Lugar** : INB "Lope de Vega" —Madrid—
- Coordinador** : Pascual Boira Bellostas.
- Participantes** : Avelino André Gabián. Pascual Boira Bellostas. Antonio Castro Viejo. Alfonso Gañán Torralbo. José López Cañete. Jesús María Sánchez de la Torre. Arturo Soler Ruiz.
- Horario** : De lunes a viernes, de 9,30 a 13,30 y de 16 a 20.
Sábado, de 10 a 13.

PROGRAMA

- LUNES 14**
- Mañana** Consideración del plan y método a seguir en las reuniones de la semana. Presentación del trabajo sobre "Organismos, cursos, congresos en relación con la asignatura, desde los puntos de vista científico y didáctico". Comentario y aportaciones.
- Tarde** Presentación del trabajo: "Estado actual de la asignatura. Bibliografía". Comentario del mismo y sugerencias.
- 1. Problemática de la enseñanza del Latín**
- 1.1. Problemas derivados de las características del Plan vigente, de la naturaleza de la asignatura, de la varia metodología que presentan los libros de texto, etcétera.
- MARTES 15.** (Continuación del tema de la tarde anterior).
- 1.2. Problemas derivados de la disposición del alumno.
- 1.3. Problemas derivados de la actitud del profesor, de la estructura académica, del entorno social.
- 1.4. Otros factores a considerar.

MIERCOLES 16		<p>2. Problemática del funcionamiento de los Seminarios Didácticos.</p> <p>2.1. La figura del Seminario en la legislación vigente. Crítica.</p> <p>2.2. Características que debe reunir una programación ideal.</p> <p>2.3. Dificultades fundamentales que pueden malograr una programación correcta (materiales de organización, de competencia, etc).</p> <p>2.4. Crítica de una programación seleccionada por el coordinador.</p>
JUEVES 17	Mañana	<p>Mesa redonda para tratar sobre los contenidos 1) y 2). Participarán los siguientes Catedráticos de Institutos del D.U. de Madrid: Babil Gimeno Gracia. Manuel Millán Sanmartí. Jesús Víctor Rodríguez Adrados. Francisco Torrent Rodríguez. Alfredo Valmaña Vicente.</p>
	Tarde	<p>3. Actuación del Inspector en el ámbito de su especialidad, singularmente en el control y orientación de los Seminarios Didácticos.</p> <p>3.1. Presentación y comentario al resumen sobre los informes de Seminarios remitidos por los Inspectores a la Inspección General durante el presente curso.</p> <p>3.2. Exposición sucesiva, a cargo de tres Inspectores, de lo que, en su concepto, debe ser la actuación de la Inspección en esta tarea. Discusión.</p> <p>3.3. Medidas a proponer a la superioridad en orden a la mejor realización de esta misión de la Inspección.</p>
VIERNES 18	Mañana	<p>Mesa redonda para tratar sobre el contenido 3).</p>
	Tarde	<p>Redacción final del trabajo. A las 7 de la tarde reunión conjunta con los Inspectores de Griego para un posible intercambio de ideas sobre el acoplamiento interdisciplinar de ambas materias.</p>
SABADO 19.		<p>Lectura y aprobación de Conclusiones.</p>

CONCLUSIONES

1) PROBLEMATICA DE LA ENSEÑANZA DEL LATIN

1.1. Problemas derivados de las características del plan vigente, de la naturaleza de la asignatura, de la varia metodología que presentan los libros de texto, etc.

Al enfrentarnos con la problemática de la enseñanza del latín, hemos coincidido en que fundamentalmente está centrada en el único curso común, el correspondiente a 2º. de Bachillerato.

En este curso, único de carácter obligatorio, único contacto por consiguiente de un alto porcentaje de alumnos con el latín, las dificultades obedecen a las siguientes circunstancias:

- contenido muy amplio de lengua y de cultura.
- para llegar a la cultura a través de los textos se necesita un buen conocimiento de la lengua latina, y aquí el punto de partida es cero.
- cuatro horas semanales en un solo curso es un tiempo insuficiente, dentro de un total semanal de 31 horas (34 en algunas regiones) que no deja gran espacio al alumno para trabajar fuera del centro.
- con frecuencia el profesorado se queja de la insuficiente base de los alumnos en lengua española.
- los libros de texto no siempre facilitan la adquisición de los niveles mínimos de lengua y de cultura, fundamentalmente por la inadecuada selección de los textos latinos o su falta de escalonamiento.
- con honrosas excepciones, la actitud general de los alumnos no es precisamente de entusiasmo hacia el latín.

Existe no obstante algún factor favorable, y es la edad con que acceden al latín los alumnos, superior a la de planes anteriores, lo que supone sin duda alguna compensación.

¿Cuál es, pues, nuestra actitud respecto del plan vigente en el curso común del latín? ¿Pensamos que debe amputarse alguna parte? ¿Creemos que puede salvarse íntegro de algún modo?

Nuestra conclusión, admitida la realidad de este único curso común, es que hay que aceptarlo en su integridad. Pero esta aceptación implica la necesidad de superar todas las dificultades antes señaladas.

Para ello es imprescindible redoblar los esfuerzos para prestigiar la asignatura, para hacerla atractiva, para crear incitaciones a proseguir su estudio en los cursos siguientes. Un buen profesor y un buen método pueden conseguirlo. La vieja idea de que el latín requiere esfuerzo para ser rentable debe ser sustituida por la de una metodología atractiva, que al captar el interés del alumno, produzca por sí misma la rentabilidad deseada. En los cursos siguientes, optativos, ya será imprescindible aplicar todo el rigor y profundidad que exijan las cotas que deban alcanzarse.

Concretaríamos esta idea en las siguientes líneas generales:

- La clase tiene que ser muy activa. Cada unidad tiene que estar minuciosamente programada con la necesaria variedad que impida el decaimiento del interés.
 - La programación debe entrafñar la oportuna economía en aquellos aspectos, tanto lingüísticos como culturales, que el plan de estudios permite dar por conocidos en el primer curso de lengua española y de historia, sin renunciar por ello al papel tradicional del latín de proporcionar el conocimiento auténticamente reflexivo de nuestro propio idioma.
 - El profesor debe sentir fervor y entusiasmo por la asignatura, saber infundir a sus alumnos que el latín no es algo muerto, sino que está impregnando fuertemente los más variados aspectos de nuestra vida, de nuestra cultura actual. El propio entusiasmo será un virus contagioso. El profesor deberá orientar las aptitudes comprobadas hacia la continuación del estudio del latín.
 - Los textos latinos han de ser seleccionados —he aquí la gran dificultad— de tal forma que partiendo de los más sencillos, permitan ascender por escalones suaves sin brusquedades desmoralizadoras hasta llegar a textos clásicos no manipulados, y que estando elegidos en función de los temas culturales, permitan desde el primer momento interrelacionar lengua y cultura.
 - La adquisición de vocabulario, debemos repetirlo hasta la saciedad, es de excepcional importancia, y debe afrontarse por todos los medios que ayuden a evitar la fatiga y el consiguiente rechazo, creando en el alumno desde el primer día de clase la actitud psicológica de interés permanente hacia el vocabulario y la convicción de que esta adquisición le va a permitir desenvolverse entre los textos con una soltura y agilidad que serán el mejor vehículo para disfrutar de la asignatura.
- 1.2. Problemas derivados de la disposición del alumno.

Problemas

1. Escaso nivel de conocimientos lingüísticos al acceder a segundo de Bachillerato.
2. Apatía, desinterés, rechazo de la asignatura y contestación a veces del profesor mismo, problema no ajeno en general a las demás materias. Rechazo de todo esfuerzo memorístico. Todos estos problemas afectan profundamente al rendimiento del profesorado, quien no encontrando la audiencia y colaboración necesarias queda obligado a trivializar su asignatura, bajando muchas veces (caso extremo de los Estudios Nocutnos) hasta límites increíbles en los niveles de exigencia.
3. Se van generalizando las ausencias de la clase ante la impasibilidad, en muchas ocasiones, de los profesores mismos.

Soluciones

1. Debe recomendarse a los jefes de seminario la necesidad del funcionamiento de la coordinación del área de la lengua y a los de latín la conveniencia de que, cuando sea aconsejable, la desempeñen ellos mismos.
 - En este sentido, y en consonancia con las disposiciones vigentes, debe insistirse en la oportunidad de que se encargue de la coordinación de cada área precisamente un jefe de seminario de alguna de las materias de la misma.
 - Debe igualmente potenciarse la figura del Vicedirector.
 - Sería a nuestro entender muy eficaz que los seminarios de lengua y literatura españolas conectaran en la medida posible con las áreas lingüísticas de los centros de E.G.B.
 - Para una más acertada fijación de contenidos y niveles en el primer curso de latín, se sugiere la oportunidad de establecer para los alumnos que van a iniciar los estudios del latín una exploración inicial tanto sobre el nivel de su formación lingüística como sus conocimientos sobre la historia y su disposición hacia la materia, fijando meticulosamente con antelación los criterios básicos para la selección y montaje de los ítems.
- 2 Exigencia de especialización en el profesor de latín (como en el de las demás materias).
 - Entusiasmo y vocación.
 - Cultura amplia que capacite para relacionar los principales acontecimientos sociales, políticos y culturales actuales con los de la civilización romana. Buen sentido para seleccionar en cada momento los centros de interés que susciten mejor la atención de los alumnos.
 - Conocimiento de los métodos e instrumentos didácticos al día e imaginación para interesar.
 - Aprovechamiento de las inquietudes de los alumnos y utilización de sus afanes de participación y de responsabilidad en la toma de determinadas decisiones.

3. Especialmente contra la apatía y faltas de asistencia, y en defecto de motivaciones más positivas, podría estimularse la asistencia regular a clase con un plan de frecuentes ejercicios y pruebas cortas, confeccionadas de manera que para su superación fuese necesaria, y al mismo tiempo suficiente, una asistencia diaria a clase y un nivel normal de atención y participación en ella.
- 1.3. Problemas derivados de la actitud del profesor, de la estructura académica y del entorno social.

Problemas

1. Deficiente selección del profesorado, especialmente la relativa al no numerario, y en los últimos años a una parte de los numerarios.
2. Falta de interés del profesorado, en general, por su propio perfeccionamiento añadida a la escasez de medios ofrecidos por el sistema.
3. Falta de especialización para la asignatura impartida, en muchísimos casos.
4. Desmoralización del profesor ante la actitud de los alumnos.
5. Falta de interés por el trabajo en equipo. Olvido de la importancia del seminario.
6. Deterioro del compromiso con las actividades complementarias establecidas legalmente.
7. Escasez de medios: despachos, material, libros, tiempo...
8. Muchos centros quedan desconectados totalmente de los centros culturales.
9. Falta de oportunidades para el reciclaje o puesta al día.

Soluciones

Los puntos 1, 2, 8 y 9 están íntimamente relacionados. Como posible solución a estos inconvenientes podrían indicarse:

- Creación de los **Institutos de Formación y Perfeccionamiento del Bachillerato** en la cúspide del Ministerio de Educación. Su importancia es máxima en estos momentos, dado el precario sistema actual de acceso a la docencia en el nivel.
- El Ministerio de Educación debería crear los dispositivos necesarios para garantizar al profesorado en ejercicio los medios adecuados para su continua puesta al día, siempre de acuerdo con las indicaciones que el mismo profesorado aportase sobre sus propias necesidades.
- Establecimiento de estímulos e incentivos adecuados, bien en forma de promoción profesional o de tipo económico.

En relación con el punto 3:

- Donde haya un seminario de latín deberá haber siempre un especialista, caso de que no haya numerarios. La Junta de jefes de seminarios o en su caso la de Directores deberá tener en cuenta el problema.
- No debe servir el latín para que los profesores de otras materias completen sus horarios. La Inspección debería poder vetar esta posibilidad, si bien supone un obstáculo a tal pretensión el compromiso de estabilidad adquirido por el Ministerio con los profesores no numerarios y la remodelación de las plantillas. De acuerdo con nuestras aspiraciones de que todas las materias sean impartidas por sus especialistas respectivos, apoyamos el mantenimiento de las cátedras de griego en **todos** los institutos, debiéndose en consecuencia respetar en toda normativa legal futura el contenido del artículo 17.1. del vigente Dtº. 264/1977 de 21 de enero.

Los problemas de falta de mentalización para el trabajo en equipo y el consiguiente adecuado funcionamiento de los seminarios didácticos a que hace referencia el apartado 5 obedecen a nuestro juicio a los siguientes, entre otros, motivos:

- El seminario de latín está muchas veces compuesto por profesores que pertenecen a otro seminario.
- El seminario y, en general, el trabajo en equipo suponen cierto control por todo el equipo de la actividad de cada miembro. Este tipo de trabajo exige mayor preparación y dedicación.
- El trabajo en equipo es molesto para el profesor individualista, muy corriente aún.
- A este individualismo puede invitar el muy diferente grado de preparación en la materia y entusiasmo por ello existentes entre los componentes del equipo.
- Criterios a veces encontrados e incompatibles sobre la selección de objetivos, contenidos y métodos.
- Oposición a que el jefe nato del seminario sea el catedrático.
- Excesiva movilidad del profesorado: traslados anuales masivos y paso de unos seminarios a otros de los profesores según deban completar con tal o cual asignatura.

Se observa que la presencia del inspector aviva el deseo de trabajar en equipo ¿por qué?

- Supone cierta nivelación de los aspectos jerárquicos.
- Brinda al profesor la oportunidad de ofrecer buena imagen.

En relación con el motivo señalado en el punto 6, el grupo mantiene la conveniencia absoluta de que la jefatura de seminario corresponda siempre al catedrático, como profesor más caracterizado y de mayor titulación administrativo-profesional.

1.4. Problemas derivados del entorno social.

- Rechazo muy generalizado del latín por la sociedad.
- Disposición no siempre buena hacia la asignatura de las propias autoridades académicas.
- No encaja bien el latín en el actual contexto socio-económico, añadiéndose aún en su detrimento lo apretado del plan de estudios y la escasez de tiempo.

1.5. Otros factores a considerar en relación con la enseñanza del latín.

- Necesidad de las oportunas dotaciones de:
 - bibliografía
 - medios didácticos
 - recursos económicos
 - despachos
- Es de gran importancia para el rendimiento de alumnos y profesores que los horarios de la asignatura en los centros sean adecuados, a tenor del artículo 28 del Reglamento Orgánico de I.N.B.

2 PROBLEMATICA DEL FUNCIONAMIENTO DE LOS SEMINARIOS DIDACTICOS (en el plano general y desde la perspectiva concreta de la asignatura)

2.1. La figura del Seminario en la legislación vigente. Crítica.

1.º Los Seminarios didácticos fueron organizados por primera vez en la Enseñanza Media por la O.M. del 14 de septiembre de 1957 (BOE del 23), en la Instrucción nº. 28 de las "Instrucciones experimentales para mejorar el funcionamiento de los Institutos de Enseñanza Media", con los siguientes objetivos:

- lograr unificación en el desarrollo de cada disciplina
- coordinar las disciplinas afines
- "puesta al día de procedimientos didácticos
- sistema de "perfeccionamiento continuo" del profesorado.

Para estudiar los resultados de esta experiencia debe acudir a la revista "Enseñanza Media" (nov.-dic. 1958, núms. 29-32) que, en un interesante artículo sin firma "Los Seminarios Didácticos pieza fundamental para la renovación de la Enseñanza Media", glosa la disposición legal y relaciona las experiencias de numerosos Institutos que pusieron en marcha Seminarios didácticos.

2.º No aparece en la L.G.E., aunque en el artículo 62,2 se menciona, como una de las misiones del Director, el fomentar el "trabajo en equipo".

3.º En la O.M. de 21 de agosto de 1972 (BOE del 26), por la que se dictan normas sobre la organización del curso escolar 1972-73 en los Centros Oficiales de Bachillerato", figura como apartado IV "Organización de los Seminarios didácticos".

Cabe destacar:

- a) que se refiere solamente a Centros oficiales
- b) que es potestativo de los Centros la organización del Seminario
- c) que pueden constituirse por asignatura, o comunes para asignaturas "que se consideren afines"

4.º Esta O.M. fue desarrollada por Resolución, de 18 de septiembre de 1972, de la Dirección General de Ordenación Educativa, transmitida a los Centros mediante Circular y publicada en la Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia, referencia 232/1972. En ella se establecen las "Normas reguladoras del funcionamiento de los Seminarios didácticos en los Centros de Bachillerato". Tales normas en cursos posteriores han sido reafirmadas como válidas para el funcionamiento del Seminario cuando la Dirección General de Enseñanzas Medias se ha referido en sus Circulares a los Seminarios.

Cabe destacar:

- a) la supresión de la palabra "Oficiales" en la Resolución parece indicar la intención legisladora de que las Normas sean también aplicables en los Centros no oficiales. Avala tal intención el hecho de que la O.M. de 12 de abril de 1975 sobre Clasificación de Centros no estatales de Bachillerato (BOE del 18), en el

art. 6º.: Condiciones para clasificación definitiva como Centro Homologado, exige: 1ª., organización de Seminarios didácticos.

b) respeto al principio de no obligatoriedad de constitución y funcionamiento del Seminario

c) a pesar de no ser obligatorio para ningún catedrático o agregado la aceptación de la jefatura del Seminario didáctico, si el Seminario se constituye es obligatorio "para todos los profesores de la disciplina" formar parte de él.

5º. En el Real Decreto 264/1977 de 21 de enero (BOE del 28 de febrero) por el que se aprueba el "Reglamento orgánico de los Institutos Nacionales de Bachillerato" se establece (con carácter general para todos los I.N.B. y para todas las materias relacionadas en el art. 17.1 y 2) el Seminario Didáctico en el art. 22.1, dedicando el apartado 2 a su definición, el 3 y 4 a la figura del Jefe de Seminario con la forma de propuesta y nombramiento, expresando la obligatoriedad de que desempeñe la jefatura el Catedrático de la asignatura cuando lo hubiere, y el 5 a la vinculación de los Profesores de los Centros Habilitados de Bachillerato a los Seminarios Didácticos de los I.N.B.

CONCLUSIONES:

1ª. Es necesario clarificar la Legislación:

a) Desarrollo, mediante O.M. por la trascendencia del tema, del art. 22 del Real Decreto 264/1977 para el funcionamiento del Seminario didáctico en los Institutos Nacionales de Bachillerato.

b) Aplicación de tales normas de funcionamiento a los Centros Homologados de Bachillerato mediante su inclusión en la refundición —prometida en la O.M. de 8 de mayo de 1978— de legislación sobre autorización y clasificación de Centros no Estatales de Bachillerato.

2ª. Se consideran válidas, en sus líneas generales, las normas de funcionamiento de la Resolución de 18 de septiembre de 1972. Únicamente hacemos en esta ocasión las siguientes CONSIDERACIONES:

a) Que la designación del Jefe de Seminario, en caso de no haber Catedrático de la asignatura, sea realizada por el Director en propuesta "razonada".

b) Confección a comienzo del curso de una programación general a la que posteriormente se incorporarían, tras una exploración inicial, los niveles mínimos fijados. Esta programación llevará incorporado un estudio de los resultados y experiencias del curso anterior, y se enviará a la Inspección dentro de los primeros quince días siguientes al comienzo de las actividades docentes.

c) Las modificaciones que la evaluación exija a lo largo del curso, deberán ser recogidas en el Libro de Actas del Seminario.

d) Permanencia en el Centro de todo el material y documentación de evaluación, incluidos los ejercicios.

e) Especificación de número de reuniones, debiendo ser obligatoria una en torno a cada evaluación además de cuantas se considere oportunas.

f) Para facilitar las tareas en común del profesorado habría que arbitrar un tipo de horario menos rígido que el actual semanal.

g) Sería conveniente impulsar el funcionamiento de Seminarios permanentes "intercentros" en los núcleos de población con varios Institutos.

h) Conveniencia de un inicio de la evaluación del profesorado con vistas a la formación y perfeccionamiento con fórmulas de promoción profesional.

2.2. Características que debe reunir una programación ideal.

La programación habrá de ser flexible, de modo que permita una constante adaptación y dé margen de libertad a profesores y alumnos. Se presentarán las decisiones curriculares tomadas como consecuencia de la evaluación de resultados y de la exploración inicial.

El curriculum modélico habrá de reunir las siguientes características:

a) Señalar con claridad los objetivos debidamente agrupados siguiendo los principios de concentración y esencialidad.

b) Enumerar los contenidos que se seleccionan para cada unidad, debidamente secuenciados en el tiempo y dispuestos al logro de los objetivos.

c) Describir los métodos y técnicas a aplicar para la asimilación de los contenidos.

d) Fijar las experiencias y actividades.

e) Indicar los recursos didácticos de apoyo (material audiovisual, bibliografía, etc.)

f) Describir las pruebas de evaluación que van a utilizarse y el procedimiento de recuperación.

2.3. Dificultades fundamentales que pueden malograr una programación correcta (materiales, de organización, de competencia, etc.)

En el transcurso de las discusiones que precedieron, ya se aludió incidentalmente a la casi totalidad de los problemas que se evocan en este punto. En síntesis cabe recordar aquí:

A Dificultades derivadas de la actitud individual, falta de conocimiento de la función programadora; resistencia e inhibición de diverso tipo y causas; actitud individualista irreductible.

B Dificultades derivadas de la organización.

— Horarios del Centro

— Defectuosa concepción del Curriculum (confusión de objetivos y contenidos; falta de secuenciación; mezcla de contenido y métodos, etc.)

— Deficiente coordinación con otros Seminarios.

C Dificultades de tipo mterial:

— Carencia de locales

— Carencia de medios didácticos

— Carencia de biblioteca

— Falta de presupuesto consignable a las tareas de Seminario.

3. ACTUACION DEL INSPECTOR EN EL AMBITO DE SU ESPECIALIDAD, SINGULARMENTE EN EL CONTROL Y ORIENTACION DE LOS SEMINARIOS DIDACTICOS

3.1. Presentación y comentario del resumen sobre los informes de Seminarios remitidos por los Inspectores al Inspector General durante el presente curso.

La consideración de todos los informes de Seminarios didácticos emitidos por los Inspectores en el presente año, nos lleva a la comprobación de que los criterios aplicados por todos los inspectores van por la vía correcta de lo que debe ser un relato breve del enjuiciamiento y orientación de la labor de un Seminario. En general, todos coincidimos en el modo de organizar y disponer la sucesión lógica de las ideas y en la selección de los aspectos que había que observar. Hemos llegado a la convicción de que para lo sucesivo debe proseguirse por este mismo camino, pero unificando el aspecto material del informe, que habrá de responder a un esquema-tipo con la necesaria flexibilidad y libertad del Inspector para cumplimentarlo. Este esquema-tipo podría ser el que sigue a continuación:

— Encabezamiento: nombre del Inspector

 localidad en que radica el Centro

 nombre del Centro

 fecha/(s) de la/(as) visita/(as)

— Componentes del Seminario, nombre, título administrativo.

— Porcentaje de alumnos que optan por el latín en 3°. y COU

— Medios materiales físicos y didácticos de que dispone.

— Programación (si la hay); enumeración de las deficiencias generales o la aproximación al esquema modelo. Comentarios del Seminario sobre diversa problemática del contenido de la programación.

— Evaluación: características del sistema utilizado

— Recuperación: características del sistema utilizado

— Actuación del Inspector: descripción de la misma. Juicio general del Inspector sobre el Seminario.

3.2. Exposición sucesiva, a cargo de tres inspectores, de lo que, en su concepto, debe ser la actuación de la Inspección en esta tarea. Discusión.

A) CONTROL DE LOS SEMINARIOS DIDACTICOS

El control supone conocimiento e implica supervisión. Pero no sería fácil conocer el funcionamiento de un Seminario, si no reinase un ambiente mínimo de confianza.

El Seminario puede **conocerse** a través de:

- a) documentos e informes (actas, ejercicios y trabajos de los alumnos etc.) (las conversaciones con sus miembros, juntos y por separado) (contactos con el Director y con los mismos alumnos).
- b) presencia en los Seminarios.

¿Qué hay que conocer?

DATOS

PERSONAS

ACTIVIDAD

1. DATOS GENERALES

- organización del Seminario
- programación de la asignatura:
 - calidad
 - adecuación
 - participación
- reuniones de Seminario:
 - periodicidad .
 - problemas detectados y soluciones aportadas, nivel de asistencia y toma de compromiso (rastreado a través de las actas)
- horario de los profesores
- material y grado de utilización
- tipo de alumnado: niveles sociales, económicos, formación intelectual inicial
- instalaciones: despacho, sala de estudio...
- resultados conseguidos: (rendimiento: porcentajes contrastados con materias de parecida envergadura)

2. PERSONAS

Los miembros del Seminario.

- titulación académica y administrativa
- formación científico-pedagógica
- afán de superación y entusiasmo por la asignatura
- capacidad para el trabajo en equipo. Integración y colaboración
- capacidad para el trato con los alumnos
- dedicación: número de horas de clase; nivel de asistencia a reuniones y actividades.

3. ACTIVIDAD

- Desarrollo o puesta en práctica de lo programado
- nivel de coordinación entre los miembros
- actividades escolares y extraescolares:
 - cantidad
 - variedad
 - calidad
- método
- niveles a exigir
- sistema y modalidad de la evaluación.
 - las pruebas: cantidad-periodicidad
 - calidad, variedad, adecuación
 - criterios para su confección y calificación
 - altura de las pruebas

B) ORIENTACION DE LOS SEMINARIOS DIDACTICOS

El Inspector tiene "un modelo" ideal de Seminario Didáctico, conoce la organización y funcionamiento de muchos Seminarios (experiencia), conoce particularmente técnicas educativas, recursos, métodos.

De ahí su capacidad para orientar en:

—técnicas de programación: concepto

funciones

utilidad

líneas generales

presupuestos

—cursos, reuniones de perfeccionamiento. Contacto ICEs y Universidad.

3.3. Medidas a proponer a la superioridad en orden a la mejor realización de esta misión por parte de la Inspección.

Aunque el Inspector no viene obligado a constituirse en especialista profundo en las técnicas de programación, ello no habrá de ser obstáculo para que desempeñe airoosamente una misión asesora y de control; por tanto, es básico que esté impuesto en las teorías más acreditadas sobre programación y conozca la bibliografía más importante. Será conveniente su asistencia a cursos sobre la materia en España o, acaso, en el extranjero y que el Seminario permanente celebre anualmente alguna reunión sobre este tema.

En lo sucesivo, la presencia del Inspector en los Centros debe ser más frecuente en orden a asesorar y controlar la labor de los Seminarios. Se aconseja celebrar reuniones de profesores, a nivel de Distritos o de zonas, presididas por el Inspector de la asignatura, a fin de promover el ejercicio práctico de establecer un curriculum posible modelo, con arreglo a las normas.

Para remediar la habitual atonía o desaliento que se observa en el trabajo de los Seminarios, sería útil emplear los siguientes medios:

a) Mayor y más frecuente presencia del Inspector.

b) Envío a los Jefes de Seminario de esquemas básicos, normas elementales y encuestas referentes a la labor típica del Seminario.

En este orden de cosas, parece conveniente recomendar la autoevaluación de los miembros del Seminario a base del procedimiento de encuesta y formulario de preguntas, a fin de desencadenar una reflexión y una consecuente incitación al propio perfeccionamiento.

MESA REDONDA CON CATEDRATICOS DE LATIN

Objetivos: 1. Dialogar sobre las cuestiones que susciten los enunciados contenidos en los grandes temas a), b) y c) que estudia el Seminario Permanente de Inspectores de Latín.

2. Sacar conclusiones válidas para una mejora en los aspectos que salgan cuestionados.

Metodología: Libre intervención de los asistentes en cada uno de los tres apartados, a tenor de la importancia concedida por los Catedráticos a los distintos temas.

Desarrollo y resultados: Sucesivamente fueron saltando a la mesa los siguientes puntos:

1. Desarrollo real del programa de Latín en el curso común, en su doble vertiente de **lengua y cultura**. Dicho en otros términos, el difícil problema de desarrollar armónicamente lengua y cultura sin perjuicio para la acción formativa de ambos contenidos.

En un ambiente de verdadero interés, se produjeron muchas intervenciones sobre esta cuestión, poniendo unas el énfasis en el Latín como lengua (sin concesiones a la subsidiariedad para otras materias, ya sea la Historia, la Literatura o la Lengua española), otras en el hecho de haber Profesores no especialistas que imparten cultura en exceso con deterioro del Latín como tal (la cultura como señuelo utópico, que, en definitiva, defrauda al alumno) y otras en cuanto a los niveles de impartición de los cuestionarios oficiales según posibilidades del alumno.

Las posturas se centraron finalmente al entender que los Cuestionarios oficiales nos ofrecen en la Cultura el aderezo necesario para hacer más atractivo el Latín, aspecto que no puede descuidarse.

Si enseñar Latín como lengua es difícil, más todavía lo es encontrar al Profesor capaz de hacerlo como cultura. En definitiva, lo que más falla es la formación pedagógica para llevar a la práctica una fórmula equilibrada de dosificación de contenidos. Se acepta que una vía de solución hay que buscarla en la adecuada **selección de los textos latinos**.

2. Unificación de la **terminología lingüística**. Es un problema que afecta gravemente a todo el Area en que se encuentra nuestra asignatura. La diversidad está presente en los libros de texto, en las editoriales —que carecen de criterios unificadores—, en los Profesores según las distintas escuelas asumidas.

Soluciones se vienen buscando, sin hallarlas. ¿Es un problema insoluble? La interdisciplinariedad y una efectiva coordinación dentro del Area, cursillos y simposios, intervención del INCIE en el tema, etc., pueden contribuir a resolver en parte el problema.

Una propuesta final: Que estudien el tema en profundidad los Inspectores del Area, se celebren después reuniones con Profesores de los tres niveles, luego una encuesta nacional amplia y finalmente un Simposio Nacional con conclusiones. Dada la importancia del tema, debería abordarse en plazo inmediato.

3. Funcionamiento de los **Seminarios didácticos**. Un gran escepticismo inicial se constataba en las distintas intervenciones, en algún caso expresamente manifestado. Cómo puede hacerse una labor de Seminario sin medios materiales; con Profesores de otras especialidades; ante la impresión general de que es una función meramente de control; ante el riesgo de la enemistad y alteración del mínimo equilibrio en la convivencia; ante presiones negativas incluso de tipo político; ante la dificultad de "meterse" en la clase de otro Profesor; ante la contestación hacia el Jefe-Catedrático; etc...

Las sucesivas intervenciones de los Catedráticos en que tales cuestiones se planteaban, ponían de manifiesto:

- a) no funcionan los Seminarios didácticos.
- b) hay graves obstáculos que vencer (resistencia a la programación escrita y a desempeñar protagonismo alguno; carencia de información adecuada sobre labor seminarial; etc.)
- c) No son capaces de vencerlos los Catedráticos por sí solos.
- d) Se postula una mayor intervención de los Inspectores en este aspecto. En una intervención se aboga por la selección, formación y perfeccionamiento del profesorado en el seno del Seminario didáctico, con intervención de la Inspección.

REUNION DEL SEMINARIO PERMANENTE DE LENGUA Y LITERATURA

- Fechas** : Del 4 al 9 de junio de 1979.
- Lugar** : Inspección Central de Enseñanza Media. Madrid.
- Coordinador** : Manuel Lozano Fuego.
- Participantes** : Carlos Gómez Navarro. Pascual González Guzmán. Manuel Lozano Fuego. Fernando Marcos Alvarez, M^a. Paz Merino García-Ciaño, Lázaro Montero de la Puente. Gerardo Muñoz Sánchez-Brunete. Roberto Mur Montero. Carlos Prieto García. José María Requejo Vicente. Jesús San Pedro García. José M^a Solá Camps. Sebastián Sosa Barroso.
Durante los días 4, 5 y 6 participarán, asimismo, los siguientes catedráticos de Lengua y Literatura de Cataluña, Galicia y Vascongadas:
Carlos Bastons Vivancos y Joaquín Saura Falomir, de Cataluña.
Ramón Fraga García y Julio Ogando Vázquez, de Galicia.
Jesús Echamendi Olóndriz y Lucía Urcelay López de las Heras, de Vascongadas.
- Horario** : De lunes a viernes, de 9,30 a 13,30 y de 16 a 20.
Sábado, de 10 a 13.

PROGRAMA

- LUNES 4**
- Mañana** Estudio de los cuestionarios de Lengua de 6º y 7º de E.G.B.
- Tarde** Estudio de los cuestionarios de 8º de E.G.B.
- MARTES 5**
- Mañana** Niveles léxicos y morfosintácticos con que acceden los alumnos al Bachillerato.
Estudio de las causas que motivan los niveles citados.
- Tarde** Estudio de los cuestionarios de Lengua de 1º y 2º de Bachillerato.

- MIÉRCOLES 6**
- Mañana** Estudio de los cuestionarios de Lengua de 3º de Bachillerato.
Estudio de la metodología preconizada por la Ley y la utilizada habitualmente.
- Tarde** Propuestas sobre los cuestionarios actuales.
Propuestas de nuevos procedimientos metodológicos.
- JUEVES 7**
- Mañana** Los Seminarios Didácticos en la legislación.
Los Seminarios Didácticos en la realidad de los Centros.
- Tarde** La tarea de programación en los Seminarios Didácticos.
Programación de las actividades interdisciplinares.
Ponencia-informe sobre "Estado actual de los estudios de Lengua y Literatura españolas: corrientes y direcciones. Repercusión en la Enseñanza Media. Bibliografía".
- VIERNES 8**
- Mañana** Actuación del Inspector en el ámbito científico de su materia.
- Tarde** Actuación del Inspector en cuanto asesor didáctico.
Ponencia-informe sobre: "Cursos, cursillos, simposios y ponencias sobre temas literarios y lingüísticos, sobre didáctica de la Lengua y Literatura españolas que se organizan habitual o esporádicamente en España."

SABADO 9. Sesión única: Discusiones finales y propuestas.

CONCLUSIONES

PROBLEMATICA DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LITERATURA

Consideraciones generales

Los Profesores reunidos en esta asamblea han mostrado su honda preocupación al comprobar el escaso fruto obtenido por los estudiantes de Bachillerato en el dominio oral y escrito de la expresión lingüística.

No quiere decir esto que el alumno no haya alcanzado un nivel suficiente de "comunicabilidad" en el plano de los niveles socioculturales donde se desarrolla su vida de adolescente, sino que no ha adquirido en grado suficiente los niveles de habla culta —oral y escrita— a que debe aspirar un estudiante de Bachillerato, sobre todo teniendo en cuenta sus próximas metas de llegada a estudios superiores.

El estudiante de COU, por lo general, aparece con niveles lingüísticos de gran pobreza, con evidente predominio de formas populares y sin flexibilidad para utilizar diferentes registros situacionales.

La reunión de Inspectores y Catedráticos que suscribe ha tratado de buscar los factores y las causas que están influyendo en este evidente deterioro lingüístico y han creído hallar dos tipos de causas: unas extrínsecas o ambientales y otras intrínsecas o de organización didáctica.

a) Causas extrínsecas o ambientales

a). 1. Abandono de la lectura habitual de obras literarias como fuente de entretenimiento y placer. La lectura se ha sustituido por otras diversiones más cómodas y fáciles: cine, televisión, radio, espectáculos, deportes, bailes, reuniones políticas o religiosas, salas de juego, etc.

a). 2. Selección inapropiada de los textos literarios antológicos usados en la enseñanza, en los que se presentan cuestiones de léxico, de sintaxis o líneas argumentales que no interesan a los lectores del siglo XX.

a). 3. Materialización de la vida. El alumno busca casi siempre materias conducentes a una profesión técnica que pueda asegurarle ganancias seguras. Desprecia aquellas materias humanísticas que, según él y su concepto vital, no tienen una inmediata y tangible utilidad práctica. Según estas premisas, el alumno rechaza, por ejemplo, toda corrección lingüística o meramente ortográfica en un examen escrito de Matemáticas.

a). 4. Modelos lingüísticos inadecuados e incluso incorrectos que son utilizados con cierta frecuencia en determinados medios de comunicación.

a). 5. Influjo de barbarismos léxicos y sintácticos producto de traducciones defectuosas.

a). 6. Exaltación en la literatura actual de formas de elocución coloquiales con subsistemas lingüísticos vulgares.

a). 7. "Travestismo", enmascaramiento o disfraz en la expresión de muchos docentes que adoptan giros, expresiones o pronunciaciones vulgares en un intento de aproximación al alumno.

a). 8. Abundante creación de neologismos innecesarios, de tópicos y frases hechas en el terreno de la propaganda política o económica, de los anuncios de bienes de consumo...

a). 9. Revalorización de las formas groseras y vulgares, en fondo y forma, en ciertos medios artísticos: revistas, cafés-teatro, teatro juvenil, cine, televisión...

a). 10. La idea, ampliamente difundida por parte de nuestro Profesorado, de que el estudiante no debe verse constreñido por una normativa legal u oficial sino que debe expresarse con la naturalidad que le proporciona el uso y manejo popular de su propio sistema lingüístico.

b) Causas intrínsecas o de organización didáctica

El primer gran problema que se plantea es saber qué entendemos por "Lengua y Literatura Española", qué ámbito abarca y qué objetivos perseguimos con su estudio. Por otra parte, conviene saber si el Profesorado tiene conciencia clara de esos objetivos, si pone los medios adecuados para alcanzarlos y qué causa o causas pueden impedir la plena consecución de los mismos.

La vieja discusión sobre si lo que debería enseñarse era la lengua como elemento vivo o la lengua como conjunto de reglas del sistema lingüístico y que años atrás se resolvía a favor de esta última, ha quedado claramente delimitada en los cuestionarios de EGB y BUP. En los objetivos marcados en EGB se especifica que "es preciso enfocar los contenidos científicos desde una perspectiva que subordine todo planteamiento teórico a la práctica. La Gramática, por ejemplo, nunca será un fin en sí misma sino que su estudio sólo es válido en cuanto conocimiento vertebrador de la capacidad de expresión y comprensión". Y más tarde se añade: "Lo específico será unir al uso intensivo de los medios expresivos una actitud reflexiva sobre el fenómeno de la comunicación, de tal modo que el alumno sea capaz de controlar y dominar las diferentes posibilidades de formalización lingüística."

En las instrucciones metodológicas de los cuestionarios de Bachillerato se dice: "La finalidad primordial de la enseñanza de la lengua y literatura en el primer curso es aumentar la competencia lingüística conseguida en la Educación General Básica y alcanzar un grado de sistematización de su estudio que permita fijar los niveles de expresión y comprensión adecuados al Bachillerato... El equilibrio entre el estudio gramatical y el uso reflexivo y creador de la lengua debe lograr que el alumno descubra la relación existente entre la descripción del sistema y las diferentes realizaciones del mismo... La metodología debe ser esencialmente activa, de modo que no exista nunca una separación entre la consideración de la lengua como sistema y la comprobación empírica de los fenómenos descritos en la realidad de la comunicación lingüística..."

Queda bien claro que es conveniente hacer un estudio reflexivo de la lengua como sistema —de la "competencia" chomskyana— pero fundamentalmente aumentar la capacidad de "actuación" del habla del alumno en unos niveles adecuados a su desarrollo psicológico. El conocer cuáles son esos niveles, cuál es la norma correctora, cuáles son los modelos dignos de imitación y el deslindar las fronteras entre el habla como elemento de comunicación entre adolescentes, el habla como vehículo de comunicación culto y el habla escrita a un nivel medianamente científico, son cuestiones muy difíciles, con implicaciones coyunturales que sólo pueden ser resueltas discrecionalmente por un equipo de Profesores en una localidad determinada y tras meditados estudios y consideraciones socioculturales.

La comisión de Inspectores y Catedráticos ha hecho un estudio de las instrucciones metodológicas y de los cuestionarios de la segunda etapa de EGB y ha encontrado:

b). 1. Las instrucciones metodológicas son irreprochables y satisfacen completamente en cuanto a la consecución teórica de unos objetivos: comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita, expresión escrita y formación intelectual y humana.

b). 2. Los cuestionarios, aunque formulados de una manera un tanto genérica, abarcan una Gramática teórica completa, la teoría de los géneros literarios —antigua Retórica y Poética— y una iniciación al comentario de textos.

Se está de acuerdo en considerar que la EGB represente hasta cierto punto una etapa terminal para muchos alumnos, pero lo cierto es que el muchacho a los 13-14 años no tiene aún madurez psicológica que

nos induzca a creer que ha superado ya la fase del pensamiento concreto y que sea capaz de asimilar las sutiles formalizaciones del abstracto.

En una palabra: **lo que se le pide al alumno de EGB es demasiado para su edad mental.**

b). 3. La ambigüedad de los cuestionarios y cierta aura de libertad que paladinamente aparecía en la L.G.E. ha originado el que los autores de libros de texto de EGB hayan introducido en los mismos los descubrimientos y ensayos más recientes en el campo de la Lingüística, en confusa mezcolanza de escuelas y nomenclatura con procedimientos y métodos no debidamente contrastados, sujetos por ende a toda clase de revisiones e incluso dando entrada a conceptos y exposiciones que evidentemente rebasan la capacidad mental del muchacho.

Además, de los estudios realizados con los alumnos que llegan al Bachillerato se deduce claramente que

b). 4. El Profesorado de Magisterio, en su mayor parte y en la actualidad, encuentra de muy alto nivel los libros de EGB por lo que tropieza con numerosas dificultades para una explicación asimilable por la mayoría de los alumnos.

b). 5. Este Profesorado teme no dar los niveles que el alumno —teóricamente— cree debe llevar al BUP y se pierde en una maraña de explicaciones abstractas con patente abandono de la parte práctica de la materia.

b). 6. Como consecuencia de lo anterior, se ha observado que el alumno accede al Bachillerato con

—un sistema de comunicación defectuoso.

—con una gran escasez de vocabulario.

—en ocasiones, con gravísimos defectos en la lectura.

En cuanto a los estudios de Bachillerato, se ha advertido:

b). 7. No se ve como muy conveniente la actual dicotomía entre EGB y BUP; sobre todo la entrada en BUP a los 14 años. Falla el método cíclico que parece el más aconsejable en Gramática y sobre todo se ha visto —quizá por la metodología usada en EGB— que al alumno le falta madurez mental.

b). 8. Falta necesariamente una completa coordinación entre el Profesorado de EGB y de BUP. Los Profesores de Bachillerato necesitan simplemente que el alumno que les llega de EGB sepa leer y escribir con corrección y que tenga unos mínimos conocimientos de gramática teórica.

b). 9. Toda la gramática se imparte en un sólo curso de Bachillerato; nos parece inasequible en un sólo curso y a los 14-15 años "aumentar la competencia lingüística conseguida en la EGB y **alcanzar un grado de sistematización de su estudio que permita fijar los niveles de expresión y comprensión adecuados al Bachillerato**".

b). 10. Hay un evidente desfase entre los cuestionarios de Literatura y los de Historia. En segundo Curso se pretende dar un entorno sociocultural al alumno dentro del cual se inserta el movimiento artístico-literario; en cambio no se llega a la historia de España hasta tercero.

b). 11. Parece absurdo tratar de hacer en 2º. y en 3º. comentarios literarios y estilísticos de la Literatura Española sin conocer y dominar con cierto grado de perfección la lengua española. En este sentido advertimos que el profesorado se dedica a tratar de proporcionar al muchacho grandes enfoques histórico-culturales —que el alumno no comprende— y a escudriñar en los textos recónditos sentidos que incluso escaparon al autor, y en cambio, prescinde de nociones sobre el sistema gramatical y no trata de aumentar la competencia lingüística del alumno.

En cuanto al Profesorado de Bachillerato se ha constatado que:

b). 12. La formación pedagógica del Profesorado sigue siendo escasa; los conocimientos adquiridos en el CAP continúan adoleciendo de teoricismo y la fase de prácticas de los profesores recién incorporados no es efectiva, ya que el Seminario al que pertenecen no los ayuda ni aconseja en equipo o individualmente.

b). 13. Carencia de la adecuada vocación profesional en considerable número de docentes que se han decidido por la enseñanza como única salida profesional, y no ha encontrado los medios que le proporcionen el mínimo de aptitudes necesarias para ejercer la docencia.

b). 14. Interpretación literal y rutinaria del llamado "libro de texto". El profesor se sirve del libro de texto como factotum operativo de la materia, sin atender a programar creativamente en función de las necesidades y del avance de los alumnos. Resultado de ello es la subordinación literal al libro y la hipertrofia de la teoría sobre la práctica.

b). 15. Falta de trabajo en equipo. En los grandes Centros, los profesores que suelen vivir en otros núcleos de población o más o menos distancia, apenas se conocen.

b). 16. Fracaso de la evaluación continua como método para juzgar el proceso educativo. Las causas son muchas y muy variadas.

PROPUESTAS DE LA REUNION

Para obviar las causas extrínsecas o ambientales, se propone:

a) Realizar una campaña a través del Ministerio de Educación, del de Cultura y de otros organismos, a fin de estimular a los medios de información y al público en general al uso correcto del idioma, activando los organismos que fueren precisos a fin de que actuaran como elementos asesores en los casos de duda o imprecisión lingüísticos.

b) Estimular en los Centros docente los concursos literarios o simplemente las revistas habladas o cualquier otro sistema que obligue a usar la lengua a un nivel culto adecuado a la formación deseable en los alumnos.

En cuanto a las causas intrínsecas, se propone:

a) Urgente coordinación entre el Profesorado de los niveles de EGB y Bachillerato en cuanto a objetivos generales y particulares de cada materia, en cuanto a extensión y profundidad de los contenidos, en cuanto a metodología y en cuanto a creación de una nomenclatura unificada y coherente.

b) Que se realice una reunión de Profesores de EGB y BUP, con el asesoramiento universitario que fuere preciso, donde se determine de forma clara una terminología lingüística para niveles de primaria y media y que sea publicada en forma de recomendación para todos los Profesores.

c) Pedir la urgente puesta en funcionamiento de los equipos de Orientación en los Centros de EGB y de BUP (Psicopedagogo-médico-asistente social-orientador de profesiones).

d) Que el alumno que pasa a Bachillerato lleve un "currículum" lo más completo posible de su actividad y competencia intelectuales, así como un posible diagnóstico de aptitudes e intereses.

e) Que el Ministerio de Educación publique los libros de lectura recomendados y recomendables para los alumnos a precios fácilmente asequibles.

f) Dotar a los Centros de Bibliotecas completas y actualizadas, con bibliotecarios especializados, y con asignaciones para adquisición anual de ciertas cantidades de libros y suscripciones a revistas.

g) Un problema importante es el de los contenidos de la Gramática teórica. La llamada estructural ha venido a sustituir a la antigua gramática tradicional y normativa; sin embargo, los postulados de esta nueva gramática son en muchos casos provisionales y sujetos a revisión, su terminología es variada y variante según las aportaciones de nuevas escuelas o más modernos estudios. Presentarlos como dogmas en un nivel primario o medio es absurdo tanto más por cuanto algunas veces la terminología y los conceptos de un mismo autor varían para el alumno desde el libro de primero al de COU.

No podemos negar, no obstante, las valiosas y esclarecedoras aportaciones del estructuralismo a la ciencia lingüística, pero a nivel primario y medio debemos hacer una revisión de conceptos y admitir solamente aquellos que sean comúnmente admitidos por todas las escuelas y que tengan una validez permanente.

Convendría, pues, hacer una reunión lingüístico-pedagógica y determinar de forma concreta qué es lo que convendría ser admitido de la gramática estructural para ser enseñado en niveles medios.

h) En cuanto al plan de estudios actual, revisarlo de nuevo y replantearse la importancia del aprendizaje vivo de la lengua, con niveles de expresión oral y escrita, aunque sea en detrimento de los estudios literarios. En general, convendría insistir en los estudios gramaticales aplicados a lo largo de todos los cursos de Bachillerato.

i) En cuanto a las actividades para realizar en común por los alumnos conviene insistir en aquellas ampliamente experimentadas en didácticas anteriores y que desgraciadamente se están olvidando en muchos Centros. Entre otras:

- Confección de periódicos a nivel de Centro.
- Concursos literarios en el ámbito de Centro o con carácter regional.
- Publicación de los mejores trabajos creativos hechos en el Centro y comentario de los mismos en clase.
- Periódicos murales.

- Utilización de los servicios de megafonía de los Centros para dar boletines informativos.
- Interpretaciones mímicas de obras confeccionadas por los alumnos.
- Fomento de los cine-clubs.
- Experiencias teatrales, especialmente de teatro leído.
- Realización de guiones radiofónicos y cinematográficos, estos últimos con filmación, si es posible.
- Visitas a toda clase de establecimientos o entidades de servicio público, con realización de entrevistas por parte de los alumnos.

- Confección de periódicos, guiones, etc., por los propios alumnos a fin de que aprendan a utilizar la máquina de escribir y otros medios de difusión tales como multicopistas o fotocopiadoras.

- Fomentar reuniones donde se debatan en común temas propuestos por los alumnos.

- Estimular el montaje de revistas habladas.

- En general, promover toda clase de reuniones donde los alumnos puedan participar oralmente.

Respecto al Profesorado, se propone:

j) Organización periódica y sistemática de cursos de perfeccionamiento científico y didáctico.

k) Facilidad para asistencia a cursillos de "reciclaje".

l) Organización de intercambios con Profesores de otros países.

ll) Organización de sesiones de perfeccionamiento continuo a nivel de Seminarios didácticos.

m) Dotación de buen servicio de Biblioteca y revistas para el Profesorado.

Incidencia de las lenguas vernáculas en la enseñanza del castellano.

Hemos colocado independientemente este apartado mas no por ello se ha de minimizar su importancia en el contexto general de la didáctica del español, sobre todo en estos momentos en que el estudio de las lenguas vernáculas se está oficializando con rapidez.

Se había pedido la asistencia de dos Catedráticos de cada una de las regiones bilingües — Galicia, Cataluña y Vascongadas— para que aportaran elementos de juicio directos y recientes sobre:

- niveles de conocimientos del castellano y de la lengua vernácula de los alumnos al llegar al Bachillerato.
- interferencias e influjos entre las dos lenguas.
- repercusiones sobre el estudio del español con la introducción oficial de las lenguas vernáculas.
- propuestas de metodologías especiales, si hubiere lugar.

Tras amplios intercambios de opiniones se llegó a la conclusión de que los alumnos pueden dominar perfectamente las dos lenguas y es difícil que el castellano sufra menoscabo alguno en su enseñanza; es decir, el temor de que el castellano quede relegado al nivel de segunda lengua parece hoy muy alejado por múltiples razones de tipo sociocultural.

En cambio, sí parece oportuno proponer:

- a) que se haga un estudio conjunto de los programas de Lengua y Literatura en castellano y en lengua vernácula a fin de no repetir en ambos programas cuestiones generales de carácter lingüístico.

- b) que se unifique la nomenclatura usada en ambas.

- c) que el profesorado de las dos disciplinas trabaje en estrecha vinculación metodológica.

PROBLEMATICA DEL FUNCIONAMIENTO DE LOS SEMINARIOS DIDACTICOS

Existe unánime coincidencia en opinar que el Seminario Didáctico es la base indispensable para cualquier tipo de planteamiento que conduzca a una mayor calidad de la enseñanza. Lamentablemente existen serias deficiencias en el funcionamiento de un considerable número de Seminarios. Deficiencias atribuibles unas veces a los propios profesores, y otras a los condicionamientos materiales y administrativos. Así podrían señalarse las siguientes anomalías detectadas:

a) las reuniones no se celebran con una periodicidad determinada.

b) las reuniones se verifican a veces de modo informal, en charlas esporádicas entre clase y clase o en los descansos de recreo.

- c) las programaciones las hace únicamente el Jefe de Seminario, quien las "entrega", simplemente, a los Profesores de su equipo o ni siquiera las entrega y se limita a enviarlas a la Inspección.
- d) las pruebas de evaluación o la evaluación como proceso no responden a criterios tomados colegiadamente sino que se dejan al criterio individual de cada Profesor.
- e) lo mismo sucede con los criterios de calificación.
- f) no se contempla en muchos casos el problema de la recuperación.
- g) no existe espíritu de equipo.
- h) como secuela de la falta de autoridad imperante, el Jefe de Seminario no es obedecido en orden a convocatorias de reunión o en orden a la adopción de unas normas comunes.
- i) a veces la operatividad del Seminario se ve limitada por la variedad de criterios didácticos de los componentes del mismo, criterios que obedecen a postulados o a imperativos de carácter partidista o sociológico y en ocasiones a posturas demagógicas para atracción del alumnado.
- j) no se lleva Libro de Actas o se confecciona sobre sesiones ficticias.

Las causas de las situaciones anteriores pueden darse por:

- a) imprecisión y ambigüedad de las normas sobre los Seminarios.
- b) por la no exigencia de funcionamiento por parte de las autoridades del Centro y la Inspección.
- c) por no disponer de local apropiado para reuniones.
- d) por la imposibilidad de reunir a los Profesores, ya que éstos se limitan a dar su clase y marcharse.
- e) por falta de material didáctico, lo que origina a veces el malhumor y desánimo de los Profesores.
- f) por falta de profesionalidad en lo que respecta a manejo de instrumentos didácticos: confección de programaciones, acopio de pruebas objetivas para ser experimentadas, desconocimiento de los procesos de seguimiento del alumno por medios estadísticos...
- g) por no fijar un horario muy concreto a nivel semanal por lo menos para reuniones.
- h) por no concebir el Seminario como una célula viva de renovación didáctica y científica.

En consecuencia se PROPONE:

- a) la necesidad de estructurar con todo detalle un marco legal de actuación de los Seminarios Didácticos, con indicaciones muy precisas sobre
 - a.1. elaboración de programaciones.
 - a.2. contenido de las programaciones.
 - a.3. elaboración estadística de resultados.
 - a.4. resumen crítico del desarrollo de las programaciones.
 - a.5. crítica de la metodología utilizada.
 - a.6. envío a la Inspección de las pruebas objetivas más interesantes o de los modelos de evaluación de más éxito a fin de ir creando un banco de pruebas de evaluación.
 - a.7. formulación de actividades normales de curso.
 - a.8. formulación de actividades extraescolares o complementarias.
 - a.9. esquemas de acciones interdisciplinares.
 - a.10. propuestas de actividades formativas o de actualización.
 - a.11. propuesta de acciones tuteladas sobre profesores en prácticas.
 - a.12. crítica de los libros de texto empleados o razones de su adopción.
 - a.13. desideratas de material.
 - a.14. fijación de los derechos y deberes del jefe de seminario y de los miembros del mismo, así como medios de sustitución o renovación de la jefatura.
- b) necesidad de que los Inspectores potencien primordialmente los Seminarios Didácticos y antes de comenzar el curso tengan reuniones operativas con la mayoría de los Seminarios.
- c) revisar los locales destinados a Seminarios Didácticos, tomando las disposiciones necesarias para su acondicionamiento o construcción, según fuere preciso. Ha de tenerse en cuenta que el local de Seminario ha de tener unas características de comodidad funcional que invite a su permanencia en él.
- d) que se dote a los Seminarios de los medios económicos precisos para que puedan tener el material necesario en función del número de los componentes del mismo y del número de alumnos, así como subvenciones fijas para suscripciones a revistas.

ACTUACION DEL INSPECTOR EN EL AMBITO DE SU MATERIA

Se entiende que el Inspector debe actuar fundamentalmente desde los puntos de vista **científico y didáctico**.

Científicamente y en el ámbito de su materia el Inspector debe hallarse actualizado acerca de toda clase de descubrimientos, innovaciones, tendencias, trabajos, publicaciones, etc. Para ello deberá asistir a las reuniones, symposios, congresos o cursillos que se organicen dentro y fuera de España. En las Inspecciones habrá material científico y pedagógico actualizado, así como las publicaciones más interesantes de las especialidades de cada Inspector.

Un Inspector de cada materia sería el catalizador y el receptor de información científica y pedagógica, que luego transmitiría a los demás compañeros.

En el aspecto didáctico, el Inspector debe ser el organizador y el transmisor de las experiencias que debidamente planificadas y contrastadas puedan servir de modelo para todos o la mayoría de los Centros.

En el aspecto operativo se propone:

- a) Que el Inspector visite con periodicidad regulada los Seminarios Didácticos de cada centro para
 - a.1. dar consejos y aportar experiencia en torno al desarrollo de las programaciones.
 - a.2. estimular el desarrollo de actividades concretas.
 - a.3. proponer planes de ayuda para profesores en prácticas.
 - a.4. explicar, proponer y aconsejar acciones tutoriales sobre los alumnos.
 - a.5. proponer actividades interdisciplinares.
 - a.6. recoger información científica y pedagógica.
 - a.7. transmitir información científica y pedagógica.
 - a.8. transmitir información o dar asesoramiento sobre interpretaciones de lo legislado.
 - a.9. recoger sugerencias y peticiones del Seminario en torno a material, locales o actividades.
 - a.10. recogida de información sobre trabajos y actividades concretas y personales de los profesores.
 - a.11. examinar la validez funcional de los libros de texto y del material remitido al Centro por el Ministerio de Educación.
 - a.12. estudiar o proponer planes de recuperación de los alumnos.
 - a.13. asesoramiento en cuanto a los procedimientos de evaluación, pruebas objetivas, etc.
 - a.14. establecimiento de controles de seguimiento y ayuda a alumnos que hayan terminado el Bachillerato.
- b) el montaje y puesta en funcionamiento de un Seminario Permanente de Lengua y Literatura Española con reuniones semanales a nivel de Distrito y al que concurra el mayor número posible de Profesores, en orden a intercomunicarse toda clase de información científica y pedagógica.
- c) el determinar una serie de visitas a fin de curso a un número limitado de Seminarios a fin de comprobar el desarrollo verdadero de los consejos y orientaciones propugnados anteriormente.
- d) hacer un resumen anual de los problemas de la enseñanza de la materia.
- e) confeccionar una ficha personal acumulativa de actividades del Profesorado.
- f) establecer planes de colaboración con los Institutos de Formación del Profesorado.
- g) intervención activa en el nombramiento de Profesorado interino de la asignatura, como asesor de los Jefes de Seminario.

REUNION DEL SEMINARIO PERMANENTE DE MATEMATICAS

- Fechas** : Del 28 de mayo al 2 de junio de 1979.
- Lugar** : Inspección de Enseñanza Media del Distrito Universitario de Madrid.
- Coordinador** : Luciano Fernández Penedo.
- Participantes** : Julio Amado Castanedo. Jaime Casanovas Casanovas. Guillermo Dorda Abaunza. Luciano Fernández Penedo. Pedro Fernández Toledo. Sebastián Ferrer Martínez. José Luis García García. José González Martín. Eulogio Hernández Alonso. Manuel Hernández Sánchez. José Iribarne Caus. José Ramón Pascual Ibarra. M^a. Dolores de Prada Vicente. Antonio L. Rodríguez López-Cañizares. Luis Federico Rodríguez Marín. Ricardo Rodríguez Rodríguez. Pedro Solá Montserrat.
- Horario** : De lunes a viernes de 9,30 y de 16 a 20.
Sábado de 10 a 13.

PROGRAMA

- LUNES 28**
- Mañana** Presentación mutua de los Inspectores de Matemáticas y constitución de la Asamblea.
Problemas que se suscitan al enseñar Matemáticas en los Institutos Nacionales de Bachillerato.
— Factores condicionantes de la enseñanza de la Matemática, por Luciano Fernández Penedo.
— Comentarios y discusión sobre el Informe anterior.
— Coordinación didáctica entre EGB y BUP, por Julio Amado Castanedo.
— Comentarios y discusión de la anterior ponencia.
- Tarde** Breve comentario a los Cuestionarios actuales.
— (comentario básico para una discusión, por el Sr. Fernández Penedo).
— críticas y sugerencias sobre los cuestionarios (discusión abierta).

- MARTES 29**
- Mañana** **Seminarios didácticos de Matemáticas.**
 — Consideraciones generales sobre los Seminarios Didácticos. Informe del Inspector Fernández Penedo.
 — Comentarios y discusión sobre el informe anterior.
 — Necesidad de constituir seminarios permanentes de Matemáticas, por Pedro Fernández Toledo.
 — Discusión y comentario de la anterior ponencia.
- Tarde** Evaluación del profesor de Matemáticas, por M^a Dolores de Prada.
 — Comentarios y sugerencias a la ponencia anterior.
- MIERCOLES 30**
- Mañana** Valoración de la labor docente del Profesorado, por Manuel Hernández Sánchez.
 — Discusión y sugerencias, sobre la anterior ponencia.
 El control real del desarrollo de la programación, por Antonio L. Rodríguez López-Cañizares.
 — Sugerencias y discusión sobre la anterior ponencia.
- Tarde** Algunas consideraciones sobre la intervención de los Inspectores en los Seminarios Didácticos. Comentario por el Sr. Fernández Penedo.
 — Sugerencias y comentarios sobre la anterior ponencia.
- JUEVES 31**
- Mañana** Estudio crítico de una programación.
 — Comentarios y sugerencias.
- Tarde** Trabajo y Ponencias sobre los puntos más interesantes derivados de las sesiones anteriores.
- VIERNES 1**
- Mañana** Continuación del trabajo de las ponencias.
- Tarde** Lectura en Asamblea General de las ponencias, para su aprobación.
- SABADO 2.** Lectura y aprobación de las conclusiones.

CONCLUSIONES

RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS EN TORNO A LA PROBLEMÁTICA DE LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS

- 1° La comisión de Matemáticas que elaboró el cuestionario del vigente plan de estudios del bachillerato realizó esta tarea tomando como punto de partida la obligatoriedad de la asignatura para todos los alumnos en todos y cada uno de los cursos de bachillerato.
La mencionada comisión se vio sorprendida por la decisión ministerial posterior de dejar voluntaria la asignatura de tercero. Tal cambio produce una pérdida de sentido en el mantenimiento de los cuestionarios de 2° y de 3° actuales. Se hace, pues, necesaria una reestructuración de los cuestionarios para que se cumplan los objetivos pretendidos.
- 2° Parece imprescindible la reimplantación de una asignatura de matemáticas que sea común a todos los alumnos del C.O.U. El fracaso de las extinguidas "Matemáticas Comunes" que fueron impartidas en el mencionado curso hasta el año pasado fue debido, en gran parte a que era dirigida a alumnos que no habían seguido el B.U.P.
De igual forma que es acertada la existencia en el actual plan de estudios de un seminario de Lengua como asignatura obligatoria, parece indicado que se haga algo parecido con las Matemáticas, que es "la otra" asignatura considerada como básica. Es necesario no olvidar, al formular esta propuesta, el carácter universal que tiene el lenguaje matemático y la aplicación que las matemáticas tienen a las disciplinas más diversas que pretendan ser calificadas de científicas o que quieran mejorar su estructura.
- 3° Se debe asegurar la mejor preparación del profesorado y su continuo perfeccionamiento. Es ésta una cuestión fundamental, que consideramos hoy día no suficientemente potenciada.
- 4° Se recomienda el contacto entre profesores del área de Ciencias; que imparten Matemáticas en la 2ª. Etapa de E.G.B., con los respectivos seminarios de Matemáticas de los I.N.B., a los que los alumnos van a acceder.
Tales contactos provocarán un clima propicio para dar mayor eficacia al test de exploración inicial, que el profesor de Bachillerato está obligado a realizar a sus alumnos de primer curso para adaptar la programación a la realidad observada.
Dicha exploración provocará, sin duda, efectos secundarios beneficiosos (acopio de material, capacidad sintetizadora, estudio en vacaciones de alumnos aprobados, orientación para futuras reuniones de profesores de ambos niveles...).
- 5° Se considera oportuno evitar la enorme dispersión existente en el profesorado de matemáticas en cuanto a planteamientos de determinados temas, por lo que se precisa una publicación a nivel nacional de unas orientaciones que limiten tales dispersiones.

Se recomienda el establecimiento periódico de contactos entre los seminarios de Matemáticas de la misma localidad con el único objetivo de conseguir una homogeneidad aceptable en los niveles mínimos exigidos a los alumnos para promocionar de un curso a otro.

- 6° El número de horas de permanencia activa de los alumnos en los institutos, así como el número de asignaturas que aparecen en el plan de estudios es, a todas luces, excesiva. Los contenidos de 1°, 2° y 3° de BUP son en Matemáticas análogos a los de 5° y 6° del plan de estudios del 57; a pesar de que en el actual plan hay 13 horas semanales y 9 horas en el antiguo, el avance en la materia es hoy mucho más lento por estar el alumno sobrefatigado y sobrecargado de materias.
Es recomendable, como único medio de obviar las dificultades mencionadas, convertir en optativas algunas asignaturas hoy obligatorias.
- 7° Se recomienda a los seminarios que cuiden de forma especial la elección del texto y la compleción del mismo con material multicopiado que se pondrá a disposición de los alumnos. El profesor no deberá confundir, en ningún caso, el libro de texto adoptado con el cuestionario oficial vigente.
- 8° Se recomienda al profesorado la lectura de libros de popularización matemática que le ayuden a hacer una motivación más adecuada de los temas que han de presentar a sus alumnos (ej. libros editados por Mir, Alianza, Alhambra...).
- 9° El profesor no deberá abusar de demostraciones excesivamente abstractas de las que el alumno no tenga clara necesidad. Tal abuso provocará, sin duda, un rechazo negativo. Un razonamiento intuitivo no puede en absoluto ser considerado sin valor. El profesor procurará, en primer término, que el alumno maneje los conceptos con preferencia a que sepa expresarlos con un lenguaje matemático preciso.
- 10° Al entender que las evaluaciones en la asignatura de Matemáticas han de tener un carácter acumulativo y reconocer el fracaso de la prueba de suficiencia parece aconsejable solicitar a la superioridad, y así lo hacemos, la supresión definitiva e inmediata de la mencionada prueba.

CONCLUSIONES DE LA PONENCIA SOBRE SEMINARIOS

La Orden Ministerial de 21 de agosto de 1972 (BOE de 26-8), en su apartado IV, que dictaba las normas que habían de regir la organización escolar para aquél Curso académico en los Centros Oficiales de Bachillerato, establecía como elemento fundamental aunque con carácter potestativo, la constitución y funcionamiento de los Seminarios Didácticos por disciplinas. Sin embargo, la idea de los Seminarios Didácticos es muy anterior y nació como consecuencia de una auténtica necesidad práctica que se traducía en el propósito de integrar y homogeneizar, dentro de lo posible, a un profesorado de diversa preparación y titulación, evitando la consiguiente dispersión en el propio Centro, de formas, modos, tendencias y puntos de vista distintos para la realización docente de una misma materia.

Todo ello, se vió completado por las siguientes normas legales:

1. — La Resolución de 18 de septiembre de 1972 por la que se aprueban las normas reguladoras del funcionamiento de los Seminarios Didácticos.
2. — La circular de la Inspección Central de Enseñanza Media de 20 de enero de 1973 en la que se desarrollan diversos puntos de la anterior Resolución.
3. — La Orden Ministerial de 12 de abril de 1975 (BOE de 18-4) sobre funcionamiento de Centros no estatales, en sus artículos 6° y 7°.
4. — La Resolución de la Dirección General de Ordenación Educativa de 4 de julio de 1975 (BOE del 12-7) que desarrolla la O.M. de 22 de marzo de 1975 sobre el plan de estudios del Bachillerato, en sus apartados 1°, 2°, 6° y 7°.
5. — Real Decreto de 21 de enero de 1977 (BOE de 29-2) en el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los I.N.B., en sus artículos 22, 27, 28 y 29.

Puede estimarse, que el cumplimiento de toda la legislación anterior, se ve perturbada por circunstancias tales como:

- a. — En ocasiones, el profesorado no está suficientemente informado de la legislación vigente.
- b. — Un gran número de Centros Docentes, no dispone de condiciones materiales suficientes, tales como locales, material didáctico, bibliografía de la materia, etc...

- c. — La inestabilidad del profesorado en los Centros y en algunos casos, escasa dedicación. (trabajo en otros Centros, residencia lejana con respecto al Centro, desánimo en las tareas docentes, etc...).
- d. — La no reglamentación de un horario fijo para las actividades del Seminario.
- e. — La falta de estímulos que reconozcan e impulsen la labor docente.
- f. — El olvido por algunos Vicedirectores de la función que tienen encomendada con respecto a la dirección y supervisión de los Jefes de los Seminarios Didácticos, según lo reglamentado en el art. 6º., apartado 2-b del Real Decreto de 21-1-77.

PROPUESTAS PARA POTENCIAR LAS ACTIVIDADES DE LOS SEMINARIOS DIDACTICOS

1. — Revalorizar y hacer hincapié de la figura del Jefe de Seminario.
2. — Antes de iniciar el Curso académico, urgir una REUNION PREVIA entre todos los componentes del mismo, y en la que se trate de los puntos siguientes:
 - 2.1. — Recordar o dar a conocer, según el caso, la legislación vigente en aquel momento.
 - 2.2. — Establecer los criterios de distribución de los distintos Grupos de los Cursos de Bachillerato y COU por los componentes del Seminario.
 - 2.3. — Poner en práctica las normas reguladoras del funcionamiento de los Seminarios Didácticos.
3. — Hacer figurar en el horario del Centro una hora semanal, en la que todos los profesores del Seminario estén libres de clase, para poderla dedicar a reuniones del seminario.
4. — Procurar establecer como práctica habitual la asistencia de unos profesores a las clases impartidas por los demás al objeto de intercambiar experiencias.
5. — Realizar, con cierta periodicidad, exposiciones, comentarios, disertaciones... por parte de los profesores sobre temas científicos o didácticos relacionados con la asignatura.
6. — Dotar a los seminarios de libros y material didáctico.
7. — Dedicar especial atención a los alumnos aventajados, o destacados (trabajos extras, libros complementarios, sesiones especiales, etc.)
8. — Tener suscripciones a revistas especializadas.
9. — Fijar métodos y actividades para la recuperación de alumnos que tengan pendiente la asignatura de cursos anteriores.
10. — Facilitar la integración y el perfeccionamiento de todos los miembros del seminario, en especial de los que inician la docencia.
11. — Recoger información de todas las actividades que puedan ser de interés para los miembros del seminario (cursillos, conferencias, seminarios permanentes...)

SEMINARIOS PERMANENTES

En las visitas a los seminarios didácticos de los Centros se ha observado un relevante interés por conectar con los seminarios de otros Centros.

Por otra parte, el funcionamiento de los seminarios de Matemáticas no es, en general, satisfactorio. Falta iniciativas, nuevos planteamientos a viejas cuestiones, no se cumplen las normas vigentes sobre su funcionamiento...

Independientemente de lo dicho, no existe una verdadera coordinación respecto a las programaciones a nivel de distrito y mucho menos a nivel nacional.

Los seminarios de Matemáticas deben funcionar en los Centros, pero su labor debería ser complementada por la de otros seminarios que aglutinaran a los miembros de Centros próximos. Además debería existir una coordinación dentro del distrito y, por último, una visión general del tema debería recogerse a nivel nacional.

Lo anteriormente dicho podría concretarse en la puesta en funcionamiento de los siguientes tipos de seminarios permanentes:

1. — Seminarios "aglutinativos" o de tipo I (locales o comarcales). Sus objetivos son:
 - Perfeccionar a cada profesor mediante actividades individuales o de grupo.
 - Potenciar la labor del seminario de cada Centro mediante trabajos, ponencias, etc. que les encargarían estos seminarios.

- Coordinar la programación de la asignatura dentro de una zona determinada, así como contrastar metodologías, iniciativas, resultados, valoraciones, etc.
 - Conectar con el nivel de EGB entre los Colegios de la zona.
 - Lograr una incidencia efectiva de la Inspección sobre los seminarios en cuanto que participaría en ellos.
 - Realizar la programación media de la asignatura.
- 2.— Seminarios "coordinadores" o de tipo II (de distrito). Sus objetivos son:
- Coordinar los distintos seminarios de tipo I dentro del distrito.
 - Abordar cuestiones de interdisciplinariedad.
 - Realizar una programación larga de la asignatura.
- 3.— Seminarios "sintetizadores" o de tipo III (nacionales). Sus objetivos son:
- Resumir los datos aportados por los Centros a través de los seminarios de tipo I y II.
 - Sintetizar los datos recogidos por los inspectores.
 - Transmitir a los seminarios de tipos I y II orientaciones emanadas de los estudios realizados por estos seminarios permanentes.
 - Recabar del INCIE comunicación sobre las experiencias que se realicen.

ACTUACION DE LA INSPECCION EN LOS SEMINARIOS DIDACTICOS

Si se considera que la función de los Seminarios Didácticos no solo es conveniente, sino imprescindible para el buen funcionamiento de los Centros de Bachillerato; si vemos, por otro lado, las dificultades inherentes a su normal desarrollo, se llega a la conclusión de tener que potenciar de alguna forma sus posibilidades.

Esta labor "técnica" debe corresponderle a la Inspección de Enseñanza Media, debiéndosele dotar a la misma, de unos medios adecuados que garanticen un éxito razonable sin exponerla a un desgaste inútil, a la vez que pueda servir de estímulo a los distintos componentes del Seminario y de un modo especial, al Jefe del mismo.

Podemos concretar la actuación de la Inspección en la VISITA al Seminario, la cual vertebraremos en tres apartados:

El primero de información previa, el segundo será la visita propiamente dicha y el tercero vendrá dado por el informe consecuencia de la misma.

1.— La información deberá recabarse de los sitios siguientes:

- 1.1. De los archivos de la Inspección.
- 1.2. De la información directa de otros Inspectores.
- 1.3. De otras fuentes.

2.— LA VISITA

2.1. Entrevistas previas con:

- 2.1.1. El Director con el fin de comprobar el funcionamiento externo del Seminario, condiciones materiales del mismo y sus necesidades.
- 2.1.2. El Vicedirector para recibir información de las actividades y coordinación de los Seminarios.
- 2.1.3. El Jefe de Estudios para conocer la dedicación y puntualidad del profesorado.

2.2. Reunión con los componentes del Seminario Didáctico. En la misma se debe de tener en cuenta que los objetivos que se expongan, serán concretos, claros, contrastables y la mayor parte de los mismos, realizables a corto y medio plazo.

- 2.2.1. Estudio y comprobación del libro de actas.
- 2.2.2. Estudio de las pruebas de todo tipo que se han propuesto a los alumnos.
- 2.2.3. Comprobación de la evaluación y si ésta se efectúa en forma continua o discreta.
- 2.2.4. Métodos de recuperación.
- 2.2.5. Estudio y comentario de la programación con exposición, en su caso de distintos tipos.

- 2.2.6. Medios materiales consistentes en: biblioteca, máquinas miniprogramables (con un mínimo de 3 por seminario), material didáctico y su utilización.
 - 2.2.7. Relaciones con los otros seminarios sobre todo para tratar de cuestiones interdisciplinarias.
 - 2.2.8. Resumen del perfeccionamiento del profesorado.
 - 2.2.9. Ruegos y preguntas de todo lo tratado y exposición por parte de los componentes del seminario de sus inquietudes docentes y pedagógicas.
- 3.— Como consecuencia de todo lo anterior se elevará el correspondiente informe con el fin de poder subsanar las deficiencias encontradas, y poder transmitir los logros que puedan beneficiar a otros seminarios.

II. DOCUMENTACION

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES EN EL BACHILLERATO (*)

LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES EN ESPAÑA:

Es objeto de frecuentes críticas la poca duración de los planes de estudio del Bachillerato. Parece confirmar esta idea el hecho de que desde 1836, en menos de 150 años, se han sucedido hasta treinta planes diferentes; muchos de ellos no han llegado a conocer su aplicación plena; algunos su duración ha sido solo de un curso académico y con frecuencia se han superpuesto diferentes planes y hasta se ha llegado a la aplicación simultánea de 17 planes diferentes de Bachillerato.

A lo largo de tan frecuentes y variadas reformas, es fácil encontrar reapariciones de ideas y sistemas que se creían superados, como igualmente ideas que hoy parecen actuales y han tenido en su esencia validez en planes de estudios del pasado siglo.

Es evidente que España, al margen de sus violentos vaivenes políticos, desde el siglo XVIII ha vivido intensamente los problemas de los estudios secundarios y ha procurado incorporarse a las ideas y movimientos de la época.

En la Real Cédula de 25 de octubre de 1787 se da validez a la enseñanza de los llamados Seminarios de Nobles de Madrid, Vergara y Valencia y a los Estudios Reales de San Isidro de Madrid, hoy Instituto de "San Isidro", "...para el efecto de recibir el Grado de Bachiller", en estos estudios tenían

preferencia las Ciencias, Matemáticas, Física y Química e **Historia Natural**, justificándose el reconocimiento oficial de estos estudios "... en consideración a su utilidad cuya enseñanza falta en muchas Universidades".

En el Plan de Estudios aprobado por la Real Cédula de su Majestad de 12 de julio de 1807 para el Grado de Bachiller se establece ya la enseñanza obligatoria de la Historia Natural.

En el preámbulo del Real Decreto de Gobernación que establece el Plan de Estudios de 4 de agosto de 1836 dado por la Reina María Cristina, en nombre de su hija Isable II, siendo Ministro de la Gobernación el Duque de Rivas, se dice:

"...persuadida de la necesidad de dar a las enseñanzas actuales la dirección que exigen las luces del siglo y la extensión que los medios permiten"

En este Decreto se establece la "**Instrucción Secundaria**" en dos etapas: "Elemental" y "Superior" creándose dos tipos de Institutos, si bien todo Instituto Nacional Superior tenía anejo el Instituto Elemental y en ambos ciclos eran ya obligatorias las enseñanzas de **Historia Natural**, desarrollándose en la "Instrucción Secundaria Superior" "...con mayor extensión" según propia expresión del art. 32 del mencionado Real Decreto.

La cuestión, todavía tan debatida hoy, de las enseñanzas de las Lenguas Clásicas en el Bachillerato, preocupaba ya a los responsables de la Educa-

(*) Extracto de la ponencia presentada por Joaquín Rojas Fernández.

ción en 1845 y aunque en el Plan de Estudios de 17 de septiembre se fortalecen estas enseñanzas, se reconoce también que "... el abandono de las Ciencias Naturales es funesto para la industria española". En la enseñanza secundaria elemental se incluyen Nociones de Historia Natural y en la "segunda enseñanza de ampliación" dividida en dos Secciones: "Ciencias" y "Letras" se estudia ya, con carácter independiente, Mineralogía, Zoología y Botánica, como asignaturas de Ciencias.

El Plan de Estudios de Segunda Enseñanza de 8 de julio de 1847 parece establecer una nueva regresión en lo que se refiere a las Ciencias Naturales. La Segunda Enseñanza se desarrolla sólo en cinco años y comprende sólo Nociones de Historia Natural.

En la reforma de Bravo Murillo de 1849 se admite la fusión de las cátedras de Física y Química e Historia Natural y alcanzan también poco desarrollo estos estudios, con dos horas semanales en quinto año.

En el Real Decreto de 28 de agosto de 1850, por el que nuevamente se reforma el Plan de Estudios, se da un decidido impulso a las Ciencias Naturales, justificando así en el preámbulo del Real Decreto:

"... A las Ciencias físico-matemáticas y a las naturales era conveniente darles mayor extensión, tanto para que abarcase su enseñanza todo lo que estas importantes ramas del saber contienen de interesante, cuanto porque de ellas en gran manera depende el porvenir de nuestra industria, hartamente necesitada de los auxilios de la ciencia".

En el Plan de Estudios de 10 de septiembre de 1852 se intensifica nuevamente la enseñanza de las Ciencias con un curso completo de Historia Natural, con clase diaria, en el último año del Bachillerato Superior y se introduce por primera vez con carácter obligatorio la existencia en los Institutos de "gabinetes, laboratorios, jardines botánicos, máquinas, colecciones y cuanto sea necesario para la enseñanza de las ciencias que en él se expliquen".

Las reformas se suceden con profundas modificaciones en todos los aspectos y muy cortos períodos de vigencia, pero en todas se mantienen ya en los cursos superiores los estudios de las Ciencias Naturales con el carácter de Historia Natural y se refuerza la presencia de laboratorios y gabinetes.

El gobierno de la primera República reorganizó también los estudios de la segunda enseñanza, pero esta reforma no llegó a aplicarse. En ella se establecían como asignaturas: Geología, Biología, Botánica, Zoología, Fisiología Humana e Higiene. Los estudios no estaban sujetos a cursos determinados y únicamente las diferentes materias se agrupaban en cinco grupos; los grupos no estaban sujetos entre sí a orden alguno y las asignaturas comprendidas en cada cual eran compatibles con las contenidas en los demás y podían estudiarse antes o después, a voluntad del alumno, pero no podían examinarse de una asignatura sin haber aprobado la que le

precedía inmediatamente según el orden de asignaturas en cada grupo.

La reforma de 13 de agosto de 1880 mantiene los estudios de Historia Natural, Fisiología e Higiene y Agricultura, precedidos por el estudio de las Matemáticas, la Física y la Química.

Siguen las reformas en el 94, 95, 98, 99, 1900 y 1901; en todos estos planes de estudio siguen figurando ya los estudios de la naturaleza con la misma importancia, en los últimos cursos, con clase diaria y en determinados planes con el nombre de Ciencias Naturales.

Así llegamos al Plan de Estudios del 6 de septiembre de 1903 que ha sido el de mayor duración, ya que estuvo vigente veintitres años y conoció una breve resurrección en 1931, al advenimiento de la segunda República. La duración de este Plan de Estudios de Bachillerato parece confirmar su acierto y sus directrices podemos decir que no han perdido actualidad.

En el Plan de Estudios de 1903, unificado y polivalente, con seis años de duración, se estudiaba en quinto año con clase alterna la asignatura de Fisiología Humana e Higiene y en sexto Historia Natural diaria. Con carácter de aplicación se estudiaba Agricultura y Técnica Agrícola e Industrial en clase alterna y en sexto año.

Al Plan de 1903 sucedió el de 25 de agosto de 1926, llamado "Plan Callejo", por ser este el Ministro del ramo, muy discutido pero que contemplado con la clara objetividad de la lejanía en el tiempo, es indudable que contenía directrices muy avanzadas en su época. Concebía ya la educación como un proceso continuo estableciendo un enlace más visible entre los niveles de primera y segunda enseñanza y la enseñanza superior y universitaria. En los Tribunales de ingreso en los Institutos figuraban representantes del Magisterio Primario y reservaba a la Universidad la colación del Grado de Bachiller, figurando entre los jueces que lo otorgaban Catedráticos de Instituto.

En este Plan de Estudios se establecía un Bachillerato Elemental de tres años de duración, con título otorgado por los Institutos, y un Bachillerato Universitario, con título otorgado por la Universidad, con una duración de tres años; el primero común y los dos restantes optativos y especializados en Ciencias y Letras. El alumno podía optar por rendir pruebas de curso por materias o pruebas de conjunto al final de cada etapa.

En el tercer año del Grado Elemental se estudiaban como asignaturas independientes Fisiología Humana e Higiene y la Historia Natural y en el Bachillerato Universitario de Ciencias se estudiaba Geología en quinto y Biología en sexto. Se daba por primera vez la debida importancia a los trabajos prácticos de laboratorio y se desarrollaban hábitos de trabajo y de aprendizaje del estudio.

Al advenimiento de la segunda República, por Decreto de 7 de agosto de 1931 se restablece el Plan de 1903 y se mantiene con ligeras adaptaciones hasta la aplicación del llamado "Plan Villalobos" de 29

de agosto de 1934. Con este Plan se vuelve a un Bachillerato único de siete años de duración, de carácter cíclico los cinco primeros años, reservándose para sexto y séptimo la estructuración científica y profundidad necesarias. En los tres primeros años se estudiaban unas nociones conjuntas de Ciencias Físico-Naturales y a partir del cuarto año todos los cursos tenían con carácter independiente la asignatura de Ciencias Naturales.

El Plan de 1934 no llegó a alcanzar su pleno desarrollo por implantación de la profunda reforma en el sistema educativo que supuso la Ley de 20 de septiembre de 1938.

En este Bachillerato se reconoce nuevamente la cultura clásica y humanística como base fecunda para el desarrollo intelectual de los adolescentes. Sin embargo, se reconocía el carácter formativo de las Ciencias Naturales y, en consecuencia, se estudiaban en los tres primeros años con carácter elemental como Ciencias Físico-Naturales y con estructuración científica en los dos últimos; en sexto Mineralogía, Zoología y Botánica y en séptimo Geología y Biología General.

El Plan de 1938 duró catorce años, hasta la promulgación de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 26 de febrero de 1953, vigente hasta la aprobación de la Ley General de Educación de 4 de agosto de 1970.

El Plan de Estudios de 12 de junio de 1953, promulgado siendo Ministro de Educación D. Joaquín Ruiz Jiménez, modificado por el Decreto de 31 de mayo de 1957, restablecía nuevamente los grados Elemental y Superior y en este último la opción vocacional de Ciencias y Letras. Se estudiaban las Ciencias Naturales en primero y segundo con el carácter de enseñanzas prácticas de observación e iniciación experimental. En tercero, Ciencias Naturales en clase diaria con nociones sobre la constitución de la materia, estudio de la célula, nociones de anatomía y fisiología humanas y estudios de zoología y botánica sobre monografías elementales de animales y plantas. En quinto, también en clase diaria se estudiaba Geología, Biología General, Botánica y Zoología.

La Ley General de Educación de 4 de agosto de 1970 ha establecido de nuevo un Bachillerato unificado, con título único y polivalente que constituye el nivel inmediato posterior a la E.G.B. y se desarrolla en tres cursos que se cumplen normalmente entre los 14 y 17 años. Estimamos que este Bachillerato, en lo que se refiere a la enseñanza de las Ciencias Naturales, representa nuevamente un retroceso con relación a planes de estudio anteriores. Se estudia un único curso con carácter general y obligatorio en primer año, sin más conocimiento previo de la Física y la Química que las elementales nociones adquiridas en la E.G.B. constituyendo este curso para un gran número de alumnos los conocimientos únicos de Ciencias Naturales proporcionados por el Bachillerato. El segundo curso que corresponde al tercero y último año de Bachillerato es ya de carácter optativo y, por consiguiente, se reduce ya el nú-

mero de alumnos que lo cursan. Evidentemente, el primer curso resulta muy recargado, aunque incompleto y en el tercer curso se da preferencia a la anatomía y fisiología humanas por haber desaparecido esta asignatura del Bachillerato; no se da a la Ecología y Etología el tratamiento que hoy merecen, así como a la Genética, y mucho menos a la Geología. Es verdad que en el C.O.U. figuran con carácter independiente la Biología y la Geología, pero como asignaturas optativas.

OBJETIVO DE LAS CIENCIAS NATURALES:

Las Ciencias Naturales intentan el conocimiento y comprensión del mundo y de la vida misma siguiendo un método que consiste especialmente, en observar y clasificar atentamente los fenómenos, en experimentar y en formular leyes que reúnen los hechos observados.

Estas leyes sólo son aceptables en tanto son capaces de incluir todos los resultados observados. Están sujetas a continuo examen y comprobación mediante nuevos experimentos y sólo son consideradas válidas si conducen a ulteriores descubrimientos.

El cultivo de estos estudios exige libertad de criterio, capacidad y resolución para juzgar objetivamente los hechos. Debemos acostumbrarnos a calcular el valor de la evidencia, a suspender el juicio ante una información incompleta y a subordinar los prejuicios personales a los hechos revelados por una observación atenta y por una experimentación inteligente.

Los estudios de la naturaleza pueden muy bien ser aprovechados en beneficio de la humanidad y creo es en esta dirección como deben ser orientados en el Bachillerato.

Las Ciencias Naturales tienen por objeto la observación y estudio de cuanto nos rodea. Es necesario que nuestros alumnos conozcan las posibilidades de nuestro país en sus diversas regiones. Que España en relación con su extensión territorial es el primer país productor de sales potásicas, mercurio, plomo, hierro; que sus criaderos de piritas cupríferas son los más ricos del mundo. Su compleja orografía y variedad climática ofrece infinitas posibilidades al aprovechamiento de la energía hidráulica, energía solar, energía eólica, energía geotérmica, fuentes energéticas todas menos contaminantes y peligrosas que la energía atómica.

Hay que enseñar a las nuevas generaciones y a ello están llamados los profesores de Enseñanza Media que España, en la diversidad de sus pueblos y regiones, no es solamente un nombre en la geografía y en la historia

METODOLOGIA DE LAS CIENCIAS NATURALES

Etimológicamente la palabra **método** significa "camino", que se dirige a un fin determinado y en

sentido lógico el modo de proceder en la investigación y exposición de la verdad.

El profesor en la enseñanza de las Ciencias Naturales: Los intereses de nuestros alumnos, a los que se debe ya dar en los centros, de manera diversas, influencia, responsabilidad y participación, serán mejor atendidos con una instrucción que los haga aptos para conducir su pensamiento y conducta en posteriores tareas intelectuales. Dirección, consejo, discusión y crítica constructiva constituirán, en una gran medida, la actividad de los profesores.

El reducido número de alumnos que un profesor debería tener a su cargo, permitiría una cierta elasticidad en la marcha de los trabajos en esta materia, ajustándola a las diferentes capacidades de los mismos y haciendo una auténtica enseñanza personalizada.

Pero para ello sería necesario que en lugar de recibir en el Bachillerato masas ingentes de alumnos con deficiente preparación, se realizase una conveniente y necesaria selección y el ofrecimiento, al mismo tiempo, de un abanico de posibilidades de educación continuada, al margen del Bachillerato, en la culminación de los estudios de E.G.B.

La exposición oral del profesor, tan discutida, no puede ser totalmente abandonada. El peligro de la exposición oral es que puede llegar a ser demasiado larga. Es dudoso que los alumnos asimilen el contenido de una explicación de más de treinta minutos.

Los profesores jóvenes, recién salidos de la Universidad, deben prestar atención y acoplar sus explicaciones a las facultades de concentración de los estudiantes de Bachillerato y rebajar los contenidos desde la altura de la Universidad a la de los estudios secundarios, ya que es frecuente pretender enseñar más de lo que los alumnos pueden aprender.

Cuando sea posible, y de hecho debe serlo siempre, la exposición oral debe acompañarse con experiencias de cátedra. Los experimentos deben ser cortos, sencillos, bien preparados y eficaces visualmente. Las experiencias largas y complicadas, que con frecuencia dan resultados incorrectos, carecen de valor didáctico.

Al final de la exposición de un tema debe darse ocasión para preguntar y contestar cuestiones y asegurarse que han sido aprendidas las partes más salientes. Como mejor se resuelven las dificultades es mientras están frescas y no siempre por una respuesta directa, sino frecuentemente con la indicación al alumno de que busque él mismo la contestación con los medios de que dispone. Debe acostumbrarse a que "aprendan a buscar" en la bibliografía referente al tema que se les indicará.

Toda exposición verbal debe ser cuidadosamente preparada por el Profesor y con todo detalle. El material a utilizar debe estar preparado y ordenado debidamente. Debe tratar de mantener el interés de todos sus alumnos. Debe evitar en la exposición largas digresiones y suprimir con tacto las preguntas caprichosas ajenas al tema promovidas por los alumnos.

"Preguntas y respuestas" juegan un gran papel en la mayoría de las lecciones y una palabra de estímulo o aliento constituye invariablemente un estímulo para mayores esfuerzos.

Discusión: La discusión revela la variedad de maneras cómo las diferentes mentes enfocan el mismo tema y saca a la luz las dificultades y errores conceptuales de cada alumno.

La discusión espontánea, tal como algunas veces surge, como resultado anormal de una experiencia, es, tal vez, la más valiosa.

La posibilidad de expresión de los alumnos varía considerablemente y, si bien es tarea dura para el profesor mantener viva una discusión, es una labor valiosa en la que se debe persistir.

Algunos temas se prestan mejor que otros a discusión. Es esencial que los alumnos tengan algún conocimiento del asunto que se discute antes de que intenten discutir. La discusión debe ser encauzada y estimulada por el profesor.

Este método fracasa si no se consigue que cada alumno alcance conocimientos positivos y llegue a formular conclusiones definitivas.

El empleo de medios audiovisuales: Estudios patrocinados por la UNESCO han demostrado que la memorización se efectúa en la proporción del 30% con relación a lo que se oye; 40% respecto a lo que se ve; 50% en lo que se oye y se ve; y un 70% en aquello que se participa directamente. Es decir, que los medios audiovisuales no sólo aumentan la retención sino que acortan el tiempo de aprendizaje. Nuestro más poderoso auxiliar será siempre el empleo de filminas, diapositivas, películas y cuando sea posible el empleo de televisión en circuito cerrado.

La representación gráfica con el empleo de colores tiene en nuestra materia mucha mayor fuerza didáctica que la exposición verbal. Existen muchos Profesores de Ciencias Naturales que son maravillosos pintores y dibujantes pero, en cualquier caso, es más la imaginación que la mano lo que se precisa.

Visitas y excursiones: El laboratorio preferido del naturalista debe ser el campo. Allí está siempre nuestro material de trabajo.

La continuada convivencia profesor-alumno en las excursiones da por resultado en que el viaje se convierte en una clase continuada y el alumno puede resolver en cualquier momento las dudas que se le presentan.

La lección aprendida frente a la naturaleza difícilmente se olvida.

Una excursión con alumnos requiere una preparación laboriosa por parte del Profesor, detalladamente expuesta en la obra del Profesor Carlos Vidal Box, "Guía de recursos pedagógicos".

Trabajos de Laboratorio: La labor práctica realizada en el campo quedaría en muchas ocasiones incompleta si no se complementa con trabajos realizados en el laboratorio de la cátedra.

La instalación del **aula-laboratorio** permite simultanear la enseñanza teórica con la práctica; aclarar la exposición teórica con el esquema o la proyec-

ción; dirigir desde la cátedra el estudio morfológico o la disección que el alumno podrá seguir y realizar desde su mesa de trabajo en donde dispone del material necesario.

Vivimos actualmente un momento de renovación total de la enseñanza de las Ciencias Naturales. Hemos de procurar evidentemente hacer una enseñanza activa; desarrollar ampliamente el método experimental con participación directa del alumno.

Pero hemos de buscar un equilibrio necesario entre la teoría y la práctica. Tan pernicioso puede resultar un predominio de trabajo exclusivamente teórico, como prescindir de la exposición teórica en beneficio exclusivo de la parte práctica. Como dejó dicho Echegaray: **"La teoría sin la práctica es utopía; la práctica sin la teoría es rutina"**.

El elevado número de alumnos en nuestros Institutos con la formación de numerosos grupos en un mismo curso y materia obliga a una coincidencia horaria que imposibilita el empleo del **aula-laboratorio** por todos los grupos, por lo que se vuelve al empleo de laboratorios de corte clásico que pueden ser utilizados con independencia de las exposiciones teóricas.

Los trabajos prácticos de laboratorio deben estar en perfecta consonancia con la edad mental y preparación de los alumnos.

Los puntos esenciales de las técnicas de laboratorio, manejo del microscopio, tubos de ensayo, mecheros, técnicas de lavado y filtrado, montaje de aparatos, etc., deben ser enseñados a los alumnos como trabajo previo a todo curso experimental.

Antes de cada ejercicio práctico de laboratorio es por lo general necesario dar a los alumnos algunas instrucciones, que pueden ser orales, complementadas con gráficos y esquemas en los encerados. También puede distribuirse a los alumnos guiones multicopiados del experimento a realizar. Este último procedimiento presenta el inconveniente, si el guión es muy detallado, de quedar eliminado todo poder de reflexión por parte del alumno, limitándose éstos a la manipulación.

Es frecuente en nuestros Institutos que por la falta de espacio y escasez de material, los alumnos tengan que trabajar en grupos. En este caso, el profesor ha de estar atento para impedir que sólo algunos de los alumnos del grupo sean los que discurren y trabajan, mientras los otros pierden el tiempo o se limitan a tomar notas. El ideal es que el trabajo pueda ser realizado individualmente.

Durante el desarrollo de los trabajos de laboratorio, el profesor debe atender individualmente a los alumnos, contestar a aquellos que hacen preguntas y ayudarles a resolver sus dificultades, pero esta ayuda debe tener más bien forma de sugerencia que de solución.

Los alumnos deben llevar un "diario" o "cuaderno" de laboratorio; anotar los resultados así como los fracasos obtenidos; hacer esquemas de todos los aparatos y dibujos en casos de observaciones microscópicas. Estos trabajos deben ser revisados

por el Profesor y discutidos periódicamente con los alumnos.

La seguridad de los alumnos y la responsabilidad del Profesor, exige el impedir que se realicen experiencias libres no autorizadas.

Una vez terminado un curso básico de prácticas, pueden los alumnos ser autorizados para realizar experimentos libres, pero previamente conocidos y autorizados por el Profesor. Pueden igualmente estimularse y proponerse algunos sencillos trabajos de investigación.

Los alumnos deben dejar perfectamente limpios y ordenados sus puestos de trabajo y material utilizado.

Es conveniente preocuparse del almacenaje y procedimiento de entrega del material a los alumnos. Cuando las mesas tienen taquillas o armarios, puede ser conveniente asignar lotes de material a cada puesto de trabajo, haciéndolos responsables de su conservación a los alumnos. Otros profesores prefieren disponer el material en bandejas de manera que pueda ser distribuido y recogido rápidamente. El poder disponer de Ayudantes de Laboratorio facilita la limpieza, distribución y almacenaje de material.

La enseñanza de la parte sistemática: La lucha entre los cultivadores de las ramas generales y los de las ramas sistemáticas se ha llevado en muchas ocasiones hasta el campo de la enseñanza. Indudablemente en los cuestionarios actuales de la Enseñanza Media se ha reducido muchísimo, posiblemente en exceso, la parte sistemática en beneficio de las ramas generales.

La enseñanza de la Sistemática ha de tener su correspondiente parte práctica. Debe iniciarse con ejemplares sencillos de determinar, que el profesor mandará recolectar a los alumnos o se recogerán en excursiones. Cuando los alumnos hayan adquirido la necesaria soltura en el manejo de las claves podrán entregarse diferentes ejemplares a cada uno y comprobar después los resultados, resolviéndoles las dificultades que puedan encontrar.

He observado con frecuencia que las prácticas de sistemática terminan por interesar a todos los alumnos y son muchos los que solicitan información sobre libros de determinación de especies de grupos determinados.

Debe también instruirse a los alumnos sobre la formación de colecciones y preparación de herbarios.

No resulta difícil la instalación de acuario y sencillos terrarios que en ocasiones pueden montar los propios alumnos en sus casas con materiales de fácil adquisición. No somos partidarios de la instalación de acuario con especies exóticas; para esto es suficiente la visita a los establecidos en locales públicos; estas especies se adaptan difícilmente, exigen cuidados difíciles de prodigar y su utilidad científica es muy limitada. Creemos mejor mantener especies vulgares de nuestras aguas y seguir su desarrollo.

LA IMPORTANCIA Y NECESIDAD DE COORDINACION ENTRE LAS DIFERENTES MATERIAS:

Uno de los principales objetivos del proceso educativo en la actualidad es la cooperación consciente entre los profesores de las diferentes materias.

Es esencial que un hombre de ciencia sea capaz de expresarse de forma clara, concisa y exacta. El profesor de Ciencias Naturales debe asumir su parte insistiendo en que sus alumnos empleen bien el lenguaje y dar amplias facilidades para el cultivo de un buen estilo al contestar a cuestiones tipo ensayo y en los cuadernos y ejercicios escritos. El profesor de lengua podría ocasionalmente criticar la redacción de estos escritos.

La nomenclatura científica es clásica principalmente, derivada del Latín y del Griego. El ideal sería poder estudiar pasajes en latín de obras importantes, pero no podemos pedir a los alumnos lo que hoy no podemos hacer la inmensa mayoría de los profesores de Ciencias.

Muy estrecha coordinación debe existir con la Física y la Química cuyo estudio debería ser previo al de las Ciencias Naturales y lo mismo con las Matemáticas hoy absolutamente indispensables para la Biología y la Geología.

Igualmente la Geografía y las Ciencias Naturales pueden beneficiarse mutuamente si los profesores de estas materias trabajan corporativamente.

La conclusión indudable es que la enseñanza no es una empresa individual sino colectiva y en consecuencia se trata de que los profesores trabajen en común, para el mejor progreso del alumno.

METODOLOGIA DE LAS CIENCIAS FILOSOFICAS (*)

1.— CONSIDERACIONES GENERALES:

Es un hecho curioso observar cómo la metodología de las ciencias filosóficas anda, aún en nuestros días, bastante alejada de su centro de gravedad. Y resulta sorprendente cuando reflexionamos en la maternidad que la "ciencia filosófica" tiene respecto a las "ciencias particulares" y, sin embargo, vemos que en éstas se ha logrado una mayor conciencia pedagógica y metodológica.

Sin duda la filosofía encierra una problemática didáctica mucho más compleja que las restantes disciplinas a causa de su carácter abstracto y de su condición directiva de la personalidad. Pero, además de su peculiar dificultad, quizá uno de los mayores motivos de su estancamiento metodológico pueda atribuirse a los diversos "conceptos" y "finalidades" que de la filosofía se pueden adoptar. Estas "posiciones" ante la Filosofía pueden reducirse — en su forma más extrema — a las dos siguientes:

—La que pretende "la enseñanza de una filosofía determinada", de "una filosofía hecha", en donde el alumno reciba resueltos los problemas que puedan presentársele: es decir, antes de que se vivan los problemas inculcar las soluciones.

—La que propugna el "enseñar a filosofar", haciendo que el alumno despierte a los problemas, los viva, y él mismo se forje las soluciones.

Parece fuera de toda duda el mayor valor formativo de esta última actitud. Sin embargo, en la docencia de grado medio e incluso en los comienzos

de los estudios universitarios (C.O.U.), la aceptación de este criterio implica, al mismo tiempo, el reconocimiento de unas limitaciones impuestas por la propia naturaleza del discente y en beneficio de la misma enseñanza.

En primer lugar, debe afirmarse el gran valor formativo de la filosofía para contribuir con las demás disciplinas al desarrollo de la persona. Y como una formación humana esencial solo es concebible con libertad responsable, la enseñanza de la filosofía deberá lograr en los alumnos que, sin sofocar o estorbar el genio personal de los mismos, su pensamiento se atenga a la noble responsabilidad de los saberes realmente fundados, con conciencia abierta al valor sumo de la objetividad e inmune contra el proceder caprichoso.

La formación humana nos impone otra limitación: El escoger solo aquellas cuestiones temáticas que se estimen más adecuadas y fecundas para lograr esa formación, es decir, las que realmente proporcionan un saber legítimo y valioso para el alumno en su futuro.

Puede parecer paradójico que espíritus que ejercen la enseñanza de la filosofía y que, por consiguiente, tienen especial cuidado de su libertad de pensamiento, acepten el suscribir unas normas metódicas. Esta actitud no tiene nada de sorprendente. En primer lugar, no ponderamos la bondad de una metódica uniforme que coarte la espontaneidad del profesor, sino la conveniencia de estructurar la relación didáctica, la clase, bajo unos supuestos de li-

(*) Extracto de la ponencia presentada por Juan Díaz Terol.

bertad responsable. Y, justamente, porque estimamos que debe permitirse a cada uno el descubrir y manifestar su estilo propio de profesor, es por lo que se muestra necesaria y previa la firme posesión de la técnica.

Para alcanzar los fines asignados a la enseñanza de la filosofía, deben utilizarse diversos métodos, procedimientos y técnicas, de acuerdo con la naturaleza de las distintas disciplinas filosóficas y la peculiaridad de las situaciones didácticas. Este uso metódico múltiple encuentra también su razón en la propia actividad intelectual que exige, por sí misma esta complementación: ciertamente no existe verdadero análisis donde no hay comprensión previa de la unidad sintética de aquello que tiene que ser analizado; tampoco se puede operar ninguna síntesis intelectual sin conciencia previa de los elementos analíticos con que haya de llevarse a cabo. Otro tanto se puede decir de la intuición y del concepto.

Como principio metodológico fundamental se propone: plantear los temas como cuestiones problemáticas vividas en cierto modo por el propio pensamiento del alumno, en virtud de lo cual nazca el interés.

En el plano de los procedimientos, se considera muy útil para despertar el interés del alumno en cualquier cuestión, el hacerle ver el desarrollo histórico de la misma y las controversias que, a través de las edades, haya podido provocar. El hecho de que diversos pensadores y escuelas, alejados en el tiempo y en el espacio, hayan vuelto sobre los mismos temas, muestra el interés de los mismos para el espíritu humano. El poner en juego los intereses de los alumnos constituye el punto de partida necesario de toda didáctica, y el profesor de filosofía tiene tantos recursos como el de otra disciplina para estimular la actividad mental de sus alumnos.

2. — METODOS:

2.1. Diálogo didáctico:

El principio del diálogo es esencial en el plano didáctico, si bien por diversas razones no resulte utilizable en la forma socrática pura. La dificultad didáctica de conseguir una comunicación auténtica entre el profesor y los alumnos y, al mismo tiempo, conciliarla con la indispensable autodecisión de éstos, está muy presente en la aplicación del método didáctico denominado "diálogo didáctico".

Bajo la titulación convencional de "diálogo didáctico" se significa una directa relación espiritual y una viva intercomunicación entre dos o más personas, de las cuales una intenta poner en tensión el espíritu cognoscente de las otras mediante estímulos, conocimientos y la mutua ayuda, para que con ello se produzca en sus espíritus el alumbramiento de determinados saberes o técnicas, que luego deben ser expresados según sus capacidades y medios.

El diálogo didáctico es un tipo especial de comunicación humana para las tareas de aprendizaje y

formación. En la enseñanza media tiene siempre un lugar destacado y en la de la filosofía un puesto central.

Tiene semejanzas ocasionales con la conversación, con la discusión y deliberación, con el interrogatorio y examen, pero sus diferencias son profundas, ofreciendo entre otras ventajas:

a) Ser muy eficaz para estimular la colaboración del alumno (al poder interrogar, pedir aclaración, opinar, disentir, etc., se siente coautor de los resultados, lo que redundará en beneficio de su estabilidad emocional, en la formación de su personalidad, y en su rendimiento).

b) Lograr que el alumno conduzca su trabajo paralelo al del profesor y que éste pueda tener conciencia inmediata del aprovechamiento y formación del alumno, lo que permite reiterar, ampliar o variar las explicaciones.

c) Es la forma de acción docente que concede mayor margen a la actividad individual dentro de la clase colectiva.

d) Permite al profesor hacer efectiva la doble relación que requiere una buena tarea docente: conectarse con el grupo y con cada uno de sus miembros.

e) Tener la virtualidad de desarrollar dos complementos dialogales:

— Diálogos que sostienen los alumnos entre sí.

Comienzan muchas veces en una simple discusión y terminan en diálogo fecundo, bien por la intervención del profesor o por la presencia en el grupo de algún alumno que conozca el tema y que de algún modo ordene el proceso.

— Diálogo del alumno consigo mismo. Se produce normalmente en dos situaciones: mientras explica el profesor o intervienen otros alumnos, y cuando fuera de la clase el alumno reflexiona en torno a los temas y tareas del estudio.

2.2. Explicación de textos:

El aprendizaje filosófico exige un contacto directo y permanente con los textos. La filosofía se encuentra, primordialmente, en los grandes filósofos y en sus obras. Y el conocimiento de los filósofos se hace, no a través de sus comentaristas o en los "manuales", sino por el estudio directo de los textos, que ninguna exposición o resumen podrán reemplazar.

Ahora bien, el trato con los textos hasta alcanzar una auténtica comprensión de los mismos, tiene sus dificultades. Por ello, pueden proponerse sistemáticamente diversos acercamientos a distinto nivel de dificultad que tendrán en cuenta, por un lado, la propia complejidad del texto y, por otro, la capacidad y preparación de quien lo realiza.

Son frecuentes y generalmente admitidos diversos procedimientos, tales como la lectura, el resumen, la explicación y el comentario.

La explicación del texto —y con mayor razón el comentario— no excluye, sino presupone los procedimientos introductorios encaminados a la

comprensión del mismo, tales como la lectura y el resumen. Es un hecho que un texto se comprende cada vez mejor a fuerza de volver a leerlo. Tampoco es superfluo el resumen, pues al indicar la línea directriz y las articulaciones esenciales, nos ofrece una incipiente comprensión del texto.

La explicación de textos intenta elaborar pensamientos coherentes que den razón de todas aquellas palabras contenidas en los mismos. Para ello utilizamos un proceso consistente en un ir y venir del texto al contexto y, si es posible, a la obra total. Es decir, la penetración en la doctrina de un pensador se realiza a través de un texto particularmente significativo, pero, a su vez, la comprensión de tal texto tiene lugar a la luz de la obra total. En este doble proceso consiste la hermenéutica.

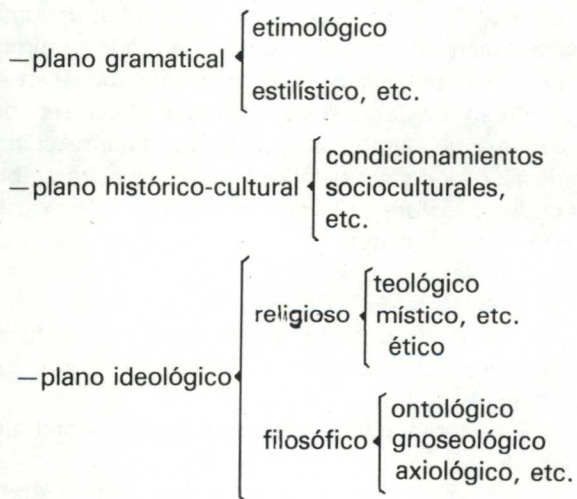
La comprensión de un texto a nivel de explicación del mismo la concebimos como formar en uno mismo el pensamiento que contiene y que constituye su sentido.

Existe cierta confusión entre **explicación y comentario** de textos. Con frecuencia no se distinguen. El comentario no es la explicación, pero la supone. El comentario implica un nivel superior de comprensión del texto que permitirá incluso sobrepasar el pensamiento que contiene o, por lo menos, el uso que el texto hace de él.

Entendemos más adecuado para el nivel de la enseñanza media la explicación de textos.

Puede ser útil que el alumno tenga un esquema para ordenar su trabajo, indicándole la conveniencia —no la obligación— de considerar diversos planos o aspectos para una mejor comprensión de los textos. Un ejemplo puede ser el siguiente:

Esquema de trabajo:



Sin embargo, cuando el contenido instructivo —y consiguientemente, el formativo— del curso de filosofía se propone en un cuestionario que hay que desarrollar, el uso de los textos tiene que limitarse. En tal situación, caben las siguientes alternativas, que no se excluyen:

a) Explicar el texto por sí mismo, sin referencia sistemática al curso.

b) Partir de los textos para estudiar algunas cuestiones del curso.

c) Coordinar el estudio de los textos con el curso, de tal modo que se constituyan en uno de sus elementos indispensables.

Entendemos conveniente el uso de los tres procedimientos, pero en especial los mencionados en los apartados b) y c) por estimarlos más congruentes con la normativa vigente y con el estilo del buen profesor. El otro procedimiento, el que figura en el apartado a), puede ser necesario en un determinado momento. Sin duda un fragmento bien escogido puede "introducirse" en el curso sin requerirlo su propio desarrollo, cuando, por ejemplo, se aprecia una cierta monotonía o cansancio, o bien como respuesta serena y reflexiva a un acontecimiento singular que preocupa a los alumnos.

3.— PROCEDIMIENTOS DIDACTICOS:

No todos los tipos de aprendizaje pueden llevarse a cabo por medio de un procedimiento de enseñanza única, ni es factible mantener la atención y el interés de muchos alumnos con una sola actividad. Las múltiples actividades que caracterizan el doble proceso de enseñar y aprender son muy diversas. En definitiva, lo que otorga valor a cualquier actividad es la consideración de cómo, cuándo y dónde es más apropiada y eficaz.

3.1. Lectura de textos filosóficos:

Es obvio señalar que la lectura es la vía principal de acceso al estudio y comprensión de los textos.

La lectura puede realizarse con instrucciones o sin ellas:

Lectura sin instrucciones.— Es una lectura completamente libre e incluso sin notas, destinada a familiarizar al espíritu con el pensamiento y el lenguaje filosóficos.

Normalmente, el ritmo de trabajo se regula en el sentido de que la lectura sea más lenta al principio con el objeto de permitir que el alumno se familiarice con el vocabulario y el pensamiento del autor. Sin embargo, para evitar que la lentitud pueda originar falta de interés, se puede —como lo recomienda Descartes—, proceder a una primera lectura rápida del texto, es decir, leerlo "como una novela", descuidando las dificultades, antes de llegar al análisis y estudio del mismo.

Lectura con instrucciones.— Este ejercicio orienta al espíritu del alumno sin obligarle. El profesor provocará con sus indicaciones una lectura atenta. Como ejemplos orientadores pueden reseñarse:

- buscar en un texto determinado una información precisa.
- dar un título a un texto de pocas líneas.
- dividir un texto breve.
- extraer la idea o ideas principales del texto.

3.2. Discusión colectiva:

Consistió en una actividad reglada —nunca en una conversación sin orden—, cuyas normas deben

ser anunciadas por el profesor antes de su comienzo.

Su finalidad es el enseñar a los alumnos el arte del diálogo colectivo, del coloquio, arte que exige atención con el prójimo, aptitud para escuchar y comprender a los demás, espíritu abierto, dominio de sí y firmeza de ideas.

La discusión puede versar:

—sobre un tema o cuestión propuesto por el profesor.

—sobre una exposición realizada por un alumno.

—sobre una explicación de un texto.

El papel del profesor es, en cierto modo, el de un presidente de sesión.

3.3. Comprensión de un texto oído por los alumnos:

Tratar de que el alumno capte los puntos esenciales de un breve texto filosófico, leído en alta voz por el profesor, y que los alumnos no tienen ante su vista, es lo que se procura principalmente en este ejercicio. Tiene gran semejanza con el resumen escrito, pero se diferencia en que es más rápido, exige una atención muy concentrada, y que generalmente el alumno expone su resultado en forma oral. Puede expresarse también el resultado en forma escrita.

Este ejercicio no tiene solo por objeto habituar a los alumnos a seguir las articulaciones de un pensamiento, sino también a desarrollar en los mismos la facultad de atención.

Por la práctica de este ejercicio se detectan con facilidad los alumnos cuyos estados emocionales les impiden concentrarse, así como aquellos cuya "actitud" hacia la asignatura es negativa.

3.4. Exposición sobre una cuestión:

Es una intervención de un alumno propuesta por el profesor o por el propio alumno acerca de una cuestión relacionada con el curso y al objeto de aportar información o precisiones suplementarias. Este ejercicio puede ser suficiente por sí mismo o ir seguido de otro de discusión colectiva.

El esquema formal de este procedimiento es el que sigue:

—enunciado del tema.

—indicación de la relación que tiene con el curso.

—documentación en que se apoya.

—exposición razonada del tema.

—respuestas a las eventuales objeciones que puedan hacer tanto el profesor como los demás alumnos.

3.5. Trabajos en equipo:

Entre los diversos tipos de actividad colectiva destacan los "trabajos en equipo". Su finalidad didáctica encierra una doble misión: crear una atmósfera que estimule la participación individual y promover actividades que exijan el máximo empeño de cada uno y, a la vez, el conjunto o grupo.

En determinados tipos de aprendizaje teórico-práctico, y en funciones complementarias de la labor de la clase, tienen mucho valor instructivo y formativo.

Son aconsejables los grupos pequeños de cuatro o cinco alumnos; la incorporación de éstos a un equipo puede hacerse sobre la base de intereses comunes, capacidad o aptitudes específicas, exigencias de la propia tarea, etc. En ocasiones, resulta útil incluir en estos grupos a alumnos que se retrasan en su rendimiento (recuperación), quedando a la perspicacia del profesor el modo de justificar su incorporación.

Debe significarse que la adolescencia ofrece estados anímicos muy propicios para la fructificación de las tareas colectivas. La actividad de los trabajos en equipo alienta la estimulación recíproca; intensifica el interés y el esfuerzo; fomenta el sentido de colaboración; enseña a coordinar actividades; habitúa a la consulta y a la armonización de pareceres y facilita el conocimiento de sí mismo.

3.6. Diario de la clase:

Además de las notas o apuntes que todos los alumnos deben tomar durante la clase, consideramos muy útil el procedimiento que podría denominarse "diario de clase". Consiste en reflejar sumariamente y por escrito las tareas realizadas en el transcurso de la misma. Cada día —en sentido rotativo— un alumno se encarga de su confección y redacción, y de su posterior lectura. Es aconsejable que dicha lectura se realice en los minutos iniciales de la clase siguiente.

Sus ventajas son notorias:

—enlaza la clase anterior con la actual.

—las correcciones que puede hacer el profesor a su contenido o a su forma sirven para todos los alumnos.

—se comprueba la expresión (escrita y oral) del alumno.

—el enfoque, estructura y expresión muestran, tanto el grado de asimilación de los contenidos instructivos como el nivel de formación.

—ofrece gran interés por lo que tiene de control y auto disciplina en sus tareas para el propio profesor.

LOS "PROYECTOS" DE FISICA Y QUIMICA (*)

Es un hecho comprobado, sin posible discusión, que, considerada la Educación como actividad técnica, su rentabilidad, entendiendo por tal la relación entre los resultados sociales obtenidos y los recursos invertidos por la sociedad para lograr los mismos, es de lo más bajo. Por supuesto, cualquier método de comparación entre los resultados y los recursos es discutible, pero el hecho es innegable.

Prescindiendo en la medida de lo posible del análisis de los múltiples factores — todos ellos interrelacionados — que coadyuvan al resultado final examinaremos las motivaciones y esperanzas que han llevado a la realización de los llamados "proyectos para la enseñanza de las Ciencias", así como las características de los más conocidos.

En primer lugar, cabe atribuir, como ha ocurrido, una parte de responsabilidad de la pobreza de los resultados obtenidos, a escala mundial, a la propia estructura de los libros — manuales, libros de texto, etc — de tipo tradicional, utilizados por los alumnos.

De ahí, por tanto, la necesidad de emprender una seria investigación pedagógica encaminada a sustituir por otro instrumento los clásicos manuales; si malos, por malos; si buenos, por ver si se encuentran otros mejores, según la idea de progreso, tan propia de la Ciencia.

Advirtamos que, a lo largo de los últimos treinta años, el libro de texto no ha permanecido invariable ni en su forma ni en su fondo. En todos los países, incluido, por supuesto, España, es posible constatar

una auténtica renovación, no sólo tipográfica, sino también en las materias tratadas, y, lo que es más importante, en el método expositivo, en la relativa ampliación de sus horizontes, en la inclusión de indicaciones amplias y concretas de tipo experimental, formulación más o menos expresa de objetivos, temporización del proceso docente, actualización de conocimientos, etc. Sin embargo, este tipo de libro, eminentemente expositivo ha conservado su identidad especial, porque en él sigue primando lo que, diciéndolo con Piaget constituye la "psicología de la materia de estudio", frecuentemente opuesta y siempre distinta de la "psicología del discente".

Aún hay otro motivo, quizá no sentido todavía de manera acuciante por muchos profesores, pero que es de mucha mayor entidad. Se trata del problema de la desintegración de los saberes, actualmente imperante en la enseñanza y en la vida misma. Es indiscutible que la especialización es una característica inevitable de nuestro tiempo y de nuestro grado de desarrollo, pero no deja de presentar gravísimos inconvenientes, ante los cuales no es lícito encogerse de hombros.

Por ello ha surgido una tendencia a fomentar la "enseñanza integrada de las Ciencias", cuyo exponente podemos encontrar en las publicaciones, a partir de 1970, de la Unesco sobre el tema (1). ¿Qué

(1) "Nuevas Tendencias en la Enseñanza Integrada de las Ciencias". Editorial de la Unesco. París.

Ver también: "Nouveau Manuel de L'Unesco pour L'enseignement des sciences". París, 1974.

(*) Informe presentado por Antonio López López

es la "ciencia integrada"? Según el doctor Baez es la "ciencia no desintegrada". Consiste, pues, "en ver a la Naturaleza con la misma unidad con que se ve a sí misma".

Esta preocupación, que generalmente se encuentra ausente o, al menos, insuficientemente presente en el manual de tipo clásico, hace su aparición en los proyectos, aunque, de forma bastante rudimentaria. Y la verdad es que no en todos.

¿Qué es un "proyecto" de Física o de Química? Para situar a la criatura, nada mejor que compararla con los libros de texto, de todos bien conocidos.

Ante todo, el proyecto consta de un número mucho más considerable de páginas que un libro de texto. Parece lógico pensar que a mayor cantidad de celulosa, mayor contenido. No siempre es así.

Con las inevitables variantes — más adelante se considerarán en detalle los "proyectos de mayor difusión" — su estructura viene a reducirse a lo siguiente:

1.º Libros para los alumnos. — De exposición teórica. A primera vista pudiera creerse comparable con el manual de tipo clásico. Sin embargo, en estos libros del "proyecto" suele haber, expresa o implícitamente una programación de objetivos en función, primordialmente, de las capacidades supuestas al alumno, la cual frecuentemente no se encuentra en los libros de texto. Aunque actualmente tampoco faltan libros de texto que, quizá por influencia de los proyectos, han realizado una elaboración de objetivos; pero sus objetivos suelen ser objetivos de niveles, en los que, en gran medida, se hace abstracción del nivel de partida del alumno.

Los niveles de conocimiento de los libros teóricos de un proyecto varían entre límites amplísimos, desde el muy bajo de un IPS al elevadísimo del Nuffield, que cubre ámbitos francamente universitarios.

Existe en esta parte de los "proyectos" un evidente intento — hasta qué punto se logra, eso es harina de otro costal — de tener en cuenta la psicología y los intereses del alumno a la hora de diseñar el proceso de aprendizaje o de evaluar los resultados; también se procura que el alumno se aboque a la Ciencia, aprenda a descubrir o redescubrir, relacione la ciencia con el mundo, etc. Todo lo cual, frecuentemente, cabe sospechar que no pasará de las consabidas y ya rituales declaraciones de buenos propósitos.

2.º Libros de experimentos científicos. —

Que quizá constituyan una de las aportaciones más interesantes, al menos para la Enseñanza Media española, de los proyectos. Los repertorios de prácticas están siempre bien meditados con objeto de que el alumno aprenda las técnicas del trabajo científico y comprenda las relaciones entre la práctica y la teoría. Muchos trabajos prácticos han sido concebidos, ensayados y contrastados especialmente para el proyecto. Frecuentemente el material necesario es perfectamente fabricado con medios asequibles. Es muy interesante la distinción, muy neta en varios proyectos, entre trabajos experimentales de laboratorio, de aula y de casa.

3.º Libros de problemas, cuestiones, test y ejercicios. — Que no siempre se hallan separados en los distintos proyectos.

4.º Libro del profesor. — A nuestro parecer, ésta es otra de las relativas innovaciones de los proyectos que mayor utilidad presentan, ya que por su nivel más elevado que el del libro del alumno, por exponer las respuestas de los problemas y cuestiones planteadas, por las indicaciones metodológicas, por las informaciones sobre los trabajos experimentales, etc, permiten que el profesor oriente y dirija la clase con el dominio e impostación que siempre son deseables.

Todos estos materiales de los proyectos suelen estar divididos en unidades didácticas, con indicación bastante precisa del tiempo considerado necesario para impartirlas.

5.º Material fotográfico, filmas, películas y otros medios audiovisuales. — Muchos temas exigirían equipos excesivamente complicados y costosos para ser trabajados de forma experimental: por ejemplo, los de física nuclear. Para estos y otros casos, los proyectos han elaborado una serie de materiales audiovisuales, especialmente adaptados a sus contenidos.

Los proyectos, típica creación de los países anglosajones, han sido llevados a cabo con el soporte económico de diversas Fundaciones. Han sido dirigidos por un equipo restringido de profesores universitarios y de enseñanza media, con los cuales han colaborado técnicos en pedagogía. Como norma general una primera redacción del proyecto ha sido a continuación ensayada, enriquecida y corregida en un elevado número de centros de enseñanza, cuyos profesores y alumnos participan así en su elaboración definitiva.

Naturalmente, la diversidad de centros escolares ha influido en las contexturas de los proyectos, como es bien palpable en el Nuffield, tras el cual se percibe la terrible sombra del "sixth form" británico. Con esta observación queremos llamar la atención acerca de que, pese a no ser un "libro de texto", un proyecto no es nunca trasparentable sin más. Para juzgar su verdadera utilidad es necesario tener en cuenta los planes de estudio en los diferentes países.

Reuniremos a continuación los rasgos característicos de los proyectos que más notoriedad han alcanzado:

NUFFIELD (Proyecto de Física Básica)

Editado en español por Revertè. Barcelona, 1972.

Comprende:

Guía del Profesor (5 volúmenes)

Test y exámenes

Guía de aparatos

Libro de cuestiones (5 volúmenes)

Guía de experimentos (5 volúmenes)

Guía de clase Instrumentos ópticos y diagramas de rayos, para uso en el año III.

El proyecto comenzó a estudiarse a principios de 1962. Los primeros problemas afrontados se refirieron a las enseñanzas de la Física, la Química y la Biología, en el nivel 0 (de 11 a 15 años) en la enseñanza media. Posteriormente se extendió el programa a la enseñanza de las ciencias a un nivel superior, el A (de 16 a 17 años).

En todos estos programas el objetivo principal consiste en desarrollar material que ayude al profesor a presentar las ciencias en forma viva, estimulante e inteligible. El proyecto fue realizado por un equipo cuyos miembros eran en su mayoría profesores en activo, formado mayoritariamente por profesores de enseñanza media, con colaboradores universitarios. Los temas fueron sometidos a un comité consultivo constituido por profesores, miembros de la Universidad, de la Inspección de Enseñanza y de la Industria.

El proyecto ha sido patrocinado por la Nuffield Foundation.

NUFFIELD (Proyecto de Física Avanzada)

Editado en español por Reverté.

Consta de (la edición española):

Libro del alumno y Guía del profesor (10 volúmenes)

U.1: Materiales y Estructura

U.2: Electricidad, electrones y niveles energéticos

U.3: Campo y potencial

U.4: Ondas y oscilaciones

U.5: Estructura atómica

U.6: Electrónica y circuitos reactivos

U.7: Campos magnéticos

U.8: Ondas electromagnéticas

U.9: Cambio y azar (contiene cuestiones de Termodinámica)

U.10: Ondas, partículas y átomos.

— Matemáticas suplementarias. Guía del profesor

— Diseño para construcción de aparatos.

El nivel de este proyecto es muy elevado, siendo considerablemente más alto en el Libro del Profesor que en el del alumno. Los trabajos experimentales son muy interesantes.

NUFFIELD COMBINED SCIENCE PROJECT

El primer proyecto Nuffield publicado fue el de nivel-0 de Física y Química y Biología, separadamente, destinado a alumnos entre 11 y 16 años, que se encontraban entre el 25% mejor calificado. El "Combined Project" pretende responder a la necesidad de un proyecto de ciencia combinada para los dos primeros años del nivel-0 que recuperase la unidad de visión que corresponde a la Ciencia como un todo.

Previa adaptación, este proyecto está constituido con materiales de los proyectos de Física y Química y de Biología del "Proyecto Básico" de ca-

da una de estas disciplinas. Fue contrastado con alumnos no seleccionados de 30 centros, con ochenta profesores y 3000 alumnos.

NUFFIELD SECONDARY SCIENCE PROJÉT

Su objetivo es suministrar material docente científico para alumnos entre 13 y 16 años que presumiblemente no pasarán las pruebas para el "General Certificate of Education O-level" en ciencias. El material no constituye un curso, sino una fuente de la que los profesores pueden extraer y seleccionar cursos para sus propios alumnos.

El equipo de trabajo inició sus trabajos en septiembre de 1955 y en 1966 se llevó a cabo una pequeña prueba de fiabilidad en 15 centros, para averiguar si las muestras de material eran adecuadas y saber si los profesores encontraban la ayuda necesaria. En septiembre de 1967 se llevaron a cabo pruebas de desarrollo a gran escala en 53 establecimientos escolares.

NUFFIELD ADVANCED LEVEL PHYSICAL SCIENCE PROJÉT

Destinado a alumnos de 16 a 18 años de capacidad superior a la media, en sus dos últimos años de secundaria, antes de iniciar estudios superiores. Los otros tres cursos avanzados son los de Física, Química y Biología, pero separados. Este proyecto, por el contrario es un curso integrado. Sus características principales son: A) División en un curso básico (75% del tiempo total), opciones (15%) y previsión de un plazo para un proyecto de estudios (10% del tiempo del curso); B) Especial énfasis en los materiales, tanto del curso básico como de las opciones.

El trabajo experimental, tanto individual, como por grupos, es esencial.

NUFFIELD (Proyecto de Química Avanzada).

Editada parcialmente en español por Reverté.

Guía del profesor (2 vol.)

Guía del profesor sobre los estudios especiales.

Hojas de experimentos

Libro de datos

Libro de datos químicos

Ingeniería química

Ciencia de los alimentos

Cantidad y sustancia

Indices de oxidación

Libro del alumno (2 vol.)

El químico en acción

Bioquímica

Intercambio iónico

Metalurgia

Nombres y fórmulas de los compuestos del carbono

Etol y otros alcoholes

Los dos libros del alumno, por su estructura y forma de exposición se parecen, mucho más que los del Proyecto de Física, a un curso clásico. Los libros que tratan de temas particulares no parecen, por su nivel, muy adecuados para ser utilizados a nivel de Bachillerato.

PROYECTO PSSC (Physical Science Study Committee)

El proyecto se inició en 1956 con un equipo de profesores universitarios y de enseñanza media, y el patrocinio de la National Science Foundation y el apoyo de las fundaciones Ford y Alfred P. Solan. El curso ha sido realizado en un período de cuatro años, con el concurso de varios centenares de profesionales de la educación. Se publicó en 1960. Entre 1960 y 1965 enseñaron el curso cerca de 6000 personas a unos 640.000 alumnos. En la 3.ª edición (agosto 1970), la obra fue remodelada totalmente. Ha sido publicada en España por Reverté.

Consta de:

- Curso de Física (2 vol.)
- Suplemento de temas avanzados
- Test de Física
- Guía del laboratorio
- Guía del profesor
- Guía del profesor para temas avanzados
- Ejercicios de Física

Los dos volúmenes del Curso de Física están muy bien pensados, sin gran aparato matemático, procurando elucidar las ideas básicas y prescindiendo de muchas cuestiones y cálculos de Física Clásica, en aquellos casos en que no contribuyen a mostrar el camino del desarrollo de la Ciencia.

Los experimentos de la Guía de Laboratorio son, quizá, un tanto superficiales. Se ha querido que sea así, quizá, por dos motivos: uno, que muchos de ellos requieren un instrumental muy sencillo, que, al menos parcialmente, puede ser fabricado por los alumnos; otro, que de este modo la naturaleza del fenómeno físico estudiado no queda enmascarada por la complejidad del método instrumental utilizado para su estudio. En este curso existe la división de trabajos de laboratorio, de clase y de casa. Para aquellos casos en que un determinado tema físico requeriría experimentos con un instrumental excesivamente complicado o técnicas muy laboriosas y delicadas, el proyecto incluye películas educativas.

Es también, para fines evaluativos, muy interesante el libro de test. Otra de las virtudes del proyecto reside en la abundancia de referencias históricas, en su bibliografía y en sus lecturas.

Las guías del Profesor están estructuradas de manera que pueden ser un excelente auxiliar y contribuir a una mayor eficacia de su labor.

En conjunto, el nivel del curso se mueve entre el de COU y el de un primer curso de la Facultad de Ciencias.

LA DIFUSION DEL PROYECTO PSSC

En 1960 un comité de los países miembros de la OECD emitió un informe, "A Modern Approach to School Physics", que contenía fuertes críticas hacia la enseñanza de la Física en los países miembros, tanto en lo que se refería a los contenidos como a los métodos. A consecuencia del mismo, representantes de los países de la OECD se reunieron en Cambridge, en 1961, para familiarizarse con el proyecto PSSC y discutir las posibilidades de adaptación para cada país.

El resultado fue la realización de cursos piloto en Grecia, Yugoslavia, Italia y España, usando una traducción directa en Noruega y Suecia con una versión revisada. Indirectamente, el informe mencionado y el PSSC contribuyeron al nacimiento de los Nuffiels Projects.

El proyecto PSSC ha sido adaptado también al sistema educativo de Nueva Zelanda.

EL PROYECTO PILOTO DE LA UNESCO

Se trata de un proyecto, dedicado a la América Latina, orientado a la experimentación y dirigido, no sólo a alumnos, sino también a profesores inexpertos en el terreno experimental. El equipo instrumental para los trabajos prácticos es muy elemental. El curso contiene también películas y programas de televisión. En 1964, después de un año de trabajo en Sao Paulo con la primera fase del Proyecto Piloto, un grupo de 25 profesores latinoamericanos, con ayuda de algunos especialistas suministrados por la UNESCO, creó un curso "de Física de la Luz", consistente en cinco libros programados (guía de Laboratorio), 8 equipos de material (del tamaño de cajas de zapato), 11 películas de 8 mm. y 8 programas de televisión de media hora de duración cada uno. El curso está orientado fuertemente hacia el auto-aprendizaje.

El curso ha sido puesto en práctica en numerosos países hispanoamericanos, habiendo contribuido especialmente a su adaptación y estudio Argentina y Bolivia.

ENGINEERING CONCEPTS CURRICULUM PROJECT: THE MAN-MADE WOLD

Preparado, a partir de 1964, por un grupo de ingenieros y profesores de "high school" con el patrocinio de la Bell Telephon Laboratoires. Se trata de crear un curso científico experimental basado en conceptos de ingeniería. Dirigido a un alumnado no bien dispuesto hacia las cuestiones tecnológicas. El material está concebido para los tres últimos cursos de la "high schools" (entre 15 y 18 años) de capacidad media o superior a la media. El proyecto se basa en trabajar sobre un problema tecnológico actual, llegar a una solución tipo, y de aquí a los conceptos.

En su desarrollo, el curso ha adquirido un carácter cada vez más interdisciplinar: empezó siendo fundamentalmente matemático y físico, aumentan-

do cada vez más su contenido en cuestiones sociales y de comportamiento.

La interacción hombre-máquina y los procesos de decisión a través de los modelos y la optimización constituyen puertos fuertes del proyecto. Más de 15 experimentos de laboratorio son resueltos por los alumnos por aplicación del computador analógico a los problemas que plantean.

En el curso se estudia: toma de decisiones, optimización, planificación de la producción, programación lineal, modelos, grafos, computadores analógicos, señales, predicción entrada-salida, símbolos y máquinas, circuitos lógicos, diagramas de flujo, sistemas dinámicos, retroalimentación, estabilidad y dinámica de sistema, etc.

El proyecto consta de:

- Student Text: The man-made world
- Laboratory Manual
- Teacher's Manual
- Student Test

HARVARD PROJECT PHYSICS

"En 1964, año en que el proyecto fue formalmente organizado, la matrícula de los cursos de Física de las high schools había alcanzado sus niveles más bajos en la historia de los Estados Unidos. Pese al estímulo que el Sputnik dió a los esfuerzos de los Estados Unidos para perfeccionar la enseñanza de la ciencia en las escuelas secundarias, y pese a la creación de nuevos cursos de física, un porcentaje de estudiantes de high schools cada vez más amplio evitaba la física".

El proyecto se inició en 1964 por un equipo de 200 profesores, científicos y educadores de todo el país, tomando forma definitiva en 1969-70, después del consabido período de prueba, contraste y perfeccionamiento en una serie de Centros escolares.

El Harvard Project ha intentado, suministrando, desde luego, una base física adecuada y de buen nivel, combatir la tendencia decreciente en el tiempo del número de estudiantes de física. Está organizado en torno a seis temas principales: estudio del movimiento, dinámica planetaria, energía, ondas y campos, estructura del átomo, estudio del núcleo.

Una característica esencial de este proyecto consiste en el esfuerzo realizado para poner en evidencia las raíces humanísticas y las consecuencias de la ciencia. Son consideradas, pues, en el curso de las condiciones históricas y sociales en que se encontraron los científicos que han hecho la física, el contexto cultural en que se han realizado los descubrimientos, las vías de acceso a las nuevas ideas; las repercusiones de la ciencia en los procesos sociales, etc.

El proyecto consta de un curso básico, manuales de laboratorio, seis libros de lectura científica, películas, diapositivas transparencias, guías del profesor, unidades especiales (partículas elementales, historia de los descubrimientos, relati-

vidad especial, óptica, bio-física y ciencia y literatura).

Parte del material experimental fue preparado especialmente para el proyecto.

INS PROJECT (Introduction to Natural Science)

Ha sido desarrollado en los 11 y 12 grados de la high schools. Se trataba de desarrollar un curso para alumnos no especialmente motivado por las ciencias físicas, siendo conveniente que el curso insistiese en los conceptos más que en la resolución de los problemas que de hecho se derivan debiendo tener muy en cuenta las relaciones de la física con las ciencias de la vida, la filosofía y la historia.

Los temas están divididos en dos libros para alumnos (Parte I y Parte II), titulados respectivamente "Las Ciencias Físicas" y "Las Ciencias de la Vida". Existen también los correspondientes Libros del Profesor y un "Suplemento del Laboratorio y de Matemáticas". El Proyecto ha sido traducido al español por Reverté.

PROYECTO NOVOSIBIRSK

Este proyecto ha sido confeccionado con vistas a la formación de los alumnos de una escuela secundaria (Escuela de Física y Matemáticas), dependiente de la Universidad de Novosibirsk. El alumnado, fuertemente inclinado hacia el estudio de la física y de las matemáticas ha sido seleccionado a través de un proceso eliminatorio de varias etapas. Se hallan escolarizados en el centro que desarrolla el proyecto entre 450 y 500 alumnos. El resto de la enseñanza corresponde a nivel medio en la Unión Soviética para los estudios secundarios, excepto en química y biología, cuyo tratamiento es análogo al de la física o las matemáticas. Las clases son impartidas por profesorado universitario y de enseñanza media. El temario de física es el obligatorio para los estudios de grado medio, con la adición de problemas interesantes y más complicados, mayor profundidad de tratamiento, mayor conexión con la física moderna, conexiones con la vida diaria, amplio tratamiento matemático (álgebra y trigonometría, complejos, incluso en forma exponencial, cálculo diferencial e integral, etc.)

El trabajo de laboratorio, que se realiza de manera individual dispone de un material especialmente preparado para los cursos. Son, en general de alto nivel, y requieren material muy elaborado.

THE PSNS PROJECT (PHYSICAL SCIENCE FOR NON SCIENCE STUDENTS)

Se trata en este proyecto de suministrar el material docente necesario para un curso de un año, orientado hacia el laboratorio, para alumnos de vocación científica. Se insiste sobre los modelos y en su aplicación a la vida.

Como objetivos más precisos tenemos:

—ayudar a dichos estudiantes a comprender que el estudio sistemático de la ciencia puede ser una fuente de satisfacción intelectual.

—suministrar al alumno, con los conceptos elementales, las técnicas experimentales necesarias para el estudio independiente de las ciencias;

—mejorar la actitud de los estudiantes refractarios a la ciencia ante los conceptos y fines de la misma;

—inspirar confianza al profesorado en su propia capacidad de plantear cuestiones científicamente significativas, mediante la experimentación y el pensamiento lógico.

El curso se centra en el estudio de un tema determinado: el de la estructura de los sólidos, que tomado como punto de partida permite hacer una revisión de los conceptos más esenciales de la física y de la química.

Aparte del Libro del alumno, existen otros libros suplementarios:

La Materia en la Tierra, la Materia en el Dominio Astronómico, Equilibrio, Magnetismo, Óptica Geométrica, a más del Teacher's Resource Book, en el que el profesor puede encontrar referencias y sugerencias para el tratamiento de los temas acerca del uso del instrumental de prácticas, respuestas detalladas a las cuestiones del texto, de cómo utilizar medio auxiliares, etc.

El proyecto fue realizado por personal del Rensselaer Polytechnic Institute, con la colaboración de la National Science Foundation, y se inició en 1965.

THE PORTLAND INTEGRATED SCIENCE PROJECT

El proyecto incluye extensas partes del Harvard Project y del CHEM Study, pero una mitad del proyecto, especialmente la parte de biología y bioquímica ha sido elaborado por el Portland Project Committee. Está destinado a alumnos de los tres últimos cursos de las high schools (de 15 a 18 años), con capacidad superior a la media. Se trata de un intento consecuente, pero limitado, de integración de las ciencias básicas, en el que la Física está presente en los tres años, la química, fundamentalmente en el segundo, y la biología en el primero y en el tercero.

La obra consta de diversos Libros para el alumno, acompañados de los correspondientes libros para el profesor. El instrumental de Laboratorio requerido para desarrollar el proyecto es el correspondiente al Harvard Project y al Chem Study. El Portland Project se inició en 1965.

QPS PROJECT (Course Development in Quantitative Physical Science)

El objetivo primordial del proyecto consiste en desarrollar un curso de Física mediante el trabajo de laboratorio, más que sobre un libro de texto. Está dedicado a alumnos de unos catorce años sin intención de entrar en las facultades. El aparato matemá-

tico es reducido a la mínima expresión. Algunas prácticas son realizadas con material simple concebido especialmente para el curso. El proyecto incluye también una guía del profesor. El proyecto fue dirigido por el Department of Education, Duke University, North Carolina.

SCOTTISH PHYSICS COURSE

Consiste en tres ciclos: primero de 12 a 14 años; segundo de 14 a 16; tercero de 16 a 18.

El primer ciclo puede ser enseñado separando la física, la química y la biología, pero en la mayoría de los centros escoceses se realiza un curso de ciencia integrada a este nivel, cuidando sobre todo el desarrollo de las facultades de observación. El contenido del curso consiste en energía, la materia como partículas, electricidad y magnetismo, flujo de calor y "ver y oír".

Los objetivos concretos del ciclo son: adquisición de conocimientos empíricos del mundo circundante, algo de vocabulario y gramática de la ciencia, habilidad para la observación científica y para resolver problemas, así como para pensar científicamente y tener conciencia del valor cultural de la ciencia. Aparte, naturalmente, del aprendizaje manual suministrado por las técnicas experimentales.

En el segundo ciclo, la física, la química y la biología son enseñadas separadamente. Se estudian la mecánica newtoniana, las ondas, energía calorífica, la física del electrón y la nuclear.

En el tercer ciclo el trabajo consiste fundamentalmente en una profundización de lo tratado en el segundo ciclo, recurriendo a un tratamiento más matemático.

A cargo del proyecto corre personal del Scottish Education Department.

PROYECTO CBA (Chemical Bond Approach)

La edición española, de Reverté, consta de los siguientes volúmenes:

- Sistemas Químicos (I)
- Sistemas Químicos (II)
- Sistemas Químicos (Guía del Profesor)
- Investigación de sistemas Químicos. Guía del Laboratorio.
- Investigación de Sistemas Químicos. Guía del Profesor (I)
- Investigación de Sistemas Químicos. (Guía del Profesor (II))

El proyecto ha sido patrocinado por la National Science Foundation. El proyecto fue iniciado en 1959 por un equipo de nueve profesores universitarios y otros tantos de enseñanza media.

El Plan de la obra hace que ésta sea de dimensiones reducidas, en comparación con otros proyectos, lo cual lejos de ser un inconveniente, puede que

constituya una de sus virtudes. El nivel y el tratamiento es excelente.

Quizá lo mejor del proyecto se encuentre en las Guías del Profesor, que aparte de la magnífica información puramente científica que suministra, aporta útiles y bien meditadas orientaciones pedagógicas de todo tipo. (tiempo, objetivos, asesoramiento, soluciones, etc.)

Entre todos los proyectos, quizá sea el que mejor mantiene a alto nivel la preocupación de una auténtica interdisciplinariedad.

PROYECTO CHEM (Chemical Education Material Study)

Este proyecto, que ha ejercido una influencia determinante en la enseñanza de la Química, fue editado en lengua inglesa en 1963 y en español por Reverté en 1972. Patrocinado por la National Science Foundation, fue elaborado durante un período de tres años por un equipo de profesores de universidad y de centros de preparatoria, encabezado por el Premio Nobel Seaborg. Se empezó a poner en práctica, por primera vez en 1960. En su forma actual sirvió de instrumento de trabajo en el curso 1962-63 a 560 centros y unos 45.000 estudiantes de los Estados Unidos.

Consta de:

- Química. Una ciencia experimental
- Guía del profesor
- Manual de Laboratorio

En el libro del alumno, ("Química. Una ciencia experimental") se comprueba una orientación decidida a dar prioridad epistemológica al trabajo de laboratorio, subordinado al mismo la obtención de modelos.

El proyecto comparte la vieja ilusión del redescubrimiento de la naturaleza por el alumno, a través de la experimentación, naturalmente... "el percibir cómo estos principios van surgiendo de las observaciones experimentales nos ofrece una imagen válida de la iniciación del avance científico; convirtiéndonos nosotros mismos, hasta cierto punto, en científicos... Confiemos en lograr experiencia para hacer observaciones inesperadas,... confiamos en que el lector se contagiará del entusiasmo por la Ciencia y que percibirá la espléndida satisfacción que acompaña a todo descubrimiento".

Como en otros proyectos, es excelente el libro destinado a Guía del Profesor. También es notable la bondad del libro destinado a Manual de Laboratorio. El proyecto comporta también, para su pleno desarrollo, una serie de películas.

En conjunto, en lo que se refiere a exposición de material, el libro del alumno tiene una exposición que no se separa excesivamente de los esquemas clásicos en los libros de texto. Eso sí, con calidad, altura y actualidad. Se suministra una excelente lista bibliográfica, referente al desarrollo de la Ciencia.

PROBLEMATICA DEL FUNCIONAMIENTO DE LOS SEMINARIOS DIDACTICOS DE GRIEGO CRITICA DE PROGRAMACIONES. (*)

1. Rasgos definatorios. — En teoría, el Seminario didáctico de griego goza de las mismas prerrogativas que los restantes y sobre él pesan idénticas obligaciones y responsabilidades. En la práctica, sin embargo, media gran trecho, en cualquier centro (y pienso en los estatales, pues es raro que el seminario de griego exista siquiera realmente en los no estatales), entre el seminario de nuestra materia y el de lengua española y literatura, geografía e historia, matemáticas o francés, y ello por un cúmulo de razones, no exclusivamente de signo cuantitativo. Los rasgos diferenciales del seminario de griego son, a nuestro entender:

— Preterición de la materia en el conjunto de las restantes disciplinas en el seno del Claustro;

— Elitismo intelectual ("clasicismo") del profesorado;

— Unipersonalismo frecuente;

— Seminarios con miembros no especialistas;

— Escasez de medios y ayudas didácticas.

Trataremos brevemente de estas notas definitivas.

2. Preterición de la materia. — Es evidente que sobre el griego y sus docentes actúan unos fuertes mecanismos socioacadémicos de preterición, mucho más que sobre cualquier otra materia (sólo el latín puede rivalizar con nosotros en ese sentido). Abstracción hecha de las relaciones a nivel personal entre los distintos miembros del claustro de un centro, es evidente que una encuesta entre el profesorado, (sobre todo entre los miembros más jóve-

nes, base y futuro de nuestros centros), puesto en el trance de eliminar materias del plan de estudios, condenaría a la extinción o eliminación simple al griego y al latín, y los cotos condenatorios no procederían sólo de los "científicos", sino también de miembros de materias "humanísticas". Y es que el profesorado, bisoño o no, es, como cualquier otro miembro de la sociedad humana, sensible a la "communis opinio" del hombre medio —salvo muy selectas excepciones— en este punto como en muchos otros; ello sin contar con el egoísmo connatural al liderazgo profesional de determinadas materias hoy en alza: hay que **ganar horas**, a costa de las humanidades clásicas, para las "nuevas humanidades" (literatura, filosofía, historia), que hoy por hoy son, o tienden a ser, falsas humanidades; pues la literatura deriva al comentario de textos estilístico-estructural, la filosofía y la historia tienen un enfoque materialista-dialéctico, y la enseñanza de las lenguas modernas se reduce a puras mecánicas de aprendizaje de frases banales utilitarias, ayunas de todo contenido humanístico-cultural. El desprecio hacia las lenguas clásicas en el seno de algunos centros llega a extremos tales como el de privarles de presupuestos para adquisición de materiales (o escatimarlos al máximo), no asignarles despachos cuando éstos escasean, o —a lo sumo— concederles un solo despacho para el "Seminario de Lenguas Clásicas", entidad imaginaria que aparece rotulada así. Ello sólo tiene justificación si el centro carece de espacio físico y todos se estrechan por igual,

(*) Extracto de la ponencia presentada por Andrés Espinosa Alarcón.

pero creo que debe —por buenas razones— luchar-se contra esa fusión anticipada de ambas materias en la práctica de los Institutos, antes de que aparezca en el B.O.E.

Los directivos responsables tratan de justificar tan discriminatorias medidas basándose en el escaso número de alumnos y profesores de la materia, cuando, en realidad, tras ello se oculta un profundo desprecio al griego. Creo que los inspectores debemos respaldar todo lo posible al profesorado de la especialidad frente a los directivos cuando tales situaciones se produzcan o vayan a producirse: seminarios (siempre que sea posible) para todos; y reparto equitativo del siempre escaso capítulo presupuestario de los centros. Por lo demás, el separar físicamente los seminarios de griego y latín no implica desprecio hacia nuestros colegas latinistas, y menos la negación de la acción interdisciplinar que pueda y deba hacerse, sino la defensa de la entidad de nuestra cuestionada materia, a fin de no dar armas que puedan volverse contra nosotros: hay que procurar que la actual existencia diferenciada tarde en periclitarse lo más posible; si ello termina ocurriendo, será el tiro de gracia contra las humanidades clásicas, pero no propiciemos nosotros con nuestra praxis la cátedra única, "grecolatina". Incluso, los inspectores en actuación especialista debemos diferenciar bien nuestra función como titulares de la materia "griego" al visitar los centros. En principio, el seminario de latín debe visitarlo el inspector de esa especialidad; más, si por razones de escasez de inspectores (o cualquier otra) debemos entrar en contacto con la materia hermana, tratemos de visitar también alguno de otra materia afín: hemos de evitar a todo trance el rótulo de "inspectores de clásicas", por muy competentes que seamos en la lengua de Lacio.

3. El elitismo intelectual del profesorado de griego.— Hasta ahora, al menos, ello ha sido una realidad. Con ello no pretendo establecer odiosas comparaciones con otras materias, afines o lejanas: es evidente que en todo el espectro de especialidades de nuestros centros hay profesores de alta calidad intelectual, y que en griego hay elementos muy mediocres. La expresión "elitismo intelectual" debe entenderse en el sentido siguiente: los estudiosos de las lenguas clásicas —y en especial los decididos por el griego— son minoritarios numéricamente; pocos no licenciados en clásicas se atreven a oponer a griego (al menos, hasta ahora); por lo demás, en medio de ese clima "minoritario" y "especialista", el carácter "clasicista" de nuestros estudios contribuye a crear ese pequeño núcleo elitista de profesorado; pequeño, en medio de la masificación de otras especialidades.

Por lo demás, el griego es una materia difícil intrínsecamente, y el profesor que lo domina a fondo se caracteriza por su rigor mental analítico (está avezado en el manejo del instrumento positivo de unos textos concretos de ardua intelección), y no se mueve en el vacío de unos contenidos poco definidos: el filólogo clásico será siempre empirista, positi-

vista nato, prudente, y con una buena dosis de escepticismo ante los colosales "inventos pedagógicos". Su campo de acción es grande y abarcable a un tiempo (frente al historiador o estudioso de las literaturas modernas) y su método filológico está bien asentado epistemológica y —sobre todo— pragmáticamente (cosa que no ocurre en otras materias en crisis revisionista (filosofía, matemáticas, lingüística): en cambio, todos sabemos qué sea la edición, anotación, comentarios y traducción de un texto clásico.

La formación cultural del helenista es, por lo demás, sumamente amplia, dado que abarca el origen de la cultura occidental y bebe en las fuentes mismas de la civilización europea, ínsitas en los textos griegos, de Homero a Luciano. Insistimos en que la filología griega, origen y base de la filología moderna, es una ciencia rigurosamente positiva, que necesariamente imprime carácter en el profesorado que la cursara seriamente en la Universidad.

Ese evidente elitismo clasicista es sin embargo, hoy día, fuente de profunda insatisfacción y angustia vital para el propio profesorado de griego, según se nos evidencia en nuestro ejercicio profesional como inspectores, en el cual no pocas veces hemos de actuar como auténticos consejeros y terapeutas ante estados de crisis emocional. Hoy, el gran profesor que hasta hace muy poco se realizaba plenamente en el aula de griego, transmitiendo su dominio cultural a unos alumnos, no se siente ni puede sentirse cómodo ante un plan de estudios que cercena la entidad misma de nuestra materia ante una sociedad hostil a todo esfuerzo —y más si no es de signo utilitarista— a la que pertenece el alumno, ante un claustro de profesores indiferentes cuando no adverso.

El griego —no lo olvidemos— será siempre difícil, y jamás se hallará el "método maravilloso" que conjuga rigor y comodidad para el estudioso. El profesor y el seminario concienzudos no pueden abaratar el precio del esfuerzo: y ello —unido al escaso tiempo y ambiente general hostil— redundará en un incremento de la tensión conflictiva antes apuntada.

4. Unipersonalismo frecuente.— Sobre todo en centros rurales o de escasa media matrícula es normal que el profesor de griego esté solo o —si es agregado— haya de completar sus actividades lectivas participando en seminarios de materias llamadas "afines". También puede ocurrir que el Catedrático absorba en su horario personal todos los grupos y el Agregado no pueda impartir griego, con lo que éste se desintegra, de hecho, de la vida del Seminario.

Defiendo a ultranza —y ruego disculpen la reiteración— la existencia del seminario unipersonal de griego: todo menos la integración de hecho con latín. Es cierto que el miembro único deberá intercambiar (como cualquier otro profesor que se precie debería hacerlo) criterios y pautas de actuación con el equipo docente de los grupos a él afectos, y participar en trabajos y reuniones interseminariales del área. Pero participará partiendo de la existencia del

seminario; no hay que decir que esta existencia debe ser real, con todas sus consecuencias —y no sólo para efectos de reducción horaria y percibo de retribuciones económicas— aun cuando haya un sólo grupo de griego. Hay que decir, en honor a la verdad, que el profesorado de griego es altamente responsable en general, y descuella en los claustros por su sentido del cumplimiento disciplinado de la normativa legal.

El hecho de hallarse el profesor en situación individualizada a nivel de seminario no implica la imposibilidad de trabajar seriamente: antes al contrario, la labor de análisis de problemas didácticos en el desarrollo de la programación disciplinar y tareas evaluativas de seguimiento a ella anejas pueden realizarse con mayor eficacia individualmente que en un "macroseminario", de muchos y heterogéneos miembros, donde —fuerza es reconocerlo— la realidad dista mucho o todo del ideal normativo.

El inspector debe poner especial ahínco en impulsar el trabajo y respaldar la animación del seminario, unipersonal.

5. Seminarios con miembros no especialistas. — Siempre es grave que la impartición de una materia (cualquiera que sea) esté en manos de un no especialista, aunque sea de la misma área; incluso profesorado "muy afín" por su formación universitaria suele estar en franca desventaja: es indudable que los helenistas no podemos rivalizar con quienes se han superespecializado en dominar y enseñar el latín, y otro tanto ocurreles a ellos. Los profesores de griego —razones de política económica aparte— no deberíamos jamás impartir historia, filosofía o literatura (no hablo ya de idiomas modernos): empero ¿qué harán el historiador, el filósofo o el romanista cuando se echan a helenistas? Con profundo respeto a todos los campos de especialización, porque bien lo merecen, fuerza es reconocer que hay materias especialmente delicadas, y el griego se cuenta entre ellas.

Desengañémonos: la acción inspectora —por muchas y amplias visitas que con la mejor buena fe se efectúen— no puede dar carta de naturaleza al insolvente en una ciencia, y soy escéptico en cuanto a la eficacia de nuestra acción orientadora: y es que ante un no especialista hablamos lenguaje distinto al suyo propio. ¿Qué haría yo, de impartir desde la afición o la ignorancia inglés de COU, por muchas visitas orientadoras que recibiera del inspector experto? Desde luego, no alcanzar un dominio suficiente de esa lengua. Sólo cabe, pues, una solución eficaz: procurar que la plaza en cuestión se cubra el curso siguiente por un helenista, numerario o no; o mejor, si el problema se detecta con la debida antelación, que se remedie —si es posible— para ese curso: hay que procurar que el profesorado no deje el nocturno en manos de no expertos; el catedrático, por lo demás, debe impartir el COU preferentemente; es preferible suprimir una opción de griego a que sea impartida por un incompetente, lesivo para nuestro prestigio y argumento a favor de nuestros enemigos naturales.

6. Escasez de medios y ayudas didácticas. — Los centros urbanos con más tradición y recursos suelen contar con seminarios mejor dotados bibliográficamente, y disponer de otros complementos didácticos (mapas, diapositivas, películas, cintas sonoras, etc.) altamente motivadores para el alumnado. Sin embargo, no hay que ser demasiado optimistas: todos podríamos citar ejemplos de centros venerables, hirientes en su concreción nominal, indotados, expoliados, o con material anticuado. Los centros de tradición ancestral suelen, sin embargo, tener materiales útiles siempre para el profesor, pero desfasados o inadecuados para su utilización por el alumno, dando una triste sensación de antigualla arqueológica: en lugar de motivar, inhiben el interés de nuestros jóvenes esos mapas amarillentos y apolillados, o esos libros buenos para bibliófilos tanto como inútiles para la enseñanza.

Y ¿qué decir de esos otros centros urbanos de reciente factura y de los rurales, prolijamente sembrados en las dos últimas décadas en nuestro mapa educativo nacional? Abunda el centro en que no hay nada, absolutamente nada, de material didáctico de griego: el profesor se ve forzado a poner a contribución su biblioteca y recursos personales. Por lo demás, el alto coste de los libros de temas clásicos y la escualidez de los créditos oficiales para mantenimiento ordinario del centro dificultan notablemente el remedio de tan lamentable situación.

Soluciones no se nos alcanzan, mientras no aumenten los presupuestos y haya una mejor mentalidad de distribución de los fondos por parte de los responsables en beneficio del griego, que deje de ser negativamente discriminado. Remedios alternativos para paliar el problema pueden ser (descartando todo envío de parte del Ministerio de Educación) el préstamo interseminarial, las fotocopias y grabaciones, ayudas de las asociaciones de padres, etc.

El panorama antecitado, ciertamente desolador en muchos puntos, no debe ocultarnos otros rasgos positivos, no menos ciertos.

7. Factores positivos. — A) La materia está respaldada por una larguísima tradición humanística (que arranca de la Edad Media) y filológica, (desde 1877, con Federico Augusto Wolf) ininterrumpidas. Los fondos bibliográficos a disposición del estudioso son muy sólidos y bien organizados. Ello no pueden decirlo todos los estudiosos de otras materias.

B) Está más ajena que otras a frivolidades, crisis o revisionismos del momento a nivel científico y didáctico. Nuestros objetivos (nivel de lengua y cultura) aparecen infinitamente más claros que en otras materias: ello facilita la eficaz programación e impartición, al menos en este sentido. Sabemos a dónde vamos, o —al menos— a dónde pretendemos ir.

C) Puede haber mayor coherencia interna en nuestros seminarios (unipersonales o de escasos miembros) que en los de profesorado y alumnado masivos.

D) El escaso número de alumnos, frecuente en griego, permite al seminario —al menos en teoría— trabajar con mayor eficacia en muchos casos; aunque el alumnado huya de las ciencias en ocasiones, y se pretenda que posee un coeficiente mental generalmente inferior, ello no siempre es cierto o exacto: bien pudiera tratarse con frecuencia de alumnos, mejor o peor dotados intelectualmente, que reconocen con honradez y realismo sus propias limitaciones, y prefieren no fracasar en un campo para el que no están motivados (como con hartísima frecuencia se da el fracaso de hecho en las materias científicas: o ¿es que son siempre mejores los insuficientes estrictos de matemáticas que los suficientes benévolos de griego?); por lo demás, es hecho hartamente demostrado que el sexo femenino se ha inclinado con mayor frecuencia que el masculino a las materias de letras.

8. Un instrumento de evaluación. — Un instrumento de evaluación de los seminarios didácticos de griego (incluidas sus enseñanzas debidamente programadas) debe contemplar, a nuestro entender, los siguientes aspectos:

I. Elementos personales

1. Miembros del Seminario (profesorado):

- a) titulación y antecedentes académicos:
Doctorado-4/ Premio extr. licenciatura-3/ Sobresaliente licenciatura-2/ Notable licenciatura-1.
- b) experiencia docente o calidad: valoración discrecional de 0 a 4.
- c) desempeño por el Jefe de sus funciones y relación con materias afines: 0-4.
- d) participación de los miembros en actividades de perfeccionamiento científico y didáctico: 0-4.
- e) participación en actividades extraescolares y complementarias: 0-4.
- f) investigación científica: 0-4.
- g) interdisciplinariedad: 0-4.
- h) desarrollo de la programación, evaluación y

recuperación; uso de instrumentos individualizados: 0-4.

2. Alumnado:

- a) conocimientos (consecución de los objetivos cognoscitivos de la programación: 0-4.
- b) hábitos: 0-4
- c) motivación: 0-4

II. Elementos materiales

(Atendiendo a factores cuantitativos y cualitativos).

- a) Diccionarios, índice, concordancias, léxicos: 0-4.
- b) Manuales básicos, monografías, revistas y repertorios bibliográficos: 0-4.
- c) Ediciones y traducciones de obras griegas: 0-4.
- d) Medios audiovisuales y motivadores: 0-4.
- e) Espacios físicos y elementos complementarios materiales del Seminario de Griego: 0-4.

III. Elementos formales

1. Programación.

- a) ¿Se plantea unos objetivos adecuados?: 0-4.
- b) ¿Se plantea unos objetivos precisos y definidos?: 0-4.
- c) ¿Se plantea unos objetivos alcanzables?: 0-4
- d) ¿Se plantea unos objetivos superables?: 0-4.

2. Evaluación.

- a) validez: 0-4.
- b) confiabilidad: 0-4.
- c) objetividad: 0-4.
- d) amplitud: 0-4.
- e) practicabilidad: 0-4

Total: 25 ítems. Escala de valoración:

De 100 a 80 puntos: Excelente.

De 80 a 60 puntos: Bueno.

De 60 a 40 puntos: Normal.

menos de 40 puntos: Deficiente.

ESQUEMA DE LA PRAXIS ESPECIALISTA DEL INSPECTOR DE GRIEGO (*)

- 1.º Etapas en el autoperfeccionamiento científico permanente.
- 2.º Etapas en el autoperfeccionamiento didáctico permanente. (Las etapas 1.ª y 2.ª deben recorrerse individualmente, sin excluir los contactos, cambios de experiencias y acción institucional perfecta).
- 3.º Acción inspectora en los centros
 - a) consejo previo a la programación;
 - b) presencia en clases y seminarios;
 - c) revisión y seguimiento de las programaciones didácticas;
 - d) control del proceso evaluativo del alumnado (pruebas de control, técnica de elaboración, computación, interpretación, etc.);
 - e) evaluación de profesores y seminarios.
- 4.º Grupos de trabajo e investigaciones didácticas. Relación con los ICES, INCIE y otros organismos investigadores. Investigaciones realizadas por la propia inspección.
- 5.º Presencia de la Inspección en la vida científica y didáctica del país en relación con las diversas especialidades, y en concreto con la filología clásica y campos de investigación afines (filosofía, historia antigua, arqueología, etc.).
- 6.º El Inspector de griego ante las actividades didácticas interdisciplinares.
- 7.º Motivación del profesorado (individual o colectivamente) y acción terapéutica.

- 8.º Orientación metodológica y bibliográfica al profesorado.
- 9.º Contactos con la Inspección de otros países. Presencia en los organismos internacionales.
- 10.º Toma sistemática de conciencia: seguimiento y evaluación de la acción inspectora especialista.

Es evidente que el obligado quehacer generalista de todos nosotros y el específico directivo de algunos resta buena parte de nuestro tiempo y energías a la dedicación al griego. Ello no debe hacernos perder, sin embargo, la perspectiva de nuestra actual trayectoria hacia una mayor dedicación específica. En efecto, la evaluación del profesorado de griego en prácticas o en acceso, así como la elaboración de informes técnicos de visitas a seminarios didácticos han acentuado en los últimos tiempos esta faceta, como ya hemos ampliamente comentado, y abierto las puertas a múltiples posibilidades en el futuro. (El ponente, al llegar a este punto, se refiere a la rica experiencia recogida en los dos últimos años, con referencia a una casuística que considera relevante).

¿Cómo conciliar el relativamente escaso tiempo que podemos consagrar a las visitas a los seminarios con la eficacia en esta tarea? A mi entender, las visitas a los Centros:

A) Deben tener un sentido en sí mismas. Dado que no pueden visitarse en un curso todos los seminarios, hay que seleccionar preferentemente aquellos que respondan a un plan común de ac-

(*) Extracto de la ponencia presentada por Andrés Espinosa Alarcón.

tuación, por parte de todos nosotros. Y éste es el momento de fijar los criterios selectivos.

B) Debe urgirse a los Centros para la remisión de las programaciones (si éstas se elaboran en torno a las fechas previstas, deberían estar todas en la Inspección antes de concluir la primera decena de noviembre; ello sería un factor, entre otros (conocimiento previo, desconocimiento absoluto, peticiones de ayuda, etc.), que permitiría trazar la selección del plan de visitas especialistas.

C) Deben preterirse en principio las visitas a los centros con seminarios y profesorado estable y solvente en el terreno profesional.

E) Es evidente que la gran movilidad actual del profesorado dificulta la labor continuada de docentes y seminario en conjunto, así como su conocimiento por la Inspección, aunque en ocasiones los traslados se producen en nuestro distrito y sabemos (por éste u otro canal informativo) "quién es quién". No obstante, el día que se generalice y estandarice la evaluación del profesorado dispondremos de inmediato de antecedentes.

F) Urge, pues, poner en marcha cuanto antes seriamente la máquina de evaluación continuada de profesores y centros, con registros acumulativos.

G) La permanencia de un mismo inspector especialista en un distrito determinado facilita sumamente las tareas evaluativas y los contactos con el seminario.

H) Por otra parte, es obvio que pueden y deben celebrarse (a nivel local o comarcal, en un punto geográfico estratégico) reuniones de profesores especialistas de bachillerato, propulsadas por la Inspección, y contando siempre con la presencia inspectora especialista. En el caso del griego, estos contactos son perentorios para evitar todo desánimo y orientar el esfuerzo docente y la ilusión perfecta frente a las circunstancias históricas adversas en que nos desenvolvemos. En este sentido, se constata que se vienen celebrando en distintos puntos reuniones y seminarios permanentes con franco éxito y alentadores resultados.

A mi entender, un informe standard de visita a un seminario didáctico de griego debería contener, al menos los siguientes puntos:

- 1.º Fecha de la visita y nombre del centro visitado.
- 2.º Miembros del Seminario. Breve curriculum (titulación y experiencia).
- 3.º Cursos y grupos, número de alumnos, horario.
- 4.º Libros de texto y ayudas didácticas. Juicio crítico.
- 5.º Programación: análisis de la misma en relación con el proceso docente real. Especial atención a los objetivos didácticos.
- 6.º Comentario sobre la evaluación del alumnado, niveles y recuperación.
- 7.º Objetivos complementarios (si los hay).

8.º Incidencias relevantes de la visita y observaciones del Inspector. Clases y grupos visitados: secuencias.

9.º Evaluación pormenorizada y juicio global del profesorado y seminario.

Se visitarán preferentemente, pues, aquellos centros que más precisen de nuestra acción orientadora. Si bien no es conveniente que cada inspector especialista tenga elaborado su propio plan de actuación, tal vez no pueda ni deba nunca predeterminarse rígidamente el número de visitas a efectuar cada curso a un seminario determinado: dicho número vendrá dado en función de la efectividad de la acción a desarrollar. Así, es criterio del que esto escribe no visitar siquiera un seminario, por graves que sean sus deficiencias técnicas, si de antemano se prevé racionalmente que no va a poder lograrse fruto alguno, toda vez que el tiempo literalmente perdido en esa inútil empresa debería invertirse allí donde se estimara que podría resultar rentable. Prefiero no visitar siquiera el seminario de un no especialista ayuno de griego y reiterar mi atención al profesor especialista inexperto didácticamente que requiere o precisa de mi consejo.

Ello no significa que deban visitarse exclusivamente los seminarios con graves deficiencias y posibilidades de mejora; también los profesores excelentes merecen nuestra atención, estímulo y cortesía; puede ocurrir, incluso, que exista ya o comience a crearse, un clima de franca amistad a raíz de nuestra visita: hay que potenciar esa relación personal; tan conveniente para una más efectiva colaboración profesional. Aparte de que la dimensión humana del inspector "humanista" es ciertamente de gran importancia.

Entiendo que el ideal de la actuación inspectora en las visitas a los seminarios sería la total integración del Inspector en los mismos. La experiencia nos demuestra que ello es posible en determinadas circunstancias, y la acción del inspector va desde una sesión de seminario con plena participación técnica, hasta la intervención directa en una clase, en el desarrollo de un tema previamente concertado, solo o —mejor— al "alimón" con el profesor: sin embargo, no afirmo que ello pueda hacerse ni siquiera en un 30% de los casos, pero la colaboración mutua es una vía enriquecedora que no debemos irreflexivamente rechazar.

Deberían estudiarse seriamente las posibilidades del control a distancia por la Inspección del funcionamiento de los Seminarios didácticos: tal vez debieran sustituirse los informes trimestrales de los Jefes por documentos más concretos, intencionados y operativos, que, con la frecuencia necesaria, pudiera remitir el Inspector de griego a los profesores de su distrito. Sin perjuicio de la necesaria estandarización de dichos documentos, sería imprescindible humanizarlos (dando al profesor toda la importancia que realmente tiene, evitando toda impresión burocratizadora, concibiendo el contacto como un informe técnico entre expertos con fines científico-didácticos).

Tal vez debería emitirse anualmente una Memoria-balance global del estado de la cuestión (el griego en el Distrito X) por el Inspector o Inspectores especialistas responsables, a remitir a la Inspección Central, a fin de que el Coordinador General de esta materia (si en el futuro se crea esta figura, como parece conveniente) pueda disponer de una base concreta en qué apoyar su acción e inspirar sus esfuerzos, sugerencias, trabajos, etc.

Las visitas, controles y actuaciones de cualquier índole que se ejerzan sobre el profesorado deben revestir un carácter lo más técnico, pormenorizado y —a la vez— humano posible: el Inspector ha de ser consciente de su responsabilidad de tal en el ejercicio de sus funciones específicas dentro del Sistema educativo, y realizar su "rol" con toda la nitidez y fidelidad posibles a las expectativas que el rótulo "inspector especialista en griego" engendra, en el profesorado de la asignatura y en la sociedad educativa en general. Así, el Inspector, al visitar un Seminario didáctico, no puede dar jamás la sensación de tener prisa o dejarse dominar por el desinterés, aburrimiento o cansancio. Es preferible renunciar a una visita a efectuarla mal. El cuidado en las formas externas es fundamental. La conducta inspectora es siempre ejemplar, indicativa, para bien o para mal. Se nos atribuye una alta representación, y cualquier fallo formal puede ser especiosamente explotado.

Secuencias previsibles (no rígidas) en una visita pueden ser las siguientes:

1.º Aviso previo: salvo en casos especiales (sospecha de incumplimiento, imprevistos organizativos, etc.) soy partidario de "no sorprender" al profesor: no me importa que "prepare la lección", pues cuento con ello, y así compruebo lo mejor que puede hacerlo.

2.º Contacto seminarial y personal antes de entrar el inspector en las clases: soy partidario de celebrar amplias entrevistas, sin prisas, comentando las programaciones, revisando pruebas de evaluación, etc.

3.º Visita a las clases, detección de niveles, posible participación del inspector en la clase.

4.º Conclusiones de la visita: al final de la misma, conviene celebrar nueva reunión de todos los profesores con el inspector, colectiva e/o individualmente, a fin de extraer todas las consecuencias posibles y mejorar cuanto proceda. El Inspector debe tratar a todos con un tacto exquisito, lo que no excluye la claridad y concreción en sus indicaciones. Pueden trazarse planes para nuevas visitas y/o con-

tactos con la Inspección, concibiéndose incluso el logro de objetivos comunes.

En las visitas a las clases hay que evitar toda susceptibilidad: deben visitarse a Catedrático, Agregados y No numerarios indistintamente.

El Informe con las incidencias y conclusiones de la visita debe redactarse —a partir de las notas previas y notas tomadas "in situ"— inmediatamente, dentro de la semana misma en que se efectuó la visita, pues de lo contrario se desdibujan las imágenes e interpretaciones de los hechos y circunstancias en la mente del que lo redacta.

Los aspectos en los que debe poner especial atención el inspector de griego en su visita a un centros son, a nuestro entender, los siguientes (todos de observación directa en el curso de la visita):

1. Corrección en la grafía y acentuación del griego (en Profesor y Alumnos).
2. Fidelidad y estilo de las traducciones (P. y A.).
3. Exactitud conceptual por este orden de prelación: lingüística, estilística, literatura, historia, filosofía, yendo de lo más concreto y definitorio a lo más abstracto y alejado (P. y A.).
4. Cuadernos de clase del alumno (A.) y su control por el profesor (P.).
5. Material confeccionado por el Seminario (P.).
6. Estado de uso de la biblioteca y empleo de ayudas didácticas (P.).
7. Juicio crítico del profesor al libro de texto (P.).
8. Actividades y objetivos interdisciplinares (P. y A.).
9. Idem. complementarios (P. y A.).
10. Evaluación y recuperación (P. y A.).
11. Otros muchos aspectos: actualización científica, conocimiento de la bibliografía, etc.

Como conclusión, añadamos que las visitas deben reiterarse, como ya se apuntó, en la medida necesaria en cada caso, sin llegar a dar jamás sensación de control agobiante. Hay que proseguir adelante sin pausa, ganando terreno como hasta ahora, con prudente lentitud y efectividad, sin forzar las situaciones innecesariamente; hemos de recibir información al tiempo que la damos también nosotros, equilibrando la balanza, afianzándonos progresivamente en esta faceta especialista, no nueva mas reciente y acertadamente potenciada.

"LA EXPLORACION INICIAL EN CIENCIAS SOCIALES DEL ALUMNADO DE E.G.B. A SU LLEGADA AL B.U.P." (*)

PLANTEAMIENTO

El orden de debate de los temas de este Seminario se ha programado siguiendo la fácil vía del orden temporal con el que un alumno hipotético va siendo sujeto y objeto de los sucesivos posibles problemas didácticos. Desde esta perspectiva deben ocupar el primer lugar los problemas del paso de Bachillerato desde el nivel previo de la E.G.B. Aunque los propios docentes no le atribuyen la suficiente importancia, se trata de un importante y delicado momento de la vida académica y personal de los jóvenes de 14-15 años.

Antes de nada una necesaria aclaración sobre la terminología utilizada, se habla de "exploración inicial" de la formación en "Ciencias sociales", para intentar detectar el grado de formación con la que los alumnos acceden al Bachillerato. El primer término "Exploración inicial", que no suele usarse para estos planteamientos (se habla de pruebas o cuestionarios), está tomado concretamente de la terminología pedagógica y aparece en la normativa legal sobre evaluación continua de 1970 (O.M. de noviembre de 1970, sobre establecimiento del sistema de evaluación continua en el Bachillerato y C.O.U.). Si bien en tal contexto se concebía en un sentido más amplio, como la sintaxis inicial que los equipos de evaluación de los Centros, o al menos el tutor de cada grupo, tenía que hacer de toda la información significativa de que se dispone de cada alumno a comienzos del proceso de evaluación, e incluso sigue

existiendo la obligación, a mi juicio poco cumplida, de sintetizarla en el E.R.P.A. Cosificada como algo burocrático y carentes los Centros, al menos los estatales, de personal técnico (Psicólogo, Médico, Asistente Social), la exploración inicial en su sentido neto, es como muchas otras cosas una reliquia de buena voluntad, normativa y poco más. Si se intenta aquí revitalizar el término, pero aplicándolo ahora a exploraciones concretas realizadas mediante pruebas a los alumnos, es con el propósito, tal vez ingenuo, de potenciar en la práctica un aspecto bastante más sustancial de lo que pudiera parecer.

Aunque el paso del tiempo nos va acostumbrando a las situaciones y hoy ya no tiene tanta actualidad como en el curso 1975-76 el problema de la formación y nivel con el que llegan a los Institutos los Graduados Escolares, e incluso ha remitido la polémica de la doble titulación al finalizar la E.G.B., todavía se escuchan de labios de nuestros colegas docentes en Bachillerato juicios más o menos pesimistas sobre "lo mal preparados que llegan los alumnos de E.G.B.". Planteamientos más ponderados y objetivos se formulan en el sentido de que los alumnos de primer curso de B.U.P. "tienen niveles de formación y de dominio de técnicas de estudio y trabajo muy diferentes". El problema es particularmente grave en el caso del alumnado que reciben los Institutos, pues los centros no estatales suelen nutrirse, fundamentalmente, de su propio alumnado de E.G.B. y en sus manos está conseguir los niveles de uniformidad mínima que juzguen necesarios.

(*) Extracto de la ponencia presentada por José Gregorio Martín Moreno

Si queremos pasar de las vagas formulaciones y de las protestas genéricas habría que intentar comprobar cómo nos llegan los alumnos de E.G.B. Por ello sometámoslos a unas pruebas previas. El planteamiento no es nuevo, y aunque sólo sea por inercia de la tradición o por influencia del proceder de otros niveles, como la Universidad, que somete a los alumnos a pruebas en el tránsito a su nivel, en los años en los que estaba implantándose la última reforma del Bachillerato (cursos 74-75 y 75-76), se pidió la resurrección del hace ya años fenecido "examen de ingreso", ahora trasladado al final de la actual educación obligatoria.

No es este mi punto de vista personal, pues aún reconociendo los aspectos positivos que tienen las pruebas de control externas a los procesos educativos, no pretendo enfocar el problema por esa vertiente. Las pruebas de las que yo hablo, integradas dentro de un contexto más amplio de "exploración inicial" e incluso, como intentaré explicar después, en otro todavía más ambicioso "servicio de acogida" a la llegada de los alumnos a un nuevo centro y de "acciones compensatorias", tiene que ser, desde luego, sin efectos académicos para los alumnos. No se trata de pruebas para entrar en el Bachillerato, sino de intentar detectar con qué nivel general de formación llegan, y una vez conocido éste, poner en marcha las medidas de apoyo y ayuda para intentar compensar las posibles deficiencias instrumentales. Todo este planteamiento pasará a tener aún mayor relevancia de ser ciertos y convertirse en textos legales los esquemas que circulan sobre posible reforma de las Enseñanzas Medias pues la acogida en el denominado Primer Ciclo de estas enseñanzas, tendría que pensarse en términos de continuidad de enseñanza obligatoria, y, por tanto, nada o muy poco selectivista.

Hasta aquí consideraciones generales; pero de estos problemas lo que realmente nos preocupa en esta ocasión es su práctica completa en nuestras materias.

EXPERIENCIAS CONOCIDAS

Afortunadamente disponemos ya de experiencias publicadas sobre pruebas realizadas con alumnos de primer curso de BUP, a su llegada a los Institutos y probablemente tienen que existir otras experiencias no publicadas que conviene detectar, conocer y valorar.

Al menos para mí, la primera experiencia conocida de este tipo fue la diseñada por el denominado Grupo Alemania 75 de Valencia, que a comienzos del curso 75-76 elaboró, aplicó y difundió una prueba experimental de exploración inicial destinada a detectar el nivel de formación y comprensión de fenómenos sociales con el que llegaban los alumnos de 8.º de E.G.B. a primer curso de Bachillerato en los Institutos. Contactos posteriores con miembros de este grupo me han permitido saber que esta prueba ha sido objeto de retoques posteriores y que

disponen de resultados de su aplicación a importantes contingentes de alumnos.

Un año después, en las Jornadas de Metodología Didáctica de la Historia en el Bachillerato, organizadas en septiembre de 1976 por el I.C.E. de la Universidad de Santander, Florencio Frieria Suárez presentó una ponencia, incluida en los documentos publicados de las jornadas, titulada: **Análisis sobre un cuestionario de conocimientos y actitudes realizado en un grupo de 1.º de B.U.P.** Se trata de una experiencia de exploración inicial realizada con un único grupo de alumnos del Instituto de Sama de Langreo del que el autor es catedrático.

Más recientemente Carmen González Muñoz catedrática de Geografía e Historia del I.N.B. de Colmenar Viejo (Madrid) ha publicado en el cuaderno monográfico número 1 de la Revista de Bachillerato, dedicado a Geografía e Historia, una interesante experiencia sobre el tema. Posteriormente, en otro número de la misma revista, el Seminario de Física y Química del I.N.A. "Padre Manjon" de Granada, con el insector Rafael L. Linares, ha publicado un valioso trabajo, que tiene el valor de utilizar todo un complejo aparato estadístico en el tratamiento de los resultados de la prueba inicial con la finalidad de intentar comprobar su posible valor predictivo en relación con las calificaciones obtenidas después por estos mismos alumnos en Física y Química del 2.º curso del B.U.P.

Es evidente que tienen que existir más experiencias y es necesario conseguir información sobre ellas. En cualquier caso las conocidas entran perfectamente dentro de lo que he denominado "exploración inicial", cuyas características merecen las reflexiones que siguen.

CARACTERISTICAS DE LAS PRUEBAS DE EXPLORACION INICIAL

La primera característica ya ha sido señalada en las consideraciones generales y debe quedar perfectamente clara se trata en todo caso de pruebas **sin valor académico** para el alumno. Un segundo aspecto es cuándo se deben realizar esas pruebas y qué alumnos deben tomar parte en ellas.

En todos los casos que conozco, las pruebas se realizaron "a comienzos del curso" (en octubre en la experiencia de Sama de Langreo y también en octubre, con los grupos ya constituidos en el caso de Colmenar Viejo). Salvo en este último caso intervinieron sólo alumnos matriculados en 1.º de BUP. Desde una perspectiva de cambio de nivel y de servicio de acogida el planteamiento parece consecuente. Pero no es el único posible y prueba de ello es que los compañeros de Colmenar Viejo llegaron al convencimiento de la necesidad de realizar otra prueba similar al comenzar la Geografía del 2.º curso del BUP para intentar detectar el nivel de madurez alcanzado contrastándolo con los resultados.

Esto plantea un primer problema ¿Pruebas de Exploración únicamente a la llegada al primer curso

o Pruebas de Exploración también en 2.º curso y si se me apura, también al comenzar el 3.º? Parece que sería sobrecargar las tareas, al menos de momento. Mas si se opta por pruebas sólo a la llegada a primer curso, parece necesario que tales pruebas detecten la formación genérica en Ciencias Sociales, es decir que haya ítems tanto válidos para Historia como para Geografía. Pero todavía puede apurarse un poco más el cuándo de estas pruebas. Desde luego a comienzos del curso, después son inoperantes como exploración inicial. Este, como otros temas, es necesario contemplarlos desde una línea de actuación de la Inspección con el necesario apoyo de las autoridades ministeriales, en el sentido de conseguir que la segunda quincena del mes de septiembre pase a ser período lectivo real por la totalidad del profesorado y no época de agobios para los directivos de los centros y segundo pequeño período de vacaciones para el resto del profesorado, hasta que se le avise que todo está "casi" resuelto y el curso puede empezar.

Las pruebas de exploración inicial pueden perfectamente realizarse dentro de un calendario de acogida de los nuevos alumnos a los Institutos, que perfectamente pueden comenzar a partir del 20 de septiembre como muy tarde. Ello determinaría la necesaria presencia de todos los niveles del Seminario Didáctico en el centro para preparar, diseñar, aplicar y valorar las pruebas y, sin solución de continuidad, realizar las programaciones generales largas de cada materia y curso. No se me oculta que existen resistencias y dificultades no pequeñas, para avanzar por este camino (Problemas de escolarización y de admisión de importantes contingentes de alumnos para 1.º, no resueltos todavía en esas fechas, desplazamientos masivos de profesorado por concursos, sin obligación legal de incorporación al nuevo centro hasta 1 de octubre y resistencia a perder un segundo período de vacaciones otoñales). Aun así hay que intentar avanzar en este sentido, si de verdad se lucha por una mejora de la calidad y por una mejora de la imagen pública de la docencia estatal. En el Distrito de Valladolid hemos diseñado un proyecto de actuación general de la Inspección sobre la organización docente de los Institutos, que pretende superar las intervenciones exclusivamente administrativo-docentes (cupos de profesores, dedicaciones, complementos, etc.) e insistir sobre temas como éstos. El proyecto tenía prevista una primera fase de difusión en los últimos días de junio con los equipos directivos de los Institutos con el fin de que incluyeran en sus calendarios de actividades de septiembre la realización de las pruebas de exploración inicial para los alumnos de primer curso dentro de una "semana de acogida" en la que los Jefes de Estudios, los tutores y alumnos de otros cursos superiores, les enseñaran el centro, las normas generales de funcionamiento, la participación estudiantil y dentro de ella se fuesen realizando las pruebas de exploración, con el fin de evitar los bloqueos psicológicos de realizar una prueba el primer día de llegada a un centro desconocido. Simultáneamente los

Seminarios Didácticos iniciarían las tareas de programación del curso dentro de unas pautas mínimas homogéneas para todos los Seminarios y se podría intentar programar los aspectos de interdisciplinabilidad hoy casi totalmente inéditos en la mayoría de los Institutos. Probablemente todo esto genere sonrisas escépticas o piadosas, pero, hay que intentar avanzar aun a sabiendas de las resistencias con las que tropezaremos.

Hemos visto el cuadro y a quien se aplican estas pruebas, ahora comienza verdaderamente el tema: ¿Cómo deben estar diseñadas estas pruebas?

Una tentación fácil, que debe desecharse inmediatamente es diseñar unas pruebas que sirvan exclusivamente para compulsar en qué medida los alumnos llegados al Bachillerato tienen "fijados" contenidos concretos de Geografía o de Historia cursados en su E.G.B. Esto sería en la realidad una "Prueba de Ingreso", que no serviría de mucho, pues legalmente si son Graduados Escolares no precisan de más controles académicos.

Si las pruebas se realizan para detectar la formación adquirida en Ciencias Sociales en E.G.B. y se realiza como exploración para que el profesorado de Bachillerato sepa cómo debe plantear su enseñanza, lo que hay que intentar detectar es el grado de formación, que no está compuesto exclusivamente por los contenidos concretos que sean capaces de reconocer o expresar, sino sobre todo, por sus capacidades de aprendizaje.

Montserrat Llorens ha publicado varios artículos intentando detallar qué componentes hay que considerar en un alumno para determinar su grado de formación en Geografía e Historia. Es evidente que uno de los aspectos lo constituye el volumen de información (datos: nombres, acontecimientos, fechas, etc.) del pasado y de su presente social único que el alumno posee. Pero más importante aún son otros aspectos tales como su capacidad de comprensión de un texto (no es necesario que sea un texto histórico propiamente dicho, también puede servir un suelto de un periódico referido a un hecho o acontecimiento socioeconómico o político), su capacidad para situar fenómenos o acontecimientos en las coordenadas espacio-temporales, manifestada en su seguridad para colocar con cierta precisión cronológica, al menos relativa, fenómenos, sucesos y acontecimientos del pasado y en especial la de ser capaz de "leer en un mapa, plano o croquis". También puede valorarse el volumen y la precisión de manejo de terminología científica mínima tanto histórica como geográfica. Por último y tal vez lo más importante, detectar qué técnicas de trabajo de las utilizadas en Historia y Geografía tiene adquiridas (interpretación y construcción de gráficas, manejo de series estadísticas, redacción de trabajos con fuente de información distinta al libro de texto, etc.) Todo esto, e incluso algo más si se quiere ser perfeccionista, debería comprender una prueba de exploración inicial. Porque hay más aspectos posibles fuera del puro domi-

nio cognoscitivo como detectar actitudes de comprensión social, etc.

No parece fácil el diseño de una prueba de exploración inicial completa, porque, además, todos estos aspectos, para ser válidos, tienen que contemplarse desde dos presupuestos básicos: que no se rebase el umbral de maduración intelectual propio de las edades 14-15 años y que no incluyan planteamientos que estén fuera de los objetivos que para estos campos señalan las bases de programación vigentes para los cursos de E.G.B.

Por lo que hace al primer aspecto, —el trabajo de C. González Muñoz es bien explícito—, si se plantea la prueba con grado de abstracción excesiva los resultados no son válidos. Este grupo aprendió por propia experiencia que los resultados variaban sustancialmente según que las formulaciones de los temas de las pruebas fuesen más o menos abstractos.

No hay que olvidar que todos los especialistas en Psicología evolutiva sitúan en el umbral 14-15 años la fase de lenta maduración intelectual que lleva al pensamiento racional abstracto, pero todavía con limitaciones y sólo permitiendo la comprensión de fenómenos en los que intervenga un número de variables no muy complejas. Se trata del llamado por Piaget "pensamiento formal", etapa posterior al denominado por Debesse "pensamiento nocional".

Las bases de programación dictadas para E.G.B. y contenidas en las orientaciones de este nivel deben servir de "niveles de referencia". Es absolutamente imprescindible que los docentes de Bachillerato conozcamos los objetivos y la articulación por cursos de los contenidos del área social previstos para E.G.B.; si no lo hacemos así, pecaremos del mismo defecto que criticamos algunas veces con respecto a nuestro propio nivel en el profesorado universitario. Las actualmente vigentes fueron publicadas en 1970, modificadas parcialmente para la segunda etapa de E.G.B. en 1971 y están siendo completadas con otros aspectos tales como la "Educación para la convivencia", que en cierto modo incide también en nuestro campo de preocupaciones. Es imprescindible conocer bien este esquema y las posteriores modificaciones que pueda sufrir, pues en estos mismos momentos el Gabinete de Planes y Programas de Estudios de la Dirección General de Educación Básica tiene en fase muy avanzada de elaboración un proyecto de niveles mínimos de referencia para el área social, que está sometiendo a consulta en reuniones con docentes interesados en estas cuestiones.

Todos estos aspectos tienen que tenerse en cuenta en el momento de diseñar las pruebas; pero falta aún el diseño concreto. Si se incluyen textos para análisis, gráficas, planos o mapas para interpretar, tendremos ya una parte de la prueba confeccionada. Para los otros aspectos: volumen de información, capacidad de ordenación temporal, dominio de vocabulario específico, la vía más eficaz será recurrir a formulaciones del tipo de pruebas objetivas de elección múltiple, de ordenación, de empare-

jamiento de respuestas, etc.; pues pese a su actual crisis, siguen siendo fiables y de posible corrección automática. Existen abundantes trabajos publicados sobre tipologías de pruebas objetivas.

Parece obvio tener que decir que no sólo el diseño, sino la baremación previa y la corrección concreta de estas pruebas tienen que ser hechas por cada "Seminario Didáctico". Realizada esta labor se dispondrá de un volumen de datos, cuya utilización se intenta exponer a continuación.

UTILIZACION DE LOS RESULTADOS

Los datos obtenidos en bloque o detallados por aspectos se prestan a toda una serie de utilidades. Una primera sería poder servir de criterio objetivo para las agrupaciones de alumnos en grupos por cursos, dentro de un planteamiento de "grupos de nivel". Hasta ahora los agrupamientos se vienen haciendo con criterios meramente aleatorios tales como el orden alfabético de apellidos, el orden de matriculación o, cuando más, el simple juego de la elección de materias optativas. Durante mucho tiempo los agrupamientos por niveles se han juzgado socialmente discriminatorios para los alumnos e indirectamente también para los profesores que tuviesen que atenderlos. Parece que comienzan a cambiar un poco las cosas. Los propios pedagogos teóricos parecen estar de vuelta de las críticas a las agrupaciones por niveles y comienzan a defender estos planteamientos como una de las únicas vías reales posibles para intentar paliar las consecuencias de las diferencias socioculturales de los alumnos, siempre que los grupos de nivel se conciban dentro de un contexto de educación no discriminatoria sino compensatoria. Es evidente que no es fácil agrupar a los alumnos solamente por sus resultados en la prueba de exploración inicial del área social, excepto que se intentase un sistema complejo de agrupamientos flexibles. En la realidad habrá que clasificar a los alumnos de 1.º por el resultado global de pruebas de exploración realizadas en todas las áreas, o al menos, por los resultados en el dominio de lenguajes instrumentales básicos. Todo este campo está todavía casi virgen.

Por otra parte, hay que montar una auténtica recuperación para los alumnos como una verdadera acción compensatoria. Es decir, que si un número importante de alumnos presenta deficiencias graves en el dominio de lenguajes básicos o en el dominio de técnicas de trabajo y estudio, cada Seminario Didáctico está en la obligación de programar durante las primeras semanas del curso acciones específicas para intentar paliar estas deficiencias y conseguir alcanzar los niveles mínimos que se consideren necesarios para el desarrollo de las materias de Bachillerato.

La segunda posibilidad a que se prestan los resultados es la de poder disponer de datos concretos para establecer contactos con los Centros de E.G.B. de los que habitual y mayoritariamente proceden los alumnos, con el fin de intentar la coordinación 8.º EGB-BUP. Si en los datos de identificación de los alumnos para la prueba se les pide que indiquen el

centro de E.G.B. del que proceden, una vez conocidos los resultados podrán discutirse éstos con los responsables del área social de cada uno de estos Centros. Ello permitiría ajustar los objetivos a las exigencias comunes y conseguir corregir las desviaciones más graves. No sirve decir que tal o cual centro de E.G.B. es bueno o malo, hay que poder demostrar que tal o cuál centro envía alumnos a Bachillerato con tal grado de formación en tal área completa. Los propios colectivos docentes de E.G.B. más sensibilizados están pidiendo esta conexión aunque sólo sea como apoyo moral para poder exigir un mínimo de madurez a la hora de la promoción a Graduado Escolar, o como legítimo reconocimiento de su labor.

Si nos referimos ahora al profesorado de Geografía e Historia de nuestro nivel, los resultados de las pruebas de exploración inicial deben constituir necesariamente la base para el diseño de la programación larga a realizar por cada Seminario Didáctico al inicio del curso. Tanto los objetivos generales, como los específicos que se persigan y los métodos y procedimientos didácticos que se elijan, tienen que tener en cuenta la situación de partida reflejada en los resultados de las pruebas de exploración inicial. Si, por ejemplo, las pruebas han puesto de relieve falta de costumbres y escasa capacidad del alumnado para interpretar textos, no tiene sentido programar un método basado principal o exclusivamente en comentar textos, pues será perder el tiempo si no se enseña antes a los alumnos las técnicas mínimas del comentario, pasando esta actividad a ser el objetivo general prioritario de la parte inicial del curso que se considere necesario.

Durante el resto del curso los resultados de exploración inicial deben constituir un nivel de referencia a contrastar con las evaluaciones parciales e incluso con la evaluación final de estos mismos alumnos. La experiencia de Colmenar Viejo es esclarecedora en estos aspectos.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE ACTUACION

— La práctica de pruebas de exploración inicial en Ciencias Sociales aplicadas a los alumnos a su llegada al Bachillerato se considera una práctica conveniente. Es necesario recoger información de cuantas experiencias de este tipo se conozcan con el fin de elaborar un cuerpo de documentación y doctrina.

— Puede ser misión de la Inspección de Enseñanza Media favorecer y difundir estas prácticas orientando a los centros y a los seminarios didácticos y profesores sobre su diseño, aplicación y utilización de los resultados.

— Hay que intentar conseguir que la segunda quincena de septiembre pase a ser período lectivo real para todo el profesorado de los Institutos. Sólo así podrán realizarse estas tareas dentro de una actuación más amplia de "servicio de acogida" para los nuevos alumnos y engarzar estas prácticas con las tareas de programación general de cada uno de los seminarios.

— Hay que mejorar la coordinación entre las áreas y materias de EGB y las correspondientes del Bachillerato, estableciendo contactos mutuos con el profesorado responsable del área social de la segunda etapa de E.G.B. de los centros que proporcionan alumnado de primer curso a los Institutos.

INFORMACION SOBRE ORGANISMOS, CURSOS, CONGRESOS, ETC., EN RELACION CON EL LATIN, DESDE LOS PUNTOS DE VISTA CIENTIFICO Y DIDACTICO (*)

La información sobre los extremos que aquí se enumeran se hace enormemente difícil obtenerla, por la falta de un organismo centralizador y canalizador de la misma.

La complejidad del tema es grande, por cuanto son muchos los países que organizan actividades del tipo que nos ocupa y en cada país son numerosos los entes u organismos que las promueven. A su vez, conectadas con nuestra materia existen entidades de índole diversa y que, por ello, realizan también actividades diversas y variadas.

Ahora bien, como organismos y actividades fundamentales que, por otra parte, son bien conocidas de todos, cabe citar:

La FEDERACION INTERNACIONAL DE ESTUDIOS CLASICOS (F.I.E.C.) en la que están integradas todas las Sociedades o Asociaciones de los distintos países.

Cada cinco años celebra un Congreso con sede en un país distinto cada vez.

El próximo congreso tendrá lugar del 3 al 8 de septiembre del presente año en Budapest y girará en torno a los siguientes temas centrales:

1. Grecia arcaica, de 650 a 550.
2. El Mundo Mediterráneo en la época helenística.
3. El Fin de Imperio romano.

En cada país de la casi veintena que están integrados en la FIEC existe, como queda dicho, una Sociedad o Asociación Nacional de Estudios Clási-

cos que celebra con cierta periodicidad su Congreso Nacional de Estudios Clásicos y publica su Revista.

En países de gran pervivencia de lo clásico como Italia, son muy numerosos los cursos, reuniones y sesiones científicas promovidas por los diversos organismos. Son, incluso, abundantes las actividades de tipo monográfico (tales como estudios varrobianos, estudios ennianos, etc.).

En Francia cabe destacar, entre otras, las actividades y congresos cuatrienales de la "Association Guillaume Budé".

La Universidad de Gante (Bélgica) organiza cada tres años un Congreso sobre Didáctica de las Lenguas Clásicas, cuyos trabajos publica la Revista "Didáctica Classica Gandensia".

En España, la Sociedad Española de Estudios Clásicos (S.E.E.C.) se fundó en 1954. Ya en 1958 acogió a la FIEC con motivo de una de sus Asambleas bienales o trienales, hecho que se repetiría posteriormente y que culminaría en septiembre de 1974 al celebrarse en Madrid el VI Congreso Internacional de Estudios Clásicos, el último celebrado hasta la fecha.

La SEEC viene celebrando cada cinco años un Congreso Nacional: 1956, Madrid; 1961, Madrid y Barcelona; 1966, Madrid; 1971, Barcelona y Madrid; 1976, Madrid y Sevilla; el próximo por tanto, corresponde celebrarlo en 1981.

En el ámbito fundamental de la **DIDACTICA**, en nuestro país se vienen desarrollando frecuentes

(*) Informe presentado por el Inspector Avelino André Gabián.

reuniones y simposios cuya información o anuncio no suele llegar a tiempo o ni siquiera suele llegar.

Las diversas Secciones de Estudios Clásicos acostumbran a celebrar con regular periodicidad sesiones científicas y simposios.

Los Institutos de Ciencias de la Educación (I.C.E.) de las distintas Universidades españolas también organizan actividades de índole básicamente pedagógica y didáctica.

El ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona acaba de realizar, del 7 al 11 de mayo actual, un Seminario de Didáctica del Latín sobre la siguiente temática:

Día 7: Estudio metodológico de las coordenadas de espacio y tiempo en la sintaxis latina.

Día 8: Proyección de un texto clásico en las artes plásticas.

Día 9: El estudio de la estructura del verso como elemento metodológico de aprendizaje de la lengua.

Día 10: El uso del cine en los diversos aspectos.

Día 11: Revisión de algunos puntos del método de aprendizaje del Latín. Problemas que presenta la traducción en catalán.

Este Seminario lo imparten los profesores Bejarano, Cano, Carmen-Laura Gil, Martínez Gázquez y Antonio Seva.

Para este próximo verano se anuncia un nuevo Curso de Humanidades Clásicas dentro del que organiza anualmente la Universidad Internacional "Menéndez Pelayo" de Santander.

Asimismo, está prevista para los días 2, 3 y 4 de julio próximo la "I Reunión Gallega de Estudios Clásicos" en Santiago y Pontevedra.

Sobre didáctica de las Lenguas Clásicas en BUP y COU ya se han celebrado dos simposios, el primero en Valladolid en 1977 y el segundo en Oviedo de 1978, organizados por los ICEs de las Universidades respectivas y con la colaboración de la SEEC.

Recientemente, a mediados de abril, organizado por el ICE de la Universidad de Valencia y contando con la colaboración de la SEEC y la Sociedad Española de Lingüística, se celebró en Cullera (Valencia) un Simposio sobre "Unificación de la Terminología Lingüística en el BUP".

BIBLIOGRAFIA DE LOS ESTUDIOS CLASICOS

Me remito básicamente al excelente "Apéndice Bibliográfico" que el Prof. Bejarano publicó en la revista "Durius" de Valladolid precedido de un trabajo sobre "La Filología Latina: Objetivos y Métodos" que fue el contenido de una conferencia leída en la Univ. de Barcelona en 1973.

Este "Apéndice" junto con "Una bibliografía fundamental para los Seminarios de Latín de los Centros de Bachillerato" que publicó nuestro colega Antonio Castro en el n.º 5 de la Rev. de Bachillerato, contienen prácticamente todo lo importante.

Tal vez cabría aludir en el apartado 59 del "Apéndice" a la colección de la Editorial Gredos de traducción de textos griegos y latinos, a la moderna

colección de textos bilingües de la Edit. Bosch de Barcelona, a la interesante pero reducida colección "Avesta" de Reus debida al empeño de Sanz Franco, a las publicaciones de la Cátedra de Derecho Romano de la Univ. de Granada; y, seguramente, a algunas más.

También podría añadirse, en el apartado 4 sobre manuales generales referidos al mundo romano, las obras:

"Panorama del Mundo Clásico", H.H. Scullard. Edic. Guadarrama, Madrid, 1967. Interesante por su resumen, mapas y fotografías.

"Roma", Nack Wagner; Edit. Labor, Barcelona.

En el apartado 61 dedicado a las Revistas españolas, nos atreveríamos a intercalar las siguientes:

— Analecta malacitana. Málaga.

— Analecta Sacra Tarraconensia. Barcelona.

— Anales de la Univ. de Murcia. Filosofía y Letras.

— Anuario de Filología. Facultad de Filología. Barcelona.

— Archivum. Oviedo.

— Boletín arqueológico. Tarragona.

— Boletín de la Real Sociedad Arqueológica Luliana. Palma de Mallorca.

— Celtiberia. Soria.

— Cuadernos de la Fundación Pastor. Madrid.

— Cuadernos de Historia Económica de Cataluña.

— Cuadernos de Investigación. Filología. Logroño.

— Faventia. Barcelona (Univ. Autónoma).

— Folia Humanística. Barcelona.

— Hispania antigua. Madrid.

— Hispania antigua. Vitoria.

— Información Arqueológica. Barcelona.

— Mayurqa. Palma de Mallorca.

— Miscelánea Comillas. Comillas (Santander)

— Miscellanea Barcinonensia. Barcelona.

— Numisma. Madrid.

— Rev. de dialectología y tradiciones populares. Madrid.

— Rev. de la Univ. Complutense. Madrid.

— Studia Archaeologica.

NOTAS: 1. La mayoría de los datos precedentes han sido tomados del "Índice Español de Humanidades", Madrid. N.º 1, enero-junio 1978.

2. La Universidad Autónoma de Barcelona dispone de un servicio denominado "Revista de Revistas" que consiste en el envío, previa suscripción anual, de fotocopia del índice de aquellas revistas que se desee y a las que, naturalmente, esté suscrita la Universidad (y que son la inmensa mayoría de las importantes de dentro y fuera de España).

3. En Italia, "Cultura e Scuola", Rev. que publica el Instituto della Enciclopedia italiana de Roma, ha venido facilitando (como mínimo que sepamos hasta 1974) un servicio gratuito de préstamo de obras mencionadas en los artículos de dicha Revista, a sus suscriptores.

Algunos libros de texto o métodos de Latín:

Aparte de la amplia y variada gama que ofrecen los textos españoles, ofrezco a la consideración de todos alguna obra reciente extranjera, v.g.:

LATIN, F. Kinchin Smith (Colecc. Teach yourself Books) USA y Gran Bretaña, 8.ª edic., 1979. En inglés.

LATIN, An Intensive Course. Moreland y Fleischer. California, 1977. En inglés.

CAMBRIDGE LATIN COURSE. Univ. de Cambridge. Audiovisual. En inglés.

LATIN, Schnitzler. Trad. del alemán por Herder, Barcelona, 1975.

BIBLIOGRAFIA DE DIDACTICA DE LAS LENGUAS CLASICAS (CON ESPECIAL REFERENCIA AL LATIN)

—Hernández Vista. "La enseñanza actual del Latín". "Cátedra 1960-61. Prontuario del Profesor. (Direcc. Gral. Ens. Med. Madrid, 1960).

—Mariner Bigorra. "Didáctica del Latín" (Id., Id., 1962)

—Varios autores. "Didáctica de Lenguas Clásicas". Estudios Monográficos. Publicac. Dir. Gral. Ens. Med. Madrid, 1966.

—Inc. Assoc. of Assist. Master in Second. Schools: "Teaching of Classics" en trad. de Herrero Ll. y Belinchón: "La enseñanza de las Lenguas Clásicas". Madrid, 1963.

—Rousselet, M. "L'Enseignement du Latin". Paris, 1966.

—Pire, G. "Le Latin en question". Lieja, 1971.

—Debut, J. "La enseñanza de las Lenguas Clásicas". Barcelona, 1976. Edit. Planeta. (Traducc. del Francés).

—Nickel, R. "Altsprachlicher Unterricht, Neue Möglichkeiten seiner didaktischen Begründung: Erträge der Forsch. XV Darmstadt Wiss. Buchges. 1973. (Traducc. en Italiano: "L'insegnamento delle lingue classiche. Nuove possibilità per una sua motivazione didattica". Trad. de G. Martorelli. Perugia y Roma, 1976).

—Mariner, Alberte y Calero. I Simposio Nac. sobre Didáct. del Latín en el Bach. y COU. Rev. de Bach., n.º 4.

—Torrent, F. "El latín en el Bach.". Rev. de Bach., n.º 1.

—Varios autores. Temas del COU. Rev. de Est. Clás. n.º 81-82.

—ICES Valladolid (1977) y Oviedo (1978). trabajos del I y II Simposios sobre Didáct. de las LL. CC. en BUP y COU.

—Didáctica Classica Gandensia. Universidad de Gante.

—Documentatio Didactica Classica. Id., Id.

—Calero, F. "Sobre didáctica de las lenguas clásicas". Estudios Clás., n.º 80.

—Calero, E. "Un nuevo libro sobre enseñanza de las lenguas clásicas. Rev. Est. Clás. n.º 80.

—Calero, F. "La investigación didáctica y lingüística en la enseñanza del Latín". *Helmantica*, XXIX, 88 (ene-abr. 1978).

COMENTARIO SOBRE LA BIBLIOGRAFIA DIDACTICA APORTADA

El libro de Nickel propone como objetivos de la enseñanza de las lenguas clásicas los siguientes:

1. Desarrollar la conciencia del lenguaje como capacidad humana específica. El conocimiento de las LL. CC. capacita para una mayor profundización de las modernas, romances o no: La lengua, además de un medio de comunicación, es también un sistema de abstracción e interpretación del mundo y de ahí que merece estudiarse por sí misma.

2. Acceder al contenido cultural. Las literaturas clásicas ofrecen un testimonio de gran valor para la comprensión de toda la cultura occidental.

3. Desarrollar la capacidad de interpretación y, por ende, de expresión.

4. Despertar el sentido histórico, pues sólo el conocimiento del pasado da capacidad de futuro.

5. Fomentar la capacidad de pensamiento autónomo y creativo.

J. Debut plantea en su libro, con acierto y casi con pasión, la necesidad de que ante todo se aprenda vocabulario.

La obra de Pire presenta, como aspecto que destacaría, una defensa razonada, pero a la vez matizada, del método inductivo. La matización viene dada por el llamado "recurso a la anticipación". Igualmente defiende la economía de esfuerzo y tiempo en el aprendizaje del léxico y de la gramática, comenzando por aquello que sea estadísticamente más frecuente.

Las actividades que se realizan en Gante y Lieja merecen algún comentario:

En esta última ciudad, entre los trabajos de L.A.S.L.A. (Laboratoire d'Analyse statistique des Langues anciennes), Bodson publicó en 1968 un "Vocabulaire latin" (Liège, Centre d'Information et de Didactique pour l'Enseignement des Langues Anciennes), dirigido a los profesores de los niveles inferiores, en el cual resume con detalle el vocabulario con el que se tropezarán los alumnos de esos primeros niveles. El vocabulario de empleo más frecuente en De Bello Gallico está dividido en dos grupos: uno que comprende las palabras interesantes a la vez para César y el De Viris, y otro que comprende vocablos más particulares de César. Después incluye cuatro vocabularios particulares (microléxicos) relativos al De Viris, a las Fábulas de Fedro, al De Bello Gallico y a Ovidio. Digamos además que el Índice y los Cuadros gramaticales relativos a las Metamorfosis de Ovidio también han sido publicados (Liège, C.I.D.E.L.A., 1968).

Este tipo de trabajos siguen los criterios de economía y rentabilidad en la enseñanza; es decir, descubrir aquellos hechos de léxico y de gramática que son estadísticamente más frecuentes para luego dedicarles en la enseñanza la primera y máxima atención.

Brevemente, la historia de esta clase de actividades con sede en Lieja podría resumirse así:

En 1961 se funda el LASLA.

En 1965 se crea la "Organisation Internationale pour l'Etude des Langues Anciennes par Ordinateur", acogida en el seno de la FIEC, la cual, por medio de una revista trimestral, servía de nexo informativo de las propias actividades entre todos los investigadores. Los logros alcanzados son ya importantes, como señala su Director, Louis Delatte ("Les activités de l'Organisation Internationale pour l'Etude des Langues Anciennes par Ordinateur", incluido en la publicación titulada "Aspects des études classiques". Univ. de Bruxelles, 1977).

Por lo que se refiere a Gante, en 1963 se celebró un "Colloque pour l'étude des problèmes de la didactique du grec et du latin dans les pays de la Communauté Européenne"; pero ya anteriormente se había creado en su Universidad un "Seminarium ad propriam linguas classicas docendi rationem explorandam", bajo cuyos auspicios se empezó la publicación de la Revista "Didactica Classica Gandensia", así como "Documentatio Didactica Classica".

Cada tres años se celebra un congreso sobre didáctica, la publicación de cuyos trabajos se hace en *Did. Class. Gandensia*. Del congreso de 1973 hemos podido obtener "La taxonomie des objectifs pour la discipline de latin" de A. de Block y otros; este artículo es el único intento que yo conozco de aplicar la doctrina taxonómica a una lengua clásica.

La "Documentatio Didactica Classica" contiene, además de ediciones críticas y comentadas a distintos niveles, obras de didáctica en sentido estricto, sobresaliendo por su novedad las relaciones de discos, filminas, películas, etc.; ahora bien, se echan en falta las breves reseñas al estilo de *L'Année Philologique*.

En torno a los trabajos de los simposios de Oviedo y Valladolid, cabe señalar la idea del Dr. Mariner de que la progresión se haga de lo fácil a lo difícil, de lo transparente a lo que no lo es; de ahí que, sobre la base de que el español o castellano es de las lenguas neolatinas más conservadoras proponga la siguiente secuencialidad: verbo — — pronombre — — nombre, etc.

BREVE COMENTARIO A LOS ACTUALES CUESTIONARIOS DE MATEMATICAS (*)

Consideraciones previas:

Resulta evidente que la abstracción y las metodologías deductivas rigurosas, que son privativas de la Matemática, no se pueden implantar como un verdadero objetivo de la enseñanza a nivel del bachillerato, y menos desde un principio, con alumnos de edades comprendidas entre los trece y quince años, y que, por tanto, no han culminado todavía su desarrollo físico y mental. Por otro lado, no sería posible aplazar la enseñanza de la Matemática, dejándola para edades adultas, porque, en tal caso, la Matemática, lo mismo que la Música, necesitan un largo período de iniciación y unos adiestramientos previos, realizados en edades infantiles y de pubertad, sin los cuales, su enseñanza resultaría algo extraño y artificial, de imposible dominio y con dificultades insalvables.

En consecuencia, estimamos que, a la abstracción y a las deducciones rigurosas hay que acceder de forma gradual, siguiendo una trayectoria análoga a la seguida por la humanidad para alcanzar esos grados de fineza —no de conocimiento— que hoy caracteriza a la Matemática. No olvidemos que la finalidad de su enseñanza en el bachillerato no tiene carácter informativo, sino que se refleja principalmente en el interés de sus métodos. Este proceso ha de realizarse a través de una escala de matices de exigencia, de muy delicada aplicación en las clases colectivas. El profesor debe evitar el hecho frecuente de los "rechazos" que padecen gran número de

nuestros bachilleres, víctimas, tal vez, de una prematura abstracción, de una inadecuada metodología y de unos programas, basados en planteamientos teóricos excesivamente matemáticos, y de espaldas a la realidad docente.

Insistimos: a las edades de estos alumnos se está produciendo un desarrollo mental, que es preciso no olvidar, y que, al no ser uniforme para todos, resulta difícil conseguir la homogeneización para una eficaz labor docente.

A este desarrollo deben ajustarse esos progresivos y graduales matices de la abstracción y del razonamiento, a que estamos aludiendo.

En resumen: motivar e interesar al alumno debe de ser el primer objetivo, para que, después, se pueda verter, poco a poco, dosis progresivas de exigencia en el rigor, hasta llegar a habituarlo por completo a él.

Los cuestionarios actuales:

Esto nos lleva de la mano para formular una serie de preguntas que creemos de sumo interés:

Conociendo, los factores condicionantes que inciden en la enseñanza de la Matemática del bachillerato, ¿pueden considerarse realistas los programas actuales?. — Evidentemente, al no existir un examen de ingreso, que nos pudiese proporcionar un punto de partida cierto para iniciar la programación del bachillerato, tenemos que apoyarnos en los vigentes programas de la E.G.B. Y así, se

(*) Extracto de la ponencia presentada por Luciano Fernández Penedo.

reconoce en la Orden Ministerial de 12 de abril de 1975, cuando manifiesta: "partiendo de los conceptos de anillo y cuerpo introducidos en la segunda etapa de Educación General Básica, se pretende etc.". Esto no es más que una ficción teórica, completamente en desacuerdo con la realidad: los alumnos que acceden a los Institutos debieran conocer y dominar tales programas, con un punto de vista suficientemente matemático, como si sus profesores hubiesen sido especialistas en esta materia. Esta hipótesis legal, no es cierta en términos generales, y por eso ha conducido a realizar unas planificaciones y unos cuestionarios excesivamente optimistas, y en el mejor de los casos, desajustadas de la realidad.

Por otro lado, prescindiendo de la observación anterior, y admitiendo que los programas de E.G.B. fuesen conocidos por los alumnos al iniciar el bachillerato; ¿son los programas de los tres cursos adecuados y suficientes?. ¿Están pensados en función de que el tercer curso sea optativo? ¿Se puede, por ejemplo, admitir que un alumno se haga bachiller sin necesidad de haber estudiado las cuestiones básicas que figuran en el cuestionario de ese tercer curso?

El papel de la Geometría en los cuestionarios:

En ese cuestionario del tercer curso aparecen por primera y única vez, al introducir el producto escalar, unas nociones de Geometría Métrica, la Geometría de la intuición, la que permite considerar en el bachillerato a la circunferencia, dentro del rigor lógico y algebraico que se pretende en los cuestionarios.

Al comienzo de la reforma de la enseñanza de la Matemática, motivada por el "¡abajo Euclides!", dado por Dieudonné no se planteó con seriedad debida el papel y el lugar que la Geometría tenía que representar en el bachillerato. Fue más fácil eliminarla, o dejar una muestra supeditada al conocimiento previo de la estructura de espacios vectoriales, para que se pudiese introducir, siempre en forma analítica, una idea de la Geometría Afín. Y al año siguiente, en los vigentes cuestionarios, con la discontinuidad de un nuevo curso, ahora optativo, introducir la Métrica en base al producto escalar. Tal planteamiento, científicamente correcto, resulta artificial desde el punto de vista pedagógico; se eliminan los recursos de la intuición, de valor incalculable para iniciar a los alumnos en el razonamiento matemático. En tal sentido, el Prof. Choquet, de la Universidad de París, uno de los promotores de la reforma de los estudios matemáticos en Francia, dice en un informe del año 1972: "Siendo los nuevos programas y las instrucciones correspondientes —salvo algunos errores— más satisfactorios que los antiguos, lo cierto es que ha habido una atmósfera nociva que acompaña su puesta a punto. En particular un ataque contra la Geometría y contra los recur-

sos de la intuición; se dice a los docentes que están desfasados si enseñan propiedades de los triángulos, que el álgebra lineal reemplaza toda la geometría antigua; los docentes no enseñan más que álgebra, y se encuentran acomplejados: no se atreven jamás a recurrir a la intuición; se refugian en un formalismo vacío..." Y añade: "El resultado es tal que, sin una sana reacción básica, pienso que la generación actual de nuestros escolares recibirá una formación matemática que no les preparará, ni para la investigación matemática ni para la utilización de las matemáticas en la técnica o en las ciencias experimentales".

En el mismo sentido, Mr. Papy, cuyos textos para el bachillerato belga son bien conocidos y nada sospechosos de coservadurismo, afirma en el prólogo del MM-III, "La obra que hemos llevado a cabo, sin apriorismos en favor de la Geometría, nos ha convencido de que el soporte intuitivo y gráfico sigue siendo esencial para la adquisición de los conceptos más modernos y abstractos".

Con esto quiero defender el puesto que la Geometría debe, por derecho propio, ocupar dentro de la enseñanza a todos los niveles. No se puede esperar que los alumnos tengan una idea clara de la estructura de espacio vectorial, para introducir una formalización de la Geometría Afín. Antes se debiera enseñar geometría, una geometría Métrica, que con ayuda de la intuición, permitiese iniciar el razonamiento matemático. Hemos tratado de olvidar artificialmente la riqueza incalculable de estructuras a las que conducía el tradicional estudio de la Geometría del espacio euclídeo, el espacio de nuestros sentidos, donde, además, se desenvuelve la Mecánica y la Física elementales, que el alumno estudia, no solo en el bachillerato, sino también en la Facultad.

Todos hemos conocido el filón inagotable de razonamientos deductivos que proporcionaba la geometría elemental, acompañados de la más rica variedad de problemas de todo tipo, especialmente gráficos, cuyo valor formativo para el escolar no ha sido igualado por formalismo alguno.

Después de Hilbert, se posee una axiomática, que aclara por completo la naturaleza de los puntos de partida de la Geometría elemental, y a partir de ella, se puede obtener una exposición lógica completamente coherente, pero que no es nada sencilla, y pedagógicamente desechable para unos principiantes, que no han alcanzado la madurez que tal rigurosidad requiere. A tal respecto, Gustav Choquet, en un artículo sobre la Geometría elemental, decía: "... no es posible ni deseable, presentar una exposición axiomática rigurosa de la Geometría ante alumnos que rozan la edad de catorce años." Naturalmente, lo que juzgamos imprescindible es que, el profesor debe conocer una exposición de este tipo, para saber e incluso dominar el terreno que pisa. De este modo, puede siempre adoptar, con conocimiento de causa, una enseñanza adecuada al desarrollo y apetencias de rigor de sus alumnos.

EVALUACION DEL PROFESORADO DE MATEMATICAS (*)

En el nuevo concepto de educación, el alumno ocupa el lugar central; sin embargo, la importancia del profesor como agente del cambio, es ineludible. Muchos investigadores han señalado que si se desarrollan nuevos métodos y modelos de enseñanza y no se entrena a los profesores para usarlos se deterioran rápidamente.

Todas las innovaciones y técnicas pueden conducir al fracaso si los profesores no están interesados y preparados para ello.

La evaluación de profesores, técnica y honestamente hecha, debe producir el interés de éstos hacia el perfeccionamiento y actualización de su propia labor docente: Para ello, los inspectores debemos crear el clima, en el cual los profesores contribuyan gustosos al proceso de su evaluación, procurando desligar el carácter normativo y haciendo hincapié en la posibilidad de encontrar resultados que conduzcan a una puesta al día de la labor docente, desde el punto de vista didáctico y científico.

La existencia de inspectores por asignaturas, hace más viable la evaluación en este sentido, pero entendiendo que debe ser una evaluación conjunta de inspectores y profesores, donde en un clima de confianza y aceptación mutua, se localicen fallos y deficiencias, éxitos y realizaciones, en función de una orientación hacia una mejora personal y profesional.

JUSTIFICACION Y DIFICULTADES EN EL PROCESO DE EVALUACION DE LOS PROFESORES

La justificación de la evaluación en el campo educativo, radica en el hecho de que nos permite

retroactuar sobre elementos de la estructura y del proceso educacional, e incluso sobre los mismos objetivos, para modificarlos y perfeccionarlos a la luz de los resultados; es decir, la evaluación nos permitirá conocer los puntos fuertes y débiles de la enseñanza y del aprendizaje y, en consecuencia, facilitará su corrección y perfeccionamiento.

Es evidente la dificultad que encierra todo proceso de evaluación. En primer lugar, hay que decir que es un proceso continuado y no un conjunto de hechos aislados.

Se pueden medir, con cierto grado de rigor, algunas de las variables del proceso educativo; se pueden utilizar instrumentos y tests estandarizados que nos den una medición objetiva y fiable, pero con un bajo nivel de flexibilidad, costes altos y serias limitaciones y dificultades para medir habilidades, aptitudes y conductas; con todo... ahí no se acaba el proceso de evaluación, hay que dar un juicio y tomar decisiones; ahora bien ¿cómo se puede dar un juicio cuando son tantas y tan complejas las variables que interaccionan?, ¿cómo se puede formular una conclusión a través de una medida, cuando desconocemos las potencialidades de la persona humana que escapan a todo proceso cuantitativo?

Todos estos interrogantes y muchos más se vienen a la mente ante esta ardua pero útil tarea. Quizá la solución para afrontarla de una manera leal y honrada; es, por una parte, una planificación, científicamente hecha, y una normalización e interpretación de los instrumentos, basándose en criterios científicos; y, por otra parte, un proceso de autoevaluación respecto de la finalidad de esta tarea: se trata de diagnosticar de probar, de mejorar, de provocar una mentalidad crítica, una dinamicidad

(*) Extracto de la ponencia presentada por María Dolores de Prada.

y una autoevaluación continua del profesor; y ésto en un clima de mutua confianza y humildad, donde todos los implicados quieran la evaluación, donde todos participen y donde todos sean responsables de las decisiones tomadas.

PLANIFICACION DE LA EVALUACION

La estructura lógica de un diseño o plan de evaluación tiene que tener en cuenta los siguientes puntos:

- a) Establecer los objetivos de la evaluación.
Si un fin es tomar decisiones, debe establecerse el nivel en el cual se van a tomar las decisiones.
Los propósitos de quienes toman las decisiones.
Bases de comparación con las que se decide.
Frecuencia con la que se va a decidir.
- b) Especificar las variables que deben medirse.
- c) Recogida de la información.
- d) Organización y análisis de la información.
- e) Presentación de los resultados.
- f) Administración de la evaluación.

OBJETIVOS

- 1.— Obtener información relativa a los factores de eficacia docente.
- 2.— Localización de las deficiencias o problemas, a fin de conseguir una mejora en la labor docente.
- 3.— Proveer realimentación a los profesores y oportunidades para un ulterior desarrollo profesional.
- 4.— Comprensión del rol del profesor en el manejo de la clase y en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 5.— Crear una mentalidad autocrítica.
- 6.— Realimentación a las organizaciones responsables del entrenamiento docente.
- 7.— Establecer criterios en orden a la promoción dentro de la carrera docente.

BASES PARA LA COMPARACION EN EVALUACION

El concepto de juicio, implica la necesidad de patrones o normas para su uso. Las diversas posibilidades de decisión deben tomarse en función de unas bases de comparación claramente especificadas:

Pueden ser:

Comparación con hechos previos, con conductas o tareas anteriormente asumidas por personas.

Comparación con objetivos o normas establecidos.

Comparación con un ideal o caso hipotético, presente en la mente del que evalúa.

O una mezcla de las anteriores.

En cuanto a la evaluación del profesorado, hay una norma establecida que es el logro de los fines de la educación previstos en la LGE.

Hay también un ideal, que es el ideal de profesor, que se desprende de la consecución de estos fines y de la ulterior normativa; ideal reestructurado en la mente del evaluador, teniendo en cuenta los factores variables que se desprenderían de las posibilidades reales del centro y las necesidades de los alumnos, y teniendo en cuenta la comparación con hechos previos y con conductas asumidas por personas, que han sido capaces de hacer real lo hipotético.

Naturalmente estas bases comparativas, tienen que ser conocidas y claramente especificadas.

FRECUENCIA CON LA CUAL SE VA A DECIDIR

Será una evaluación continua; no se puede evaluar a un profesor por el mero hecho de asistir a una clase o de verlo cómo actúa en un seminario; las decisiones para la mejora, que deben partir de una acción conjunta entre el inspector y los profesores, deben estar continuamente evaluándose y controlando su cumplimiento.

VARIABLES QUE DEBEN MEDIRSE

Siguiendo a H.E. Mitzel y completándolo, proponemos los siguientes criterios para medir la eficacia didáctica del profesorado:

Criterios del "producto" y criterios del valor "pronóstico".

Criterios del "producto".

¿Es lícito admitir con Remmer y Gage que el rendimiento del alumno mide la eficacia del profesor?

Yo creo que es aventurado afirmar ésto tan tajantemente, ya que el rendimiento escolar, aunque pueda medirse, no depende sólo del valor del profesor, como ya hemos dicho anteriormente; intervienen otros muchos factores que, a veces no se conocen o que, aún conociéndolos, no se pueden aislar para medir la eficacia docente. No obstante, este "producto", lo tomaremos como un indicador junto con otros.

Criterios de valor "pronóstico".

Consiste en admitir la hipótesis de que de la existencia de unas buenas aptitudes físicas, intelectuales, morales, afectivas, pedagógicas, etc., pueden esperarse mejores frutos.

INFORME DE UNA EXPERIENCIA DE EVALUACION

La experiencia ha consistido en la valoración de los profesores agregados participantes en el Concurso de acceso al Cuerpo de Catedráticos de I.N.B.

La experiencia se ha basado en la teoría anteriormente expuesta.

Hemos utilizado los siguientes instrumentos de evaluación:

1. Escalas de observación

2. **Documentos:** Actas de las sesiones de seminario, actas de los Claustros, documentos que figuran en el archivo de la Inspección, ficha acumulativa de la Inspección (archivo), cuadernos de los alumnos, apuntes de los alumnos, exámenes, cuaderno de clase, plan quincenal, trimestral o anual de programación.

3. **Entrevistas:** Con el director, Jefe de estudios, Jefe de seminario o Vicedirector y con el propio evaluando.

Para las entrevistas se ha utilizado un guión a fin de unificar la información y para la distribución de las variables. También han servido como medio de evaluación las reuniones de Seminario.

Con relación a este criterio, especificaremos las siguientes variables:

1. DIMENSION PERSONAL

1.1. Rasgos Físicos

- 1.1.1. Presencia física
- 1.1.2. Visión y audición suficientes
- 1.1.3. Vitalidad
- 1.1.4. Compostura

1.2. Rasgos psicológicos

- 1.2.1. Rasgos de Personalidad
- 1.2.2. Equilibrio emocional
- 1.2.3. Autoridad

1.3. Formación

- 1.3.1. Ideales
- 1.3.2. Intereses y conocimientos culturales.
- 1.3.3. Preparación científica: Titulación y estudios.
- 1.3.4. Preparación profesional

1.4. Situación personal-profesional

- 1.4.1. Dedicación al Centro.
- 1.4.2. Nivel de estabilidad
- 1.4.3. Años de ejercicio
- 1.4.4. Asistencia y puntualidad
- 1.4.5. Nivel de satisfacción: entusiasmo profesional.
- 1.4.6. Responsabilidad en la función
- 1.4.7. Aceptación del medio
- 1.4.8. Actitud ante el perfeccionamiento e innovación pedagógica.

2. COMPORTAMIENTO DOCENTE

2.1. Actuación docente

- 2.1.1. Función de control
- 2.1.2. Función de imposición
- 2.1.3. Función de facilitación
- 2.1.4. Función de programación
- 2.1.5. Función de individualización
- 2.1.6. Función afectivo-positiva
- 2.1.7. Función afectivo-negativa

2.2. Trabajo en el aula

- 2.2.1. Organización del trabajo
- 2.2.2. Realización del trabajo
- 2.2.3. Control de resultados
- 2.2.4. Interacción alumno-profesor
- 2.2.5. Disciplina en el aula

3. Actualización y perfeccionamiento profesional

- 3.3.1. Participación en cursos de perfeccionamiento.
- 3.3.2. Participación en seminarios permanentes.
- 3.3.3. Función dentro del seminario didáctico.
- 3.3.4. Trabajo en equipo.
- 3.3.5. Asistencia a cursos, conferencias, congresos, reuniones, visitas a otros centros.
- 3.3.6. Relación con gabinetes pedagógicos, psicológicos...
- 3.3.7. Tutorías. Relación con alumnos.
- 3.3.8. Capacidad de iniciativa y creatividad en la labor docente.

4. Dimensión sociológica

- 4.4.1. Colaboración tareas Centro
- 4.4.2. Relación con otros centros e instituciones
- 4.4.3. Integración con otros profesores
- 4.4.4. Actividad social que desarrolla en el centro y fuera de él.
- 4.5. Actividades extraescolares, culturales y educativas complementarias.

INFORME DEL DIRECTOR

Preguntas previas.

- ¿Desde cuándo está en el centro?
- ¿Cómo llegó a él? ¿Dónde estuvo antes?
- ¿Qué cargos ha servido? ¿Ha sido alguna vez Jefe de Seminario?
- ¿Dónde reside habitualmente?
- ¿Incidencias académico-administrativas?
- Excedencias, comisiones de servicio, duración de las licencias, expedientes disciplinarios.

A1. Asistencia y puntualidad

- A sus clases
- A los claustros
- A las sesiones de evaluación
- A las reuniones del profesorado

A2. Laboriosidad

- Tiene espíritu de trabajo.
- Presta servicios más allá de los estrictamente obligatorios.
- Prepara las clases.
- Tiene otros trabajos fuera del centro.

A3. Ponderación en el ejercicio profesional

- Ilusión y satisfacción por su profesión.
- Equilibrio emocional.
- Afán de superación, actitud de aprendizaje permanente.
- Acepta los cargos y servicios en el centro.

A4. Capacidad de integración con los demás profesores.

- Integración dentro del seminario.
- Cooperación con profesores de asignaturas afines.

Asistencia y colaboración activa en el claustro.

Cooperación con otros profesores en actividades extraacadémicas.

Cooperación con los directivos.

Aceptación de las normas convenidas.

Acoge las directrices. Se opone sistemáticamente.

A5. Capacidad de comunicación con los alumnos.

Conflictos disciplinarios.

Se distingue por métodos tradicionales o permisivos acerca de la tónica general del centro.

Se preocupa por tener actividades con los alumnos, fuera de la hora de clase.

Colabora en los viajes, concursos, actividades generales.

Muestra respeto y da confianza a los alumnos.

A6. Capacidad de cooperación con las familias de los alumnos.

Recibe a las familias.

Procura la colaboración de los padres en la actividad escolar.

Los tiene informados y procura interesarlos en la marcha de los estudios de sus hijos.

INFORME DEL JEFE DE SEMINARIO

B1. Ponderación en el ejercicio profesional

(Ver informes J. de estudios y Director)

B2. Enfoque actualizado de la materia que imparte.

- Asiste a cursos de perfeccionamiento, científicos.
- Qué especialidad posee.
- Formación científica (tesis, trabajos, etc.)
- Conoce y es capaz de dar un juicio crítico sobre los libros más recientes y sobre los más clásicos de su especialidad.
- Tiene publicaciones sobre la materia.
- Utiliza bibliografía actualizada.

B3. Disposición hacia la renovación metodológica.

- ¿Es partidario de los métodos tradicionales?
- Se preocupa por conocer y aplicar distintos métodos didácticos de solvencia reconocida.
- Asiste a cursos de renovación didáctica.
- Conoce los libros más básicos de psicología evolutiva y pedagógica general.
- Conoce la L.G.E. y las normas complementarias, respecto a planes de estudio, evaluación, recuperación, etc.
- Sus lecciones son siempre magistrales o hace trabajar a los alumnos en grupos, puestas en común, trabajos extraescolares.

- Utiliza material moderno y otros tipos de recursos didácticos.

B4. Organización de su labor docente

- Fomenta e impulsa la participación de los alumnos en la tarea educativa.
- Establecimiento claro de los objetivos educativos.
- Se pregunta y pregunta a los demás sobre los puntos débiles de su labor docente.
- Investiga sobre los fallos de aprendizaje de los alumnos y procura poner remedio en lo posible.
- Logra la interacción positiva alumnos-profesor.
- Reduce al mínimo la disciplina impuesta y la sustituye por la espontánea.
- Acepta y usa ideas de los alumnos. Planifica las actividades de aprendizaje de acuerdo con las diferencias individuales.
- Enfatiza la adhesión a las normas de conducta determinadas en común.
- Ayuda a los estudiantes a adquirir comportamientos éticos.
- Impone opiniones, juicios de valor, métodos para resolver problemas.
- Pide a los alumnos investigación personal.

B5. Participación en los trabajos del Seminario Didáctico.

- Asiste a las reuniones.
- Colabora en la elaboración de las programaciones.
- Colabora en la organización de actividades.
- En la elaboración y corrección de pruebas.
- En los trabajos de recuperación.
- Da iniciativas para mejorar la dinámica de las reuniones.

B6. Profundidad en la evaluación del rendimiento de los alumnos.

- Hace muchas o pocas pruebas.
- Evalúa mediante la observación sistemática de los alumnos.
- Da más importancia a los exámenes que a la observación sistemática (o viceversa).
- Utiliza diversos procedimientos de evaluación, ¿cuáles?
- Sus calificaciones difieren (por encima, por debajo) de las de los demás miembros del seminario.
- Acepta criterios de calificación elaborados por el Seminario.
- Acepta y desea intercambio de calificaciones.
- Informa al alumno de los resultados de la evaluación.
- Pone a su disposición los ejercicios corregidos.
- Justicia y objetividad en la evaluación.

- B7. Eficacia en las tareas de recuperación.**
- Le preocupan los alumnos insuficientes.
 - Procura y ensaya métodos de recuperación.
 - Hace fichas de recuperación individualizadas.

INFORME DEL JEFE DE ESTUDIOS

C1. Asistencia y puntualidad

- A sus clases.
- A las sesiones de evaluación
- A las reuniones de los órganos colegiados de gobierno.
- A otras reuniones de profesorado o de padres.

C2. Laboriosidad y espíritu de trabajo.

(Ver informe director y J. Seminario)

C3. Ponderación en el ejercicio profesional.

(Ver informe director y J. Seminario)

C4. Capacidad de integración con los demás profesores.

(Ver informe director)

C5. Capacidad de comunicación con los alumnos.

- Conflictos disciplinarios.
- Criterios autoritarios o permisivos.
- Cómo lleva la tutoría (conoce a los alumnos, hace cumplir lo preceptuado en las sesiones de evaluación, lleva la iniciativa en los alumnos de su grupo, etc.).
- Se esfuerza por juzgar objetivamente.
- Colabora con el jefe de estudios en sus tareas.

C6. Capacidad de cooperación con las familias.

(ver informe director)

C7. Profundidad en la evaluación.

(Ver informe J. Seminario)

- Se quejan los alumnos de exceso de exámenes.
- Se quejan de exámenes difíciles, de falta de objetividad.

C8. Eficacia en las tareas de recuperación

(Ver informe J. de Seminario)

AUTOCONCEPTO DEL PROFESOR

La entrevista del profesor para sacar datos de él mismo; es esta operación la más delicada, puesto que el profesor sabe que se le intenta evaluar con una trayectoria muy corta. Hay que hacer las preguntas y dirigir la entrevista de manera que el profesor sea el que nos presente su imagen, pero su imagen real. Hay que procurar que las preguntas no se-

an normativas y no impliquen en sí mismas un juicio de valor. Hay que insistir en obtener información sobre lo que él hace, sobre su tarea real, no sobre las utopías e idealidades que haya leído en los libros de pedagogía:

A título de ejemplo, son estas indicaciones:

Enuncie por orden de importancia sus funciones como profesor de... (en nuestro caso, matemáticas).

Acciones que ha realizado este año como miembro de la comunidad educativa.

Respecto a su función evaluadora, da importancia a...

Explique de qué manera lleva a efecto la recuperación de alumnos.

Haga un breve comentario sobre los libros de texto que conozca.

Haga un comentario sobre otros libros de matemáticas o de pedagogía general.

Recursos didácticos que suele utilizar en el aula ¿En qué momentos?

Explique alguna situación concreta en que haya intentado fomentar la creatividad y el espíritu crítico entre los alumnos.

¿Cuál es, a su juicio, el objetivo del bachillerato y los de la matemática dentro del Bachillerato?

Cursos, estudios, conferencias, congresos, publicaciones etc., y otras acciones en relación con el perfeccionamiento pedagógico y científico.

GUIA DE OBSERVACION DE LA CLASE

Es necesario planificar la observación de clase, pues son muchos los aspectos que hay que considerar.

1. En relación con el profesor:

- Equilibrio emocional.
- Optimismo...sentido del humor.
- Nerviosismo...agresividad.
- Autoritarismo...falta de autoridad.
- Competencia científica en lo que explica.
- Seguridad.

2. En relación con su capacidad de comunicación con los alumnos:

- Deja hablar a los alumnos y procura que lo hagan.
- Puede alterar el desarrollo de la lección si las preguntas lo hacen necesario.
- Aprecia y promueve la manifestación de las ideas.
- Se basa en la persuasión más que en el ejercicio de autoridad.
- Los alumnos se comunican espontáneamente y sin inhibiciones.

3. En relación con su comportamiento docente:

- Función de dirección del aprendizaje.
- Motivación.
- Claridad en la exposición.
- Vocabulario actualizado y preciso.
- Objetivos claros y definidos.
- Graduación de las dificultades.

Análisis de los ejemplos que pone.
Análisis de los gráficos.
Da participación a los alumnos.
Se vale de su trasfondo cultural para enriquecer a los alumnos.
Tiene habilidad para fomentar la curiosidad y la creatividad.
Acepta y promueve críticas razonadas.
Deja hacer al alumno lo que puede hacer solo.

4. Función de planificación del aprendizaje:

Planifica de acuerdo con las diferencias individuales.
Planifica la evaluación y recuperación de alumnos.
Lleva un cuaderno de clase.
Utiliza métodos activos.
Utiliza diversos recursos didácticos.

Utiliza procedimientos efectivos para recoger la información.

VERBOS DE CONDUCTA PARA LA OBSERVACION DE LA CLASE.

Motiva.
Da órdenes.
Pide opinión.
Pregunta.
Incorpora la respuesta.
Fomenta la creatividad.
Desarrolla el espíritu crítico.
Habla ex cátedra.
Estimula.
Corrige.
Sintetiza.
Advierte de las dificultades de comprensión.
Aclara dudas.
Hace ejercicios de aplicación.
Hace esquemas o ejercicios de síntesis.



