

# Vida escolar

Núm. 141-142 — SEPT.-OCTUBRE — 1972

## EXPERIENCIAS EN LA E.G.B.

sentido actual  
de la función instructiva  
y de la función educadora  
del profesor



**LOS NIÑOS  
Y EL CINE**



# permítanos estrechar su mano



Ediciones ANAYA  
quiere agradecer al profesorado español  
la gran acogida que ha dispensado  
a sus publicaciones para E.G.B.  
Acogida merecedora  
del esfuerzo realizado  
al lanzar el mejor material  
que hoy día se edita.  
Tenga la plena seguridad de haber acertado  
al elegir ANAYA E.G.B.  
para este curso 1972/73,  
porque todo nuestro material

está realizado  
para satisfacer las necesidades reales  
de la enseñanza en España,  
tanto en su aspecto pedagógico  
al estar hecho basándose en las más  
modernas técnicas educativas,  
como en su aspecto económico,  
ya que sus precios se ajustan  
a la capacidad adquisitiva  
de la mayoría del alumnado.  
Ellos también  
le agradecerán la decisión que ha tomado.

anaya



# Vida escolar

Revista de la  
Dirección General  
de Ordenación Educativa

Núm. 141-142  
Sept.-Oct. 1972

Año XIV

## CONSEJO DE REDACCION

### Director

ROGELIO MEDINA RUBIO

### Secretario

JAIME ACEBRON OROZCO

### Asesores

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

### Edita

SERVICIO DE  
PUBLICACIONES  
DEL MINISTERIO  
DE EDUCACION Y CIENCIA



### Imprime

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

Déposito legal: M. 9.712-1958

### Tirada

100.000 ejemplares

Publicación mensual

# sumario

Páginas

EDITORIAL ..... 4

## ESTUDIOS Y PERSPECTIVAS

- Consideraciones para una didáctica de la expresión plástica. Por Francisco Medina Benavente ... 5
- Principios metodológicos de la educación cívico-social. Por Martín Serradilla Calvo ..... 13
- Técnicas didácticas de comunicación. Por Alberto Mediavilla ..... 20
- Sentido actual de la función instructiva y de la función educadora del profesor. Por Rogelio Medina Rubio..... 24



## ORIENTACIONES Y EXPERIENCIAS



- Selección de material para la enseñanza de las ciencias. Por Julia Morros ..... 33
- Asignación de profesores. Por Juan Navarro Higuera..... 43
- Distribución del tiempo en el curso 6.º de E. G. B. Por Evaristo Medina Alonso..... 50
- Una experiencia en el 6.º curso de E. G. B. Por Pilar Cela Díaz..... 57
- Breve descripción de la experiencia realizada en el C. N. M. Bergamín ..... 65

## REPORTAJE

- Los niños y el cine. Por Carlos M. Tosantos y Jorge B. Riobóo..... 68



## LIBROS

- Registro de actividades escolares ..... 84
- La recuperación educativa..... 84

## DOCUMENTO

- La lengua italiana en la Educación General Básica (orientaciones) ..... 87

## Agrupamientos escolares

El sistema escolar, su organización y objetivos son expresión de la teoría educativa adoptada. La organización debe ser, por tanto, una estructura dinámica, un medio, que facilite y haga posible la adquisición de los objetivos propuestos. En consecuencia, la Ley General de Educación huye de establecer unos criterios rígidos, que podrían limitar la acción educativa, y defiende una flexibilidad que permita la revisión y actualización periódicas. Así, el artículo 56.1 dice: «...los centros docentes gozarán de la autonomía necesaria para establecer materias y actividades optativas, adaptar los programas a las características y necesidades del medio en que estén emplazados, ensayar y adoptar nuevos métodos de enseñanza y establecer sistemas peculiares de gobierno y administración».

La educación personalizada implica una individualización del tratamiento educativo; es una educación centrada en el alumno, es un proceso en el que se trabaja por y para el alumno. Por eso, la falta de rigidez es nota imprescindible dentro de una educación personalizada, que debe estar caracterizada por una gran flexibilidad en la elección de los métodos, en la programación de actividades y en el agrupamiento de los alumnos.

La composición de los grupos variará según el propósito de las actividades que se hayan programado, pudiendo ser tan pequeño que solamente esté integrado por un alumno o tan grande que permita la presencia de los componentes de varias clases. Cada alumno, sus posibilidades de aprendizaje, sus intereses, sus virtudes y limitaciones deben ser criterio previo a la constitución de los grupos de alumnos.

La agrupación de los alumnos debe responder, pues, a los objetivos que se pretenda conseguir; a la naturaleza y tipos de actividades a realizar y a las relaciones que se desee establecer entre los miembros de la comunidad escolar.

Las modalidades de agrupación se han fundamentado en las posibles situaciones de aprendizaje. Así, la exposición, el coloquio, la colaboración y el trabajo individual han determinado los

modos típicos de agrupamiento: gran grupo, grupo coloquial, equipo de trabajo y estudio independiente.

La enseñanza en cada una de estas situaciones tiene que estar estrechamente relacionada con el trabajo en las otras, de tal forma que las actividades programadas puedan desarrollarse en las tres situaciones. Con ello, se llegará a una diferenciación docente adaptada a las posibilidades individuales de cada alumno, aprovechando, al mismo tiempo, lo que cada escolar puede aportar en una acción colectiva.

Las cuatro situaciones de aprendizaje citadas ofrecen sobradas oportunidades para que las posibilidades del alumno se desarrollen y para que las dimensiones individual y colectiva de toda educación personalizada reciban el tratamiento que merecen en el marco de una educación integral.

Como razones inmediatas de esta flexibilidad en el agrupamiento de los alumnos pueden señalarse las siguientes:

—«El análisis del educando y la práctica educativa han puesto de manifiesto que es imposible la formación de grupos homogéneos para todo tipo de trabajo. Las características de los alumnos y de la actividad son las que determinan el tipo de agrupamiento que más conviene en cada momento.»

—«La escuela debe provocar y aprovechar todas las oportunidades de aprendizaje al servicio de los objetivos educativos, cuya complejidad aumenta de día en día.»

—«Siendo distintas las situaciones personales de los alumnos y distintas las situaciones de aprendizaje no hay un tipo de agrupamiento rígido que responda a todas las necesidades y posibilidades actuales.»

—«La enseñanza en todas estas situaciones se complementa con la enseñanza en las demás dentro de una misma lección o unidad.»



# estudios y perspectivas

## Consideraciones para una didáctica de la "expresión plástica"

Escribimos estas líneas con el propósito de influir en una nueva didáctica donde el «*buen hacer*» se imponga sobre el puro acto del «hacer rutinario»; sistema desgraciadamente practicado durante mucho tiempo en tantos centros educativos.

Consideramos que las realizaciones gráficas o plásticas son obra de la mente, lo que hace necesario activar el *pensamiento de las formas* y sus problemas estructurales, dando a cada alumno los conceptos estéticos, creativos e instrumentales que le permitan resolver sus propios problemas. Un tema plástico, a expresar y resolver, debe tener diferentes planteamientos y distintas soluciones técnicas. La llamada *inhabilidad* no es un problema de *mano*, no es un problema de *herramienta*; sino de «*entrar*» en el problema, de identificación, de conocimiento y de *sentido*, es decir, de producir en el alumno un conjunto de intereses previos, de *motivaciones* suficientes que le provoquen un estado conflictivo cuya única solución, en nuestro caso, sea la realización de su obra plástica. Solemos ser brillantes en los

---

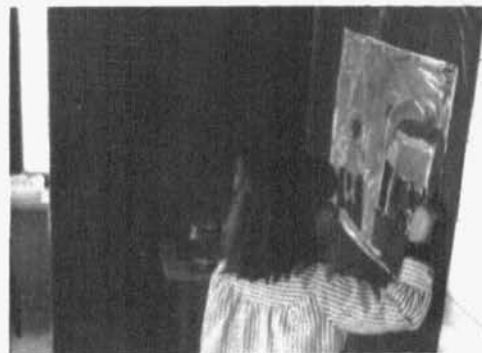
Por Francisco  
Medina Benavente

---

problemas que nos interesan, no así en aquellos que no albergan en nosotros motivaciones suficientes. Estos se resuelven sin interés, sin *sentido*, para «*salir del paso*» cerrando los ojos a la realidad que los suscitó.

Son *tabú* las expresiones repetidamente oídas: «*Mi hijo no tiene mano*» o «*no nació para eso*». Niegan de principio o encubren un conjunto de posibilidades que hemos dado en llamar «*facultades marginadas*». Con ello se comete un error cuando no un grave delito, porque condicionamos, empobreciéndolas, a generaciones que todavía no pueden manifestarse y cuyo futuro depende de nosotros.

Es cierto que la mano es



un instrumento al servicio del pensamiento activo del hombre; obedece a nuestro mandato al instante, a veces antes que se construya el propio pensamiento que ordena. Otras, actúa con la lentitud, precisión y especial cuidado que aquél le exige. La «torpeza» no es de la mano en sí, proviene, si no hay defecto físico en los mecanismos, de una «*actitud psíquica*» o de una falta de orden en el proceso constructivo. La falta de inteligencia como causa(1) de dicho negativismo es menos frecuente e implica en su análisis otras cuestiones.

La «*actitud psíquica*», estado de complejo, se sustenta en una falta de información y conocimientos o en equívocos producidos muchas ve-

ces al plantearse en el alumno soluciones superiores a los medios conceptuales, informativos o técnicos de que dispone.

El temor a «*hacerlo mal*» está siempre relacionado con fallos metodológicos. El alumno debiera saber que alcanzar cualquier técnica de expresión obliga a desarrollar un proceso por el que se asciende a base de experiencias, hallazgos y rectificaciones y ese proceso nos acompaña durante toda nuestra existencia. Cuando se concluyen las etapas de escolaridad son los valores éticos desarrollados quienes permiten al sujeto, junto a su propia autonomía, la responsabilidad en su propia superación. El día que una verdadera «educación permanente» se instale en nuestra sociedad al hombre le será más cómodo y estimulante rectificar sus fallos, llenar sus propias lagunas y hallar los medios para ampliación de sus conocimientos y la perfección de sus técnicas de expresión.

### Pensamiento visual

Es incuestionable, como bien indican las directrices sobre objetivos de la «expresión plástica», que la educación por el Arte implica al alumno en las experiencias que conducen al Arte; mas no son los conocimientos del Arte los que llevan de por sí a la meta, sino que la propia formación prepara para llegar a ella. Pues el alumno crea, por muy modesta que pueda ser su obra, partiendo de las mismas actitudes y obedeciendo a las mismas leyes que presiden a la producción de las obras magnas. Esto es un acontecimiento

de primera magnitud e importancia en el proceso formativo del alumno, que si no tuviera fijados otros objetivos, bastaría por sí solo para justificar su inclusión en los planes educativos. Porque inquiriere del alumno la elaboración de un *pensamiento visual* que permita la génesis de la obra, la selección de los medios materiales y técnicos y la ordenación de todo el proceso constructivo. Por otro lado la obra realizada le lleva a cierto rigor crítico y de análisis hacia sus propios resultados como *hecho* de comunicación y a la vez estético que permite indagar, a través de las formas, en qué medida se manifiesta una objetivación semántica o una subjetivación poética y sensible.

La adquisición de técnicas constructivas en el campo de lo gráfico y plástico desarrolla en el alumno aspectos formativos y creativos sumamente beneficiosos siempre que la educación estética no sea en el joven una experiencia aislada, un agradable juego sin continuidad.

Se persigue ampliar los medios de expresión del alumno en un equilibrio basculante entre el lenguaje oral y escrito, *lenguaje del decir*, lenguaje para dar contenido al pensamiento ontológico y abstracto y este otro, más de nuestra incumbencia, llamado *lenguaje del hacer* que permite el pensamiento visual; mas igual que aquél no tiene existencia si no se comunica mediante el lenguaje oral o escrito, éste —nos referimos al pensamiento visual— tampoco adquiere existencia si no lo hacen comunicable las expresiones gráfico-plásticas.

No debemos olvidar que las 'expresiones plásticas' encierran una rama compleja y generalizada de la «educación artística» correspondiendo en sus conceptos, prácticas y experiencias con las llamadas Artes plásticas. Es interesante definir bien estas relaciones, pues no es que se pretenda «enseñar» las Artes plásticas que ya tienen su cabida en centros especializados donde se involucran en un conjunto amplio de materias, sino que de ellas se seleccionan y adecuan sus contenidos más apropiados, poseedores de altos valores formativos de la personalidad humana. No hay pedagogía, tradicional o avanzada, que no haya considerado esta vertiente educativa en la formación del hombre. De ahí que la denominación «Expresión Plástica» sea más significativa y explícita de los contenidos y aspectos, también de la atención, que hemos de dedicarle. Antes las enseñanzas se impartían bajo la denominación de «Dibujo» por ser éste el lenguaje o gramática de que se valían todas las expresiones de su campo; mas dicha denominación limitó para muchos el verdadero sentido que el vocablo tenía como asignatura en la educación general y en los estadios medios de carácter formativo, llegando al extremo de impartirse, más que siguiendo un cuestionario, siguiendo los conocimientos o preferencias de quien la ejercía como docente. Unos daban exclusiva preferencia a variados tipos de «dibujo» a mano alzada, olvidando las expresiones plásticas que de él derivan o en él se apoyan; otros, más especializados en «dibujo técnico», cargaban la mano en un dibujo de amplia



base geométrica; pocos, introducían al discente en los problemas del «hecho artístico» procurándole una adecuada formación estética. Así que, sólo y por excepción, un círculo muy reducido y socialmente heterogéneo pudo recibir, en la medida de lo posible, una irradiación benéfica de la educación estética en su formación. Los centros educativos desarrollaban la asignatura como una fórmula aséptica que entraba, por la legislación, en los ingredientes de la enseñanza y que había que cumplir sin importar más o, sólo, importando que no fuera una carga en los presupuestos de financiación. Con todo, aunque parezca una paradoja, ha sido en mucho tiempo una malversación de fondos y posibilidades. Estas opiniones no son estertóricas, están en la urdimbre de las motivaciones que originan estas pá-

ginas y se hacen precisas en una nueva didáctica.

### El dibujo

Cuanto llevamos dicho no contradice la particular atención que el «Dibujo», expresión gráfica por antonomasia, merece; precisamente por haber llevado durante mucho tiempo un desarrollo precario, ha hecho más visibles errores en sus didácticas, a veces, frustrando sus objetivos más obvios. Materia de enseñanza que de suyo, por su naturaleza, ofrece de modo natural una instrumentación didáctica que se identifica como una enseñanza activa y personalizada; convirtió, por su postulación, al discente en simple pantógrafo reproductor sin clara conciencia de la función educativa que ejercía.

En la nueva didáctica de las «expresiones plásticas» el

«dibujo» debe mostrar en su expresión tres definidas intenciones:

a) Que se produzca por una necesidad de comunicación objetiva de valor informativo. En cuyo caso adquiere un valor semántico, en lenguaje universal, de necesaria popularización para estímulo y desarrollo del pensamiento visual y sus respuestas.

b) Que se motive como una necesidad constructiva hacia aspectos de su propio «habitat» de manera que se inicie en la creación de formas para su desarrollo. Planteado así, su objetivo no termina en él; sino en la materialización de la forma, por cuya necesidad la expresión gráfica se hace creación y medio. Para que ello alcance todas sus posibilidades, es obligado que el caso anterior se haya producido en toda su amplitud.



c) Que nazca como una sublimación de la expresión creadora cuya finalidad está en mantener en sí una comunicación constante cual ofrenda poética y sensible. Exige una práctica general de los medios expresivos gráfico-plásticos y una sensibilización del sujeto mediante la aproximación a los aspectos determinantes del «hecho artístico» y al conocimiento de sus obras más representativas.

Esta exposición presenta un orden lógico a seguir en el desarrollo de dichas expresiones sin que sea por ello obligado que en la práctica se aplique idéntico orden a los ejercicios, que a nuestro juicio pueden alternarse, variando también las motivaciones para producir respuestas distintas en las comunicaciones.

Por otro lado, el estudio

de la «forma» inquiera cierta atención de la observación que puede producir cansancio si el alumno, al mismo tiempo, no realiza ejercicios creativos que le permiten descubrir, en sus dificultades, la necesidad de adquirir mayores recursos expresivos mediante la consulta y observación de «formas» exentas de «contenido» de manera que lo accidental, lo que no es la «forma» en sí, no distraiga o evada al alumno en su análisis de las mismas.

Incide en la significación de lo que apuntamos que, en muchos centros de enseñanzas profesionales, la tradicional asignatura «Dibujo del natural» haya cambiado su denominación por «Análisis de formas» que concreta más su motivación y objetivo; si bien se practica en sus aulas con el mismo instrumental e iguales medios:

Volviendo a este aspecto tan vigente de la «forma» se hace necesario el hallazgo de un material didáctico que ayude al alumno a dibujar, a construir, a valorar, a pensar ante una «forma»; mas donde aquél pueda aprehender toda la densidad, volumen, peso, textura y proporción de la forma relacionada en sí o con otras. Se trata en no dibujar un pájaro pensando que dibujamos un pájaro. Lo bueno es dibujar un pájaro pensando que dibujamos una forma, una calidad de la forma, un volumen de la forma, una densidad de la forma, hasta una sutileza de la forma. Sólo después nos debiéramos dar cuenta que estamos dibujando un pájaro.

#### La forma

Decíamos que el «análisis de formas» debiéramos com-



(HOLA, AMIGOS!)  
De nuevo con vosotros, esta vez para que aprendáis inglés escuchando nuestras propias voces.

- Diálogos extraídos directamente de las películas en versión original.
- Único método que permite llegar a comprender el idioma inglés.
- Autenticidad de ambiente e idioma.

## Aprenda INGLÉS con la más excitante serie de T. V.




375 PTAS.

**método**  
**cine lab**  
creado por

# PRACTIPHONE

Centro Experimental de Metodología Lingüística  
Flora, 1 - Madrid-13 - Telf. 24196 37

Ruego a Vds. me remitan:

- El episodio correspondiente al mes actual de la serie "THE AVENGERS" contra reembolso de 390 Ptas. (375 + 15 gtos)
- Más información

Nombre \_\_\_\_\_  
Dirección \_\_\_\_\_  
Población \_\_\_\_\_

paginarlo, al mismo tiempo, con la realización de ejercicios creativos. Hay motivos para ello; el primero, poner en evidencia la necesidad de su interrelación; otro, inducir a que no se produzca toda la actividad gráfico-plástica en el análisis de las formas observadas porque ello puede limitar al sujeto, convirtiéndolo, por hábito, en estricto narrador de las formas que se le presentan. Conviene que la creatividad en las expresiones plásticas sea una actividad constante, que libere para siempre del tedio paralizante que cerca, con harta frecuencia, a la «imaginación». La dicción a que lleva la expresión producida por una adecuada observación de la «forma», debe tener siempre como objetivo su aplicación a la propia obra creativa. Es por ello conveniente que esta dualidad se cumpla; pues de lo contrario la obra creadora puede malograrse por carencias sintácticas en sus medios de expresión o, bien, por su ensimismamiento en el «hacer» gráfico, preciosístico, de las formas estudiadas que haga olvidar la razón de su motivación y su utilización lógica. Otro motivo preocupante, lo justifica la edad del alumno, once años, al iniciar la segunda etapa de la enseñanza general básica; edad crítica, que por poco estudiada se ha dado en llamar la «*edad de la inhibición*», cuando en realidad es una etapa de mayor objetivación del entorno y obliga al profesor a sensibilizar extremadamente su atención sobre cada alumno para descubrirle y solucionarle, en cada momento, sus carencias sintácticas y técnicas que él, sin acertar, reclama ante el descubrimiento objetivo y

complejo del mundo que lo circunda. Momento conflictivo porque empieza a sentir cansancio el alumno ante las dificultades que su juicio crítico le revela. Comprueba la complejidad de las formas que observa y la ingenua simplicidad de las soluciones que él les da en sus ejercicios de libre creación. Ahora es el momento cargado de suficientes motivaciones para iniciar el estudio de formas corpóreas simples, presentadas a la visión de manera «*no convencional*», es decir, que oculte en lo posible su *contenido* para que sea la *forma*, exenta, quien produzca todo el interés.

El estudio de la *forma* comprendía el desarrollo de los mecanismos de la observación y sus medios auxiliares asociativos: aplicación de sus párrafos y parámetros, así como el estímulo de experiencias perceptivas adecuadas a la estructura de la forma de manera que facilite al alumno la conquista de la expresión gráfica o plástica propuesta.

Decimos que la «*etapa de inhibición*» plantea al profesor la necesidad de una especial sensibilidad ante las «decepciones» del alumno por sus «escasos resultados»; aún le queda a éste una reserva de ilusiones y esperanzas que utiliza en sus manifestaciones de libre creación. La cuestión está en que esas reservas no se agoten, en liberarle la opresión que su propia exigencia le crea, en estimularle un auténtico clima de confianza y comprensión para que su mundo, mundo personal y en íntima transformación, no se aisle y pierda los

beneficios que una confrontación abierta facilita.

La acción docente, dirigida a promover la reacción positiva del alumno, ha de canalizarse de una manera «*honrada*», sin equívocos, sin minimizar las dificultades, estableciendo una formulación escalonada de los medios que haga posible, en él, superar su conflictivo «abrir de ojos». Hay que precisar que dicha formulación ha de producirse en dos vertientes, pues de lo contrario carecería de validez: una formulación técnica y otra ética, capaz ésta, de permitirle un análisis de su «*estar*» y «*vivir*» el «*hecho plástico*» que aliente afanes de comunicación, venciendo la miedosa timidez de la imperfección, revelándole que no se busca la exhibición, sino el encuentro consigo mismo; que cuanto exprese alcanzará, en él, las primeras y mejores resonancias.

## Sentido y originalidad

Estimular el orden compositivo de las expresiones plásticas es estimular el sentido constructivo. Este «*sentido*» en modo alguno puede consistir en la aplicación de un recetario; sino que ha de ser un proceso de ordenación que coadyuve a los propósitos que originan el «*hecho*». Porque la *creatividad* no está sólo en la originalidad o innovación del *hecho* que hay que materializar en una realidad física. Está en todo cuanto entendemos pertenece al *hecho* y forma parte de él: motivación, pensamiento visual, vivencias, proyectos, selectividad de los elementos estructurales, materias y técnicas a emplear, y proceso de

realización. Cada obra necesita un tratamiento distinto porque su *hecho* parte de otro supuesto, de una necesidad creativa y personal distinta. Llevar al alumno la *bondad* de un «*hacer por hacer*», convencidos que con ello estamos desarrollando los mecanismos de la «*habilidad*» que, en integración con otros saberes, han de hacer de él «todo un hombre», es craso error: porque no podríamos afirmar seriamente que se beneficie con ello, ni tan siquiera que pueda serle inocuo. Claro ejemplo de este negativismo lo ofrecen las llamadas «Manualidades», desafortunadamente concebidas en su momento y mal aplicadas después. Lo bueno que en ellas se ha querido ver le corresponde, y en mayor medida, a las expresiones plásticas en razón de cuanto llevamos dicho. Los objetivos de aquéllas encasillan al niño en unas fórmulas concretas de intención limitada. Las expresiones plásticas las superan en posibilidades, hallazgos y experiencias sin condicionar en absoluto al alumno.

Todos los procedimientos y técnicas propios de las expresiones plásticas deben ser utilizadas por los alumnos, sobre todo aquellas que les permiten mayor espontaneidad y posibilidades. Tendiendo siempre a cierto rigor en las motivaciones, en la exposición de los conceptos, en el vocabulario, en los procesos experimentales y en las prácticas, que no tienen por qué coaccionar la libertad que precisa el alumno; al contrario, le estimulan porque precisamente le evitan la confusión y anarquía en las ideas, medios y procesos. Este rigor

instrumental permite una mayor operancia y goce del alumno en el importante papel que protagoniza *dentro* del Arte.

En cuanto a los medios y técnicas puramente expresivos, sin limitar, hay que sugerir aquellos más adecuados a cada caso; tanto en un campo operativo bidimensional como en el campo tridimensional o espacial.

Puntos, líneas, manchas, planos, superficies, como elementos simples o compuestos; espacios y volúmenes, vanos y macizos, salientes y entrantes, concavidades y convexidades, durezas y ductilidades; gradaciones y contrastes, abstracciones y preciosismos, transparencias y opacidades, matizaciones delicadas, empastes vigorosos, colores y líneas exultantes, imperceptibilidades tonales y lineales, calidades y texturas; formas abiertas o cerradas, configuraciones identificables o fantásticas; orden, proporción, equilibrio, dinamismo, movimiento, tensión, ritmo...

En definitiva, todo cuanto mediante una selectividad en los elementos expresivos permita que las imágenes nos informen, nos sensibilicen y nos sugieran.

Cuanto haga el alumno ha de llevar el signo de la creatividad y estar construido por el razonamiento y la sensibilidad. Con ello y el conocimiento de los elementos estructurales del lenguaje gráfico-plástico es posible partir hacia más altas expresiones. Cuando la expresión alcanza valores superiores a los que se producen en una simple

comunicación porque sugieren intenciones o sentimientos sensibles y poéticos en, o sobre, la simple estructura de la forma, se dice que el lenguaje ha trascendido en expresividad adentrándose en las regiones de lo estético o artístico. El poder de la «*expresividad*» es un poder del arte y alcanzarlo llena de posibilidades el destino de cada hombre.

Arte es sinónimo de manifestación libre, de creación, de estructuración de unos elementos, de construcción mediante unas técnicas y sus medios; todo en una conjunción armónica, en un orden. El orden se puede identificar, existe en toda obra de arte; no es arbitrario, es decir, que para manifestarlo hay que tenerlo en cuenta desde la génesis del *hecho* e ir haciéndolo visible en todo su proceso. El principal concepto que preside el «*hecho artístico*» es ético y a su alrededor se constituyen otros al tiempo que se organiza el trabajo en el vasto campo de libertad que esos conceptos nos aconsejan.

## El proceso creativo

Esta acción constructiva, en la obra, no está aislada; sino que se aglutina en el «*todo*» mediante el poder ético que engendra y preside el «*hecho artístico*», convirtiéndola en una acción altamente positiva: construir en vez de destruir. Máxima consecuente y llena de intencionalidad en nuestros días, principalmente por el vertiginoso desarrollo tecnológico que ha puesto de manifiesto la ausencia del concepto de la «formatividad»



que prepare al hombre a participar, con una base documental, en las necesidades y modificaciones de su entorno. Respecto a ello son valiosas, por significativas, ideas que, a modo de *leit motiv*, adquieren un valor profético en el pensamiento de Walter Gropius. Entresacamos, algunas de ellas, del discurso que pronunció en la Universidad de Columbia en marzo de 1961 al conferirle el título honorario de Doctor en Humanidades. Contaba setenta y ocho años y decía: «...*La única influencia activa que nuestra sociedad puede ejercer hacia ese fin sería cuidar que nuestro sistema de educación para la próxima generación desarrolle, desde el comienzo en cada niño, una facultad perceptiva que intensifique su sentido de la forma. Viendo más, ha de comprender más aquello que ve, aprendiendo a captar los factores positivos y negativos que influyen sobre el entorno dentro del cual se encuentra. Nuestros métodos actuales de educación que premian la acumulación de conocimientos, pocas veces han logrado incluir un entrenamiento de hábitos creativos de observación, visión y definición de lo que nos rodea. La apatía que encontramos en el ciudadano adulto, que sólo mantiene nociones vagas de las que trata de evadirse totalmente, puede ser atribuida a esta falla temprana de despertar su interés activo en el mejoramiento de su ámbito vital. Los niños deberían ser enfrentados desde un principio con las posibilidades de su entorno, con las leyes físicas y psicológicas que rigen el mundo visual, y con el supremo gozo que origina el participar del proceso creati-*

*vo de dar forma al espacio en que se vive...»*

La tecnología, en su desarrollo, ha olvidado los principios éticos que la deben presidir. Sin ética y sin consideración de los fundamentos ecológicos, ha empezado a naufragar la dignidad y el destino del hombre.

Ante tal panorama, construir es una necesidad acuciante en el hombre y, por ello, debemos alcanzar pronto la formación que nos facilite la conquista de las facultades que precisamos. Toda facultad adquirida evita una frustración; toda frustración impide la liberación, por cauces éticos, de las energías acumuladas, irrumpiendo entonces por las vías de la agresividad, destrucción o negatividad.

La orientación dada a este trabajo no permite mayor amplitud. Anhelamos desarrollar con mayor tiempo una didáctica de las expresiones gráfico-plásticas y educación estética. No obstante, cuanto hemos dicho, puede orientar al profesorado que ha de impartir la «expresión plástica» en la segunda etapa de la Enseñanza General Básica a definir aspectos didácticos y a colomar sobre aquellos puntos que les hayan sido de interés.

Considerándolos oportunos, por todo cuanto hemos dicho, transcribimos unos postulados que dictamos a nuestros alumnos con la esperanza de que los recuerden y los cumplan:

- \* Mi obra no debe destruir la naturaleza de lo demás.

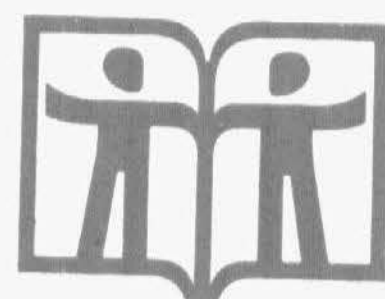
- \* Mi obra tiene que ser construida en un orden, porque fuera del orden existe el caos y éste anula mi libertad y la de los demás.
- \* Por tanto, mi obra he de realizarla partiendo de unos principios éticos inalienables.
- \* La planteo como un acto de creatividad personal, nacido para cumplir unas necesidades.
- \* La intuyo como un acto de búsqueda y conocimiento de mí mismo.
- \* La proyecto en atención a su funcionalidad.
- \* La expreso en atención a valores estéticos.
- \* La construyo con clara atención a su unidad.
- \* Toda estructura me interesa porque, ella, modifica la mía.
- \* Estas consideraciones me llevan al respeto y cuidado de la obra ajena; pues, sólo así puede ser trascendente la mía, tanto para los demás como para mí.

Hemos expresado los valores de la acción artística en la formación humana considerándola una acción trascendente, individual y social del hombre, profundamente democrática; por tal razón, para nosotros y las generaciones que educamos, el Arte es un hecho social y cotidiano, destronado del inaccesible olimpo, donde se hallaba para deleite de unas minorías monopolizadoras que lo hacían mítico e indescifrable a tantos hombres.

Utilizar el Arte y hacerlo comunicable a todos es la gran empresa educativa que debemos ofrecer a nuestra sociedad.

El curso de inglés de la BBC para el joven principiante.

M. PETER.  
and  
MOLLY.



<b>Primera parte</b> , un tomo de 16×24 cm con 184 págs. a dos colores	Ptas. 98,—
<b>Segunda parte</b> , un tomo de 16×24 cm con 168 págs. a dos colores	Ptas. 95,—
<b>Tercera parte</b> , un tomo de 16×24 cm con 168 págs. a dos colores	Ptas. 110,—

Texto oficial para la Enseñanza General Básica

Primera parte: 5.º y 6.º niveles

Segunda parte: 7.º nivel

(Orden del Ministerio de Educación y Ciencia de 7/11/71.)

<b>Catorce discos</b> de 17 cm a 45 rpm, con estuche (1.ª y 2.ª partes)	Ptas. 2.500,—
<b>Seis cassettes</b> , con estuche (1.ª y 2.ª partes)	Ptas. 2.750,—



**EDITORIAL ALHAMBRA**  
MADRID · BARCELONA · BILBAO

# PRINCIPIOS METODOLÓGICOS DE LA EDUCACIÓN CIVICO-SOCIAL



---

**Por Martín Serradilla Calvo**

Diplomado en Sociología por el C. S. I. C.

Miembro de la Asociación para la Formación Social

---

## I. IMPORTANCIA ESCOLAR, EN LA ACTUALIDAD, DE LA EDUCACIÓN CIVICO-SOCIAL

*En nuestro tiempo, la educación intenta salir de los injustos límites en los que estuvo encerrada durante largos siglos.*

*Ha desaparecido casi por completo la educación minoritaria, dirigida a la preparación superior de unos cuantos elegidos, y pugna por aparecer una nueva concepción de todo el proceso educativo. Porque el concepto minoritario de la educación no sólo ha supuesto una realidad injusta para la mayoría, sino que ha significado también la materialización secular de unas estructuras educativas, antagónicas del genuino concepto de la educación y de la persona humana. Y, difícilmente, acertaría nadie a decir cuál de los dos hechos ha resultado más grave socialmente: si los cientos de millones de espíritus subalimentados o las discriminaciones estructurales y cualitativas de nuestra educación.*

*Estos dos fenómenos no han desaparecido todavía, pero indudablemente se encuentran*

*sometidos a un proceso profundo de cambio, que se adivina continuo y acelerado.*

*A nuestro juicio, dos factores aparecen, entre otros, como causantes de esa conciencia de cambio educativo tan presente en nuestros días y capaz de aportar a la futura sociedad unas nuevas actitudes y estructuras, donde «todo hombre sea, cada día más que nunca, responsable de todos los hombres», con palabras de Pablo VI.*

*Son dos factores, además, de carácter sociológico, que tienen una repercusión cada vez mayor sobre la educación.*

*Un primer factor es el constituido por una larga tradición filosófica y literaria, a la que tampoco ha sido ajena la teoría pedagógica, y que ha venido a concretarse en un movimiento de democratización y de liberalización educativas.*

*Un segundo factor es el formado por una cadena de imperativos económicos, que se ha preocupado de revalorizar al hombre instruido, más o menos culto, en razón de su productividad económica.*



*Se advierte que son dos factores con posibilidad de resultar negativos para el proceso educativo en general, y para la educación cívico-social en particular, ya que el primero puede conducir a educandos y educadores hacia una teoría y una práctica pedagógicas demasiado liberales, que desembocarían ciertamente en un relativismo o en un nihilismo, enemigos de los verdaderos criterios y valores humanos.*

*Mientras que el segundo tiende a convertir al hombre en esclavo intelectual de unos intereses materiales, fomentadores de egoísmos.*

*Por otra parte, el hombre y su educación se encuentran así encerrados entre dos fuerzas contradictorias y coexistentes, una filosofía halagüeña, más o menos utópica y conformista, y una realidad brutal de servidumbre económica.*

*Y no cabe duda de que el contexto social y el consiguiente clima educativo influyen poderosamente sobre la concepción y la realización de la educación cívico-social, pues si todos los conocimientos y actividades escolares deben dirigir su pensamiento hacia la vida que espera al alumno, tal presupuesto cobra una importancia capital en una educación cívico-social, cuya finalidad consiste precisamente en la creación de unos hábitos escolares, en la formación de una personalidad y de un modo de ser, en el condicionamiento educativo de una conducta, que obtendrán su máxima eficacia y operatividad en el status social y en los roles cívicos, que aguardan al joven y al adulto.*

*La educación general básica, que se extiende a todos los niños y comprende su formación personal sobre fundamentos seguros, coincide plenamente en sus directrices generales más esenciales con los objetivos específicos de una educación cívico-social, que adquiere su singularísima importancia por el hecho de ser ella preferentemente la preparación para la vida social, es decir adulta, del hombre, pero aún más por la trascendencia de actuar como crisol de unos valores morales, que frecuentemente se hallarán enfrentados a determinados tipos de sociedad, ni educativos ni humanos, con la obligación y la posibilidad de lograr una transformación social positiva.*

## II. LA EDUCACION CIVICO-SOCIAL EN LA LEY GENERAL DE EDUCACION

*La nueva ley de educación supone una acertada visión del hombre en su conjunto, y asigna a la educación, al sistema educativo y al profesorado, unas serias responsabilidades en la formación de los españoles como miembros conscientes y activos de una sociedad nacional y universal.*

El artículo primero, dedicado a los fines de la educación, constituye todo un programa dirigido hacia la socialización del alumno, hacia su integración en una comunidad.

*En los tres apartados de que consta el artículo aparecen claramente la idea y la intención socializadoras, hasta el extremo de que los apartados uno y tres no contienen referencias a aspectos parciales o fines particulares de la educación; de modo que podemos afirmar que se la contempla no como una realidad estrictamente escolar, ceñida a unos años y a unos centros, circunscrita a determinadas facultades del hombre, sino como un fenómeno decididamente extraescolar, en cuyo ambiente se proyectará perfectamente la personalidad social y total del hombre.*

*Es necesario para nuestro objeto que leamos reflexivamente estos apartados del artículo primero: «Son fines de la educación en todos sus niveles y modalidades: Uno. La formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias; la integración y promoción social y el fomento del espíritu de convivencia... Tres. La incorporación de las peculiaridades regionales, que enriquecen la unidad y el patrimonio cultural de España, así como el fomento del espíritu de comprensión y de cooperación internacional.»*

*Si comparamos este texto con otras legislaciones anteriores, apreciaremos una clara y significativa diferenciación.*

*El apartado dos hace una breve referencia a la labor intraescolar, bajo el aspecto además de conductas o adquisición de hábitos, para insistir nuevamente sobre la trascendencia del marco profesional y vital, en el que se moverán los alumnos de hoy; lo que equivale a*

poner otra vez ante la consideración de los educadores la preferencia de lo cívico y social.

*Dice así el apartado dos: «La adquisición de hábitos de estudio y trabajo y la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales, que permitan impulsar y acrecentar el desarrollo social, cultural, científico y económico del país.»*

*Si descendemos a los varios niveles educativos, observamos la repetición intencional de unos objetivos sociales.*

*Se pueden señalar en la educación preescolar, en el bachillerato, en la educación universitaria, y desde luego en la formación profesional y en la educación permanente de adultos, pero nos limitaremos a la educación general básica, que es la que nos ocupa.*

*Para este nivel educativo se habla de «una formación integral; de la adquisición, desarrollo y utilización funcional de los hábitos; del desarrollo de aptitudes para la convivencia y para vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad local, nacional e internacional; del*

*desarrollo del sentido cívico-social; del conocimiento de la realidad del mundo social...».*

### III. LA EDUCACION CIVICO-SOCIAL Y SU METODOLOGIA

*La metodología de la educación cívico-social viene especificada por los objetivos que pretenden lograrse en tal área educativa.*

*Dichos objetivos sociales entrarán en estrecha relación con la psicología, intereses y motivaciones de los diferentes grupos de alumnos, y asimismo con la realidad del medio ambiente sociocultural correspondiente a las distintas zonas geográficas.*

*Deduca entonces el educador unos presupuestos metodológicos de capital importancia:*

- A) *El conocimiento psicosocial del grupo de alumnos y de cada alumno en particular.*
- B) *El estudio del medio ambiente social, con sus virtudes y con sus defectos.*

# **- PEREZ LOZAO -**

## **OBRAS PARA LA ENSEÑANZA DEL DIBUJO**

**ENSEÑANZA GENERAL BASICA**

**BACHILLERATO**

**ESCUELAS NORMALES**

**ESCUELAS DE COMERCIO**

**PEDAGOGIA E INVESTIGACION**

Información y pedidos al autor, Francisco Pérez Lozao - Paseo de las Delicias, número 51, 7.º A - Teléfono 228 74 11 - Madrid - 7

que enmarca a los alumnos y a la propia institución escolar.

- C) *La determinación de los objetivos cívico-sociales más aptos, atendidas las circunstancias ecológicas y las posibilidades y necesidades de los alumnos.*
- D) *La consideración atenta de una visión prospectiva de la sociedad, que puede aconsejarnos solventemente sobre prácticas y directrices, que de otro modo parecerían extemporáneas.*
- E) *Elaboración previa de una planificación conjunta referida al área social y cívica.*

A) *El conocimiento psicosocial de los alumnos y de sus grupos debe lograrse preferentemente, más que desde la psicología general o desde la sociología, a través del sentido y de las técnicas marcadas por la psicología social.*

*Más que una problemática de tipo psicofísico o de tipo psicofisiológico, nos deben interesar los problemas esencialmente psicosociales, los procesos de interacción y de recíproca influencia, las posibilidades de cambio; considerando al alumno, no como a un individuo encerrado en sí mismo o como a un ser abstracto y generalizado, sino desde la perspectiva de persona implicada en un grupo y en una comunidad de vida e intereses, con dificultades e ideales concretos que resolver para su plena pertenencia al grupo y a otras comunidades más amplias.*

*La aprehensión de tales vivencias sociales, propias de los alumnos y de sus grupos, obliga al uso de procedimientos psicosociales.*

*La determinación de las actitudes con la construcción y el análisis de las correspondientes escalas, el empleo de las entrevistas intencionales y de los «panels», la utilización de encuestas significativas y de la técnica del muestreo, la hábil aplicación de entrevistas informales y de las observaciones empíricas, los tests claramente psicosociales, constituyen una red de medios idóneos, que ponen, además, en evidencia la imperiosa necesidad actual de que los educadores básicos dispongan de una sólida preparación en psicología y en sociología, y en psicología social predominantemente, y la conveniencia inaplazable*

*de que toda institución educativa cuente con suficientes especialistas para dichas funciones; aparte los trabajos de investigación propios de este campo.*

B) *Las condiciones individuales o intrapersonales en su relación con las características grupales o interpersonales originan unos comportamientos, que tienen lugar en un campo más extenso y no menos condicionante.*

*Nos referimos a la realidad social y al medio cultural, en que se desenvuelven ahora, pero principalmente para mañana, los alumnos y sus grupos. Este estudio ecológico comporta el conocimiento de las condiciones presentes y de las aspiraciones futuras en aspectos sociológicos amplios o restringidos, mediante diversas técnicas sociométricas, los análisis de las aspiraciones y de las comunicaciones sociales, la explicitación de las normas y valores socioculturales, las investigaciones de las clases sociales y de sus códigos morales de control.*

*Se trata de bases y contornos reales, que el educador precisa conocer y seleccionar, para interpretar y orientar el modo de ser y la conducta de sus alumnos.*

*Muy lógica y certeramente, las recientes directrices del ministerio de Educación sitúan a los objetivos y actividades de la educación cívico-social dentro de un área de experiencia, es decir, dentro de una realidad concreta y práctica, la más adaptada a la intuición directa y a las motivaciones funcionales de los niños, principales formas para la percepción, el conocimiento y el perfeccionamiento infantiles.*

*El medio ambiente, social y cultural, se estructura así en unas situaciones vitales y en una exploración del contorno, como conjunto de unas realidades, que aparecen al mismo tiempo como distintas del individual «yo» de cada alumno. De manera que el medio ambiente se constituye en un todo pedagógico y socializador, del que los alumnos, junto a sus educadores, obtienen unidades de conocimientos y de acciones, orientadas hacia la perfección de sus conductas y la germinación de hábitos y anticipaciones sociales.*

*De lo escrito anteriormente se pueden deducir importantes presupuestos metodológicos*

cos, pero nos limitaremos solamente a dos, que nos parecen más relevantes por su proyección total sobre la metodología cívico-social.

Nos referimos al condicionamiento germinativo y a la característica de anticipación, como muy propios de la educación cívico-social.

Estas dos notas didácticas inciden fuertemente sobre la reflexión metodológica cívico-social; merced a la primera, el niño encuentra en su medio ambiente el germen visible de hechos, personas, y fenómenos, que contribuyen a la emergencia de actitudes y actividades sociales, que formarán su sentido y su conciencia sociales; precisamente, dentro de un área de experiencias, que podemos denominar reflejas, pues van desde la realidad hasta él y su grupo, y desde ellos volverán otra vez hacia la realidad traducidas en respuestas y comportamientos educativos, en un «bumerang» socializador, donde se conjugan la enseñanza realista y las influencias humanistas, las cosas y el hombre.

Resulta natural entonces que surja, con frecuencia, un desfase entre las normas y valores ofrecidos por el ambiente sociocultural y la madurez psicosocial de los alumnos, perjudicando la comprensión plena y la realización pedagógica de fenómenos y actividades socioculturales. Tal crisis la resuelven los alumnos y los educadores mediante la nota didáctica de la anticipación, que no es nueva ni en la teoría ni en la práctica pedagógicas.

Quiere ello decir que algunos conocimientos y hábitos sociales, ciertas prácticas cívicas, determinadas realizaciones de la educación para la paz o para el progreso social, para la convivencia nacional o la comprensión internacional, deben adelantarse a la edad cronológica y madurativa de los alumnos, en virtud de la tensión educativa que provocan en el alumno, preparándolo positivamente para el esclarecimiento y la asimilación activa, en su vida posterior, de acciones y nociones, que de momento no adquiere en toda su plenitud; pero que no es razón suficiente para su aplazamiento a épocas posteriores, según han sostenido algunos tratadistas.

C) En un marco así constituido por las características psicosociales de los alumnos y de sus grupos y por las realidades sociocul-

turales de su ambiente, la reflexión educativa nos permite señalar los principales objetivos de carácter cívico-social; propósito arriesgado, en el que nos ayuda a los educadores nuestra ley general de Educación:

—Formación humana integral y desarrollo armónico de la personalidad; pues la educación es un proceso indivisible y la persona humana no es la que vulgarmente se encierra entre los estrictos límites «escolares» de una educación alicorta, (memorismo, intelectualismo, contenidos meramente instructivos, exámenes, sentimentalismos trasnochados, métodos inoperantes, descuido de voluntad y de la actividad...).

—Preparación para el ejercicio responsable de la libertad; responsabilidad y libertad, que se inician en la educación básica y que contemplan ya la juventud y la madurez del hombre, (están referidas a una vida futura, pero desde el presente escolar, en una simbiosis en la que la libertad adquiere sucesiva vigencia en la medida que no renuncie a su obligada responsabilidad; comprenden un clima educativo total, la propia organización y funcionamiento de los centros, los conocimientos, actividades y hábitos necesarios para el ejercicio de los deberes y derechos inherentes a un ciudadano y miembro de una sociedad).

—Formación humana y preparación cívica, inspiradas en el concepto cristiano de la vida, en la tradición y cultura patrias, con incorporación de las peculiaridades regionales, (la educación cívico-social es trascendente; contiene normas y valores sociales y morales, que se apoyan y se dirigen al ser espiritual del hombre, como imagen divina que es, y al mismo tiempo como transeúnte de una tierra y de una historia en determinada época; pero supera todo egoísmo, cualquier nacionalismo, contraproducentes, lo mismo que el entendimiento nacionalista o egoísta de la religión, contra su verdadero sentido de amor).

—Integración y promoción social, y fomento del espíritu de convivencia, dentro de los Principios y Leyes Fundamentales, que España, como toda nación civilizada



## EDUCACION GENERAL BASICA

# 6

NIVELES  
COMPLETOS

Un material cuidadosamente pensado y hecho siguiendo las directrices oficiales, para proporcionar una formación integral adaptada a las aptitudes de cada alumno.

**PUBLICACIONES  
ALVAREZ  
MIÑON, S. A.**

— **LIBROS DE CONSULTA:** Ajustados indicativamente a la Opción B de los nuevos tópicos de experiencia. Con material y medios que están al alcance de todas las escuelas.

— **FICHAS DE TRABAJO:** Directivo-activas para un trabajo personalizado. Facilitan una evaluación continua. Provocan la investigación. Principal instrumento de trabajo del niño.

— **FICHAS DE DESARROLLO:** Material complementario. Amplían la formación. Facilitan en ciertos alumnos el total desarrollo de su capacidad.

— **LIBRO GUIA:** Normas generales y especiales sobre las distintas áreas.—Tratamiento semanal.

— **CONTROL DE EVALUACIÓN:** Facilita la labor de evaluación. Presenta las respuestas a las fichas para facilitar la auto-evaluación.

Apdo. 28 - VALLADOLID

*y contemporánea, se da a si misma (el progreso social, como integración justa de las personas en una sociedad, que asimismo se desarrolla perfectamente, constituye una finalidad primaria de todo desarrollo, que ha de ser completo para conseguir un espíritu de convivencia).*

— *La orientación para el ejercicio de actividades profesionales, que entra plenamente dentro de las preocupaciones de una educación social, pues permite fundamentar eficientemente la integración y la promoción social (máxime en la educación general básica, que no tiene un carácter especializado, pero que procurará insoslayablemente las orientaciones vocacionales y una formación pretécnológica, útiles y necesarias para todos).*

— *Fomento del espíritu de comprensión y de cooperación internacional (en un mundo, cada día más pequeño y donde desaparecen las fronteras, la sociedad europea y mundial se presenta como urgente e irreversible, pues la progresiva superación de las contradicciones sociales en unos marcos locales y nacionales no puede conseguirse a costa de las sociedades de otras naciones, lo que constituiría un crimen social, y ni siquiera pueden tolerarse la pasividad o la ignorancia no culpables; la escuela es un medio idóneo para el nacimiento y la preparación de tan necesario espíritu internacional, no sólo europeo).*

*Puede observarse que estos objetivos de carácter general, pero con características concretas aplicables en el área escolar, guardan entre sí una lógica secuencialidad, de manera que los unos se orientan hacia los otros, en una jerarquía conceptual y práctica, que nos facilitará el planteamiento y el tratamiento progresivos de los objetivos específicos y de las actividades concretas a lo largo de los sucesivos niveles de la escolaridad básica.*

**D)** *Aunque ya se indica en varios pasajes del tema, es necesario subrayar aparte la importancia ineludible actualmente de concebir y realizarla educación civico-social, en nuestros centros escolares, bajo unas exigencias de cambio y transformación social.*

*Ya nos referíamos al principio al peligro*

que supone, especialmente en una perspectiva temporal de medio y largo plazo, la creciente influencia en la educación y en los educandos de una filosofía excesivamente liberalizante y optimista, y simultáneamente la presión de un contexto socioeducativo dominado exclusivamente por lo económico. Son dos brazos de una tenaza, que puede encerrar a todo el sistema educativo, preferentemente en sus niveles iniciales, en una profundísima crisis. Gran parte de las angustias y de los problemas de nuestra sociedad provienen de la difícil fosa, que separa nuestras ideas e ideales de nuestras realidades; parece como si la humanidad en su conjunto práctico caminara en contra de los ideales y aspiraciones de cada hombre en particular.

El educador y la educación civico-social debe, por tanto, preocuparse seriamente por los problemas negativos que afectan a las comunidades y a la sociedad, para tenerlos presentes a la hora de su estudio y tratamiento escolares. Ya que la educación civico-social no sólo es un espejo donde se reflejan las costumbres sociales, sino todavía más un faro proyector de criterios, valores y conductas, ignorados o mal practicados en el seno de la sociedad.

Porque las experiencias y realidades del medio ambiente condicionan a la educación civico-social, tanto por lo que poseen de ejemplares como por lo que tienen de perfeccionables, mantener otra postura sería recortar el concepto de educación civico-social y convertir a los educandos, al educador y al sistema, en unos anodinos copistas.

Vemos entonces que el realismo y el humanismo pedagógicos, de valor inapreciable en el campo civico-social, se acrecientan y perfeccionan con criterios genuinamente educativos, capaces de colocar en una evidencia necesaria las funciones de cambio social, propias de una institución escolar moderna. A este respecto, las Naciones Unidas, en informe sobre la situación social, afirman que «la contribución de la educación a los cambios sociales es potencialmente enorme; en las comunidades rurales, —caso mayoritario español—, la escuela suele ser la única institución orientada hacia el cambio y el maestro la persona que está en mejores condiciones para servir de intermediario en la introducción de prácticas e ideas nuevas».



Las ocupaciones de una prospectiva social y cívica y las preocupaciones por una transformación social se inscriben, así, entre las tareas y presupuestos metodológicos de la educación civico-social.

E) Aparece ahora, con una exigencia deducida de los puntos anteriores, la necesidad metodológica de que todo el sistema, y sobre todo cada centro y cada educador, se enfrenten con una planificación de conjunto y en detalle de las varias etapas de una educación civicosocial con sus diferentes y complementarios aspectos.

La programación, la ejecución y la evaluación son etapas sucesivas, o relativamente simultáneas, de una planificación civicosocial, que abarca criterios sociales y morales, conocimientos intelectuales, observación de la realidad sociocultural, comprensión psicossocial de los alumnos, objetivos generales y específicos, actividades y hábitos, acciones e ideas intra y extraescolares, intencionalmente conducentes al perfeccionamiento social del espíritu y de las conductas infantiles, y de la propia escuela, que es un factor de progreso social, cuya entera estructura y dinámica precisan de unos replanteamientos socializadores.

Ciertamente, esta planificación total, que es previa y desde luego modificable, se apoya metodológicamente en una educación eminentemente socializada y socializadora, que responda a su esencia y que promueva la participación activa de los mismos alumnos, a través de la aplicación de unas técnicas, objeto de un estudio posterior.

Las técnicas didácticas son los procedimientos que utilizamos para disponer la clase y para organizar las actividades que en ella se han de desarrollar.

Las podemos clasificar en técnicas:

1. Informativas
2. Deliberativas
3. Adquisitivas, y
4. Resolutivas.

Cada una de ellas responde a las necesidades de información humana; deliberación para lograr certeza en los criterios; adquisición de conocimientos y experiencias y toma de resoluciones para el desarrollo del curso.

Estas técnicas son como el vehículo sobre el que montamos una nueva metodología que ha recogido de MONTE-SORI la vitalidad, individualidad y libertad; de MACKINDER, la autoinstrucción; de DALTON, la responsabilidad e iniciativa; de DECROLY, la centralización en torno a intereses definidos; de HOWARD, el trabajo distribuido en equipos y planes; de KILPATRICK, los objetivos realizados según proyectos y planes de actividades, y de COUSINET la preparación de material individualizado y en equipo.

Las técnicas se refieren tanto a la disposición de los alumnos y personas que intervienen en la clase, como al desarrollo de la propia clase y la consecución de los objetivos buscados.

Entendida la comunicación como el elemento fundamental de la enseñanza, son las

# Técnicas didácticas de comunicación

---

Por  
**Alberto Medlavilla**

---

técnicas didácticas el instrumento de que nos valemos para la docencia y su variedad debe ser tal que pueda atender a todas las necesidades del proceso educativo.

## DISPOSICION DE LA CLASE

Si concebimos la clase como el conjunto de alumnos que han de recibir determinada enseñanza en un tiempo (curso) y en un espacio (aula), con un profesor, admitimos para ella las dos disposiciones básicas siguientes:

**SIMPLE.** La clase forma un solo grupo dedicado a un trabajo común, que se realiza individualmente.

**MULTIPLE.** La clase se divide en grupos fragmentarios (equipos) a cada uno de los

cuales se le confía un trabajo diferenciado.

Debe advertirse que el profesor, al que corresponde siempre el puesto de consejero y coordinador, puede ocupar en las técnicas educativas cualquiera de los papeles que en ellas se señalan o permanecer exterior a las mismas, como observador.

En la disposición simple cada persona conserva su individualidad, mientras que en la múltiple la individualidad del elemento activo se integra en una unidad superior que es el equipo.

Para cada modalidad de técnica educativa podemos considerar las dos disposiciones, simple y múltiple, que responden precisamente a la necesidad de una enseñanza tanto individualizada como social.

Con las citadas, también pretendemos instrumentar las actividades destinadas a proporcionar a los alumnos la información personal, la demanda de nueva información, la adquisición de información bibliográfica y de experiencia experimental, la investigación y la toma de decisiones para el desarrollo de las actividades docentes.

## TECNICAS INFORMATIVAS

Sirven para transmitir conocimientos entre las personas (Profesor y alumnos) que forman la clase. Distinguimos las dos variantes, simple y múltiple, que vamos a describir.

**1. CONFERENCIA.** Es una técnica mediante la cual

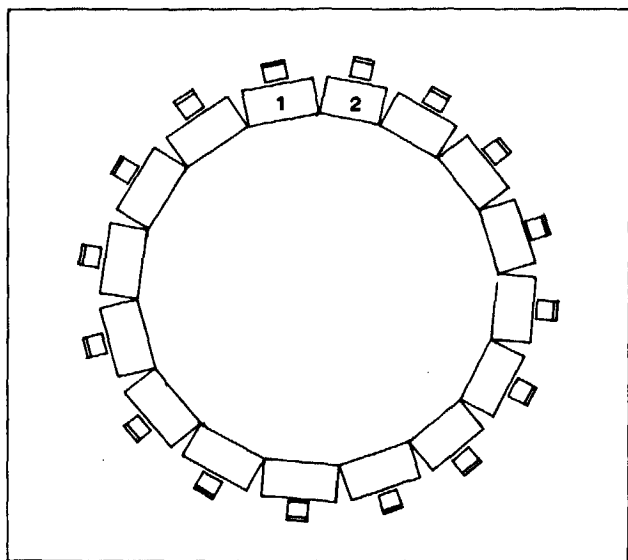
un expositor transmite su conocimiento a un auditorio, tal como ocurre, por ejemplo, cuando el profesor explica la materia a sus alumnos. Del mismo modo puede ser utilizada esta misma técnica por un alumno para comunicar sus experiencias al resto de

programa o esquema de su exposición para información del auditorio.

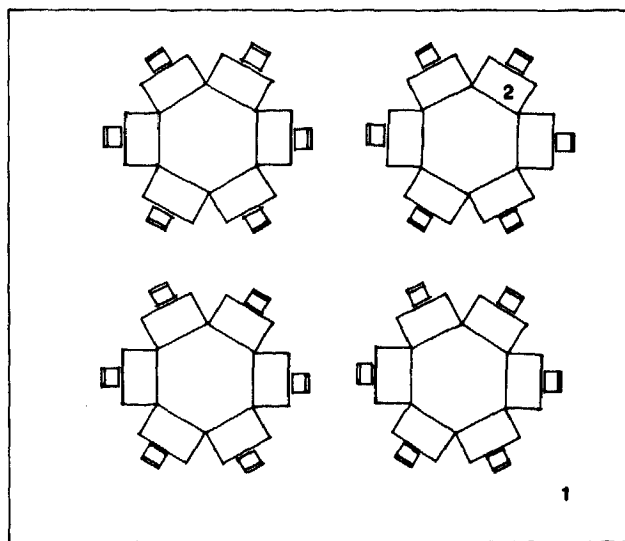
Terminada la disertación del expositor, el auditorio interviene haciendo toda clase de observaciones o pidiendo aclaraciones al conferencian-

2. Auditorio
3. Moderador

Aquí es necesario que el equipo expositor se ponga previamente de acuerdo sobre sus intervenciones y que éstas sean reguladas, según el acuerdo tomado, por el jefe



ASAMBLEA



CIRCULOS

la clase. Los elementos humanos que intervienen son:

1. Expositor
2. Auditorio
3. Moderador

El expositor debe preparar previamente su conferencia, trazando un guión para el desarrollo de la misma, calculando el tiempo de la intervención —que no debe exceder en el horario normal de los dos tercios del tiempo disponible, pues hay que reservar un espacio para la intervención de los oyentes— y disponiendo el material bibliográfico, audiovisual y experimental que deba utilizar durante la disertación. También es necesario que facilite con anticipación suficiente un

te, bajo la dirección del moderador que cuidará que las intervenciones sean ordenadas y dirigidas al provecho común.

Debemos insistir en que el puesto del profesor, aunque muy a menudo será el de conferenciante, puede y debe de ser también otras veces el de miembro del auditorio, el de moderador o bien el de observador y consejero, que permanece exterior al sistema y que sólo interviene a petición de parte.

**2. SIMPOSIO.** Por esta técnica un equipo transmite una información a la clase. Los elementos humanos que participan son:

1. Equipo expositor

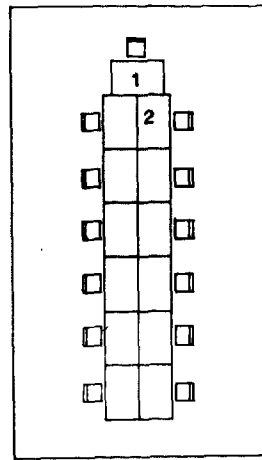
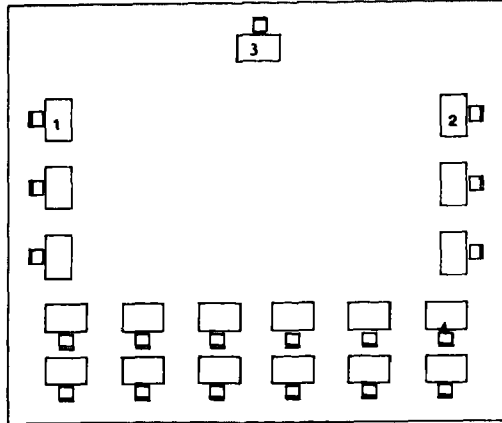
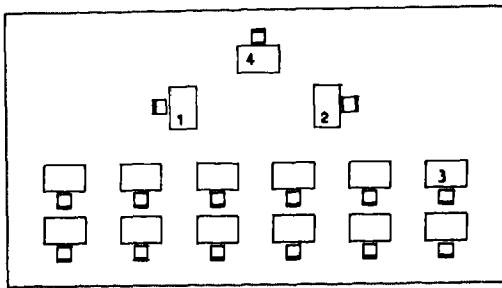
del equipo. También debe ajustarse al tiempo disponible, preparar el material informativo necesario y poner en conocimiento del auditorio, con tiempo suficiente, el esquema del desarrollo de la exposición.

El moderador ordena las intervenciones del auditorio para que se hagan en el orden de petición después de terminar la disertación del equipo expositor.

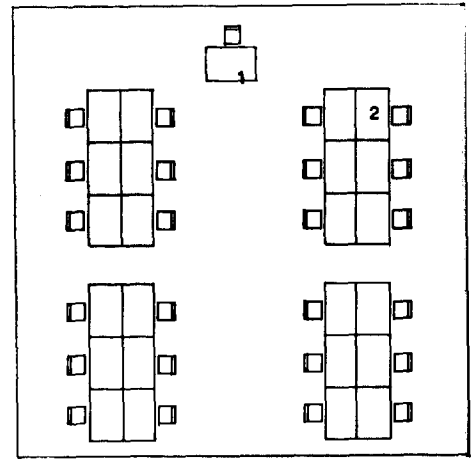
### TECNICAS DELIBERATIVAS

Tienen por objeto el facilitar una información concreta sobre cuestiones especificadas que han podido surgir durante el desarrollo de la enseñanza por medio de cual-





SEMINARIO



CELULARIO

INTERROGATORIO

quiera otra de las técnicas didácticas. Nos encontramos también ahora con una técnica simple y otra múltiple.

Helas aquí:

1. DIALOGO. Cuando una persona acepta ser interrogada por otra. Los elementos humanos son:

1. Interrogador
2. Interrogado
3. Auditorio
4. Moderador

El interrogador debe formular preguntas unívocas, interesantes y encaminadas a ampliar la información y resolver dudas de interpretación.

Estas preguntas deben de haber sido comunicadas previamente al interrogado para que pueda preparar con tiempo suficiente las respuestas y la documentación necesaria.

El interrogado tratará de

dar la explicación más adecuada para poder encontrar la verdad, que es la finalidad de la enseñanza.

El moderador debe esforzarse por mantener el diálogo en el tono conveniente y en el servicio de la ciencia.

La intervención del auditorio debe de ser previa al acto, sugiriendo al interrogador las cuestiones que son de interés en él.

2. INTERROGATORIO. En esta técnica es un equipo de personas quien responde a las cuestiones planteadas por otro equipo. Se trata, pues, de una disposición múltiple. La distribución es así:

1. Equipo interrogador
2. Equipo interrogado
3. Moderador
4. Auditorio

El moderador debe de regular las intervenciones para que los miembros de ambos

equipos puedan exponer sus ideas, para que nadie sea privado de intervención y para que se respeten el horario y el temario predeterminados.

El equipo interrogador debe de tener en cuenta al confeccionar su cuestionario los intereses del auditorio y tratar de buscar la verdad utilizando métodos objetivos y científicos. También deben de ponerse de acuerdo sobre la parte de desarrollo que ha de corresponder a cada uno de sus miembros.

El equipo interrogado procurará contestar con claridad, concisión y veracidad las preguntas que les sean formuladas por los interrogadores. También debe de haber entre ellos una coordinación que asigne a cada miembro su parte en el interrogatorio.

La función del auditorio queda reducida a escuchar, sacar conclusiones de la exposición hecha por ambos equipos activos, aunque previamente al acto ha podido hacer saber al equipo interrogador los aspectos del tema sobre los que vierte su interés.

## TECNICAS ADQUISITIVAS

El propósito de estas técnicas es proporcionar al estudiante un conocimiento de las ideas que pueden adquirirse por el manejo bibliográfico e instrumental. Como técnica unitaria, simple, tenemos:

1. SEMINARIO. Un grupo trata de adquirir información bibliográfica o experimental, pero trabajando independientemente cada miembro. Los elementos actuantes en esta técnica son:

1. Asesor
2. Alumnos

Los alumnos manejan la bibliografía o el instrumental, hacen fichas analíticas o sintéticas a partir de ello y recaban, siempre que lo deseen, el consejo del asesor.

El asesor —puesto reservado al profesor— aconseja, interpreta y dirige el trabajo bibliográfico o experimental de los alumnos. También debe preparar previamente la bibliografía, instrumental y material necesarios para la labor investigadora o adiestradora que va a hacer la clase.

Técnica múltiple es aquí:

CELULARIO. Los alumnos divididos en grupos hacen una investigación bibliográfica o experimental distribuida en sectores asignados separadamente. Intervienen.

1. Asesor
2. Equipos de alumnos

La función del asesor es acudir con su consejo al equipo que se lo pida; debe también preparar el material científico necesario a la investigación y adiestrar en su manejo a los alumnos, así como intervenir en la confección del protocolo y en la programación.

Los equipos trabajan cada uno en la parte que le ha sido asignada. Deben proceder con arreglo al método predefinido y recabar el consejo del asesor ante cualquier dificultad de ejecución o interpretación que surja.

## TECNICAS RESOLUTIVAS

Se aplican en la toma de decisiones, que debe ser precedida de un proceso analítico del problema planteado. Como en las anteriormente consideradas, hay una modalidad simple y otra múltiple, que vamos a describir:

1. ASAMBLEA. El conjunto de la clase, oídas las distintas opiniones, toma una decisión. Los elementos activos son:

1. Moderador
2. Dialogantes

La función del moderador es coordinar la discusión; cuidar de que no se critiquen las ideas expuestas, pues todas tienen valor y debe evitarse la inhibición; procurar que no quede nadie sin hablar; destacar las ideas más valiosas y evitar que hable más de uno a la vez.

Los dialogantes deben procurar ceñirse al tema, aportar ideas constructivas y renunciar a la personalización crítica en sus exposiciones.

La decisión debe tomarse por unanimidad o mayoría. En todo caso debe accederse a lo acordado mayoritariamente.

2. CIRCULOS. La clase se divide en equipos y se confía a cada uno de ellos una parte determinada o fraccionada del tema general sobre la que debe decidir.

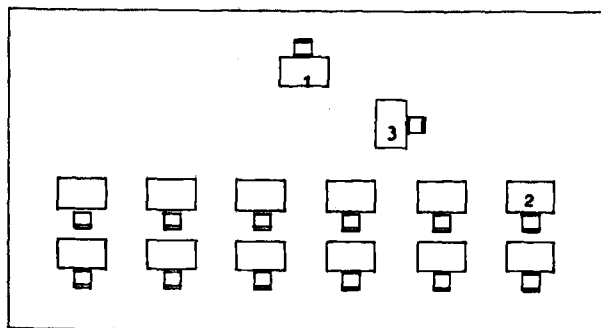
Los elementos que intervienen son:

1. Moderador
2. Equipos

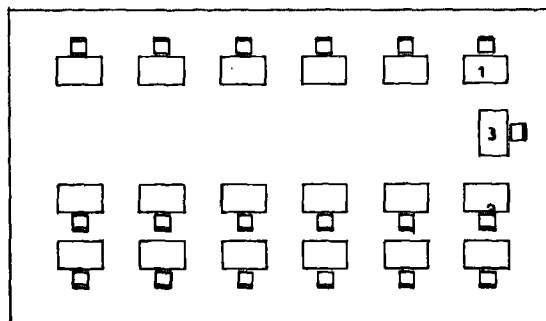
El moderador actúa asesorando a los equipos que soliciten su ayuda.

Los equipos deben tratar del asunto que les ha sido confiado y tomar en el tiempo previsto una resolución.

CONFERENCIA



SIMPOSIO



# Sentido actual de la función instructiva y de la función educadora del profesor

---

Por Rogello  
Medina Rubio

---

## ¿CRISIS DE FUNCION EN EL PROFESORADO?

Es un hecho que todo cambio en profundidad de los sistemas educativos, como hoy acontece, comporta también una "crisis de imagen" en el profesorado que ha de protagonizarlo. Y una vez más las concepciones clásicas límite, la del Profesor instructor y la del Profesor educador, se presentan hoy como excluyentes una de otra; y de la situación tradicional en que el Maestro, el "magister", el "instructor", el expositor, con todo el repertorio que esta actitud magistral supone, lo era todo, realizando con exclusividad la dirección de la enseñanza y del aprendizaje, pasamos a situaciones en que los impactos de la cibernética y de otros condicionamientos socio-culturales en los modernos sistemas educativos, tratan de hacer cada día más precaria, debilitada y sustituible esa función en el docente, reemplazando su papel instructor con la antípoda de un nuevo estilo de presencia del profesor ante el alumno, de carácter subsidiario:

el Profesor animador, tutor, ayudante, consejero del aprendizaje del alumno; e incluso se hace cuestionable su necesaria presencia como profesional en la acción formativa directa sobre los alumnos, en algún sector de cultivadores de prospectiva de la educación (1). Las máquinas con su idea de "autoservicio" y de "extremada adaptabilidad" a las necesidades personales del alumno, suponen una unión directa entre la fábrica de enseñar y el "consumidor", que establece "el punto final del diálogo constante sobre el que desde hace siglos se ha cimentado la enseñanza" (2). La idea se ofrece como una panacea de las Administraciones educativas, que llevan como una pesada cadena atada a sus pies el incómodo problema presupuestario del Profesorado, cada día más grave a medida que se acentúa la "explosión escolar" y crecen las demandas de éste para atenderla.

Mas estando la acción del Profesor orientada siempre hacia el futuro, para tener una visión debidamente formada y realista de las nuevas dimensiones del Profesor, es preciso constatar, con sentido prospectivo, las exigencias educativas de la vida de una sociedad post-industrial a que caminamos, las actitudes y posibilidades que en el alumno será preciso fomentar ante un aprendizaje al servicio de las necesidades reales de esa sociedad y de los derechos concretos de su persona. Sólo desde estas perspectivas podremos ver, con sentido actual, si es posible hablar de exclusiones tan radicales en las funciones instructiva y educativa del profesorado como situaciones límite, o si por el contrario ha de hablarse de un imprescindible acoplamiento, de modo que la función instructiva y la educativa sean consideradas como las situaciones teóricamente extremas de un todo continuo, en el que cada una de estas perspectivas o facetas, en cualquier momento que se las considere, siempre coinciden, bien que en medida distinta, como situaciones en sí utópicas y extremas.

---

(1) Según se apunta en "Seminario Internacional de Prospectiva de la Educación". Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1971 (véase "Conclusiones"). Pág. 355 y ss.

(2) LEFRANC, R.: "Tecnología audiovisual". CEDODEP. 1970 (Documento ciclostilado).

## HECHOS PREVISIBLES QUE PRESENTAN UN DESAFIO SIN PRECEDENTES AL PROFESOR Y QUE CONFIGURAN UN ESTILO MAS ACTUALIZADO DE SU FUNCION

Me voy a fijar en tres, que tienen una incidencia inmediata en las funciones del Profesor:

*a)* La transformación del papel asignado a los Centros educativos institucionalizados, por una cultura, como la actual, sometida a un desarrollo científico y técnico a ritmo exponencial.

*b)* La educación "permanente" como nueva modalidad de organización de la educación, que hace cada día más difuminada la divisoria entre unas instituciones educativas polivalentes y los medios de comunicación social.

*c)* Y, fundamentalmente, me referiré a la "revolución industrial en la educación", que dice SIDNEY PRESSEY, que pretende la introducción de la más avanzada tecnología en este campo.

Los tres, desde distintas vertientes, van a parar a unas mismas consecuencias en cuanto a las funciones del Profesor, y nos obligan a que, a la luz de ellas, nos replanteemos la necesidad y el nuevo significado que tiene la inescindible concurrencia de la función instructiva y educativa en la personal del Profesor.

*A)* En primer lugar, como una consecuencia lógica del desarrollo conceptual de la cultura y de la Institución escolar, el centro escolar del futuro parece va a tener como una de sus más grandes dificultades para desenvolverse, el de la falta de tiempo para incorporar eficazmente unas responsabilidades crecientes de instrucción a sus programas. La prolongación de los años de escolaridad, ante esas crecientes exigencias, pronto mostrarán su débil consistencia pedagógica y científica. Por otro lado, el centro escolar ya no será un centro (y mucho menos el principal) de adquisición y "consumo de instrucción", sino un servicio más, coincidente con otros servicios

educativos "desinstitucionalizados" en que, ante la necesidad de una educación continuada, como factor esencial de la dinámica social del futuro, ha de procurar que la vertiente instructiva, en sí, sea la imprescindible, para ceder el paso, como deber social y exigencia personal del alumno, a la necesidad de incitar sobre todo en él la vocación y posibilidades de seguir aprendiendo, de iniciarse en el trabajo intelectual para saber captar y estructurar las nuevas dimensiones del conocimiento.

*B)* Desde la segunda perspectiva, una exigencia de la sociedad futura irrumpe ya hoy vigorosamente en los sistemas educativos reclamando acciones inmediatas: la educación permanente como nueva modalidad de organización de la educación. La rapidez del avance tecnológico en relación con la ineludible lentitud en la formación del alumno, pese a que se prolonguen los ciclos educativos, el deseo de todos a un nivel superior de estudios, la actualización en la formación y adaptación de conocimientos de generaciones anteriores y la aparición y desaparición de profesiones nuevas, justificarán esa "educación permanente". Ello ha de traducirse en el predominio de una muy distinta organización y distribución de los medios destinados a una educación que esté al servicio de las exigencias educativas del individuo a lo largo de su vida, en la que el recurso de nuevas técnicas que faciliten procesos educativos continuados e individualizados cobren especial significación. Las nuevas instituciones han de satisfacer un campo más amplio del proceso educativo en su totalidad, pero en una acción en que la divisoria entre esas instituciones educativas polivalentes y los medios de comunicación social se hace, como decía antes, cada día más difuminada, para implicarse e interferirse mutuamente.

*C)* La innovación tecnológica con sus sistemas científicos de programación, transmisión y evaluación de conductas humanas, mediante el uso del nuevo lenguaje dinámico "más cercano" al hombre que permite la técnica, intenta penetrarlo todo, atentando incluso al poder mismo del hombre y alcanzando, como no podía ser menos, a la educación. Por



esa apertura al futuro, tan consustancial a toda tecnología como a la misma educación, aquélla se nos presenta, no con una actitud "neutra", sino con perspectivas "auténticamente revolucionarias para la educación".

La incorporación de la nueva "ingeniería educativa", no como un injerto aislado que facilite y perfeccione con una gama más amplia de recursos, las formas tradicionales de enseñanza (3), sino en su fase más avanzada de pleno empleo como agente de la educación (4) (como aquí la consideramos), supone un reexamen profundo, no cabe duda, del sistema educativo y del papel del Profesor. A este respecto se dice:

a) Es probable que el actual *saber hacer* del Profesor, sea sustituido por una actitud pedagógica *científica* a base de una rigurosa delimitación de métodos y funciones; que las actuales categorías por niveles (Profesores de Enseñanza Primaria, Media o Superior, y por asignaturas) sean sustituidos por dos grandes categorías: "*ingenieros de la información*", encargados de la elaboración del "software", de múltiples medios de aprendizaje, y los "*consejeros del aprendizaje*" o educadores propiamente dichos.

"Ingenieros de la información" educativa o especialistas psicólogos, realizadores, artistas, técnicos de los medios, en un trabajo en equipo, que no precisen dedicarse a tiempo completo a la enseñanza; un médico, un técnico en electrónica, podrán ocupar varias de sus horas semanales en hacer programas de enseñanza, como algo complementario a sus tareas específicamente profesionales.

Por otro lado, el educador, consejero y animador del alumno, no tendrá función enseñante, por lo que ha de destacarse más por sus actitudes personales de comunicación, de saber ponerse a disposición del alumno, que por sus conocimientos.

(3) CIRIGLIANO, S.: "El educador frente a la tecnología educativa". Revista "Comunidad Audiovisual y Tecnología Educativa". Número 1. Marzo, 1970. Buenos Aires. Pág. 3.

(4) BRUNSWIC, ETIENNE: "Media". Núm. 18. París, diciembre, 1970. Pág. 21.

b) Y acaso a nuevas funciones corresponda un nuevo "status" del Profesor. Incluso se habla de que estas funciones no constituyan oficio con toda la carga burocrática administrativa que ello supone, sino una especie de "servicio social" voluntario (5).

## REEXAMEN DE LA FUNCION INSTRUCTIVA DEL PROFESOR EN UN SISTEMA INTEGRAL DE TECNOLOGIA EDUCATIVA

Voy a referirme a estos tres impactos en la figura del Profesor, pero, especialmente, por ser el más grave, y por la incidencia que, además, comporta sobre los otros dos, al de la moderna tecnología educacional.

No poseemos unos modelos analíticos que nos permitan diagnosticar cuáles van a ser las consecuencias concretas, siquiera aproximadas, de estos cambios de situación para las funciones del profesorado. Pero de entrada, pienso que, a propósito de las innovaciones tecnológicas, el Profesor tiene una función instructiva inalienable, como también que la aplicación de la tecnología a la educación ha de desempeñar un papel más importante que el de un simple medio didáctico auxiliar del Profesor, como corrientemente se dice. La máquina de enseñar, el laboratorio de aprendizaje y el ordenador, por muy singulares contactos informativos que permitan con unos anónimos interlocutores, aunque lleguen algún día a basarse de verdad en una exacta comprensión de los mecanismos que el comportamiento y el aprendizaje humano entraña, no podrán sustituir radicalmente la función instructiva del Profesor. Ni incluso esa técnica nueva de aprendizaje más próxima y accesible hoy al alumno, la enseñanza programada; por muy bien organizada que esté la presentación secuencial y microanalítica de sus contenidos,

(5) Organisation de cooperation et de développement économiques. "L'utilisation de la technologie de l'enseignement et des "media" dans les écoles y son effet sur le rôle de l'enseignant". Diffusion restreinte. París, enero 1972 (Documento ciclostilado). Pág. 28 y ss. En el mismo sentido y del mismo organismo: "Les changements dans le rôle de l'enseignant et leurs conséquences". "La valorisation de la profession enseignante: schémas actuels de carrières et tendances". París, diciembre, 1971 (Documento ciclostilado). Pág. 24 y ss.

por muy adaptada que esté al alumno, de modo que sea permitido a éste un trabajo autodirigido y un autocontrol inmediato e individualizado (6). ¿podrá nunca suplantar al Profesor en esa misma dimensión instructiva?

Aunque sea reconfortante ya el hecho de pensar que el hombre es el que "enseña" al ordenador y a la máquina (7), la viabilidad misma de dar con generalidad una enseñanza basada íntegramente en la tecnología, como hoy se pretende, aun suponiendo que ésta sea capaz de actuar en todo campo (y por supuesto de que sea mejorada), es discutible desde el punto de vista *técnico-pedagógico* y desde un ángulo *humano y socio-cultural*.

A) *Desde el punto de vista técnico-pedagógico:*

a) El Profesor se forma frente al alumno; "homines dum docent, discunt" ("los hombres enseñando aprenden"), decía con clarividencia Séneca (8); todo intento de hallar un sustitutivo de la experiencia pedagógica personal y directa incurre en vicios de abstracción y generalización. Aparte de que, como hoy sucede con la vedettización dócil e ingenua del teleprofesor, para todos, no se ha corregido la pedagogía autoritaria, la enseñanza verbal, el memorismo, la pasividad, justamente los defectos antiguos que tratan de evitarse, llegándose a veces a "innovaciones regresivas" que en lugar de solucionar problemas los enmascaran o marginan.

b) Aunque diga CARL ROGERS, refiriéndose al control de la conducta humana que "estamos creando una ciencia de enorme importancia potencial, un instrumento cuyo poder social hará parecer débil por comparación a la energía atómica", hay una *función signifi-*

*cativa* de la persona que desaparece cuando sólo se nos da su palabra oral o escrita, aunque éstas se registren con la más alta fidelidad y valor pedagógico en una tecnología de vanguardia en la enseñanza; gesto, actitud, mirada, manifestaciones afectivas, reacciones motrices, incluso, que acompañan a la elocución oral, desaparecen con la persona. El ahondamiento en tal función significativa de la persona nos permitirá, incluso, advertir matices y valores que desaparecen cuando la persona es suplantada por su "imagen". Hay entre esta imagen y la real presencia de la persona una diferencia análoga a la existente entre su "fotografía", por perfecta que ella sea, y el "retrato" logrado por el mejor de los pintores (9).

Nunca la transmisión televisiva captará el alma de la persona, incluso aun suponiendo, y ya es suponer, que sea una transmisión tan lograda que en ella estén conjuntamente recogidas la actitud, la mirada, el gesto, etc.

Y decimos que es mucho suponer, porque hoy ello resulta imposible, y tal vez siempre lo sea al introducirse factores perturbadores por el mero hecho de sentirse el expositor ante las cámaras televisivas y no ante sus alumnos.

Pero aún es más importante otra consideración: la imagen fotografiada o filmada o televisiva, como cualquier "enseñanza instrumentalizada", siempre es una visión parcial de la persona, mientras que la persona real es pluridimensional y polivalente. Su imagen será siempre inevitablemente la persona vista a través de otra forma (el "cameraman"), y por ello, además de empobrecida, estará mediada. Podemos recurrir para advertirlo al caso paralelo del teatro escrito; entre la lectura de una obra teatral y la asistencia a una representación, entre el papel del "dramaturgo" y el que lleva la "dirección artística" hay una profunda diferencia que sólo el muy entendido conseguirá salvar; pero, además, hay en el

(6) COOK: "Enseñanza Programada: Desarrollo de un nuevo campo". Notas y Documentos. Núm. 5. Pág. 21.

(7) Sobre la dimensión humana insustituible en toda máquina y sobre el valor didáctico de estos nuevos medios de comunicación y expresión, véase GARCIA HOZ, V. "La educación en la sociedad post-industrial" en "La educación actual". C. S. I. C. Madrid, 1969. Páginas 605 y ss; y del mismo autor: "Los medios técnicos en la enseñanza personalizada". Didascalía. Madrid, 1971. Pág. 34.

(8) SENECA, L. A. Epístola VII, de sus "Ópera". Edición de I. LIP SIUS. Pág. 296.

(9) Sobre el valor de la "expresión" de la persona, pieza principal de su sistema filosófico, véase DILTHEY: "Psicología y teoría del conocimiento", de la edición de sus obras publicadas por Fondo de Cultura Económica. México, 1945, y en "Vivencia, expresión y comprensión" de "El mundo histórico" del mismo Fondo. México, 1944. Páginas 215-276.

# SUSCRIBASE

## REVISTA PROFESIONAL



QUE LE DARA DERECHO A:

- UN SERVICIO DE CONSULTAS PROFESIONALES GRATUITO
- DOS REVISTAS A LA SEMANA, DURANTE EL CURSO, CON LA INFORMACION PUNTUAL QUE USTED PRECISA
- ARTICULOS Y EDITORIALES INSPIRADOS EN EL SERVICIO AL MAGISTERIO
- NUESTRO SUPLEMENTO PEDAGOGICO "LA VIDA EN LA ESCUELA" QUE SE PREOCUPA DE INFORMARLE Y ACTUALIZAR SUS CONOCIMIENTOS; PUBLICANDO NUMEROS MONOGRAFICOS SOBRE LOS TEMAS DE ACTUALIDAD PEDAGOGICA
- Nuestro departamento de Librería le informa sobre las novedades bibliográficas, sirciéndolas por correo, a su pedido. Solicite información.

### PRECIOS DE SUSCRIPCION

TRIMESTRE .....	125 pesetas
SEMESTRE.....	200 pesetas
AÑO .....	350 pesetas

Envíe este boletín a:  
**ESCUELA ESPAÑOLA**, Barco, 11. Madrid-13

### BOLETIN DE SUSCRIPCION

Don.....  
Calle.....  
Localidad.....  
Provincia.....  
Desea suscribirse a ESCUELA ESPAÑOLA, por.....  
cuyo importe abonará por giro postal núm.....  
(o contra reembolso)

caso aludido otro detalle que subraya el enorme alcance del poder significativo de la persona: si tiene tanta importancia el que la obra teatral esté representada por actores excepcionales, es justamente porque la endeblez de lo escrito recibe el complemento del valor significativo de la acción de grandes actores. Como un orador, nunca será capaz de electrizar a su público; nunca lo conseguirá con un discurso totalmente escrito o tan rigurosamente precisado de antemano que no dé entrada a variantes y matizaciones impuestas por la entrevista actitud de los oyentes. Ocurre en esto algo análogo a lo que los gestaltistas observan en la percepción de conjuntos en que cabe intercambiar el "fondo" y la "figura". Detalles mínimos de la elocución personal, difícilmente captables fotográficamente, son los que a veces darán al oyente la indicación de qué debe tomar como "fondo" y qué como "forma". "El alma, dice GUARDINI en "Los signos sagrados" (10), no está bajo la carne como alguien en su habitación; sino que penetra todos los miembros, obra a través de todas las fibras del cuerpo; habla por la más nimia actitud, por el más insignificante gesto"; gestos y actitudes que para GUARDINI tienen un valor incluso *ritual* y religioso.

Más radical es todavía la postura del filósofo español EDUARDO NICOL (11), decido a dar a *la expresión* un alcance incluso metafísico en su obra sintomáticamente titulada "Metafísica de la expresión". No se trata en ella de la pura expresión verbal, sino de la que se cumple en el gesto y aun en la acción de la persona. "La expresión es la forma ontológica de ser del hombre, dice, como ser libre, porque es el modo de hacerse el hombre a sí mismo como ente determinado". ¿Podrá decirse que todo esto sea captable en el "retrato" del hombre obtenido por medios técnicos? No, sin duda; aunque resultaría difícil precisar qué es lo que queda y qué lo que no cabe en ese "retrato"; punto éste que aún no está suficientemente investigado.

(10) GUARDINI, R.: "Les signes sacrés". Edit. Spes. París, 1938. Página 33.

(11) NICOL, E.: "Metafísica de la expresión". Fondo de Cultura Económica. México, 1957. Pág. 246.

Mas si en los anteriores autores podemos comprobar el alcance de la *función significativa* de la *persona humana* por su presencia real, las bases para llegar a ello debemos buscarlas en la "filosofía del lenguaje", que en algunas de sus direcciones, ha advertido la necesidad de integrar el estudio de las significaciones lingüísticas en el seno más amplio de una teoría de la expresión que comprende en sí la "fisonómica" o valor significativo del gesto o de la actitud; o de la "mímica" e incluso la "patonómica" o valor significativo de las huellas durables que en la persona va imprimiendo su vida anterior. Estamos aludiendo a dos términos de gran alcance pedagógico, incluso para la instrucción, introducidos por el gran filósofo del lenguaje KARL BÜHLER, en su "Teoría de la Expresión", pero cuyo contenido ya fue parcialmente entrevisto y estudiado por pensadores anteriores, como LERSCH ("El rostro y la cara"), GOETHE, LAVATER, CARUS y otros.

**B) Si nos preguntamos por las *secuencias socioculturales* de la *suplantación del Profesor por la máquina*, hemos de advertir que:**

a) Un material audiovisual creado para suplantar o hacer innecesario al Profesor, en primer lugar nunca logrará totalmente la eliminación de alguna persona que intervenga en el proceso instructivo. Sólo que la función de estas personas resultará ser inferior al auténtico Profesor; es decir, que habrá degradado al Profesor y, aun en el supuesto de que el fin instructivo se cumpliera con la misma perfección, la función educativa habría sufrido un daño grave e irreparable.

Como consecuencia de esa degradación de la "persona docente", su función no sería superior a la del obrero que atiende una máquina y, de tener una calidad auténticamente cultural, pasaría a ser pura "técnica" y, como la misma Pedagogía, de ínfimo grado por cierto.

b) Tal masificación del elemento "docente" iría acompañada de una masificación del alumno y de la enseñanza. Todos oyendo las mismas lecciones, todos recibiendo las mismas valoraciones y los mismos "slogans",

que además ni serían siempre los mejores, sino los de los pocos profesores comercialmente "de moda". El último refugio que a la cultura le queda para cumplir su afán de desmasificar y "liberar" habría desaparecido; esa cultura "mosaico" uniformemente referida a aspectos varios, esclavizaría al hombre como uno más de los "slogans" publicitarios.

Utilicemos al Profesor precisamente para devolver a la enseñanza obtenida por la moderna tecnología los valores que ha perdido al realizarse sin la personal presencia del Profesor; ni el Profesor será degradado, ni los medios modernos centrados en su papel sufrirán apenas limitaciones en su aplicación allí donde son capaces de actuar. Sólo razones económicas podrían recomendar ir a otra solución. Y me pregunto: ¿Es seguro que económicamente será más conveniente esta otra solución, si no lleva aparejada una degradación del personal docente que atienda y complementa esos medios?

El argumento *económico* a favor del nuevo sistema proyectado es muy discutible. HELMAR FRANK, Director del Instituto de Cibernética de Berna, y uno de los que han pretendido llevar más lejos la enseñanza programada con máquinas, piensa que si en 1967 se dedicaba a la efectiva impartición de la enseñanza el 50 por 100 del trabajo, no ya de los Profesores solos, sino de todo el personal dedicado de algún modo a atender a todo el aparato docente, en 1977, con la aplicación de máquinas y sus avanzados métodos para manipularlas, ese 50 por 100 se rebajará al 10 por ciento; pero el trabajo previo al acto docente o encomendado a técnicos en computadoras cubrirá un 80 por 100, que, junto con otro diez por ciento, dedicado por el Profesor a la preparación de sus lecciones, dan el 100 por 100 del trabajo actual. No hay pues reducción de trabajo ni de personal, sino una nueva distribución de ambos que es de interés considerar con algún detalle. Obsérvese:

1.º Que la disminución de "los docentes" que imparten inmediatamente la enseñanza al alumno disminuye en menor proporción que la



que representa el aumento de "técnicos" que la programan y preparan —no olvidemos que la programación conseguida en determinado momento ha de cambiarse por otra a los pocos años—. Ahora bien, el "técnico" suele ser más exigente económicamente que el "docente".

2.º En cuanto a la *calidad* de la enseñanza así impartida, el mismo H. FRANK dice explícitamente: "Los requisitos mínimos de calidad y comerciabilidad no permiten objetivar cualquier función de la enseñanza" (12). Ya es mucho conceder; pero todavía no es bastante, porque si nos preguntamos *qué "funciones"* en concreto no se pueden convenientemente objetivar, tal vez nos encontremos con que son *las más valiosas*. Y, puestos en la pendiente de pretender objetivarlo todo, es previsible que se acabará por prescindir de las no fácilmente objetivables, es decir, de lo más valioso en la educación.

Y aun llegado el caso de que haya razones (económicas) para pensar en dar con generalidad (no se trata de circunstancias especiales en que, sin duda, ello será la única solución a mano) (13), una función superior a la tecnología, ésta habría de atenerse a las siguientes cautelas:

a) Que sea con-causa con el Profesor, nunca causa principal respecto de éste. De modo que por muy perfectas que sean las ayudas, el Profesor se encuentre en un estado de disponibilidad permanente para dar al alumno la sensación de apoyo, de seguridad, para contestar a sus preguntas o sugerirlas cuando lo necesiten. Lo que no significa que el Profesor pase a segundo plano, a una situación pasiva, sino a una situación activa aunque silenciosa, siguiendo y ayudando a cada uno.

b) Que no se centralice ni se uniformice, ni

(12) Vid. H. FRANK: "Hacia la objetivabilidad de la didáctica", en "Folia Humanística", Núm. 63, Pág. 211.

(13) Pensemos en las urgencias que demanda el oportunismo político de extensión de la enseñanza, para paliar deficiencias internas de los sistemas de enseñanza primaria y media, o para extender la acción del sistema tradicional a auditorios que no sean atendidos por instituciones existentes; pensemos en la "enseñanza de extensión" del tipo Junior City College de Chicago; la "Enseñanza de sustitución" de la Tele-Scuola italiana para impartir segunda enseñanza a muchos de la comarca menos desarrollada del Mezzogiorno; en algunas actividades de recuperación cultural en países industrializados, etc.

se imponga autoritariamente el uso de un preciso material; una cierta "libertad de cátedra", entendida esta expresión no "sensu strictu", sino como sugerencia de lo que exigiría prolija concreción, es tan conveniente que casi parece necesaria.

Apuntamos aquí a uno de los peligros más funestos que acechan a las máquinas de enseñar, a la enseñanza programada e incluso a todo lo que bajo diversas etiquetas se va introduciendo con afán de innovación: Trastocar los términos del proceso educativo haciendo de los métodos en general, y especialmente de los procedimientos para su evolución, no instrumentos al servicio de los fines educativos convenientes, sino fines o al menos condicionamientos a los que se adapta la educación misma convertida así en puro medio. El "técnico" en programación metido a decidir qué debe enseñarse, es decir, a fijar los fines de la enseñanza, me recuerda al fabricante de armas sin preparación ética ni jurídica, metido a dictaminar sobre cuestiones de paz y de guerra. A eso abocarán ciertos sistemas educativos que hoy se proyectan cerrando los ojos a este peligro.

## LOS MEDIOS TECNICOS MODERNOS AL SERVICIO DE LA FUNCION RECTORA DEL PROFESOR EN EL PROCESO INSTRUCTIVO

Con estas cautelas no cabe duda que los nuevos sistemas de diálogo que la técnica trae podrían elevarse sobre algo más que un secundario papel, complementario, auxiliar para el Profesorado, permitiendo de paso ver a éste, con mirada renovada, su función rectora en el proceso educativo. Así:

1. La adquisición de mecanismos verbales en idiomas, habilidades calculatorias, en operaciones aritméticas, hábitos de lectura, automatismos expresivos en lenguaje musical figurativo o plástico, reglas fundamentales de ortografía y gramática, conocimientos esenciales de la geografía, historia y ciencias naturales con respuestas precisas, exactas, sin ambigüedades, parecen un campo instructivo ade-

cuado de la nueva tecnología. Para este tipo de acciones basadas en el "refuerzo", no sólo son una ayuda, sino una necesidad; como dice SKINNER "sólo ellos son capaces de suministrar refuerzos con la intensidad y constancia requeridas, sin cansarse, con precisión absoluta" (14).

2. Frente al pragmatismo pedagógico usual, a la práctica consuetudinaria de saber hacerlo todo el Profesor, será posible una pedagogía científica a base de métodos que motiven mejor la autoactividad del alumno y faciliten mayor claridad a sus ideas, un auge de los sistemas de programaciones interdisciplinares, a nivel de centro, de controles más exactos (15). (Las investigaciones que la Universidad de Conecticut viene realizando en este campo, sobre todo en el de la evaluación del alumno, desde 1969, son de especial interés).

3. Que la relación actual Profesor-alumno, un tanto mecánica, siempre igual y estereotipada, puede flexibilizarse, permitiendo también flexibilidad de horarios y programas.

4. Al redimir al Profesor de la explicación de bases esenciales del conocimiento, será factible una mayor especialización del Profesor, desapareciendo la docencia aislada, sustituida por "equipos docentes", e incluso que se haga factible la incorporación de figuras técnicas nuevas a la función docente dentro de los centros, pero colaboradores de ellas. Esto no priva, sino que facilita y justifica la existencia de un Profesor de clase altamente calificado en la materia que enseña, en técnicas de enseñanza individual, técnicas de interpretación de programas difundidos por control remoto, técnicas de trabajo en equipo y técnicas de evaluación, en saber escoger el material y modificarlo si llega el caso.

5. Que la reorientación del profesorado en ejercicio pueda hacerse más fácilmente, sir-

(14) SKINNER: "Teaching Machines". Pág. 31. Science. Octubre, 1958.

(15) Según el Profesor KEISLER, de Los Angeles, "Journal of Educational Psychology". Diciembre, 1959. Pág. 247.

viendo para paliar la degradación profesional que, a veces, produce un ejercicio ininterrumpido de la función.

6. Harán posibles una evaluación y recuperación continua efectivas del alumno, al poder hacerse controles más precisos y mejores diagnósticos de la programación e incluso de la misma actuación profesional (16).

## VERTIENTE EDUCADORA DEL PROFESOR

Queda aún para el Profesor, además de esta parte destacadísima en la instrucción, otra vertiente no compartida con nadie, ni programable ni mensurable: la vertiente educadora de su acción docente.

Se destaca esta vertiente, sobre todo, en ese nuevo estilo de comunicación docente que reclama el cambio de significado de la institución escolar y la necesidad de posibilitar la educación continua y "permanente" a que al principio nos referíamos, ya que el Profesor ha de preparar al alumno para una vida dentro de una Cultura muy diferente a la actual. Esta función educadora que de algún modo se halla presente en toda la tradición pedagógica, de extraordinaria potencialidad para el futuro, la concentraríamos en una doble dimensión:

- Función motivadora, estimulante, orientadora, de apoyo, para "despertar al educando" y "poner en movimiento el conocer, querer y hacer pensante" (SPRANGER) (17) con toda la capacidad de enriquecimiento cultural de que sea susceptible, y que pue-

(16) Estas y algunas otras conclusiones de menor interés parecen deducirse de dos experiencias de tecnología educativa avanzada muy destacadas: la del Centro de computación de la Escuela Tecnológico-vocacional de Altoona (Pensylvania) y la del Centro de Aplicación de la Tecnología de la Educación del College Station de Texas; especialmente en tres campos de aplicación tecnológica: el encerado por cable (que transmite comunicaciones orales y gráficos escritos a mano hasta salas de clase remotas por vía de teléfono), el computador digital y la TV en CC. a base de Profesores presentadores y de profesores de clases receptoras. En España no hay experiencias con este relieve. (Ver Documentos ciclostilados, publicados en 1971 por aquellos Centros.)

(17) BUJ GIMENO, A.: "El educador según el pensamiento de Edouard Spranger". Tesis doctoral. Universidad de Madrid, 1972. Capítulo IV. Pág. 325 y ss.

da dar sentido a su vida individual y comunitaria allí donde se encuentre.

## CONSIDERACIONES FINALES

- Esta función que supone una mayor proximidad del Profesor al alumno, que trabaja a su lado, basándose en las capacidades y dificultades concretas que presenta, hace posible y eficaz la 2.ª dimensión, la necesaria función ejemplificadora del Profesor, en la transmisión de unos valores. ¿Cómo podrá imitar el alumno al Profesor si no está próximo a él, es enteramente diferente de él y a quien no ve sino en sus relaciones con el mismo?, se pregunta COUSINET (18). Una persona y una obra, para que sean ejemplares a otra, han de tener una actitud próxima y similar, en cuanto a sus modos de actuación en la vida. La influencia moral sólo puede darse en el clima de contacto vivo entre Profesor y alumno.

La necesidad de que la función educativa y la instructiva (beneficiada con las aportaciones que vemos posibles por la tecnología) vayan unidas hasta el punto de que ambas estén encomendadas a las mismas personas, cuenta desde el "De Oratore" de Cicerón, con una larga tradición histórica.

En nuestros días JASPERS (19), el gran filósofo, atribuye en su obra "Balance y Perspectiva", la decadencia de la Universidad alemana en gran parte a la disgregación de ambas: "juntamente con el humanismo, dice, se perdió la atmósfera común. La enseñanza se ajustó a un fin exclusivamente didáctico. Las masas debían aprender algo. El escolarismo cerceñó el ámbito para el "peligroso" desarrollo espiritual del individuo responsable por sí mismo". "Con el descenso del nivel aumentó la especialización (sigue precisando JASPERS), quien espiritualmente era un bárbaro, pudo brillar con éxito como especialista". El eco de otros lugares paralelos de ORTEGA, bien conocidos, se percibe en estas últimas palabras.

Se habla mucho de resistencias profesionales y psicoafectivas del profesorado como categoría "corporativa", para llevar a cabo la asunción de nuevas responsabilidades; yo no creo mucho en ellas; es la parte más noble del profesorado la que no se halla a gusto con planteamientos educativos desfasados; es él, muchas veces antes que la Administración, el que se replantea auténticamente su protagonismo en la Educación, porque es consciente del valor de su papel en un contexto científico, tecnológico, económico, social y cultural.

Creemos, pues, que las tendencias que se han apuntado (en los centros de educación institucionalizada, de la educación permanente y de la tecnología), lejos de disminuir la importancia de las funciones clásicas del Profesor o de hacerlas excluyentes las exigen en una misma persona, aumentando y posibilitando una mayor calidad humana en la comunicación Profesor-alumno y una mayor eficiencia educativa.

El Profesor sigue siendo el intermedio directo e insustituible que provoca, orienta y estimula en cada alumno, según sus situaciones, el desarrollo de toda la capacidad de que éste es susceptible para un permanente enriquecimiento cultural que dé sentido a su vida individual y social allí donde se encuentre.

Aunque puedan fascinar las perspectivas que ofrezcan una aplicación sistemática de la "ingeniería pedagógica", la función instructiva del Profesor es radicalmente inalienable, ya que sólo el auténtico educador es capaz de descubrir los valores formativos que subyacen en los saberes, en una relación próxima y cordial, insustituible, del Profesor con los alumnos, tanto más necesaria cuanto más débil sea su estadio de formación. Sólo tareas repetitivas, rutinarias, para actividades motivadoras, de apoyo, de "refuerzo" en la acción del Profesor o para beneficiarle indirectamente en otras tareas, es el ámbito propio de una técnica que hoy se presenta, por otra parte, como imprescindible en el quehacer de nuestros Centros.

(18) COUSINET: "La Escuela nueva". Miralce, S. A. Barcelona, 1967. Pág. 109.

(19) JASPERS, K.: "El viviente espíritu de la Universidad". en "Balance y Perspectiva". Trad. F. VELA. Reviste de Occidente. Madrid, 1953. Pág. 122.

## orientaciones y experiencias

# Selección de material para la enseñanza de las Ciencias

Por  
**Julla Morros**



*Debemos dejar sentado, para precisar los condicionamientos del presente artículo, que al referirnos al material para la enseñanza de las Ciencias no se hace mención de aquel que pueda construir el alumno a consecuencia de la instrucción que recibe. Este material queda integrado en el capítulo de las manualizaciones, y será indicado por el profesor o maestro en el momento de ser impartida la lección correspondiente.*

*En estas notas nos referimos especialmente a aquel material que no puede realizarse en la escuela por los propios alumnos; al conjunto de material científico que posee el Centro para tener previstas las contingencias que normalmente pueden presentarse y permita, por ejemplo, que no resulte fallida una lección ocasional, por no poseer el material que pudiera haberse utilizado en aquel momento y al nivel escolar en que se ha producido la mencionada lección.*

*En este sentido toma carta de naturaleza, una vez más, el criterio de que el profesor no es el docente que dictamina conceptos con carácter autoritario indiscutido, sino el*

*que sabe escuchar al alumno, el que orienta sus actividades y el que permite que el quehacer escolar vaya indicando aquellas actitudes de trabajo que el mismo trabajo diario sugiere...*

*El alumno podrá tener la sensación de que entre el cúmulo de material que existe en la escuela, él puede seleccionar, por propia iniciativa, el que necesite. Tendrá la impresión de que descubre el material. Y será un dato más que podremos añadir a la técnica de la adquisición de las Ciencias por el descubrimiento, que es, como sabe el lector, una de las directrices fundamentales de los actuales conceptos de la didáctica de la enseñanza de las Ciencias.*

*Creemos necesario añadir que es tan dilatado el campo de acción de las Ciencias que ni siquiera puede tener cabida en el presente artículo un simple esbozo del material necesario para completar el ciclo de enseñanza de las Ciencias.*

*Nos limitamos, por tanto, al campo específico de las Ciencias Naturales que es aquel*

en el que preferentemente desarrollamos nuestras actividades docentes.

Clarificados los anteriores criterios nuestra selección de material viene determinada por las dos ramas características de las Ciencias Naturales: Geología y Biología.

Finalmente, creemos que el profesor se percatará, sin necesidad de ulteriores aclaraciones, que no tiene la misma valoración didáctica el material que pudiéramos llamar de uso, es decir, instrumental, necesario para la realización de las diversas prácticas escolares y el material de demostración, o de clase, es decir, aquel que completa los ciclos de conocimientos y que viene a significar, en cierto modo, la serie de escalones necesarios para completar un determinado ciclo de enseñanza, que resultaría incompleta con la simple aportación de los materiales seleccionados por los escolares.

## GEOLOGIA

Entre el material geológico necesario en la escuela para manejo de los alumnos, ocupa destacado lugar una colección de minerales, y, a ser posible, otra de rocas y fósiles.

El estudio de los minerales en la Escuela —particularmente en los cursos de Enseñanza General Básica Elemental— ha de ser muy simple. Debe limitarse al conocimiento de aquellos ejemplares que pueden recogerse en la localidad o zona próximas, o a aquellos que, por sus generales aplicaciones o por su abundancia en nuestro país, nos veamos en precisión de nombrarlos con acusada frecuencia, incluso en otras disciplinas. Motivos, todos los indicados, con suficiente entidad para que dichos minerales merezcan ser conocidos.

Se trata de reunir ejemplares que puedan ser objeto de comparación entre unos y otros a fin de que sensiblemente el niño pueda destacar de manera progresiva, las propiedades físicas esenciales de cada uno de ellos.

El reconocimiento de visu es el que mejor se adapta a la enseñanza elemental. No resulta difícil acostumbrar al niño a observar una serie de características reveladoras de varias propiedades comunes entre los diversos minerales, rocas o fósiles, que servirán para su fácil identificación.

La toma de contacto con estas propiedades diferenciales será uno de los mejores logros que puedan obtenerse de las colecciones de minerales, rocas y fósiles.

## ADQUISICION DE LOS EJEMPLARES

Las excursiones escolares posibilitan la recolección de los minerales típicos de la localidad.

Naturalmente, tal adquisición es siempre muy limitada y en algunos casos carece de importancia suficiente para que los minerales, rocas y fósiles pasen a formar parte de la colección escolar.

Factor fundamental para calibrar la importancia que dejamos apuntada es, naturalmente, el enclave de la escuela.

En muchos casos la colección formada, será muy interesante desde el punto de vista de la relación alumno-ambiente; pero carecerá de la amplitud suficiente para que suponga una sistematización —por muy elemental que resulte— de los conocimientos científicos que deseamos impartir en la escuela.

Afortunadamente, el maestro cuenta con diversos procedimientos para enriquecer sus colecciones: envíos estatales, donaciones que hacen los centros especializados, intercambio de ejemplares con niños de otras regiones, etc., son otros tantos procedimientos que, utilizados con inteligencia, pueden dar lugar a la constitución, en un tiempo prudencial, de unas colecciones suficientemente aceptables para constituir el museo escolar vivo y operante, que cumpla con sus fines docentes precisos.

Condición esencial para conseguir la meta propuesta es la dedicación vocacional del maestro o profesor, movida a impulsos de su afición por las Ciencias Naturales. Si, desgraciadamente, no se siente atraído por estas materias, se corre el grave riesgo de que el museo escolar resulte una pieza anodina, muerta y totalmente inútil.

Es de extraordinaria importancia alentar constantemente al alumno para que constituya, sin desmayo, su propia colección.



*El valor pedagógico de estas compilaciones estará en razón directa del grado de interés con que el niño las acepte.*

*El conocimiento sensible del referido material no requiere ningún otro instrumental.*

*Los caracteres organolépticos son de muy fácil asimilación. Por el simple tacto el niño puede distinguir los materiales untuosos, como el grafito o el talco; los sedosos, como el amianto, o los de superficie áspera y rugosa, como los arcillosos. Igualmente éstos son reconocidos por su avidez por la humedad y consecuente adherencia a la punta de la lengua y olor característico al humedecerla.*

*Son también reconocibles por su olor los compuestos del azufre o el aroma agradable del ámbar cuando se calienta.*

*Los caracteres físicos de dureza, fractura, exfoliación, electricidad y magnetismo se ponen también de manifiesto en determinadas especies minerales.*

*Material aceptable —si se puede conseguir— es la escala para comprobación de dureza (escala de Mohs) o de fusibilidad (escala de Kobell).*

*Las propiedades ópticas son las más fácilmente apreciables. La ordenación de grupos minerales por su color o brillo es una sencilla iniciación a la agrupación más completa, que posteriormente puede completarse con otros procedimientos más detallados, gracias a los cuales irán ahondando mayor número de propiedades, a medida que la enseñanza alcance grados de contenido superior.*

*Cuanto dejamos dicho en relación con los minerales puede aplicarse a los grupos de rocas que puedan obtenerse para la escuela, utilizando ejemplares locales, procurando dar mayor relieve a aquellas que tienen mayor aplicación en la industria y construcción.*

*Es conveniente disponer, asimismo, de algunos ejemplares de fósiles típicos de las distintas eras geológicas.*

*El mapa geológico de España y algunos esquemas de mapas topográficos no deben faltar en la escuela, referidos estos últimos a terrenos que los niños hayan conocido.*

*El sencillo y simplista cajón de arena limpia resulta de mucha utilidad para reproducir accidentes geológicos y geográficos a la vista de los alumnos. Estos ejercicios repetidos posteriormente por los alumnos con facilidad y deleite, resultan muy interesantes.*

*Aparte de este material geológico, considerado material de pura observación, debe disponerse de sencillo material para ensayos que se pueden realizar con alumnos culturalmente mejor formados.*

*Para los ensayos pirognósticos se requieren, entre otros objetos: foco calorífico, consistente en una simple lamparilla de alcohol si no contamos con el mechero Bunsen.*

*Sopletes de latón, mortero para pulverizar minerales, pinzas adecuadas, martillo geológico, imán y diferentes tipos de tubos para ensayos por vía seca y húmeda, con su gradilla correspondiente.*

*Para ensayos al carbón se precisa carbón vegetal compacto, broca y cucharilla para hacer la oquedad y fundentes, tales como carbonato sódico.*

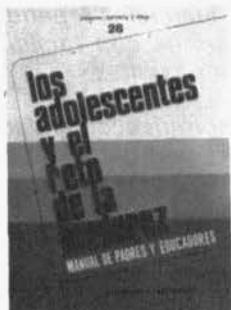
*Para los ensayos a la perla es preciso poseer una aguja enmangada con un hilo de platino que puede sustituirse, por su menor coste, por un alambre de hierro. El bórax y la sal de fósforo son complementos requeridos para este tipo de ensayos.*

*Los que se realizan por vía húmeda requieren una serie de reactivos entre los cuales podemos citar, como fundamentales, los ácidos clorhídrico, sulfúrico y nítrico; amoníaco, agua de cal, sosa cáustica, fosfato sódico, etcétera.*

*La naturaleza del mineral a examinar determina, en las obras especializadas, el reactivo más adecuado para el ensayo.*

*Complemento de todas estas pruebas son diversos accesorios para la mejor realización de aquéllas. Podemos citar el papel de tornasol, papel de filtro para embudos, vidrios de reloj, frascos lavadores, probetas graduadas, vaso para precipitados, tubo cuenta gotas, frasco cuenta gotas, cápsulas de porcelana, tripode de hierro para lamparilla, etc.*

## LOS ADOLESCENTES Y EL RETO DE LA MADUREZ



**Manual para padres y educadores**

Por ALEXANDER A. SCHNEIDERS

270 páginas - 140 ptas.

Con la experiencia de sus muchos años en el campo de la educación y el trabajo entre adolescentes, el autor presenta en esta obra uno de los más completos manuales

de que puedan disponer padres y educadores en la difícil responsabilidad de orientar a los jóvenes en el camino hacia la madurez.

**DE GRAN INTERES  
PARA LOS PROFESORES DE E. G. B.  
FICHAS INFORMATIVAS - 6.º NIVEL**

### Áreas de

**Religión  
Lenguaje  
Matemáticas  
Ciencias de la Naturaleza  
Social**

Un nuevo y original instrumento de enseñanza escolar, conforme a las nuevas orientaciones y temas señalados por la Ley de Educación.

Estas FICHAS INFORMATIVAS sustituyen al libro de texto y están preparadas para conseguir una mejor comprensión y atención del alumno en el aprendizaje de las áreas respectivas. Cada ficha señala el tema y objetivos perseguidos con una explicación clara y suficiente que estimula la profundización y orienta el alumno para una enseñanza más personalizada.

Cada colección de fichas lleva una carpeta consistente y adecuada, de fácil y práctico manejo, que sirve de archivador. Todas las fichas van impresas a dos colores, en papel fuerte y resistente, con los correspondientes dibujos y fotografías.

**Equipo realizador:** Blanca Rosa López, Maestra Nacional.—Felicidad Ruiz, Maestra Nacional.—Alberto de la Fuente, Ingeniero Técnico.

**Dirección y Coordinación:** José M.ª Cuadra, Maestro Nacional, Titulado en Lenguas Modernas (ICE).

**Equipo Asesor:** José Luis Odriozola Argos, Inspector Técnico de Educación.—Luis Penagos, S. J., Profesor de Lenguas Clásicas.—José María Riaza, S. J., Licenciado en Ciencias.—Carmen Pérez-Avello, ACl, Maestra Nacional.

Los pedidos a EDITORIAL SAL TERRAE  
Guevara, 20 - SANTANDER

*Existen en el comercio unos equipos para elementales ensayos con minerales. Pueden servir de base y de pauta para ir ampliando el material de prácticas, a medida que los alumnos ensanchen sus conocimientos y lo requiera el desarrollo de las cuestiones planteadas.*

*Otro material empleado en Geología son las plastilinas de diversos colores para reproducir accidentes geográficos y geológicos o para formar moldes de fósiles.*

*La espuma de nylon u otro material plegable se prestan a las prácticas de formación de plegamientos y de estratigrafía en general. Son fáciles de adquirir y no resultan costosos.*

*En los grados superiores y de acuerdo con las aficiones de los escolares cabe ampliar las prácticas con procesos de cristalización, construcción de algunos modelos que pueden adquirirse en colecciones de cartulina, recortables.*

*Instrumento curioso son las pinzas de turmalina, fáciles de manejar, que señalan, de manera muy directa, propiedades ópticas de los minerales.*

*En estos grados los alumnos pueden iniciarse en la utilización de claves que, diestramente manejadas, llevan al escolar, paulatinamente, al descubrimiento de una especie mineral determinada, lo que le obliga al repaso de los diferentes ensayos, que deberá ir comprobando para llegar a la determinación final.*

*La escuela debe disponer de un armario encristalado con dispositivos especiales para recoger el material.*

*Los más útiles y convenientes son los que tienen bandejas deslizables. En el comercio existen diversos modelos de fácil adquisición.*

*Los ejemplares, conservados en tales armarios deben estar siempre al alcance de los niños.*

*Cada ejemplar debe llevar adherida una etiqueta en la que se reseñe el nombre de la localidad, de la especie, fecha de adquisición o recogida y cuantos datos complementarios se consideren de interés para la más exacta identificación del ejemplar.*

*Debe acostumbrarse a los escolares a manejar los ejemplares y a distinguirlos. A medida que se vayan alcanzando sucesivas cotas instructivas, las bases de clasificación y agrupamiento serán más especializadas. Pero es obvio que hasta los escolares de menor edad serán capaces de separar los minerales por su color, peso, aspecto de la superficie, brillo, etc.*

*A partir de aquí podrá ahondarse paulatinamente teniendo en cuenta mayor número de propiedades y características, algunas ya no tan visibles y que necesitan, en ocasiones, diversos ensayos mineralógicos para determinarlos.*

*El material que acabamos de reseñar no significa la totalidad del que la preparación y eficiencia del maestro podrá utilizar. Pero lo consideramos suficiente para impartir los conocimientos básicos de esta disciplina.*

*No olvidemos, por otra parte, que la Geología se presta a la contemplación del medio ambiente—base fundamental de estos conocimientos—y aunque no siempre resultará factible, la adecuada observación directa, si será posible, en cualquier momento, la utilización de diapositivas, filminas, fotografías, películas, etcétera, como eficaces sustitutos de la realidad.*

## CIENCIAS BIOLÓGICAS

*Al seleccionar el material para la enseñanza de las Ciencias Biológicas nos referimos en primer término al instrumental que tiene utilización en cualquier rama de la Biología. A continuación pasaremos revista al material idóneo de cada sección.*

*Dos instrumentos son fundamentales en el estudio de las Ciencias Biológicas: las lupas y los microscopios.*

*La lupa o microscopio simple es de gran utilidad en cualquier ejercicio práctico, tanto en Geología como en Biología.*

*Una de sus mayores ventajas es la facilidad de su manejo y transporte.*

*Además, por su poco coste, es asequible para que la mayor parte de los alumnos*



*podan disponer de ella (es deseable que cada alumno posea una).*

*En las prácticas corrientes no suelen utilizarse lupas de más de 25 aumentos. De ser precisa una mayor ampliación se recurre al microscopio.*

*—Es conveniente disponer, a ser posible, de lupas de diferentes aumentos o potencias. Recordemos que las lupas de mayor aumento son más pequeñas que las lupas de más amplias dimensiones.*

*También se emplean con éxito las lupas binoculares, que constan de dos lentes convergentes, las cuales, al actuar simultáneamente producen la impresión del relieve. Son utilizadas para observar alas, patas de insectos, granos de polen, plumas. Es decir: las llamadas preparaciones en seco.*

*Del microscopio compuesto han existido diversos modelos. Algunos de ellos, con la denominación genérica de modelos escolares, no son de gran potencia; pero la tienen suficiente para la utilización de los mismos en la escuela. Simples en su construcción resultan también sencillos de manejar.*

*A ser posible, conviene disponer de algún modelo con mayores aumentos.*

*Teniendo en cuenta que el objetivo principal del microscopio escolar es su utilización para la observación directa habrá que contar ante todo con las láminas de vidrio porta y cubre-objetos que se venden en cajitas adecuadas.*

*La observación directa requiere el montaje del material a observar sobre agua destilada,*

suero fisiológico (solución salina al 9 por 1.000) glicerina diluida, etc., líquidos que por la frecuencia de su uso habrá que tener siempre a mano.

A veces los pequeños objetos precisan ser disociados para su mejor observación microscópica, lo que se hace mecánicamente empleando las denominadas agujas enmangadas.

Si se trata de sustancias que hemos de reducir a cortes finos, tales cortes se pueden obtener disponiendo simplemente de médula de saúco, la navaja histológica o en su defecto, una hoja de afeitar, así como pinceles de pelo de camello para recoger los cortes y vidrios de reloj para trasladarlos y conservarlos en el líquido hasta el momento de su montaje.

Para obtener cortes más perfectos se utilizan los aparatos llamados microtomos, siendo el más utilizado para nuestra finalidad el denominado microtomo de mano.

Los llamados estuches de disección tienen la ventaja de presentar reunidos los utensilios más precisos para estas técnicas... Constan de mayor o menor número de piezas, según la finalidad de las experiencias a realizar.

Generalmente el estuche contiene: un bisturí o escalpelo, la aguja o agujas enmangadas, lanceta, navaja, pinza o pinzas de extremidades distintas, sonda acanalada y una o dos tijeras de disección, siendo desmontables las de mayor tamaño.

Complemento de este material son las cubetas de disección, vasos de precipitados, frascos cuenta-gotas, pocillo para montar o teñir las preparaciones con sus soportes, cápsulas, bandejas, cámara húmeda, cuentahilos, etc.

A toda esta lista de instrumental añadiremos la colección de reactivos para el montaje, fijación y teñido de las preparaciones. Algunas de éstas son de fácil preparación en la misma escuela.

Disponemos también de las colecciones existentes en el comercio que contienen preparaciones histológicas vegetales o animales. Se presentan en cajitas con sus correspondientes etiquetas.

Materia indispensable en la técnica microscópica es también el bálsamo de Canadá. Lo destacamos porque es indispensable en determinadas técnicas. Como los son también la lámpara para iluminación del microscopio, papel de filtro, mortero y restante material que hemos señalado anteriormente en las prácticas de Geología.

Si nos concretamos al material necesario para impartir la enseñanza de la Fisiología, podría establecerse la relación siguiente.

Reproducción del esqueleto humano. Fabricados en materia plástica, con la casi totalidad de las piezas desmontables. Incluso existen modelos en tamaño reducido; pero éstos únicamente son aconsejables para utilización personal.

Los hombres clásicos también se construyen actualmente en material irrompible, con sus diversas regiones desmontables y con vistosas coloraciones para delimitar las características de cada órgano. Este material es imprescindible para la enseñanza de la Anatomía.

Se construyen reproducciones parciales de las grandes piezas anatómicas, algunas de ellas a escala suficiente para mejor diferenciar sus partes (órganos del oído, globo ocular, etc.).

Las posibilidades económicas de adquisición limitarán los modelos que se pueden adquirir, ya que prácticamente existen representaciones de todos los aparatos, con sus órganos correspondientes.

Los cuadros eléctricos de Anatomía y Fisiología, formado por láminas mudas, con gran variedad de colores sobre fondo negro estimulan, por su espectacularidad, a los alumnos. Es un ingenioso medio de instruir deleitando y el Ministerio de Educación y Ciencia los ha instalado ya en diversos Centros de Enseñanza Media.

A falta de estos eficaces modelos anatómicos, de indudable fuerza didáctica, pueden utilizarse las láminas murales que, realizadas a escala, se presentan en color y algunas, en plástico flexible, para su más fácil manejo.

Pueden adquirirse por colecciones completas o independientemente unas de otras.

Consideramos muy útil fijar la idea de que en la enseñanza de la Fisiología la mejor materia viva es el propio escolar, para realizar algunas experiencias y comprobaciones, clásicas en el campo de la Fisiología. Los fenómenos respiratorios, con la comprobación de la intensidad de la inspiración y espiración; la recíproca toma de pulso; la comprobación y señalamiento de algunos reflejos, como el rotuliano o pupilar; las diversas experiencias sobre ilusiones ópticas; la observación microscópica de su propia sangre, mediante un frotis; la observación de las células de la mucosa bucal y otras muchas experiencias en las que el material utilizable es el propio alumno servirán para dar un mayor interés a la adquisición de estos conocimientos.

Los principios generales de la Fisiología pueden ser aplicados al material propio para la enseñanza de la Zoología. Aquí los modelos pueden ser los mismos animales vivos, desecados (colecciones de insectos), disecados por taxidermia o conservados en disoluciones adecuadas.

El estudio del animal en vivo suple perfectamente el conocimiento del animal in situ merced a la instalación de vivarios, acuarios, insectarios y terrarios cuya descripción omitimos para no alargar excesivamente el presente trabajo.

Las condiciones climatológicas del emplazamiento de la escuela y las posibilidades de adquisición e instalación de estos procedimientos de enseñanza activa guiarán al maestro en el empleo de uno y otros.

Es fundamental que nunca se olvide que la instalación de estos recintos vivos llevan aparejadas la necesidad de una dedicación con-

secuente para mantenerlos en las condiciones biológicas indispensables. De no ser así es preferible no instalarlos.

Los ejemplares que no se puedan conservar así, se meten en frascos con líquidos conservadores, que serán renovados periódicamente. Estos ejemplares, aparte de prestarse a ejercicios de observación, representan un evidente enriquecimiento de material de museo.

Los ejemplares capturados vivos y no destinados a su conservación constituyen todo el material para las disecciones zoológicas.

La disección de la sepia y calamar, cangrejo de río, caracol, lombriz de tierra, rana, por no citar más que aquellos animales fácilmente adquiribles, son el material idóneo para el estudio anatómico, morfológico y comparativo de la Zoología.

Para la realización de estas prácticas quedó reseñado antes el instrumental más necesario.

Comentario aparte merecen las colecciones de insectos. Aprovechando el afán coleccionista de los niños, por una parte, y el enorme número de especies de insectos que pasan ante nuestros ojos, no será difícil conseguir ejemplares. Tampoco resultará dificultosa la captura de ejemplares.

Para estas prácticas entomológicas se requieren sencillos instrumentos. Son dignos de mención, entre otros, los siguientes: Frascos para guardar los insectos que se vayan cazando. Pueden servir los simples envases de productos comerciales, de boca ancha, llenos en dos terceras partes con serrín de corcho o tiras de papel de filtro. Cuando vayan a utilizarse se impregnan con unas gotas de éter, gasolina, cianuro potásico (esta sustancia menos aconsejable por su toxicidad), sustancias todas ellas que matan rápidamente al insecto sin estropearlo.

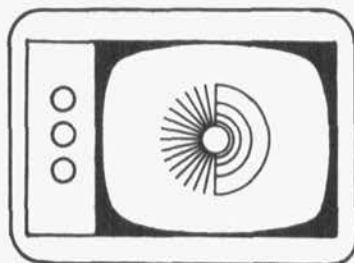
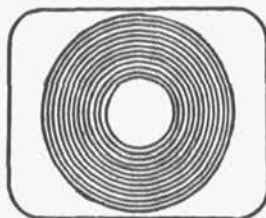
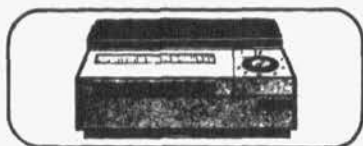
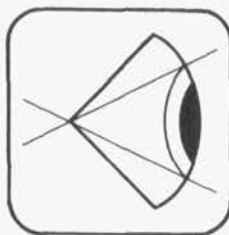
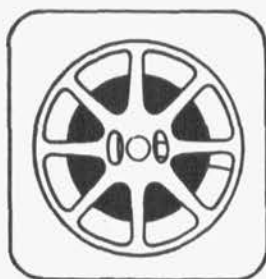
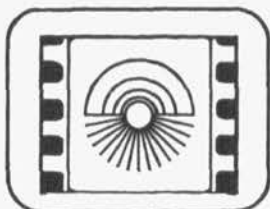
Pasarán posteriormente a las cajas de colección (con tapas de cristal) reblandeciéndolos, si es preciso, antes de sujetarlos con alfileres entomológicos, de diferente grosor.

Las pinzas entomológicas de diferente tamaño y terminación de ramas de distintas formas, son indispensables.





# Medios Audiovisuales, abre una ventana al mundo de la más avanzada tecnología educativa de nuestro siglo.



TODO SOBRE LA IMAGEN Y EL SONIDO APLICADOS A LA FORMACION Y A LA INFORMACION

**V**ivimos la Era de lo audiovisual. No en vano algunos han definido ya nuestro siglo como el de la civilización de la imagen. Un mundo apasionante de novedades superadas cada día en pos de una mayor perfección. Esta es la especialidad que trata la revista MEDIOS AUDIOVISUALES, única en su género editada en lengua castellana. Si usted quiere estar al día sobre los medios de comunicación, MEDIOS AUDIOVISUALES será su garantía. Rellene y envíenos el boletín de suscripción adjunto.

Don \_\_\_\_\_  
 Cargo \_\_\_\_\_ Empresa \_\_\_\_\_  
 Dirección \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_  
 Ciudad \_\_\_\_\_ provincia \_\_\_\_\_

Desea suscribirse a la revista MEDIOS AUDIOVISUALES durante UN AÑO a partir del próximo número, y su importe, 180 ptas. lo pagará mediante:

- Giro postal o telegráfico  
 Cheque  
 Transferencia a nuestra c/c en el Banco Mercantil e Industrial, Avda. José Antonio, 34, Madrid 13.

Firma: \_\_\_\_\_

MEDIOS AUDIOVISUALES - Desengaño, 12. Madrid 13.

REVISTA MENSUAL

*Material importantísimo para recoger insectos alados son las mangas de diferente tamaño según vayan destinadas a recoger mariposas, neurópteros o insectos acuáticos. Todas se venden en el comercio; pero son de fácil construcción.*

*El extendedor de alas y cuantos utensilios nos sirvan para lograr ejemplares completos habrán de ser utilizados con toda precisión. Ejemplar que no sea completo no tiene ninguna utilidad para nuestra colección.*

*También es interesante la adquisición de conchas para realizar las adecuadas comparaciones. No obstante es necesario insistir, una vez más, en que la composición de las colecciones escolares, para ser eficaces, vendrán impuestas por la localización geográfica de la escuela.*

*En este aspecto concreto de la colección de conchas resalta la conveniencia de llevar a efecto cambios de ejemplares entre escuelas de distinto enclave geográfico, para proceder a completar las colecciones respectivas.*

*La preparación de vertebrados superiores es objeto de una técnica especial—la taxidermia—que en realidad y salvo afición decidida del maestro escapa del campo escolar. Sin embargo, si pueden conseguirse son siempre decorativas piezas de museo.*

*Actualmente se construyen unas oclusiones en plástico, de animales, sobre todo de artrópodos y piezas esqueléticas.*

*En cuanto al material de Botánica, la flora local es el mejor material, aunque limitado, por lo que se pueden emplear modelos de algunas flores, láminas y herbarios.*

*Es indudable que en las plantas desecadas no se pueden apreciar los caracteres organográficos que se observen, por ejemplo, en una planta recién cortada. Por ello la formación de un herbario es como un complemento de anteriores experiencias realizadas en el ejemplar fresco y del que se guardará como recuerdo el modelo idéntico de la planta disecada. A estos ejemplares añadiremos los ejemplares que, por no existir en la zona local, se han podido conseguir por otros medios. Las plantas disecadas no deben ser otra cosa que la consecuencia del estudio en vivo,*

*realizado previamente en el campo o en la escuela sobre el vegetal que hemos conseguido recientemente.*

*Para recolectar y, posteriormente, estudiar las plantas, se necesita algún material que, ciñéndonos al más elemental e indispensable, podemos concretar en los utensilios que describimos a continuación.*

*Una caja metálica para ir guardando las plantas que recolectemos durante la excursión. Si es de sección circular resulta más cómoda de llevar. Para el mismo fin es útil una bolsa impermeabilizada.*

*Tijeras gruesas, apropiadas; una azadilla para desenterrar las raíces sin necesidad de tirar del tallo. Pinzas, lupa y algunas agujas enmangadas, así como papel absorbente y prensas, de las que hay de varios modelos.*

*Deben aprovecharse días secos para las recogidas de las plantas, procurando que éstas contengan todos sus órganos. Para evitar que la raíz no quede desprendida es aconsejable el uso de la azadilla, para excavar con cuidado.*

*Las flores deben guardarse abiertas y si la planta tiene dos clases de flores habrá que procurar recolectarlas.*

*En el caso de que se trate de plantas de tallo largo se toma sólo una parte de él: aquella en la que las hojas y flores sean más abundantes.*

*Se procurará que las flores estén lo más abiertas posible separando los verticilos con ayuda de la aguja enmangada.*

*Antes de someter las flores al prensado se secarán las partes húmedas. La prensa más sencilla consiste en dos tablas de madera de tamaño un poco mayor que los pliegos de papel donde se colocan las plantas que van a ser disecadas.*

*Hojas de papel secante, de estraza, o varias hojas de periódico se intercalan entre los pliegos del papel disecador.*

*El pliego de papel ha de ser blanco, sin cola y absorbente.*

*Existen otras prensas más perfectas a base de tablas de madera taladradas en los late-*

rales para poder atravesarlas con dos varillas de hierro en cuyos extremos llevan unos tornillos para ajustar y pensar.

No nos extendemos en la técnica del herbario. El maestro la encontrará en cualquier libro especializado.

Los frutos y las semillas, después de secos, pueden guardarse en frascos de vidrio o en tubos con indicaciones de sus características principales.

Finalmente consideramos de gran utilidad que los alumnos se acostumbren al manejo de claves, no sólo para clasificación de plantas sino de todos los seres naturales.

Los vegetales, al prestarse a muchísimas experiencias en el ámbito escolar, ponen de relieve la necesidad de algún material, que no por su sencillez y uso generalizado no debe ser mencionado en este recorrido que estamos terminando ya. Nos referimos a las humildes macetas que con su alegre contenido de flores alegran la escuela.

En el coto escolar, la propia necesidad del mismo nos dirá la clase de material necesario para reactivar la habilidad de los escolares en el menester agrícola, apícola, horticola, etc. según la modalidad del coto que exista en el ámbito escolar: modelos germinadores de semillas, coleccionadores de las semillas de las diversas plantas, etc., pondrán de relieve la iniciativa del maestro o profesor para implicar a los alumnos en una tarea realista, que podrá dar los mejores frutos instructivos, educativos y sociales.

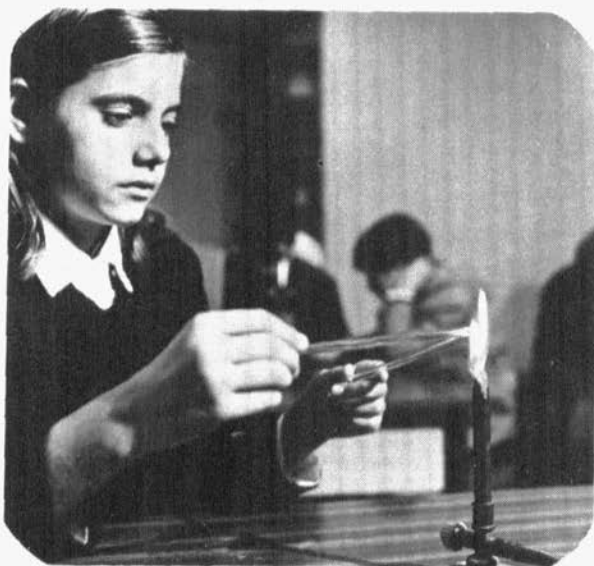
Quisiéramos terminar este ligero ensayo, de carácter puramente informativo, con algunas consideraciones que juzgamos de interés.

—No debemos nunca perder de vista que el material didáctico tiene una función específica: su utilización por parte del niño. Aparte, por tanto, de aquél que el mismo escolar construya, debemos tener presente que el excesivo lujo en la presentación del material adquirido, sus adornos petulantes, ostentosos, puramente adjetivos, no añaden nada a la calidad específica que ha de tener el material por sí mismo.

Procuremos que el museo escolar no sea pieza vieja, inútil y polvorienta, muchas veces

acusadora revelación de desidia y poco interés; que sea elemento vivo, en constante transformación y renovación, reveladora de la actividad del escolar.

Y, como punto final, los libros. Material apto e insustituible para señalar los mojones de las Ciencias Naturales en su totalidad. Adaptados al nivel cultural del niño. Y a su especificidad psicobiológica. Libros de información, libros de anécdotas, libros mentores, libros de viajes. Libros en fin, que acostumbren al niño a conocer las apasionantes incidencias del mundo en que vive.



Una selección adecuada a los intereses del niño en cada periodo de su vida escolar, nos llevaría a una tarea a la cual, en este caso, no no consideramos implicados.

Abundan los libros de este tipo, e incluso la Televisión que se introduce en los hogares y en las escuelas, algunas veces con no discriminada oportunidad, está poniendo de moda la preocupación por los fenómenos de la Naturaleza, y puede dirigir el interés del niño hacia la adquisición de libros sobre la Naturaleza.

La reconocida solvencia de la profesionalidad de nuestros maestros nos ofrece suficiente garantía para estimar que ellos mismos sabrán seleccionar aquellos libros de lectura —no textos escolares— aptos para llenar las apetencias infantiles, siempre vivaces, que les despierta la Naturaleza que les rodea.

# ASIGNACION DE PROFESORES

Por

**Juan Navarro Higuera**

## 1. De la escuela unicelular a la pluricelular

Durante casi todo el proceso histórico de la enseñanza elemental, los términos escuela y maestro constituían un binomio complementario de estructura uniforme desde el punto de vista organizativo. La que actualmente conocemos como escuela de maestro único ha sido, de hecho, hasta finales del siglo XIX la única forma concebible de organizar los centros elementales. La simplicidad de las técnicas didácticas, la limitación de los contenidos exigibles y la escasa demanda de la sociedad hacían que resultase congruente con los planteamientos de la época un tipo de institución escolar que hoy nos parece harto simple y primitivo.

Pero este esquema que ha servido de patrón durante siglos se ha tenido que ir modificando por imperativo de dos factores que han incidido sobre el mundo escolar:

— La progresiva escolarización de la infancia que ha dado lugar a concentraciones masivas de alumnos, con el aumento correlativo del profesorado; y

— El incremento de nivel de los conocimientos y la inserción de nuevas materias que han obligado a una especialización docente.

Es decir, que el hecho de disponer de plantillas de pro-

fesores que han de trabajar juntos y la necesidad de enseñar grupos de materias que no es razonable exigir que una sola persona realice con la debida competencia, han producido una radical transformación en el planteamiento de la orgánica escolar que nos ha llevado de un sistema unicelular, en que cada centro era independiente e idéntico a sus semejantes, a un sistema orgánico en el que se asocian varios elementos en un fenómeno de especialización de funciones.

La compartimentación del trabajo da lugar a la *docencia general*, que supone el reparto del alumnado entre varios profesores sin carácter diferenciador, y a la *docencia especial*, en que el profesorado está constituido por docentes calificados en materias distintas.

Estos dos tipos de docencia han adoptado diversas formas, que derivan en un diferenciado mosaico de cuadros organizativos.

Sin embargo, en lo que a la educación básica se refiere, los sistemas estructurales han venido polarizándose durante mucho tiempo en dos esquemas representados por la organización unitaria y la organización graduada.

No está lejana en nuestro país la época en que se consideró como desiderátum de la organización el patrón graduado, fundado en las ventajas que supone el mayor grado de homogeneidad que se puede alcanzar en el alumnado. Este criterio se consagró con carácter dominante y se impuso en los planos administrativo y pedagógico (1).

Nuevos aires han renovado el ambiente y el graduadismo ha sido puesto en tela de juicio. Pueden existir otras formas organizativas con la misma o superior eficacia y por ello es necesario que contemplemos este problema con una mayor apertura para estar en

(1) García Hoz, V. Educación Personalizada. Ed. «Instituto San José de Calasanz». Madrid, 1970.

«El tipo de agrupación de los estudiantes en la mayoría de las instituciones escolares actuales responde al deseo de lograr grupos homogéneos de alumnos que permitan una enseñanza colectiva eficaz. Pero la homogeneidad de los alumnos como una constante es una ilusión. Aun en el supuesto de que se pudiera homogeneizar un grupo de alumnos de acuerdo con su inteligencia, por ejemplo, serían heterogéneos en relación a su instrucción. Incluso dentro del campo del aprendizaje se dan también diferencias notorias de unas materias a otras. Alumnos parejos en matemáticas son tal vez dispares en lengua materna. Incluso un grupo tenido por homogéneo respecto de un rasgo de su personalidad o de una zona de aprendizaje presenta entre sí una variabilidad suficiente para hacer que una enseñanza común resulte ineficaz en gran medida».

Sobre este mismo problema véase «Problemas específicos de organización de la escuela primaria», por Rocha Díaz, en Organización Escolar. Ed. UTEHA. Méjico, 1954. Pág. 110.

condiciones de afrontar con sentido actual, y al mismo tiempo realista, un aspecto de la organización escolar que reviste no escasa importancia en la técnica docente de nuestra época.

2. Los sistemas tradicionales de organización de las clases

Aparte de aquellos sistemas de organización individualizada o en equipos que la Escuela Nueva introdujo y que sólo en contadas ocasiones se han implantado fuera de sus sedes originales, los procedimientos que pueden considerarse como más representativos, mirados en perspectiva muy general son:

a) La monodocencia. Propia de la enseñanza elemental o primaria, que supone

la dirección de un grupo de alumnos, del mismo o distinto nivel, a cargo de un solo profesor, que imparte la totalidad del programa.

b) La polidocencia. Habitual en las enseñanzas media y superior, en la que alumnos de un mismo nivel son atendidos por profesores distintos, titulares de disciplinas especializadas.

Ambos patrones son harto conocidos y no es necesario que nos detengamos a considerarlos. Se trata de esquemas bastante rígidos, que son aplicados generalmente en sus versiones más puras y que, por tanto, integran las notas positivas y negativas que pueden tener los dos sistemas.

La estructura que perfila en su docencia la E. G. B. parece

apuntar a una fecunda convivencia de las dos fórmulas, especialmente en lo que concierne a la segunda etapa, que si se desea pueda resultar altamente formativa ha de buscar un ponderado equilibrio de las dos posiciones, hasta encontrar plantillas docentes y sistemas de trabajo que permitan aprovechar las ventajas de la mayor permanencia con el alumno y el trabajo globalizado propias de la monodocencia actual y las de la mayor capacitación y especialización que brinda la polidocencia.

Partiendo de una estructura básica apoyada en los dos procedimientos apuntados, matizados con las variables que puedan aportar las nuevas técnicas sobre organización escolar, pueden obtenerse patrones docentes que permitan

## ¡Qué fácil es enseñar el idioma con textos Mangold!



¿Qué idioma está Vd. enseñando?



**EDITORIAL  
MANGOLD, S.A.**

c/. Játiva, 5 - Madrid-7 - Tels.: 433 07 00 - 252 14 59

Es estupendo, hace muchos años que editorial Mangold, con su gran equipo de especialistas, viene perfeccionando sus métodos de idiomas pensando sólo en los alumnos y en nosotros los profesores.

Sus métodos son tan fáciles y divertidos, que los alumnos aprenden mucho más fácilmente.

Además, los textos de Mangold no nos abandonan nunca, pues cubren todos los niveles educativos: Preescolar, E.G.B. 1.ª y 2.ª etapa, Bachillerato y COU.

Se nota que los textos Mangold están pensados por profesionales.

Rellene y envíe el cupón adjunto, y recibirá totalmente gratis y sin ningún compromiso, toda la información que desee, e incluso si Vd. lo desea, una demostración en su propio colegio.

Nombre \_\_\_\_\_  
Dirección \_\_\_\_\_  
Población \_\_\_\_\_  
Prov. \_\_\_\_\_



aumentar los rendimientos y la calidad de la enseñanza impartida.

### 3. Las técnicas de enseñanza y la estructura de la plantilla docente

Conforme se van conociendo las distintas técnicas educativas que fueron surgiendo con el aludido movimiento de la Escuela Nueva, son admitidas en los planes de organización aquellas que la experiencia y el resultado de juicios valorativos favorables ha decantado como de positiva eficacia en uno o varios aspectos.

De aquí que al contemplar el problema de la estructuración de las clases y de la adscripción a ellas del profesorado, hayan de tenerse en cuenta diversos tipos de técnicas escolares que han cristalizado como posibles modelos a considerar en la orgánica de los centros. Tengamos en cuenta que el tipo «cells and bells» (celdas y campanas), que durante tanto tiempo ha constituido el patrón uniforme de las escuelas de enseñanza elemental, puede modificarse en estimable medida al existir otras opciones para diseñar la planificación de los centros educativos. La disposición aludida anteriormente de clases uniformes alineadas en largos pasillos es una figura del pasado —pese a que siga siendo usual en el presente— que hemos de tratar de ir modificando a la luz de las nuevas teorías y de acuerdo con nuestras particulares circunstancias.

Los tipos de organización en que los alumnos pueden realizar su formación respon-

den, fundamentalmente, a los siguientes sistemas:

a) La enseñanza colectiva, en que profesor y alumnos realizan las funciones propias del binomio enseñanza-aprendizaje como un grupo compacto en que se persiguen los mismos objetivos y a ritmos sensiblemente iguales. (Organización más o menos tradicional).

b) La enseñanza en grupos, que consiste en la colaboración de varios alumnos que se asocian para realizar los trabajos colectivamente, de acuerdo con los planes señalados a cada grupo. (Organización tipo Cousinet).

c) La enseñanza individualizada, en la que cada escolar sigue su propio ritmo y desarrolla un programa ajustado a sus peculiares circunstancias. (Inspirada en el Plan Dalton y sistemas de este tipo).

d) La educación personalizada, que busca la formación de cada sujeto de acuerdo con los principios de singularidad, autonomía y apertura, cuyos ejercicios dinámicos están en la creatividad, la libertad y la comunicación, respectivamente. La educación personalizada emplea para su desarrollo técnicas colectivas, individualizadas y de grupos (2).

Las anteriores formas de trabajo pueden adoptarse de

---

(2) «La personalización educativa es el intento de realizar una educación que responda a las más profundas exigencias del hombre, incorporando lo que de positivo tiene el movimiento de la enseñanza individualizada y el de la socialización educativa en una síntesis en la cual la libertad y la comunicación humana constituyen los puntos de referencia constante de la actividad educadora». García Hoz, V. Ob. cit.

modo exclusivo, tal como han sido practicadas en los establecimientos que las han iniciado y cultivan, o también parcialmente integradas en sistemas convencionales de enseñanza.

La eficacia de unos u otros modos de organización no depende tanto de sus virtualidades intrínsecas y de su aplicación más o menos exclusiva, como de la adaptación que se haga de ellos a cada situación concreta de enseñanza y de la utilización en aquellos aspectos para los que están especialmente indicados.

### 4. Fórmulas organizativas

Los distintos patrones que hemos venido considerando nos conducen al planteamiento del problema que supone la asignación de clases a los profesores cuando varios de ellos actúan conjuntamente en un centro. Podemos resolver este problema de varias formas, que vamos a enumerar agrupadas en dos rúbricas: a) Fórmulas organizativas convencionales, y b) Fórmulas organizativas nuevas.

#### a) Fórmulas organizativas convencionales

Son, casi exclusivamente, la unitaria y la graduada, de características bien conocidas. Dentro de la segunda existen varios matices determinados por el número de cursos a cargo de un profesor (esto depende de la plantilla docente y del número de alumnos) y de las clases paralelas o diferenciadas establecidas cuando el plantel escolar así lo permita.

La asignación de profesores a cada clase se ha venido haciendo bajo los siguientes sistemas:

— Especialización en clase de un nivel determinado.

— Rotación en las clases de todos los niveles.

— Rotación parcial en clases de niveles próximos.

— Especialización en determinados sectores del currículo.

Los sistemas antedichos tienen, como es obvio, sus ventajas e inconvenientes, que no vamos a señalar aquí por tratarse de problemas suficientemente conocidos (3).

#### b) Fórmulas organizativas nuevas

A partir del momento en que la graduación deja de ser considerada como el sùmmum de la organización del alumnado, es necesario pensar en otras posibilidades que superen las limitaciones e inconvenientes que tiene el mantenimiento a ultranza de la fórmula graduada.

La reforma educativa que ahora se inicia, pretende, entre otras medidas, revisar los sistemas organizativos introduciendo criterios nuevos que puedan dar al trabajo mayor flexibilidad, funcionalidad y eficacia (4), sin abandonar por ello esquemas de trabajo que la experiencia ha demostrado que son válidos y pueden ser útiles todavía

(3) Jorge, L.O. «Escuela Plural» en Organización Escolar. Ed. UTEHA. Méjico, 1954. Pág. 316.

(4) Documento NUEVA ORIENTACION, de la Comisión Ministerial de Planes, Programas de Estudio y Evaluación. Capítulo «Organización y temporalización del trabajo escolar». Vida Escolar, n.º 124-126.

sin mengua de su calidad técnica.

Los conceptos nuevos que se pretenden hacer familiares en la nueva organización escolar son los del departamento, el equipo, la tutoría y la coordinación. Estas figuras organizativas corresponden a funciones que pueden calificarse de inéditas en nuestros usos y costumbres escolares, y, como es natural, se irán estableciendo de un modo paulatino(5).

Desde el punto de vista del profesorado, la reforma más notable que comporta la E. G. B. es la aceptación de la monodocencia para la primera etapa y la polidocencia para la segunda.

Ambas fórmulas, aplicadas con flexibilidad, pueden ser eficaces y quedan descargadas de sus más negativas limitaciones.

Esta es, sin duda, la nota diferencial más profunda que entraña la E. G. B. y la que más delicadamente se ha de ir introduciendo en los hábitos y costumbres escolares. Combinar sensatamente las fórmulas monodocentes y polidocentes, la acción del profesor único para todo y la de los profesores especializados, «el carácter globalizado de las enseñanzas» en la primera etapa, y «la moderada diversificación de las enseñanzas por áreas de conocimiento»(6)

(5) Remitimos a nuestros lectores a la Nueva Orientación, citada en la nota 4, en la cual se desarrollan con mayor amplitud las ideas relativas a estas nuevas formas organizativas. Capítulo «Organización y temporalización del trabajo escolar».

(6) Ley General de Educación, artículo 15-2.

constituyen un objetivo de respetable magnitud que habrá de ser afrontado con las naturales cautelas para alcanzar sin sensibles fallos los beneficios que de esta organización mixta se pueden derivar.

La diferenciación antes apuntada supone una nueva perspectiva en los centros completos de E. G. B. que les da una singular caracterización distinta a la de las escuelas primarias e institutos de enseñanza media existentes antes de la Ley General de Educación de 1970.

En la estructura de los centros de E. G. B. ha de tenerse en cuenta, ante todo, si se trata de centros de Educación Básica Elemental, que sólo imparten las enseñanzas de la primera etapa, y colegios de Educación General Básica, facultados para dispensar las dos etapas

En lo que concierne a la primera etapa la asignación del profesorado puede realizarse de acuerdo con cualquiera de los siguientes modelos:

— Graduación convencional, en la que cada profesor tiene a su cargo, como único docente, un grupo de alumnos. (En la forma que viene siendo habitual).

— Graduación con especialistas, que mantiene la fórmula anterior, pero con la intervención de algunos especialistas que actúan en determinados momentos sin restar al profesor la facultad de ser el responsable total de su grupo. Esto puede ocurrir en educación física, música, pin-

tura, taquimecanografía, idiomas, etc.

— Organización dual. Este sistema mantiene durante una parte de la jornada —la mañana, por ejemplo— el principio de la monodocencia, en que cada docente es profesor y tutor de un grupo, y durante la tarde se organizan las clases en régimen de especialidad aprovechando las más destacadas aptitudes de cada uno de los componentes de la plantilla magistral. Por tanto, en esta fórmula la función especializada no la realizan profesores ajenos al centro, sino los mismos que desarrollan la tarea general, salvo casos de necesidad particular.

— Departamentalización. De acuerdo con las tendencias de desmasificación de la acción educativa —y para evitar la gigantesca organización uniformista citada en el número 3 de este trabajo—, cuando un centro adquiere cierto volumen es aconsejable proceder a la departamentalización (7). Pudieran darse a este vocablo varias significaciones en el campo de la organización escolar; pero para simplificar, vamos a interpretarlo como «conjunto de profesores dedicados a un área cultural u orientación» (8). El número y cometidos de los departamentos puede venir determinado por la organización que se requiera en cada caso. La departamentalización

exige circunstancias básicas y medios especiales, que no es corriente encontrar en la mayoría de los centros.

— Enseñanza en equipo. Las ideas que desde hace algunos años vienen circulando sobre la enseñanza en equipo, generadas por los ensayos norteamericanos de «team-teaching», merecen ser tomadas en consideración puesto que, aunque no se adopten fielmente, cosa que no es posible en las circunstancias que presiden el desenvolvimiento de la mayor parte de nuestros establecimientos docentes, constituyen, sin embargo, una fórmula organizativa que habrá de tenerse en cuenta a la hora de establecer dispositivos orgánicos de carácter renovador.

«Así como el Departamento tiene por misión coordinar las actividades docentes en una misma materia a lo largo de todo el proceso escolar, el equipo docente tiene como misión fundamental la coordinación de la enseñanza en las distintas áreas culturales y de la orientación que se realiza con el grupo de alumnos que tiene encomendado»(9).

Es decir, que en la enseñanza departamentalizada el criterio que domina es el de las materias y en la enseñanza en equipo el de los alumnos. En la primera los profesores cuidan de la coordinación progresiva de los contenidos correspondientes a los distintos niveles, y en la segunda, el grupo de profesores coordina las actividades de distinta índole que ha de realizar el grupo de alumnos.

En la imposibilidad de incluir en este trabajo una formulación más detallada de los diferentes patrones organizativos, consideramos como objetivo fundamental del mismo destacar algunos de los sistemas de planificación de los centros a fin de estimular la implantación de esquemas flexibles y eficientes que permitan superar las formas usuales, y en especial, obligar a reflexionar sobre la tan generalizada graduación a ultranza, fundada en el discutible principio de la homogeneidad discente.

Y, también, abrirse a la posibilidad de nuevas estructuras escolares más complejas, tales como la Circunscripción Escolar, el Sector Escolar, la Comarca Escolar... (10).

Respecto a la segunda etapa, se ha previsto para el sexto curso la plantilla de profesores que a continuación se indica, que probablemente será la que se extiende a los tres cursos últimos de E. G. B.

— Un profesor para el área filológica (lengua española y extranjera moderna).

— Un profesor para el área de Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza.

— Un profesor para el área de Ciencias Sociales.

— Un profesor para educación estética y tecnológica.

— Un profesor para formación religiosa.

— Un profesor para Educación Física. (11).

(10) Documento «Nueva Orientación». VIDA ESCOLAR n.º 124-126.

(11) Véanse D. 1380/1972 de 25 de mayo (B.O.E. 7-VI-72).

O.M. 31-VII-72 (B.O.E. 28-VIII-72).  
O.M. 18-IX-72 (B.O.E. 7-X-72).

(7) García Hoz, V. Op. cit. «Cuando la institución escolar comprende un número de personas superior al que puede ser dirigido por un solo hombre es necesaria la división de actividades y su agrupación en unidades organizativas cada una de las cuales tenga una persona o un órgano de decisiones al frente».

(8) Ibid. pág. 201.

(9) Ibid.

La distribución de materias y de trabajo podría hacerse de varias maneras. Reducir el sistema fragmentado que ha venido siguiendo hasta ahora la enseñanza media, estableciendo unas sesiones más prolongadas en las que puedan realizarse actividades variadas que permitan a los escolares formarse en los distintos aspectos. Los planes de trabajo deberían ser establecidos coordinadamente, para evitar la desordenada tensión que produce en el alumnado la acción dispersa de los distintos profesores.

## 5. Cómo hacer la adscripción

El formalismo de la asignación de clases habrá de ser reglamentado para procurar la satisfacción del profesorado y mejorar la eficacia de la enseñanza. El vigente Reglamento de Escuelas (O. M. de 10 de febrero de 1967) establece en su artículo 16 que «la dirección del centro, oído el Consejo Escolar, hará la adscripción de maestros a grados en función de las necesidades de la enseñanza, pudiendo efectuar los cambios que considere oportunos para el mejor desarrollo del trabajo y visto el rendimiento de cada uno de los maestros». De esta norma quedan excluidas las maestras de preescolar y los de 7.º y 8.º, que ahora serán sustituidos por los de segunda etapa.

Cualquier regulación que se arbitre convendría que con-jugue estos principios:

a) Idoneidad del profesor para el tipo de clase o enseñanza que deba desempeñar.

b) Identificación de éste con la misión y agrado en el cumplimiento de la misma.

c) Posibilidad de opción.

La asignación de funciones al profesorado es algo que debe hacerse con toda clase de garantías y serena meditación. El Consejo Escolar debe actuar con toda limpieza para lograr que cada puesto esté desempeñado por la persona más adecuada en cada momento.

Esto no es fácil, pero la experiencia nos demuestra que en nuestras escuelas la mayoría de los maestros están conformes, cuando no satisfechos, con la clase que tienen a su cargo. Lo que ya habíamos observado en la realidad nos lo confirma la encuesta realizada por la Inspección de Enseñanza Primaria de Jaén, en la que se declara que «entre el curso que tiene a su cargo y el que le gustaría tener hay una alta correlación y puede afirmarse que el maestro tiene el curso que le agrada. Los que tienen más de un curso a su cargo piden tener uno solo»(12).

Si hubiéramos de condensar en unas cortas expresiones los principios que deben presidir la asignación de maestros, nos atreveríamos a proponer las siguientes:

1.ª Buscar siempre proporcionalidad en el número de

alumnos que atiende cada profesor, evitando ese cuadro tan frecuente de que en un mismo centro haya clases con 50 escolares y clases con 15 ó 20. La razón de la homogeneidad ya no ampara estas graves diferencias.

2.ª La plantilla de profesores debe adaptarse siempre a las exigencias del alumnado, de tal modo que no sean los escolares los que se acomodan a las estructuras pre-establecidas, sino que éstas han de formularse en razón de la naturaleza del plantel discente, número de escolares de cada nivel y objetivos inmediatos que se pretendan alcanzar.

3.ª Cualquier sistema que se adopte debe procurar la permanencia del contacto profesor-alumno el mayor tiempo posible. Los cambios frecuentes y la dispersión son particularmente nocivos en las edades que comprende la E. G. B.

4.ª La adscripción de profesores ha de regularse bajo normas objetivas y contrastadas que permitan tanto la flexibilidad del sistema como la eficacia del mismo por el buen acoplamiento del personal a las funciones que deba realizar.

5.ª La aptitud de los profesores debe detectarse por procedimientos de naturaleza adecuada a cada caso, manteniéndose siempre la posibilidad de opción.

6.ª Los sistemas que se adopten deben ser sometidos a cualquier género de evaluación, con objeto de introducir las correcciones que reclame el mejor desenvolvimiento de la obra educativa.

(12) DEBON, S. «Exploración de las actitudes de los docentes: consideraciones de una encuesta». Publicado en Organización y Supervisión Escolar. Revista de la Hermandad de Inspectores Profesionales de E.P. número 9-10. Enero-Junio, 1969.

# Ediciones S. M.

En vanguardia de la moderna Pedagogía  
y Técnicas Audiovisuales

## LIBROS

- pedagógicos
  - actuales
  - formativos
  - prácticos
- EDUCACION GENERAL BASICA
    - Libro del alumno
    - Fichas de trabajo
    - Libro del profesor
    - Bibliotecas de aula (libros de lectura)
  - BACHILLERATO ELEMENTAL
  - BACHILLERATO SUPERIOR
  - CURSO DE ORIENTACION UNIVERSITARIA (C. O. U.)

## SISTEMAS AUDIOVISUALES

- GEOGRAFIA DE ESPAÑA (General y provincial)
- IDIOMAS MODERNOS (Francés e inglés)
- AREAS DE EXPERIENCIA (1.º a 5.º cursos)
- MUSICA
- ARTE
- TEMAS RELIGIOSOS, SOCIALES, CATEQUETICOS...
- TEMAS LITERARIOS - EL QUIJOTE
- APARATOS DE PROYECCION Y REPRODUCCION
- CASSETTES Y LIBRO-CASSETTE (para idiomas)

## OTRAS ENSEÑANZAS

- AREAS DE EXPRESION PLASTICA Y DINAMICA
- MANUALIDADES
- COCINA
- FICHAS DE ESCRITURA

EDICIONES



Una colección completa y al día  
Adaptada a los cuestionarios oficiales de la nueva Ley  
Realizada en colaboración por un equipo de  
PROFESORES Y  
ESPECIALISTAS EN LA ENSEÑANZA

## OBRAS FORMATIVAS

- RELIGIOSAS
- PEDAGOGIA
- JUVENILES

MADRID -25 (Central)  
General Tabanera, 39  
Tel. 208 69 40

MADRID-9  
Felipe II, 16  
Tel. 226 15 75

ZARAGOZA  
Paseo Reyes de Aragón, 5  
Tel. 37 59 99 y 37 37 00

# DISTRIBUCION DEL TIEMPO

## EN EL 6.º CURSO

### DE E. G. B.

---

Por Evaristo  
Medina Alonso

---

#### INTRODUCCION

La generalización de la implantación del 6.º curso de EGB en los centros primarios plantea una seria problemática en la que destacan una serie de puntos con luz propia. Desde luego que tampoco hay que cargar dramáticamente las tintas. Cada curso de EGB tiene una gran importancia en sí mismo, y sin embargo, cada uno de ellos se desvanece dentro del contexto total de la EGB, que comprende 8 cursos, adquiriendo el alumno como producto de todos ellos su educación general y de base. Hacer hincapié excesivo en la importancia del 5.º curso (en el período 1971-1972) o en la del 6.º (en el período 1972-73) es desorbitar un tanto la cuestión, y además crear recelos y diver-

gencias en el seno del profesorado.

Sin embargo, al empezar con él la segunda etapa, y al encargarse de la misma el Magisterio Nacional, se crea un clima de expectación, una especie de psicosis de reválida, de espaldarazo, nada agradable ni esperanzador.

Por eso es necesario clarificar las ideas, los puntos problemáticos, orientar y recibir sugerencias.

Claro es que muchos de estos puntos debieran estar ya suficientemente claros.

La implantación generalizada de los cursos 5.º y 6.º ha ido precedida de los llamados «cursos experimentales», anteriores en un año a la implantación general e impartidos

en unos pocos centros seleccionados en cada provincia.

Es lógico, pensar que si han sido cursos experimentales es porque se han hecho experiencias. Experiencias de organización, de contenidos, de métodos, de horarios, etc...

Lo malo es que las experiencias realizadas y las oportunas conclusiones sobre las mismas parece que se han reservado para uso exclusivo de nuestros «cerebros oficiales». Al profesorado, en general, apenas les ha llegado más eco de las experiencias realizadas que las contenidas en el número 133-134 de la Revista «VIDA ESCOLAR», algunas muy interesantes. («Participación de alumnos en prácticas», «Uso de medios audiovisuales» y «Asociación de Padres».



Pero, ¿esto ha sido todo? ¿No ha habido más? ¿No quedan oscuros muchos puntos? Pienso que sí.

Uno de los puntos aludidos es, precisamente, la distribución del tiempo, el horario. Sumamente importante además, porque al pasarse en este curso de la monodocencia propia de la 1.<sup>a</sup> etapa a la polidocencia de la 2.<sup>a</sup>, el cambio de actividades ya no puede ser tan flexible.

El presente artículo va a tratar precisamente de este tema del horario.

Para simplificar la cuestión, podemos considerar dos tipos de soluciones a este punto:

- I. Distribución en módulos de hora.
- II. Distribución en módulos diversificados y más amplios.

#### I. DISTRIBUCION EN MODULOS DE HORA

Teóricamente es el tipo de distribución del tiempo más sencillo. Por otro lado tiene una gran tradición en otros niveles de enseñanza (Bachillerato, Formación Profesional, Universidad, etc....).

Una fórmula simple, y temo que bastante generalizada, sería adoptar en el 6.º de EGB este tipo de horario: De 9 a 10 Matemáticas; de 10 a 11: Lenguaje, etc....

Un problema grave tiene sin embargo este tipo de horario y es la existencia del

recreo en la sesión de la mañana que corta esos períodos de hora.

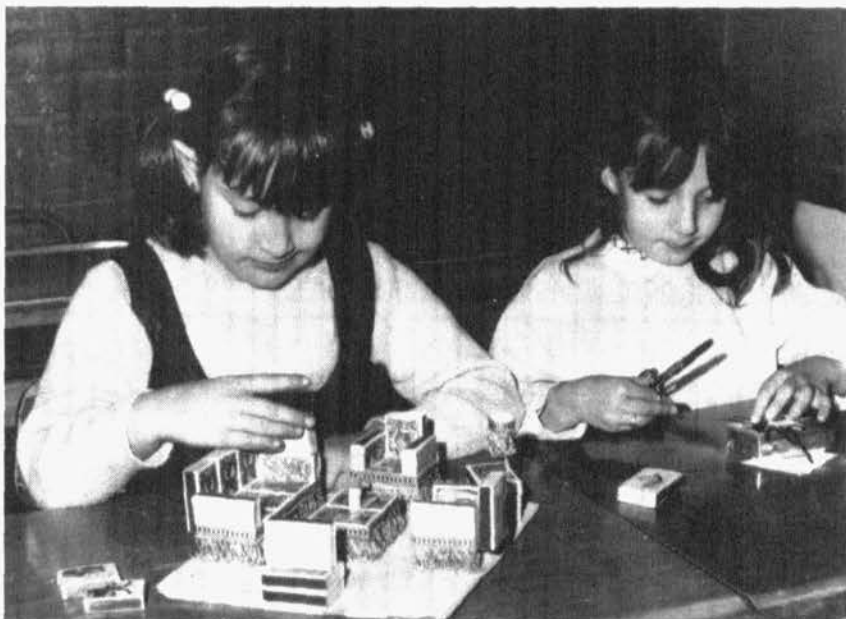
Dos soluciones cabrían para solucionar este punto:

a) desaparición del recreo en la 2.<sup>a</sup> etapa de la EGB. Esto atentaría por un lado a todas las teorías de la didáctica y la psicología sobre la curva de aprendizaje, y por otro a los principios sobre la misma de la higiene escolar.

b) existencia del recreo, pero prolongando la jornada

Pero no es este problema del recreo (soluble, como vemos, con estas o parecidas alternativas) el único que tiene la distribución en módulos de hora. Son otras razones (de mayor peso específico, a mi juicio) las que hacen no aconsejable el adoptar este criterio.

En primer lugar la no habituación, tanto por parte del alumnado como también del profesorado, a este tipo de distribución del tiempo. Claro que el habituarse al mismo se



media hora más, de manera que subsisten incólumes tres módulos de una hora por la mañana. Esta solución es la empleada en otros niveles (Bachillerato, por ejemplo).

Dejando aparte otras consideraciones, el adoptar en estos momentos esta solución podría ser, cuando menos, inoportuno de cara a un Magisterio nacional a quien no le faltan motivos de insatisfacción.

resolvería por el ejercicio, pero no es este solo el único aspecto del problema.

En segundo lugar, hay una cuestión de sentido común, de ser consecuentes. Una de las «pegas» que se ponía (entre otras) al nivel inmediatamente siguiente a la Enseñanza Primaria (al Bachillerato, para hablar claro) era precisamente el que los alumnos pasaban a él bruscamente desde un sistema monodo-

cente y con flexibilidad en los cambios de actividad a un sistema polidocente y con rigidez en dichos cambios. El incurrir ahora en la EGB en el mismo error brusco tantas veces anatematizado es, cuando menos, una inconsecuencia.

Y no cabe argüir que, si ocurriese, es con una edad de los alumnos superior en un año al sistema anterior. Tal vez este hecho aminore algo el problema por la mayor maduración de los alumnos, pero seguiría subsistiendo.

En tercer lugar conviene meditar en la propia naturaleza intrínseca del nivel 6.º de EGB. No es, por supuesto, un curso monodocente y globalizado como los cinco precedentes, pero tampoco es un curso totalmente de diferenciación y sistematización como los niveles 7.º y 8.º, aunque se parezca a estos últimos en ser un nivel de polidocencia.

El curso 6.º es un curso puente entre dicha globalización y la total sistematización de los cursos 7.º y 8.º. Por lo mismo debe ser un intermedio entre distribución flexible del tiempo, propia de la 1.ª etapa, y módulos rígidos de hora, que, quizás, pudieran adoptarse en 7.º y 8.º, pero que preferimos en otros niveles superiores.

Pudieran aducirse más razonamientos, pero creemos que con los expuestos son suficientes para apoyar nuestro aserto de que este tipo de distribución del tiempo no es aconsejable en 6.º de EGB.

## II. DISTRIBUCION EN MODULOS DIVERSIFICADOS Y MAS AMPLIOS

Con este tipo tratan de evitarse los inconvenientes apuntados anteriormente, in-

cluso los derivados del encaje del recreo.

La distribución del tiempo que proponemos es la siguiente:

Un primer período de trabajo de hora y tres cuartos, seguido de un descanso o recreo de media hora, para terminar la sesión de la mañana con otro período de trabajo de tres cuartos de hora.

Por la tarde, después de un período de descanso de dos horas como mínimo, un período de trabajo amplio de dos horas (que en algunos días puede subdividirse en dos períodos de trabajo de una hora cada uno).

Gráficamente, el modelo propuesto quedaría como se indica en la página siguiente.

En la «Nueva orientación pedagógica para la EGB» (véase

## INGLES PARA NIÑOS

Una deliciosa serie de libros instructivos para niños de 7 a 10 años. Cada título explica un tema diferente en un conjunto de páginas, con frases cortas de 10 a 20 palabras, maravillosamente ilustradas a todo color. Los libros Starters son muy apropiados para clases de conversación y como lectura complementaria, instructiva y entretenida. Los textos están grabados en cassette con voces nativas seleccionadas para lecturas infantiles.

Cada estuche contiene:

- 4 LIBROS
- CASSETTE
- TRADUCCION DE LOS TEXTOS

## SERIE Starters



**975** PTAS.



**IDIOMAS**



**PRACTIPHONE**

Centro Experimental de Metodología Lingüística  
FLORA, 1 - MADRID-13 - TELF. 241 96 37

Ruego a Vds. me remitan:

- El primer estuche de la serie Starters que contiene los cuatro primeros títulos, cassette con la grabación de los mismos y traducción de los textos. Cuyo importe de 995 ptas. (975 + 20 gtos.) abonare contra reembolso.
- Más información.

Nombre \_\_\_\_\_

Dirección \_\_\_\_\_

Población \_\_\_\_\_

«VIDA ESCOLAR» núm. 124-126) se establecen los porcentajes que cada área puede tener para una distribución del tiempo en la 2.ª etapa (pág. 151 de dicha revista).

Teniendo en cuenta dichos porcentajes, podría estimarse para cada una de las áreas los siguientes tiempos semanales (aproximadamente):

LENGUAJE	=	5 horas.
IDIOMA	=	3 horas.
MATEMATICAS	=	3 horas.
C. NATURALES	=	2 horas.
S. CULTURAL	=	2 horas.
PLASTICA	=	2 horas.
TECNOLOGIA	=	2 horas.
E. FISICA	=	2 horas.
MUSICA	=	1 hora.
RELIGION	=	1 hora.

Ajustando este tiempo semanal al módulo propuesto anteriormente, el horario modelo para un curso de 6.º de EGB podría ser el señalado en el cuadro 2.

Naturalmente, al haber normalmente más de un curso de 6.º, o incluir en la planificación del horario los cursos 7.º y 8.º de primaria, aparecen diversas variantes (2 cursos, 3, 4, etc....) que atentan algo contra la disposición ideal de este horario, ya que al nacer las distintas combinaciones, de hecho ocurre que en ocasiones habrá que dar por la tarde alguna clase de Lenguaje o de Matemáticas, lo cual no es demasiado adecuado.

En el Anexo al presente artículo se ofrece un modelo combinado de horario para tres clases de segunda etapa (que pueden estar formadas por una clase de 6.º, una de 7.º y una de 8.º; o dos de 6.º y una conjunta de 7.º y 8.º; o tres de 6.º, etc....).

MANANA

1 hora 3/4
------------

RECREO: 1/2 hora

3/4 hora
----------

COMIDA Y DESCANSO: 2 horas

1 hora
--------

TARDE

1 hora
--------

MANANA

1 HORA 3/4  
1/2 HORA  
3/4 HORA

	L	M	M	J	V
	L	M	L	M	L
	RECREO				
	ID	CN	ID	CN	ID

TARDE

2 HORAS

	T	SC	P	EF	R
					MU

Del mismo modo pueden hacerse (y de hecho ya los tenemos) horarios según el modelo propuesto para las distintas combinaciones que pueden darse (2 clases, 3, 4, etc...). No los incluimos por razones de espacio.

### III. ACLARACIONES

#### 1. Proporción de tiempo a cada área

Se ha respetado casi totalmente (excepto en el caso de la E. Física, de la que hablaremos a continuación) la proporción indicativa que para cada una de las áreas aparece en la revista «VIDA ESCOLAR» núm. 124-126: «Educación General Básica. Nueva Orientación». (Pág. 151).

Aparentemente puede pensarse que algunas áreas tal vez necesiten más tiempo, concretamente Sociocultural (2 horas semanales) y Formación Religiosa (1 hora semanal). Ya veremos que esto puede solucionarse fácilmente.

#### 2. Educación Física

El tiempo que dedicamos a esta área está condicionado por una serie de circunstancias:

a) Hemos pensado fundamentalmente en aquellos centros (hoy día los más numerosos) que no cuentan con personal especializado para esta actividad, sino que han de ser los mismos profesores que imparten el resto de las áreas los que se ocupen de la misma. En los centros que

cuenten con profesorado especializado la solución puede ser perfectamente distinta y sería además muy conveniente que en dicho tipo de centros el tiempo global que en el horario proponemos se fragmente en períodos alternos de 2 ó 3 horas. (Con la ventaja, además, en el caso de contar con este profesorado especializado, de que los restantes profesores pueden dedicar este tiempo a otras actividades, como programación, revisión, documentos oficiales, etc....).

b) Otro problema que plantea la Educación Física es en el caso de no disponerse de instalaciones adecuadas (polideportivo, gimnasio cubierto, etc...) ya que en muchos lugares de España, durante gran parte del curso no será posible el realizarlas al aire libre. (Por cierto que las instalaciones deportivas y el profesorado especializado de educación física son a veces un poco como la pescadilla que se muerde la cola: Para que un Centro cuente con profesorado de Educación Física exigen en ocasiones el que cuente con instalaciones adecuadas, y para dotarle de instalaciones adecuadas exigen, en ocasiones, el que cuente con profesorado especializado).

c) Un último problema se refiere a aquellos centros que por diversas circunstancias han de contar con algún curso de la 2.<sup>a</sup> etapa mixto, en régimen de coeducación.

Si es un Profesor el que ha de dar Educación Física a ese curso concreto no podrá darla adecuadamente a las niñas, y viceversa si es una profesora.

Puede solucionarse el problema poniendo a la misma hora dos clases de E.F. de dos cursos distintos, con un profesor y una profesora, o apelando incluso a coordinar el horario con algún curso de la primera etapa (el 5.<sup>o</sup>, a ser posible) impartiendo un pro-



feesor la Educación Física a los niños de 6.<sup>o</sup> y 5.<sup>o</sup>, y una profesora a las niñas de 5.<sup>o</sup> y 6.<sup>o</sup>. No es, por tanto, un problema insoluble.

#### 3. Problema de la fatiga

Una dura crítica que podría argüirse al horario propuesto es que, dado el tiempo largo que se dedica a cada área, puede ocurrir la aparición de la fatiga en los niños. El tratar

entonces de evitar algunos problemas ya apuntados derivados de horarios más rígidos, y que es la razón de proponer este modelo de horario, sería contraproducente si parte del tiempo se pierde por fatiga o aburrimiento de los alumnos.

No cabe duda que, en principio, cabe pensar así al ver que los niños estarán una tarde entera dibujando o haciendo trabajos manuales, etc. Sin embargo, esto no tiene por qué suceder.

La razón principal de este horario es el evitar los problemas derivados de la excesiva rotación del profesorado.

Como puede verse en el Anexo, normalmente cada grupo de alumnos tiene un profesor por la mañana y otro por la tarde; todo lo más tres profesores en el día.

Esto es lo que debe respetarse.

Eso no implica el que dentro del tiempo que cada profesor tiene asignado con cada grupo de alumnos, dado que tiene con ellos distintas áreas, pueda variar un tanto el tiempo asignado al menor síntoma de fatiga, o incluso fragmentar cotidianamente el tiempo entre las distintas áreas a su cargo. Si, por ejemplo, un Profesor tiene el lunes dos horas de Plástica por la tarde, y el miércoles dos horas de Idioma, puede incluso el dar ordinariamente en cada uno de los días una hora de cada área; o también hora y media de un área y media de otra y viceversa, o cambiar flexiblemente ante síntomas de cansancio o aburrimiento por un área, etc....



También pueden aprovecharse algunos momentos de un área en estos casos para una puesta en común de otra, revisión de algún punto confuso, etc.... Incluso para en algunas programaciones semanales poder dedicar algo más de tiempo a áreas que aparecen un tanto escasas, como Sociocultural y Religión antes aludidas, si la programación semanal de alguna de

ellas no pudiera concluirse por falta de tiempo, y en cambio otras estuvieran ya satisfechas.

Todo ello con el necesario rigor, pero también con la suficiente prudencia y adecuada flexibilidad.

El realizar esto es un simple cambio de actividad que cada profesor debe prever y dosificar según la reacción de los alumnos (y también a veces según la propia naturaleza de la materia e incluso de cada tema concreto). Pero es un cambio sencillo, lógico, razonado; no un cambio brusco, súbito, debido a un horario rígido, inflexible. Con esto creemos haber disipado, quizás, el mayor reparo que podría argüirse a este horario propuesto.

#### 4. Los cursos 7.º y 8.º

En muchas graduadas y Colegios Nacionales de escaso número de unidades, para poder hacer la rotación de profesores en el 6.º curso

**Se ruega a los receptores de esta Revista que, para todo lo concerniente a suscripciones, publicidad, distribución y envío de la misma, se dirijan al Negociado de Distribución del Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia (Ciudad Universitaria). Madrid.**



# ARTISTAS ESPAÑOLES CONTEMPORANEOS

1. Joaquín Rodrigo.
2. Ortega Muñoz.
3. Lloréns Artigas.
4. Ataúlfo Argenta.
5. Eduardo Chillida.
6. Luis de Pablo.
7. Victorio Macho.
8. Pablo Serrano.
9. Francisco Mateos.
10. Guinovart.
11. Villaseñor.
12. Rivera.
13. Barjola.
14. Julio González.
15. Papi Sánchez.
16. Tharrats.
17. Oscar Domínguez.
18. Zabaleta.
19. Failde.
20. Joan Miró.
21. Chirino.
22. Dalí.
23. Gaudí.
24. Tspies.
25. Antonio Fernández Alba.
26. Benjamín Palencia.
27. Amadeo Gabino.
28. Fernando Higuera.
29. Fisac.
30. Antoni Cumella.
31. Millares.
32. Alvaro Delgado.
33. Carlos Maside.
34. Cristóbal Halffter.
35. Eusebio Sempere.
36. Cirilo Martínez Novillo.
37. José María Labra.

Precio del ejemplar ..... 60 pts

Suscripción por 10 números 500 Pts

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

habrá que contar necesariamente con la inclusión de los cursos 7.º y 8.º para así contar al menos con 2 ó 3 clases donde poder realizar dicha rotación.

Pero pienso que tal vez sea muy conveniente el que dicha inclusión se haga en todos los casos en que sea posible.

La razón es la siguiente: Durante demasiado tiempo no se ha sabido en concreto qué iba a pasar con estos últimos cursos que quedan a extinguir de la Enseñanza Primaria. No se sabía si una vez conseguido el Certificado de Estudios Primarios se les canjearía automáticamente, sin más, por el nuevo título de Graduado Escolar. Incluso el hecho de que a las pasadas convocatorias para obtención del título de Graduado Escolar no pudiesen presentarse los que ya tenían el Certificado de Estudios Primarios así lo parecía indicar. Sin embargo, las últimas disposiciones de la Dirección General de Ordenación Educativa parecen indicar que en el futuro, aun teniendo ya el CEP habrá de realizarse un examen para obtener el título de Graduado Escolar. Y en ese examen les exigirán cuestiones de Idioma, Física y Química, etc.... materias diversas que, en general, no se imparten en estos últimos cursos de Primaria, pero sí se imparten en la segunda etapa de la básica.

Pienso entonces que, siempre que sea posible, puede ser enormemente conveniente el incluir en la rotación de los profesores estos cursos de 7.º y 8.º.

Incluso así, aunque no oficialmente, todos los centros

que adopten este criterio se convertirán prácticamente en centros donde se dará experimentalmente, realmente, el curso 7.º de EGB, pudiendo impartirlo oficialmente el próximo curso con todas las garantías de éxito.

## IV. FINAL

Por supuesto, esto se plantea como hipótesis de trabajo, sin ninguna pretensión dogmática.

Queda abierto el camino para tantas experiencias interesantes como se han hecho y se están haciendo en España en el terreno de la EGB. Tanto los centros experimentales del pasado curso como todos los que este curso han iniciado la segunda etapa tienen mucho que decir y deben decirlo, tanto en este campo de la distribución como en el resto de tantos aspectos confusos: individualización, recuperación, promoción automática o flexible, etc.... Pienso que las páginas de «VIDA ESCOLAR» (que debe seguir existiendo, desde luego) pueden cumplir su mejor papel acogiendo este tipo de experiencias.

Por último indicaré que un horario similar al propuesto (pero con intervención de 5 clases y 5 profesores por lo tanto) está siendo desarrollado en el C.N. de Grado (OVIEDO). Aunque cuando escribimos este artículo no esperábamos un éxito total y definitivo, sí cabe señalar que las reacciones del Profesorado y alumnos, en todos los aspectos, son muy positivas y esperanzadoras.



# ¡Y AHORA piense en Ud

Programa su actividad - Llene su tiempo libre - Revalde sus estudios - Actualice sus métodos - Obtenga títulos

elija su CURSO

## FORMACION DEL PROFESORADO

- Programación Escolar
- Métodos Activos para una Educación Personalizada
- Didáctica Moderna de la Matemática
- Lengua y Habla
- Evaluación

## CURSOS DE ACTUALIDAD

(Imprescindibles para las actividades extraescolares)

- Lectura y Adolescentes
- Arte Actual
- Política Internacional
- Cine
- El Mundo de las Letras

## CURSOS OFICIALES

- Graduado Escolar
- Prueba de Madurez (Magisterio)
- Oposiciones a Ingreso en el Cuerpo del profesorado de E. G. B.
- Oposiciones a Párulos

Pida información sin compromiso alguno. Después, inscribese.



Centro de Estudios por Correspondencia, autorizado por el M. E. C. (núm. 181).  
Diego de León, 31. Madrid-6.  
Teléf. 262 56 58.

Don .....  
Calle .....  
Localidad ..... Provincia .....  
Deseo recibir información del Curso .....

# Una experiencia en 6.º curso de E. G. B.

---

Por Pilar Cela

---

*Para llegar a conseguir las metas y objetivos que nos proponemos en el segundo ciclo de Enseñanza General Básica, —como en el primero— es necesaria, sin duda, la suma de esfuerzos y experiencias, en un auténtico y verdadero trabajo en equipo.*

*La reflexión, en pedagogía, nos permite llegar a resultados positivos, incluso a poder transmitirlos a otros; a comparar métodos; a proponer juntos, sin que por esto la responsabilidad y la iniciativa personal queden disminuidas y mucho menos soslayadas.*

*La Ley de Educación, al hablar de los fines de la educación señala, entre otros: «la formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad».*

*De acuerdo con estos fines, es interesante poner al alumno en la necesidad de encontrarse con algo desconocido —al menos parcialmente—, que intente descubrir, enjuiciar, comentar, sin la ayuda constante del profesor, ya que puede ser una buena forma de iniciarse en la «investigación», si a estos niveles podemos hablar de investigación.*

*Es cierto que el alumno, entonces, corre el riesgo de equivocarse; pero este mismo hecho, en sí, encierra muchos valores, puesto que le puede llevar a una superación del fracaso, e incluso a una aceptación positiva del mismo. Hoy día se habla mucho de la «pedagogía del fracaso» de alumnos y de profesores.*

*Sin duda que la enseñanza activa individualizada, o mejor, personalizada, potencia al máximo la iniciativa de los alumnos y permite, a cada uno, «descubrir» en Matemáticas, a través de la reflexión personal, desde luego, siempre orientada por el profesor; y a éste le da posibilidades de variar, cambiar, el ritmo de la clase y de elegir, para cada cuestión, la fórmula que le parece más eficaz.*

*La elaboración de la programación del trabajo que debe realizar el niño, presenta serias dificultades.*

*Se puede hacer mediante fichas, que la experiencia ha probado son un excelente medio, sin pensar nunca que éste es el único, ni siquiera el mejor, de los métodos que llevan al alumno a un trabajo interesante, reflexivo, eficaz, etc.*

*Presentar así el trabajo proporciona al «incipiente investigador» la posibilidad de interpretaciones personales, de expresión verbal de sus experiencias, de acomodarse al ritmo particular de su trabajo. Favorece, incluso, a los más retrasados y permite, a todos, realizar siempre algo con acierto. Al profesor le aporta un conocimiento real y detallado, de lo que el alumno es, sabe y hace en cada cuestión propuesta.*

*Toda forma de trabajo que proporciona al niño una disciplina mental que lo lleve a desarrollar su capacidad de pensar y le enseñe a precisar la expresión de los conceptos estudiados, así como a construcciones o conclusiones concretas, es en sí mismo, bueno.*

*Por otro lado el ensayo de una ficha en clase, ha mostrado con frecuencia las insuficiencias o deficiencias de la primera redacción y ha provocado ulteriores redacciones, que han mejorado la comprensión y asimilación del alumno.*

*El vocabulario se introduce casi espontáneamente: cuando el alumno, después de su trabajo y de la aportación del grupo que es la clase, toma conciencia de que ha adquirido una idea nueva. Exigir entonces un nombre, un término para designar esta idea, es la necesidad que elementalmente se experimenta como medio de comunicación con los demás.*

*La notación matemática, o el nombre, son adaptados con facilidad.*

*La enseñanza debe ser «búsqueda continua». El profesor es realmente un investigador que comparte con sus alumnos la «búsqueda móvil y sin cesar renovada» de todo aquello que constituye nuestra propia vida.*

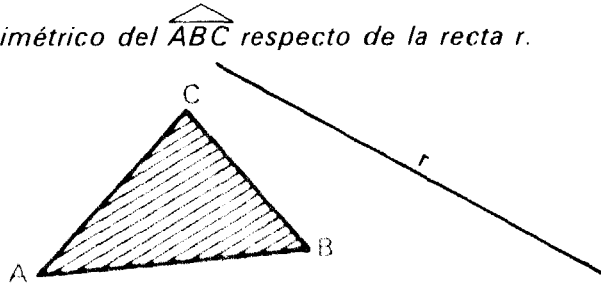
*Se debe buscar, en Matemáticas, la simplicidad y la elegancia de los cálculos con economía del pensamiento; el traducir la manipulación de un material, o una determinada experiencia, en un esquema sencillo; multiplicar las motivaciones reales en el aprendizaje del pensamiento matemático y, en fin, conseguir que la mayor parte de los alumnos sean capaces de matematizar el contenido de una situación concreta.*

*Presentamos una sencilla experiencia de geometría realizada con alumnos del 6.º curso de E. G. B. experimental, sobre el tema igualdad de triángulos. Estimamos puede llevar al niño a un trabajo activo y ordenado con construcciones geométricas; a analizar cuidadosamente éstos, a expresar los conocimientos adquiridos o las conclusiones de sus actividades, como una oportunidad de construir el pensamiento propio; en fin, a iniciarle en el objetivo más importante, tal vez, de la matemática a este nivel, a pensar, ya que este hábito requiere continuo entrenamiento.*

# IGUALDAD DE TRIANGULOS

## TRIANGULOS IGUALES

Dibuja el triángulo simétrico del  $\widehat{ABC}$  respecto de la recta  $r$ .

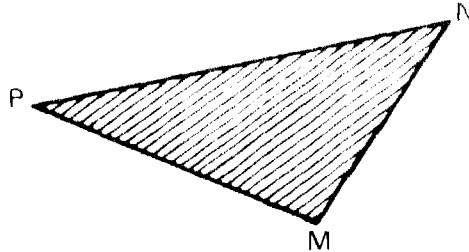


¿Son iguales los dos triángulos? ¿Por qué?

Escribe:

Dos triángulos, transformado el uno del otro por una .....  
son .....

Utilizando papel transparente, ¿sabes dibujar un triángulo igual al  $\widehat{MNP}$ ? Nombra el triángulo que has construido.



Observa los dos triángulos y completa después estas expresiones:

$$\overline{MN} = \boxed{\phantom{000}}$$

$$\overline{NP} = \boxed{\phantom{000}}$$

$$\overline{MP} = \boxed{\phantom{000}}$$

$$\widehat{PMN} = \boxed{\phantom{000}}$$

$$\widehat{MNP} = \boxed{\phantom{000}}$$

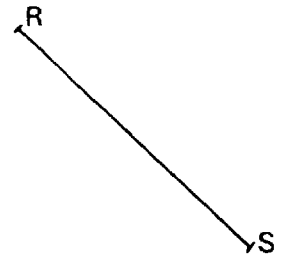
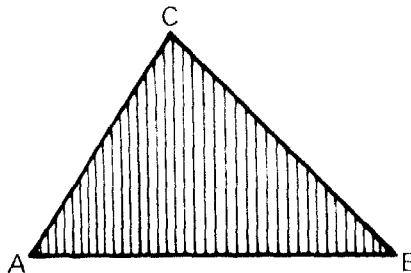
$$\widehat{NPM} = \boxed{\phantom{000}}$$

Utilizando el compás, comprueba las igualdades anteriores.

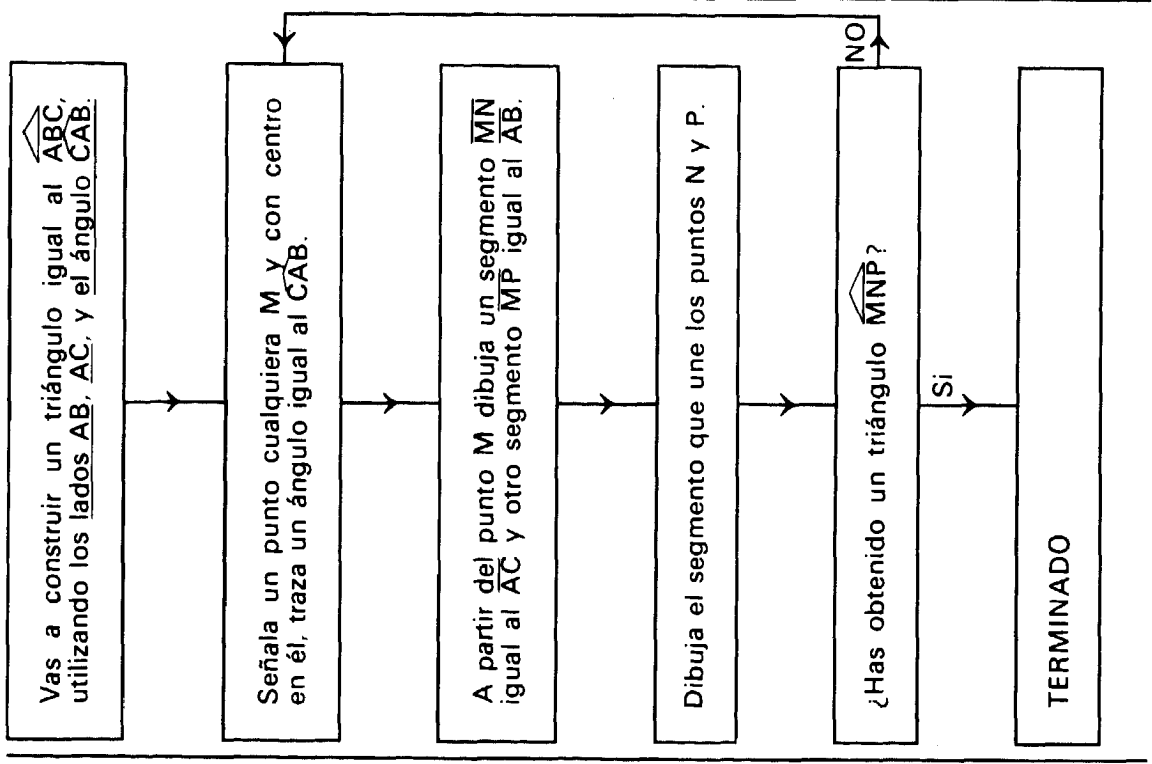
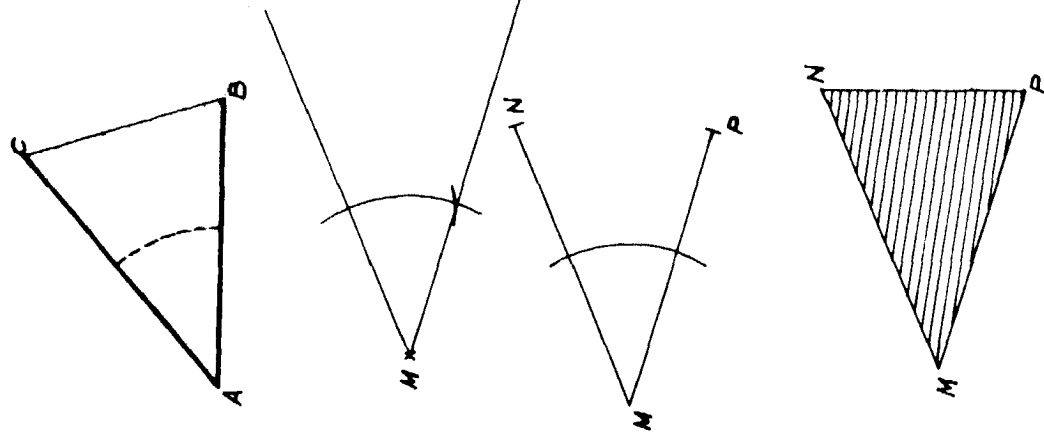
Completa:

Cuando dos triángulos son iguales, sus lados y sus .....

Dibuja sobre  $\overline{MN}$  y  $\overline{RS}$ , dos triángulos iguales al  $\widehat{ABC}$ .



CONSTRUCCION DE UN TRIANGULO IGUAL A OTRO DADO



Construcciones del alumno

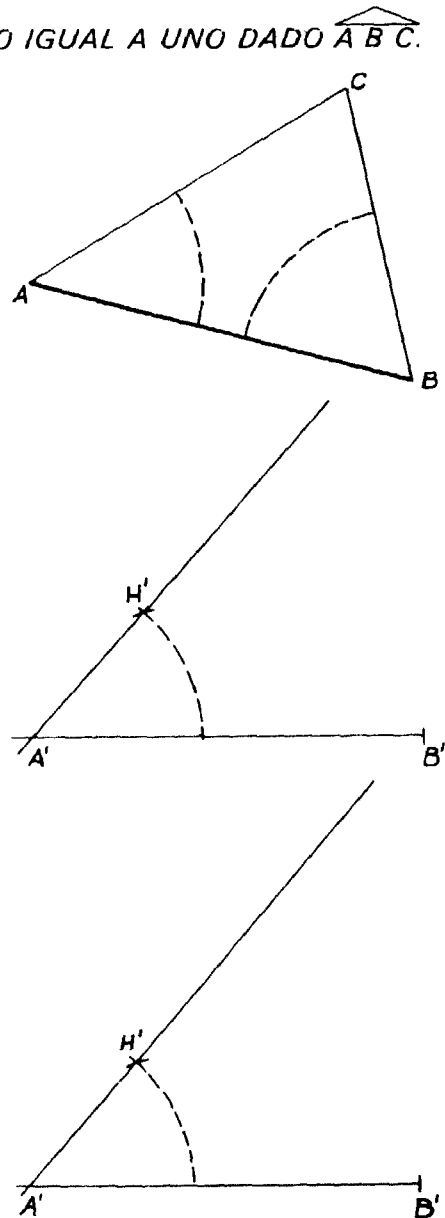
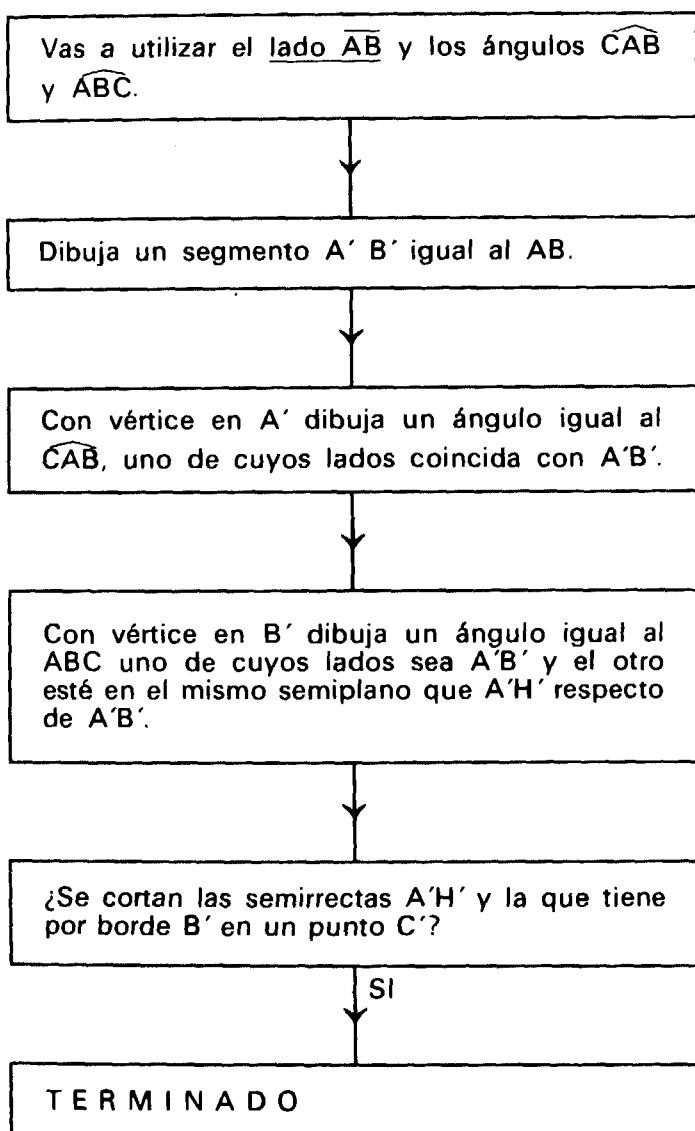
## CONSTRUCCION DE UN TRIANGULO IGUAL A OTRO DADO

Comprueba que los triángulos  $\widehat{ABC}$  y  $\widehat{MNP}$  son iguales.

Escribe, después, el resumen de la experiencia que has realizado: .....

Se puede construir un triángulo igual a uno dado  $\widehat{ABC}$ , conociendo .....

## OTRO PROCEDIMIENTO PARA CONSTRUIR UN TRIANGULO IGUAL A UNO DADO $\widehat{ABC}$ .

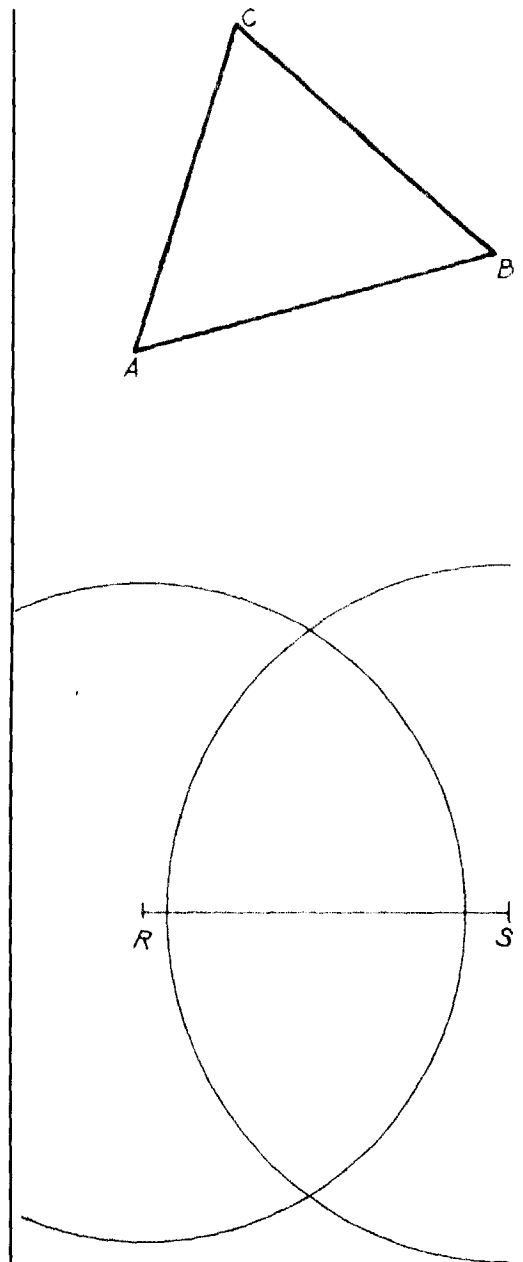
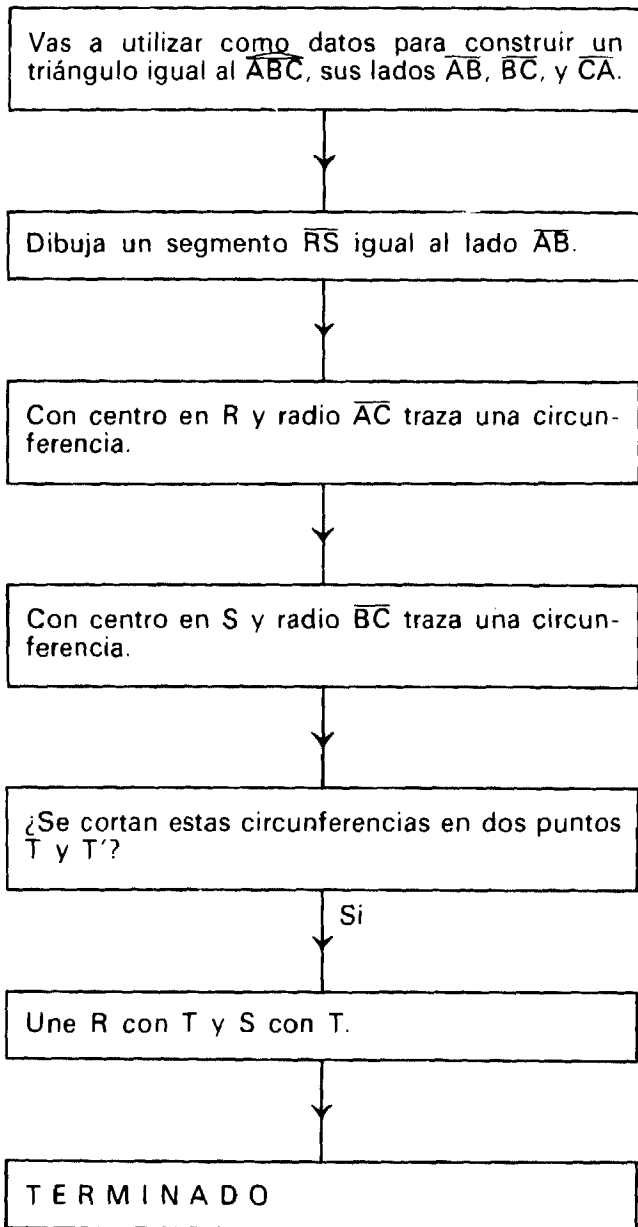


Comprueba que los triángulos  $\widehat{ABC}$  y  $\widehat{A'B'C'}$  son iguales.

Escribe:

Dos triángulos que tienen un lado igual y .....

### TERCER PROCEDIMIENTO PARA CONSTRUIR UN TRIANGULO IGUAL A UNO $\widehat{ABC}$ .





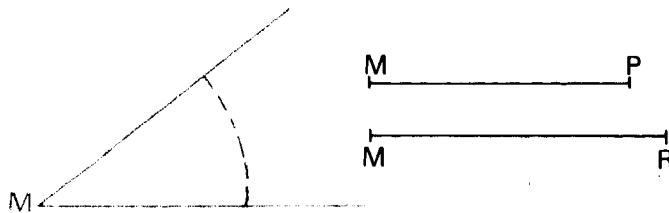
Comprueba que los triángulos  $\triangle ABC$  y  $\triangle RST$  son iguales.

Escribe:

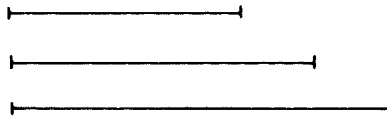
Dos triángulos que tiene .....

Si hubieras trazado  $\overline{RT'}$  y  $\overline{ST'}$  ¿los triángulos  $\triangle ABC$  y  $\triangle RST'$  serían iguales? Hazlo y comprueba si son o no iguales.

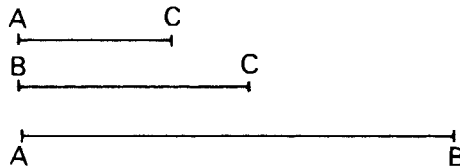
Construye un triángulo con los datos siguientes:



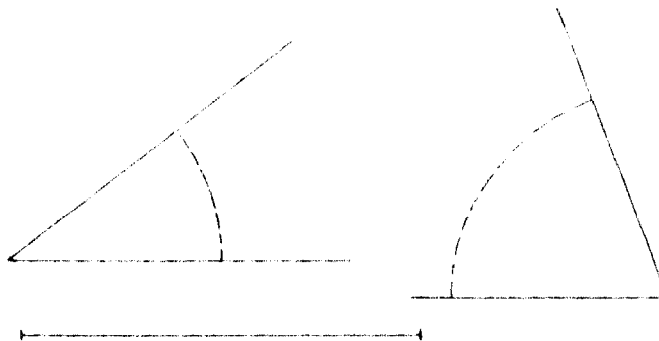
Dibuja un triángulo del que conoces sus lados.



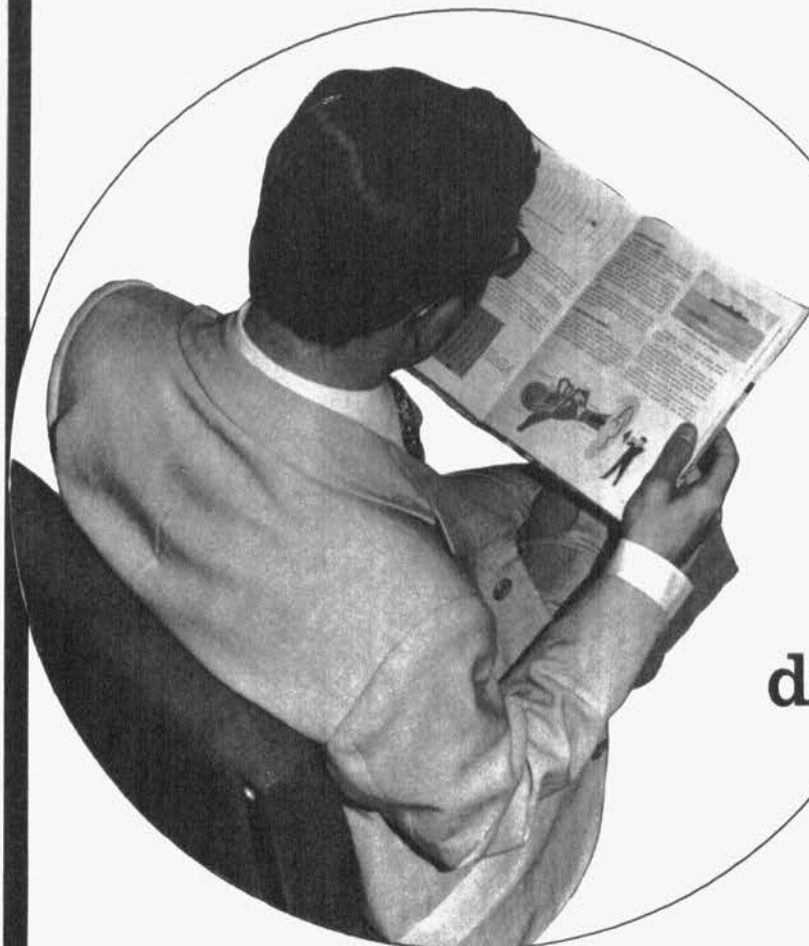
¿Puedes construir un triángulo con estos tres segmentos como lados? Escribe el resumen de tu experiencia.



Construye un triángulo del que conoces:



# elegir bien es difícil



## hace su elección fácil y definitiva

### EDUCACION GENERAL BASICA

**1º**  
Lengua  
Ciencia y Vida  
Matemáticas  
Fichas 1.º, 2.º y 3.º trimestre  
Mis lecturas  
Promesa

**2º**  
Para ti. (Nuestro Lenguaje)  
Ciencia y Vida  
Matemáticas  
Fichas 1.º, 2.º y 3.º trimestre  
Mis lecturas  
Primavera  
Amanecer

**3º**  
Para ti. (Nuestro Lenguaje)  
Ciencia y Vida  
Matemáticas  
Fichas 1.º, 2.º y 3.º trimestre  
Lecturas Comentadas  
Viajando por España

**4º**  
Para ti. (Nuestro Lenguaje)  
Ciencia y Vida  
Matemáticas  
Fichas 1.º, 2.º y 3.º trimestre  
Lecturas Comentadas  
Viajando por Europa

**5º**  
Para ti. (Nuestro Lenguaje)  
Vida Social. (Geografía e Historia)  
Matemáticas  
Ciencias Naturales  
Fichas 1.º, 2.º y 3.º trimestre  
Lecturas Comentadas  
Don Quijote de la Mancha

**6º**  
Para ti. (Nuestro Lenguaje)  
Geografía e Historia  
Matemáticas  
Ciencias Naturales  
Fichas 1.º, 2.º y 3.º trimestre  
Francés 1.º  
Lecturas Comentadas  
Don Quijote de la Mancha

Servicio de muestras con el 50% de descuento



EDITORIAL  
**HIJOS DE SANTIAGO RODRIGUEZ**  
Molnillo, 11 - Apartado 55  
BURGOS



# Una experiencia en el C. N. "Bergamín", de Málaga

Resumen elaborado por la  
Inspección Técnica de Educación de Málaga

## El Centro

El Colegio Nacional mixto «Bergamín» consta de 39 unidades escolares (1 m.; 5 p.; 17 os.; 16 as) y Dirección sin curso. Está situado en una de las barriadas más pobres de Málaga (Trinidad).

La experiencia ha consistido en impartir las enseñanzas de 5.º curso mediante individualización por fichas.

## El profesorado

Este centro es de régimen ordinario de previsión, lo cual significa que el profesorado accede al mismo mediante concurso normal de traslados. Son, por consiguiente, profesionales con experiencia. Como esta situación es muy general en las capitales de provincia y localidades de mayor número de habitantes, se estimó sería interesante la experimentación en cuanto a su virtualidad de aplicación a los Centros ordinarios en el próximo curso.

## Los alumnos

El alumnado de 5.º curso ha estado constituido por cuatro grupos distribuidos en la siguiente forma:

	Niños	Niñas	Total
A	40	35	75
B	39	34	73
TOTALES	79	69	148

Los Grupos A/ coincidían en su edad (10/11 años) con el 5.º curso. Mientras que los B/ estaban constituidos por alumnos retrasados en uno, dos o tres años respecto a su nivel teórico. Como se mencionará más adelante, cada profesor ha sido, además del tutor de su clase, el especialista en un área respecto de los otros grupos. Pues bien, los grupos A/ (alumnos de 10 a 11 años) han acusado grandemente el cambio de profesor, mientras que los B/ (que lógicamente por su edad debían estar en la segunda etapa) no lo notaron. Esta experiencia es de lo más interesante habida cuenta que confirma los supuestos sobre los que está montada la estructuración de ambas etapas de la E.G.B.

## Material y recursos didácticos.—Libros

Por dificultades económicas sólo ha podido disponerse de 40 libros-consulta para alumnos de Matemáticas, Religión y Lengua, 20 de Ciencias y algunos diccionarios. Se han intercambiado, cuando ha sido preciso y posible, los libros de uno a otro curso. Al contar con tan escaso material el esfuerzo de los profesores se multiplica. Estos únicos textos han de servir de libros de referencia y de guías didácticas. El profesor no tiene medios para ampliar ideas y el trabajo es algo monótono al tener que recurrir los alumnos siempre a las mismas fuentes de referencia. Esto hace que los rezagados frenen a los mejores. La consecuencia es clara: se hace indispensable que cada centro disponga de un mínimo de recursos si se quiere que de verdad se pueda impartir una auténtica educación personalizada.

## Fichas

Se han confeccionado fichas directivas o de orientación en número suficiente para que los alumnos puedan alcanzar un nivel razonable de conocimientos y, sobre todo, se familiaricen con el nuevo sistema de trabajo.

De cada ficha se han tenido 80 ejemplares, 40 para cada dos grupos. Esto ha supuesto

salvar inconvenientes económicos para crear otros que dificultan la funcionalidad de la enseñanza, pues al no disponer de todas las fichas todos los alumnos en todo momento, se imposibilita que puedan avanzar a placer los más inteligentes, que podrían aprovechar el tiempo que les sobra con relación a los más rezagados.

Aunque la enseñanza en el 5.º curso ha de ser impartida por un solo profesor, habida cuenta las circunstancias reales del profesorado ya mencionadas y con objeto de disminuir su trabajo hasta donde fuera posible, cada uno de ellos se ha ocupado de elaborar las fichas directivas (que después se han utilizado en los cuatro grupos) de cada una de estas áreas según su particular vocación y preparación: Lengua, Matemáticas, Religión y Ciencias.

A pesar de las grandes dificultades presentadas, los profesores se entusiasmaron pronto con las nuevas técnicas (experiencia muy interesante a tener en cuenta para su exten-

sión al resto del profesorado) encontrando el trabajo más ameno a pesar de necesitar una mayor dedicación (por término medio, dos horas más de las cinco ordinarias de clase y toda la mañana del sábado). Y a ello contribuyó en máximo grado la gran disciplina que inmediatamente fueron notando en la clase.

No ha sido posible crear fichas de información, control, etc. por la deficiencia de medios materiales y de personal administrativo y auxiliar de que se ha hecho mención.

### Evaluación de la experiencia

La experiencia realizada aporta los siguientes datos:

—Posibilidad de implantación de técnicas de individualización por fichas en Centros oficiales ordinarios.

—Resultados educativos e, incluso, instructivos muy superiores a la enseñanza tradicional, a pesar de haber sido sólo una imitación de lo que es una auténtica individualización.

—La no aceptación de las nuevas técnicas obedece más a prejuicios y temor al fracaso que a las reales posibilidades de actualización del Magisterio.

—Conveniencia de la existencia de un solo profesor en 5.º curso, aunque auxiliado por varios especialistas en determinadas materias.

—Dedicación mínima del profesorado de unas cuarenta horas semanales.

—Las horas de clase pueden ser utilizadas parcialmente en tareas de programación y evaluación, al trabajar los alumnos sin necesidad de profesor.

—La existencia del Director escolar sin curso se ha demostrado indispensable por el momento.

—Necesidad de dotar a los Centros ordinarios de personal administrativo y auxiliar.

—Es fácil caer en una pseudo-individualización por fichas.

### DEPOSITOS DE MEDIOS AUDIOVISUALES EN LAS DELEGACIONES PROVINCIALES DE EDUCACION Y CIENCIA



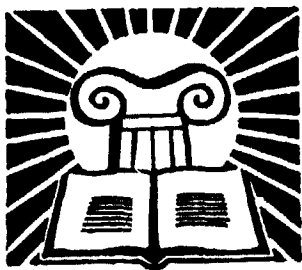
Las delegaciones provinciales del Ministerio dispondrán desde 1972 de un depósito de material audiovisual, para ser utilizado en régimen de préstamo gratuito por los centros docentes de la provincia, tanto públicos como privados.

El Servicio de Publicaciones del Ministerio está dotando con este fin a 25 delegaciones, que no contaban con depósito de medios audiovisuales, de:

- Diapositivas.
- Películas.
- Grabaciones.
- Discos.

Las demás provincias contaban ya con este material.

En las oficinas de las delegaciones de Educación y Ciencia puede obtenerse información sobre las condiciones de préstamo.



BARCELONA-13  
Monlau, 8 y 10  
Teléf. 251 87 09

MADRID-19  
Algaba, 24  
Teléf. 472 60 00

ZARAGOZA  
León XIII, 28  
Teléf. 22 55 98

VALENCIA-8  
Palleter, 55  
Teléf. 25 22 18

MALAGA  
Martínez Barrionuevo, 5  
Teléf. 27 49 54

BILBAO-9  
Lersundi, 18  
Teléf. 23 49 48

# Damos las gracias

a todo el Profesorado de E. G. B.  
por la gran acogida dispensada a  
nuestros Libros de Consulta y de  
Trabajo.

---

## EDITORIAL

# PRIMA LUCE, S.A.

---

\* Rogamos presten atención  
al fallo del VII "PREMIO  
PRIMA LUCE", que tendrá  
lugar en noviembre.

# Los niños y el cine



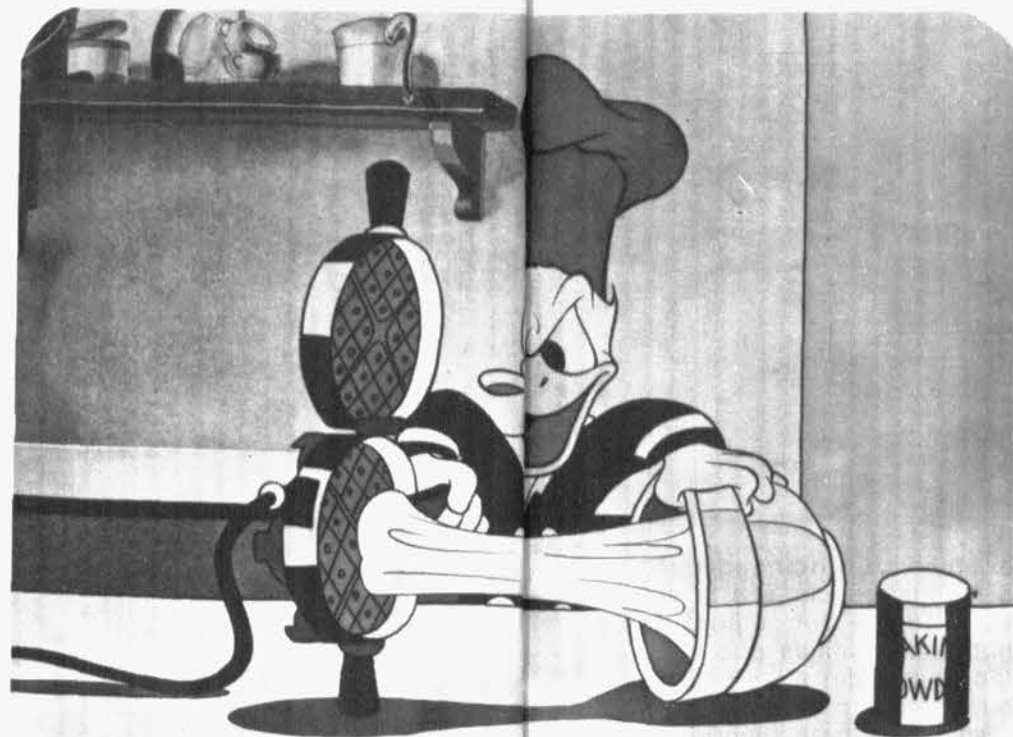
A los mayores les gustó más la película argentina «Mil intentos y un invento», de dibujos y en color. Y este jurado internacional le otorgó el «Pelajo de Oro» al mejor largometraje presentado en el X Certamen Internacional de Cine para Niños, que se celebró a finales de septiembre en Gijón.

Pero los chavales —un centenar de niños— que constituían el jurado infantil, se decidieron por una película larga israelí, «Hassamba», y le concedieron su gran pre-

mio «Platero de Plata». Estos dos fueron entre una docena de premios que se conceden los dos más significativos en la edición 1972 de este certamen gijonés, uno de los más importantes que, con carácter internacional, se celebran en el mundo bajo la denominación especial de «para niños».

De carácter internacional son también los Festivales de Cine Infantil que se celebran en Gottwaldov (Checoslovaquia), Moscú y Teherán. En Venecia, Cannes y

Por  
**Carlos M.<sup>a</sup>  
Tosantos  
y Jorge B.  
Rlobóo**



San Sebastián también se celebran —como Secciones de los Festivales de Cine— certámenes dedicados a la temática infantil. Pero es el de Gijón el que, al comienzo del curso escolar, sirve en España como aldabonazo anual de atención sobre el Cine para Niños, un tema difícil y aún sin solución.

Sobre la influencia que el Certamen Internacional de Ci-



ne para Niños de Gijón haya podido tener en la marcha de este tipo de cine en España, el propio director del festival, Isaac del Rivero, manifestaba a «Vida Escolar»: «El Certamen de Gijón ha pretendido dar a conocer las distintas producciones que sobre cine especial para niños se hacen en distintos países y despertar el interés en España. Aunque ya han transcurrido diez años sin que los resultados hayan sido optimistas, si tenemos la seguridad de que, al menos, y más concretamente desde este año, el interés comienza a ser muy positivo. Especialmente con la creación de cine-clubs, que actualmente se están incrementando en todo el territorio nacional». Y del Rivero añadía: «El problema de la producción de cine para niños en España existe desde que se inventó el mismo cine, pues nadie se preocupó de hacer un cine dedicado exclusivamente a los niños».

Isaac del Rivero concluía señalando que los niños españoles hasta la fecha y desde hace muchos, muchos años, han vivido cinematográficamente de Walt Disney, Tarzán y El Gordo y El Flaco. A estos «alimentos cinematográficos» de los chavales españoles cabría añadir todo lo que bajo el epígrafe de «tolerado para menores» le han ido sirviendo los cines de barrio de cada provincia española: películas de Charlot, Jaimito, algunos dibujos animados, cintas de tiros, espadas o puñetazos y algunas con niño (Marisol, Joselito, Pablito Calvo, etc...). En diez años —los que tiene de vida el Certamen de Gijón— los exhibidores españoles han aprovechado para sus carteleras un total de veintinueve títulos de los varios centenares que por las distintas ediciones gijonesas han pasado. Entre estas 29 películas estrenadas en España la mayoría —doce— corresponden a producción nacional; otras nueve son de Estados Unidos; y el resto están producidas en Suecia, Gran Bretaña, Checoslovaquia, Polonia, Japón, Alemania y México. Gijón ha sido y seguirá siendo un buen escaparate mundial del cine para niños.

## Sesiones «toleradas»

Esta llamada de atención sobre la existencia y situación actual del cine para niños en España, que supone el Certamen de Gijón, suele comenzar a evaporarse, a olvidarse cuando se deja de hablar del festival. Y el problema —la inexistencia real de películas y salas de exhibición específicas para menores— sigue en pie, con parches y solucio-



nes que muchos han calificado de «coyunturales».

No se pretende descubrir aquí el valor positivo que puede tener el cine como medio de expresión natural y como instrumento de formación humana, ni la necesidad de que el cine se adapte y responda plenamente a las exigencias psicopedagógicas, estéticas y morales del menor. Esto ya se dijo en julio de 1961, con motivo de las Primeras Jornadas de Estudio sobre el Cine para Menores, que se celebraron



en San Sebastián. Se establecieron entonces una serie de conclusiones, en las que se decía que «ni los niños ni los jóvenes deberían ser admitidos a presenciar la mayor parte de las películas que de hecho son propias de adultos»; que las censuras «apta para menores» y «tolerada», que sólo tienen en cuenta el aspecto moral de la película, son insuficientes. Se requiere la censura psicopedagógica que corra a cargo de una comisión de especialistas. Al juicio de esta Comisión «deberían ser sometidos tanto el guión como su posterior realización»; que «hay que inducir a padres y educadores a sentirse responsables del género y calidad de las películas que ven los menores».

Esto sucedía en 1961, pero de hecho no fue hasta 1964 cuando se adoptaron medidas en este sentido. La Orden Ministerial de 19 de agosto de 1964 para el desarrollo de



la Cinematografía nacional, refundió Ordenes Ministeriales y Resoluciones de la Dirección General de Cinematografía y Teatro, que, por primera vez en España, de un modo orgánico tuvieron en cuenta las lamentaciones corales suspirando por un cine especial destinado a los menores, procedentes de padres, educadores, sociólogos, críticos y comentaristas cinematográficos. En aquella Orden se intentaba hacer posible la

existencia de un cine adecuado a la inteligencia y a la sensibilidad de los niños. Las notables ventajas que el Estado concedió a las películas que obtenían calificación de «especiales para menores de catorce años» despertaron algún interés en los productores, movidos en gran parte por el legítimo negocio que podían hallar produciendo películas de este tipo. Desgraciadamente, opinan muchos, sus miras no fueron más lejos.

## ¿un cine ideal?

**ENTREVISTA CON EL DOCTOR ALVAREZ DEL VILLAR, ESPECIALISTA EN PSICOLOGIA INFANTIL Y MIEMBRO DEL JURADO DEL CERTAMEN INTERNACIONAL DE CINE PARA MENORES, DE GIJON**

Vida Escolar.—¿Existen fronteras entre el cine infantil y el juvenil?

Alvárez Villar.—Sí, existen fronteras entre el cine infantil y el cine juvenil: ¡Como que se trata de dos modos de ver el mundo completamente

*distintos! En el cine infantil debemos dar un predominio masivo a la fantasía, todo despliegue de imaginación está permitido en él. El joven es más realista, aunque no deje de ser romántico. El cine juvenil debe incluir, por ejemplo, toda la problemática del amor y del erotismo; el niño en cambio ve el erotismo desde su complejo de Edipo.*

V. E.—¿Cuál debe ser el cine ideal para los niños?

A. V.—*El cine para niños de muy pocos años debe ser un cine a base de animales y marionetas, con movimientos muy sencillos. Para los niños de 6-7 años se requiere ya unos dibujos animados más complejos y con una trama más estructurada. A los niños de 9-10 años les interesan ya las películas con actores. Pero, en términos generales, el cine ideal para niños de todas las edades es aquel que les distraiga más y al mismo tiempo les forme. Esto parece una verdad de Perogrullo, pero no todos la tienen en cuenta.*

### O tartas o tiros...

Todos los cines españoles, como consecuencia de la citada orden, estaban obligados a dar una sesión infantil por semana. Los cines daban esta sesión, pero la mayoría de ellos la daban a sala vacía. Lo que tantas veces se había pedido con machacona insistencia y mucha razón, topaba con la indiferencia del gran público desde el mismo momento en que tales medidas eran puestas en práctica. En una palabra, y pese a la buena intención de la por aquel entonces Dirección General de Cinematografía y Teatro, que ocupaba García Escudero, la exhibición de cine infantil en el país tuvo un evidente fracaso. En Madrid hubo cines que tuvieron que suspender las sesiones por inasistencia de espectadores; otros, dispuestos a cumplir las órdenes del Ministerio a todo trance,



dedicaron estas sesiones a los hijos y familiares de los acomodadores; es conocido en el medio cinematográfico el caso del Cine Tívoli: dio su primera proyección de cine infantil con un solo espectador que distaba bastante de ser infantil, ya que contaba sesenta años. Otro tanto sucedía en provincias. Los empresarios pedían que se les

eximiera de esta obligación, buscando fórmulas que en vez de obligarles a proyectar una sesión a la semana, limitara las no rentables sesiones infantiles a una vez al mes, y en sistema de rotación.

Se daba la paradoja, sin embargo, de que eran los mismos empresarios los principales causantes de la inasistencia de espectadores. Daban las sesiones, en la mayoría de los casos, sin ninguna clase de publicidad, de forma que ni los padres, ni los niños, ni los maestros, ni nadie, se enteraban de la existencia de estas sesiones especiales dedicadas a los niños, y a horas francamente absurdas, mientras los chavales estaban comiendo o en el colegio, o, en algunos casos, en la cama. Total, que la orden que obligaba a todas las salas españolas a dedicar una sesión semanal a cine para niños, fue considerada

V. E.—Influencia de los medios audiovisuales sobre el niño.

A. V.—*El niño de hoy en día vive inmerso en el mundo de la imagen, pero ese mundo le deforma en vez de formarle. Concretamente, le convierte en aspirante a un mundo que, desgraciadamente, no creo que sea mejor que el nuestro, porque convierte la matanza en heroísmo, la crueldad en un mero pasatiempo. Y, por supuesto, en esto se llevan la palma los programas de televisión, que penetran, por razón de su mayor frecuencia, en la mente del niño con más proximidad que las escasas películas a las que suele asistir el niño español.*

V. E.—Diferentes reacciones psicológicas del niño ante la pantalla. ¿Puede el cine, por ejemplo, traumatizar a un niño?

A. V.—*Yo dirigí en el Instituto de la Opinión Pública un trabajo sobre el impacto de la violencia sobre la mentalidad infantil. Fue un estudio muy ambicioso y que empleó, además, un gran número*

*de medios, casi insólito en las ciencias de la conducta españolas. Lo importante es que no descubrimos un aumento del nivel básico de agresividad en los niños que habían presenciado la película. Pero esto indica que el niño ya está mitridiatizado contra la violencia. Y lejos de alegrarnos, nos apena, porque se está creando una auténtica **connaturalidad** con la agresión. Es decir, se está perdiendo la tendencia a reaccionar ante la agresión, repudiándola o asimilándola.*

V. E.—Dado el mundo de violencia actual, ¿debe mostrarse al niño la violencia, o por el contrario, ocultársela? ¿No puede servir la violencia como una descarga de ciertos sentimientos oscuramente subyacentes en la mente infantil?

A. V.—*Ya he contestado en parte a esta pregunta, pero debo advertir que esto de la "descarga de la violencia" es un mito más. Es como si pretendiéramos que a los jóvenes se les descarga de*

una imposición abusiva de las autoridades y era cumplida de mala gana y de cualquier manera.

### *Buscando una definición*

Es difícil definir lo que se entiende por cine infantil y juvenil y cine tolerado para menores. Pueden servir para intentarlo conocidos —pero aún vigentes— testimonios de personas solventes en la materia. Para José Luis Viloría, director cinematográfico —autor de la cinta infantil, «Los diablos rojos»— el cine indicado para los menores de catorce años, «es el que teniendo en cuenta la capacidad receptiva del niño, su psicología y su mentalidad, trata de divertirle, educarle y formarle de modo positivo, auténtico y eficaz». Para Viloría «no todas las películas blancas deben ser consideradas específicamente apropiadas para niños». Cuenta que «casi todas las películas de El

Gordo y El Flaco tenían un «gag» final en el que los héroes salían malparados o ridiculizados, dejando un mal sabor de boca en los pequeños espectadores, que éramos nosotros. Las películas que no logran la felicidad de los niños, al igual que las películas de violencia, las ñoñas y las lacrimógenas, deben ser consideradas como vitandas».

Eduardo Cruz Delgado, realizador de dibujos animados, entendía —en unas declaraciones a «Film Ideal»— que el cine especial para menores de catorce años «debe estar fundamentalmente dirigido hacia esa edad, pero diseñado con la suficiente inteligencia para que interese al resto de la familia».

Añadía Cruz Delgado que «de este modo se consigue no solamente que los menores vayan a ver esta clase de filmes, sino que inclusive los mayores acudan, por ser su-

gestivo para ellos mismos, obteniéndose de esta forma un cine familiar».

Han sido muchas las personas, que relacionadas con el tema del cine para menores han opinado sobre el mismo. Eduardo G. Maroto, productor cinematográfico, respondía a Angeles Massó en «La Vanguardia Española»: «El cine para niños debe ser sobre todo diversión alrededor de la cual han de girar la educación, el mensaje, la moral. El sentido del lenguaje cinematográfico es completamente diferente para el niño que para el adulto. Los niños no son tontos y les fastidia que los tomen por tales».

Manuel Summers, el realizador de «La cigüeña dijo adiós», que, a mediados de noviembre, rodaba la segunda parte de su historia con niños, declaraba por esas fechas: «No se hace un cine para los niños, porque van sólo los

*sexualidad llevándoles a ver películas pornográficas.*

V. E.—¿Las películas “toleradas” (sin más), cree usted que subestiman la verdadera inteligencia del niño, que en muchos casos llega a ser superior a la de los adultos?

A. V.—*El niño es tan inteligente como su cociente mental lo permite. Le faltan conocimientos y experiencia, pero eso lo tendrá. En el peor de los casos, será tan estúpido como muchos adultos. Lo que ocurre es que el adulto se descarga de su estupidez proyectándola en los niños. Y esto de las películas toleradas es un caso aparte: el criterio que se sigue en estas películas es el que cualquier película puede ser vista por un niño con tal que no tengan escenas eróticas y... nada más. Les voy a citar un caso: en casi todas las películas toleradas que yo he visto en compañía de mi hijo, me ha asombrado la enorme cuantía de las escenas de violencia sádica que en ella campean a sus*

*anchas. Es decir, se prefiere cien muertes violentas, con derramamiento de sangre, latigazos, torturas, a un solo adulterio. Es, como decía Carandell: “Antes matar que pecar”.*

V. E.—Las películas del Oeste, de Charlot, el Gordo y el Flaco, etc., ¿no opina usted que, en conjunto, son de efectos negativos entre el niño?

A. V.—*Ya lo he dicho en la respuesta anterior. El inconveniente de la categoría de películas toleradas es que se basan en un rasgo negativo, y, concretamente, en uno sólo: el de la sexualidad. Y aun así, para redondear el párrafo anterior, yo diría que en estas películas “autorizadas para todos los públicos” hay una enorme dosis de erotismo que al parecer se le escapa a la Censura, que considera que son eróticas sólo las escenas de alcoba.*

V. E.—Usted ha asistido alguna vez al Certa-

sábados y los domingos por la tarde y los resultados de taquilla resultan mínimos; por otra parte, lo que se ha hecho para ellos está concebido para retrasados mentales».

Francisco Macián, especialista en dibujos animados, decía a su vez: «Que no sea un cine ñoño ni raquítrico y por tanto no interpretado con mentalidad puramente infantil, ya que al hablar del tema a menudo interpretamos referirnos a niñitos de 3 a 5 años».

Junto a estos intentos de definir convendría señalar también las premisas elementales sobre el cine para niños y jóvenes, que son, en general, las que se aplican actualmente mediante la legislación del cine para menores y que se incluirán dentro de la nueva y esperada «Ley del Cine» que prepara el Ministerio de Información y Turismo y que, probablemente, se haga públi-

ca antes de que termine 1972. En cualquier caso, y recogiendo diversas ideas y propuestas en torno al tema, podría decirse que el cine para menores es aquel que se ajusta a la capacidad de comprensión, asimilación y sensibilidad del niño. Ahora bien, se tropieza con otro difícil problema: ¿a qué edad hay que establecer la diferencia entre público infantil y público juvenil? En teoría, el cine infantil abarca hasta la edad de catorce años, pero es sabido que a un niño a los once o doce años ya no le gusta ser considerado niño, y por tanto se considera minusvalorado al tener que ir a ver películas infantiles. Por esta razón, prácticamente, hay que considerar cine infantil aquel que pueden ver los niños hasta los seis o siete años. Desde esta edad hasta los catorce años, y dado que el niño, como ya se ha dicho antes, empieza a no querer seguir siendo niño a



los once o doce años, se puede hablar de cine juvenil.

*¿Aventuras o dibujos?*

Las preferencias de los menores de catorce años también están bastante bien delimitadas. Hasta los siete años, coinciden psicólogos y educadores, a los niños se les puede ofrecer dibujos animados —tipo Walt Disney o

men de Gijón. ¿Qué piensa de la producción, a escala mundial, de películas para menores?

A. V.—Efectivamente, he asistido a varios certámenes de Cine Infantil y he presidido en tres ocasiones las Conversaciones Internacionales que se celebraron en su seno. Hace algo más de un mes volví a estar presente allí. Por supuesto, yo me inclino hacia las películas infantiles que se han producido más allá del telón de acero. No soy, ni por asomo, comunista, pero aquí hay que reconocer que a los llamados países capitalistas no les interesa el niño. Y si ustedes me perdonan la caricatura, yo les diría que la única manera de que hubiese buen cine infantil en los países de "más acá" del telón de acero habría que dar más dinero a nuestros hijos, para que se convirtieran en consumidores.

V. E.—¿Cómo ve usted, desde su campo, el panorama constituido por la política cinematográfica española de los últimos tiempos, en cuestión de cine para menores?

A. V.—Este cine español comenzó con un cierto empuje al calor de las disposiciones que dictó desde el Ministerio de Información y Turismo el señor García Escudero, entonces Director general de Cinematografía y Teatro. Salieron en este período películas interesantes, como **Miguelín**, **El rayo desintegrador**, **Los diablos rojos**, etc. Luego todo volvió a la atonía de antes. Realmente, a todos nos ha entristecido que España haya figurado en este último certamen sólo con un cortometraje, el de Cruz Delgado. Pero esperamos que el recién creado Centro para el cine Infantil y Juvenil arroje los cimientos para constituir una auténtica industria cinematográfica para niños y jóvenes. El cine es, en efecto, un arte, pero no olvidemos que es también una industria y un negocio. Si no admitimos esto tendríamos que buscar un cine creado por el Estado, como ocurre en Rusia y en los países comunistas. Por tanto, hay que interesar a los industriales del cine, que a su vez contratarían a buenos guionistas, argumentistas, directores, etc. Pero este es un



similares—. Pero a partir de los ocho años el niño acude al cine en busca de aventuras, ya no se siente demasiado inclinado hacia los dibujos animados ni marionetas y prefiere ver reflejados en la pantalla problemas más reales,



denominar «para adolescentes», lleva aparejado un problema: el de suministrar a la acción un tono ponderado y el de no confundirla con la violencia arbitraria y gratuita, que tanto prolifera en muchas películas toleradas para meno-

suministrada adecuadamente, descarga a los niños de muchos de sus instintos de agresividad. En resumen, se trata de hallar una fórmula adecuada, de suministrar la violencia, en algunos casos como una terapéutica. Otros espe-



menos fantásticos, con acción y protagonizados por niños como ellos.

En cuanto al cine juvenil, esto es, al cine que le gusta a los niños a partir de los ocho años y que se puede

res. De otra parte hoy día se vive inmerso en un mundo de violencia, y el tratar de ocultar esto al niño sería tanto como intentar engañarle. Además, algunos psicólogos que se han ocupado del tema opinan que la violencia,

cialistas, como el doctor Alvarez del Villar, opinan de modo distinto.

Todo esto se ha tenido en cuenta a la hora de elaborar la legislación de cine para menores, que se incluirá den-

*asunto en el que yo no me meto, puesto que se sale de mi competencia.*

V. E.—¿Otras opiniones sobre el tema?

A. V.—Yo opino que un buen cine infantil es un cine que interesa **también** a los adultos. Un cine que sea, por tanto, valioso desde el punto de vista artístico y que entretenga a la mayor parte de los espectadores, o por lo menos a una minoría selecta, que sea comercialmente interesante. El gran problema del cine infantil español, considerado desde mi punto de vista de psicólogo, es el de que los padres no acompañamos lo suficiente a nuestros hijos al cine. Nos es más cómodo que vayan solos o que se queden ante la pantalla del televisor. Si nos hiciéramos el firme propósito de dedicar los sábados por la tarde o los domingos a ir con nuestros hijos a ver una buena película, crearíamos una gran presión sobre el mercado nacional, y éste se las ingeniaría para producir o importar un número suficiente de pe-

*lículas. Como decía en cierta ocasión el señor García Escudero, habría que ir pensando en cambiar el epígrafe de "cine infantil" por el de "cine familiar", vale decir, por el cine que puede presenciar toda la familia.*

V. E.—¿Qué conclusiones se pueden sacar de todo esto?

A. V.—Las conclusiones las dejo al lector. Para nosotros el problema del cine infantil no es sólo un problema artístico, sino un problema de toma de conciencia por parte de los padres. Y esta toma de conciencia nos obliga a los padres a ser rigurosos respecto a la selección de las películas que nos endosan las salas de espectáculos con el nombre de "Cine tolerado". No, nosotros no queremos un cine tolerado. Queremos un cine aconsejado. Un cine que deleite y que forme, y, por supuesto, que este placer y esta formación se extienda también a nosotros, los adultos, que tantas cosas tenemos que aprender de los niños.

tro de la Nueva Ley de Cine. En esta legislación se regularán además las normas de protección al cine para menores, dirigiéndola hacia los tres canales de la industria cinematográfica: producción, distribución y exhibición. Y esto se hará protegiendo la iniciativa privada mediante entregas de dinero a fondo perdido a veces, siempre que se cumplan determinadas condiciones por parte de la empresa productora.

Se ha venido creyendo hasta la fecha que el cine infantil no era rentable. Ya se han mencionado las medidas tomadas por la Dirección General de Cinematografía y Teatro en 1964, que cayeron en saco roto, a causa de las empresas exhibidoras. La apatía por parte de los exhibidores, según se ha visto, era tal, y el rechazo a proyectar películas especialmente indicadas para menores de catorce años, tan grande, que amén de dar al traste con la loable iniciativa de suminis-

trar a los niños el cine del que estaban necesitados, y que se pedía urgentemente por amplios sectores de la sociedad, no se ocuparon siquiera de averiguar si estas sesiones eran rentables. No tuvieron ocasión de «adivinarlo». Ahora se sabe que el cine para menores de catorce años sí es rentable, aunque a largo plazo. De momento, sigue siendo más rentable el cine «corriente». Las causas de esta rentabilidad vienen dadas por la protección que se va a conceder a la industria nacional para la realización de esta clase de cine y por las facilidades para la importación de películas extranjeras que sean declaradas de interés especial para menores de catorce años por la Comisión de Ordenación y Apreciación de Películas que existe en el Ministerio de Información y Turismo.

#### *Cine con premios*

Las películas que sean declaradas de interés especial

para menores de catorce años, tienen un plazo de explotación indefinido, en tanto que el resto de las películas deben ser destruidas a los seis años de su proyección comercial. Pero no para aquí la cosa. Las películas declaradas de interés especial para menores de catorce años que vengan del extranjero no pagan canon de importación. Es necesario aclarar que este canon de importación se eleva a 250.000 ó 300.000 pesetas para las películas que son simplemente toleradas, y en las demás llega hasta el millón de pesetas. Naturalmente, y hasta la fecha se han venido importando más películas para menores de catorce años, sobre todo de los países del Este, que exportando. Las cintas españolas para menores de catorce años no suelen pasar los Pirineos y, solamente en algún que otro país sudamericano han sido bien acogidas producciones españolas de temática para niños. Se sabe que el mercado hispanoamericano, los países de habla





castellana, estaría abierto a recibir este tipo de cine que ellos —la mayoría— aún no pueden producir.

Pero en otro aspecto, el cine infantil español ha cruzado las fronteras con buen pie y en ocasiones ha hecho cierto el contenido del «slogan» «España ofrece calidad», aunque no cantidad. Las películas para menores «made in Spain» que han concurrido a certámenes y festivales en el extranjero han vuelto de sus viajes con premios y menciones. «Miguelín», de Horacio Valcárcel, obtuvo un galardón en el Festival Internacional del Cine para la Juventud, que se celebró en Cannes en 1965 y en el marco del prestigioso Festival Internacional. Valcárcel —titulado por la Escuela Oficial de Cinematografía— y la productora de la película, Arcadia Films, debieron ser, seguramente, de los pocos que no pecaron

de oportunismo en las circunstancias creadas por la política cinematográfica de 1964. Otro nombre que cosechó laureles en el mismo Festival fue Pedro Mario Herrero. Este joven periodista ya había escrito anteriormente, en colaboración con Florentino Soria, el guión de «La banda de los ocho» (premiado en Cannes en 1961). En la edición de 1965 y ya metido a director, obtuvo otro premio por su cinta «La barrera». Pascual Cervera —también procedente de la E. O. C.— logró sendos galardones con sus dos películas «El rayo desintegrador» y «Dos alas», en el Certamen Internacional de Cine para Niños que se celebra anualmente en Gijón. El premio más reciente es el de este mismo año en Gijón: «El abuelo conciliabulos», un gracioso y bien realizado cortometraje de dibujos, producido por Cruz Delgado, que se ha llevado

el «Platero» que otorgan los chavales a las cintas de corto metraje.

*Gijón, año X*

El Certamen de Gijón —que reúne a críticos, especialistas, educadores, productores, exhibidores y distribuidores de varios países, interesados en las posibilidades educativas, artísticas y comerciales del cine infantil—, tiene como finalidad «el fomentar y dar a conocer las películas de mayor calidad artística y humana, especialmente dirigidas a un público comprendido entre los seis y los catorce años, cuyo argumento, desarrollo y lenguaje audiovisual se adapte precisamente a la inteligencia y sensibilidad de los niños, con el fin principal de educarles, entretenerles y deleitarles». A través de este Certamen, que dirige Isaac del Rivero, se ha podido comprobar que la supremacía indis-



CENTRO ESPAÑOL  
DE CINE  
PARA LA INFANCIA  
Y LA JUVENTUD

Club  
de  
Cine

Noviembre y diciembre de 1971

PROGRAMA REALIZADO EN COLABORACION  
CON EL CINE BARCELÓ, DE MADRID

cutible en esta clase de cine está en manos de Checoslovaquia, Polonia, Rumanía y Hungría (por parte de los países del Este) y de Gran Bretaña (en el mundo Occidental). Como botón de muestra, se pueden citar algunos títulos de los premiados año tras año en este Certamen, que ya ha cumplido diez de existencia: «El último rinoceronte» (inglesa); «Vacaciones con Minka» (checa); «Go kart go» (inglesa); «Los ladrones de la luna» (polaca); «Catalina y el cocodrilo» (checa); «El abuelo Kylian y yo» (checa); «La huida» (checa) «Naika» (rumana); «Tony, te has vuelto loco» (checa); «Chili-Chala, el Mago» (húngara).

El año pasado, la primera vez que concurría la Unión Soviética a este Certamen, fue premiada su película «Atención, tortuga». En 1972 parece haberse roto la hegemonía de los países del Este al ser premiada la película argentina de dibujos «Mil intentos y un invento». No obstante, los países del Este se han mantenido dignamente en la brecha, mediante el cortometraje soviético «El perrito de trapo» que obtuvo el premio del Centro Español de Cine para la Infancia y la Juventud, y la yugoslava «El lobo solitario», que tuvo una excelente acogida. Las aportaciones de España al Certamen que más han destacado han sido las mencionadas «La barrera», «El rayo desintegrador», «Dos alas» y, entre otras, una serie de los populares personajes, extraídos de las historietas dibujadas o «comics», «Mortadelo y Filemón».

Se ha hablado del Centro Español de Cine para la Infancia y la Juventud. Hasta



hace relativamente poco tiempo, este Centro —que dirige el crítico cinematográfico y veterano especialista en «niños», Pascual Cebollada— no ha comenzado a dar muestras de una real eficacia. Después del fallido intento de la obligatoriedad de dar sesiones especiales para menores de catorce años, todo el peso y toda la responsabilidad de sacar a flote el cine para menores quedaba confiado a dicho centro, que tiene como misión la de fomentar el cine infantil y juvenil al tiempo de ejercer una coordinación entre los elementos que le asesoran, como son el Sindicato Nacional del Espectáculo, la Delegación Nacional de la Juventud, la Comisión Episcopal de Medios de Comunicación Social y la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia. Este organismo, asociado al Centro Internacional de Cine para la Infancia y la Juventud, es a su vez dependiente de la UNESCO. En la actualidad se estudia la posibilidad de intercambiar películas de esta temática entre los diferentes países.

Los niños españoles han vivido durante los diez últimos años sin tener un cine exclusivamente dirigido a ellos. Hubo ensayos, de producir un cine para niños, pero en todo caso las películas, su carrera y explotación comercial, quedaba detenida después de la proyección de las

mismas en los Festivales. Los distribuidores y exhibidores en gran mayoría han ignorado sistemáticamente las posibilidades que encerraba y encierra el Certamen de Gijón y muy pocas películas —ni siquiera las allí premiadas— han tenido una adecuada distribución y exhibición. Se han nutrido los chavales españoles de las películas simplemente toleradas, de las «arregladas» para que pudiesen contemplarlas, y de las de Walt Disney, que, por otra parte, aun las antiguas como «Bambi» «101 dálmatas», «La Dama y el Vagabundo», siguen cosechando buenos rendimientos de cara a la taquilla. Lo mismo sucede con las últimas producciones de Disney como «Los Aristogatos», dirigida por su discípulo predilecto Robert Stevenson, y que ha constituido un éxito a escala mundial, figura en quinto lugar entre las películas más taquilleras estrenadas en Madrid en la temporada 1971-72. Es necesario añadir que las producciones de Disney, aun reconociendo su peculiar sentido del ritmo, su fresca inventiva en los constantes y sorprendentes gags y el eficaz empleo de la música y los efectos, pecan en general, y según varios especialistas, de un exceso de ternurismo, sentimentalismo y cursilería. Además de un buen sentido comercial, al hacer películas familiares del tipo

«Veinte mil leguas de viaje submarino», «Mary Poppins», «El libro de la selva», y últimamente «La bruja novata», que le alejan bastante del mito que de él hay formado como «El cineasta de los niños».

Los directores que más se han acercado a la mentalidad, sensibilidad y comprensión del niño, de forma lírica, sencilla y honrada han sido, entre otros, Robert Lamorisse, con «Crin blanca», «El globo rojo», «Viaje en globo»; Jacques Demy, con «Piel de asno»; y actualmente la checa Vera Plivkova-Simková, con su «Tony, te has vuelto loco». No se puede olvidar aquí la valiosa aportación del checo Jiri Trnka, gran maestro del cine de marionetas.

El Centro Español de Cine para la Infancia y la Juventud —que todavía no está suficientemente dotado de medios económicos y de personas para poder llevar a cabo con éxito su labor— parece que ha despertado de un cierto letargo, tras los tímidos intentos por crear un Club de Cine Juvenil con sesiones en el Auditorio del Ministerio de Información y Turismo, en Madrid y sucesivas proyecciones de cintas como «No le busques tres pies...», «Dame un poco de amor!», varios

cortos documentales en torno a los viajes espaciales, «El planeta de los simios», etc.

En el madrileño cine Barceló —heredero en cuanto a sesiones para gente menuda, del Gong y más lejanamente del Actualidades y a veces del Colón— se ofrecieron «para menores de catorce años» cintas como «Salvaje y libre», «Hugo y Josefina», «El rayo desintegrador», «El mago de los sueños», «La otra cara del gangster» y cortos de Jaimito-Semon, Charlot o El Gordo y El Flaco.

Al margen de las sesiones patrocinadas por el Centro, el cine Barceló así como el Imperial y en ocasiones el Roma o el Tívoli han venido ofreciendo a los niños y jóvenes de la capital, programas con películas «pensadas» para ellos. Tarzán, Walt Disney, cintas de aventuras de la Rank británica, y largometrajes de acción «para todos los públicos», así como producciones de temática infantil, de los países del Este. Todo ello, junto a los inevitables Charlot y Stan Laurel y Oliver Hardy, han convocado en los últimos años a la chiquillería de Madrid, que buscaba algo fuera de los programas de la televisión. Con la confección de estas carteleras para menores y dado su éxito en

algunas salas, se ha demostrado que el sambenito de «no rentable» que se le endosaba al cine para menores carecía de realismo. Siempre que se estudien los horarios más convenientes y se elaboren unos programas de calidad —a pesar del escaso material existente— el público infantil (y sus familiares) pueden ser «objetivo» rentable, aunque a largo plazo. En Barcelona, el Cine Atenas y alguno más dedican especial atención a los chicos con sesiones especiales y pronto serán varias las salas que se dediquen a ello. Esto mismo han venido haciendo en Zaragoza el cine Mola y, en Valladolid, el Avenida, por no citar más que un par de ejemplos. Desgraciadamente son aún muy escasas las salas que «echan» cine para niños en el país. Uno de los proyectos del Centro que dirige Pascual Cebollada —según explicó él mismo a «Vida Escolar»— es el de lograr que tres o cuatro salas situadas en zonas periféricas de Madrid —y lo mismo en algunas provincias— dediquen especial atención a programas para menores de catorce años a lo largo del curso.

#### *Clubs de Cine y Monitores*

Se están creando ya los Clubs de Cine para Menores,





entidades que, en contacto directo con el Centro, gozarán de cierta autonomía e independencia dentro del ámbito nacional. Las sesiones que organizan estos Clubs de Cine para Menores se desarrollarán en centros de enseñanza estatales o privados, o en centros parroquiales.

El Centro ha creado unos Diplomas de Monitores de Cine para Menores que otorga el Ministerio de Información y Turismo. Para tal fin se desarrollan todos los años unos cursillos de teoría y práctica del cine —de dos meses de duración— destinados principalmente a educadores y maestros, con el propósito de ayudar al menor a ver cine, aprovechando la capacidad de comprensión y asimilación que ha adquirido el niño, al que se está educando e influyendo cada vez más por medio de la imagen. El niño-1972 pertenece a una generación conformada por los métodos audiovisuales de «mass-media», a lo que se añade la influencia de la imagen desde las páginas de revistas, tebeos, libros y pantallas de cine. Esto hace a los jóvenes sumamente moldeables para formar su criterio por medio del «Séptimo Arte». Los Monitores de Cine para Menores, que reciben las clases impartidas en su mayor parte por los Diplomados por la Cátedra de Cine de Valla-

dolid, críticos, psicólogos, profesionales del cine, etc..., tendrán un amplio campo de posibilidades de cara al futuro, cuando la Cinematografía sea considerada como asignatura en los Centros de E. G. B. (Educación General Básica) y más adelante en el B. U. P. (Bachillerato Unificado y Polivalente). Actualmente existen en España cerca de 200 monitores diplomados.

A estos cursos, que ya se han realizado en Barcelona y Madrid, se sumarán inmediatamente los solicitados en una docena de provincias españolas. A ellos pueden inscribirse cuantas personas interesadas en ello lo deseen dirigiéndose al mencionado Centro Español de Cine para la Infancia y la Juventud que, dependiente del Ministerio de Información y Turismo, tiene su sede en la calle de San Quintín, 1, Madrid-13, en donde suministrarán a quienes lo pidan ampliación de datos.

El borrador de una propuesta sobre el Plan de Estudios de estos Cursos de Monitores de Cine para Menores, facilitado por el director del Centro, Pascual Cebollada, es el siguiente:

- «Estudio de la imagen» (12 lecciones)
- «Trayectoria histórica del cine» (6 lecciones)
- «Sociología del cine» (4 lecciones)
- «Medios de comunicación audiovisual» (6 lecciones)
- «Lenguaje total» (4 lecciones)
- «Nomenclatura cinematográfica» (Introducción y...) (6 lecciones)

- «Formación cinematográfica» (10 lecciones)
- «Documentación» (3 lecciones)
- «Conferencias» (Panorama crítico del cine actual en el mundo. Panorama actual del cine en España. Industria y Comercio del cine)
- «Coloquios»
- «Seminarios sobre Metodología y psicopedagogía del Cine para Menores» (15 lecciones)

#### *Cine y escuela*

Hasta ahora —antes de la creación de estos Clubs de Cine para Menores— el cine infantil, al margen del que se ofrece en las salas comerciales, tenía y tiene su vida (aunque bastante lánguida y poco promocionada por muy diferentes razones) en los Cine-Clubs. «La Federación Nacional de Cine-Clubs —explica a «Vida Escolar» su presidente, José Luis Hernández Marcos— tiene muy pocos miembros federados y en la actualidad y que funcionen de verdad, sólo hay tres o cuatro. El fondo cinematográfico de que dispone la Federación es escaso y se reduce a unos diez o doce largometrajes norteamericanos, checos, polacos... —y alrededor de cincuenta cortos. Además de los federados, los Cine-Clubs que existen en España son los inscritos en el Registro Oficial del Ministerio de Información y Turismo, que en 1969 eran 34 (según datos publicados en la revista «Film Ideal»), cifra que en noviembre de 1972 se elevaba a 53. Paralela a esta escasa actividad de los Cine-Clubs infantiles, que suelen funcionar en colegios,



parroquias o como secciones de entidades culturales privadas, existe la de ciertas organizaciones como el SOAP (Servicio de Orientación de Actividades Paraescolares) cuyo fin es el de ofrecer a los alumnos de los centros de enseñanza programas sobre cine, teatro o música.

El SOAP, que de momento funciona en Madrid e inminentemente lo hará en Barcelona, Valencia, Sevilla y Bilbao, supone —en palabras de sus directivos— «el primer empeño en este tipo de actividades paraescolares, cuyas realizaciones entran de lleno en las previsiones de la Ley General de Educación». «No se trata —explicaba en una rueda de prensa celebrada en Madrid a finales del pasado mes de octubre— simplemente de ofrecer a los escolares sesiones de cine, teatro o música, sino dentro de las horas de clase y bajo la dirección de expertos monitores, hacerles también participar directamente en cada uno de los campos artísticos, desarrollando al mismo tiempo su vocación y su espíritu crítico, de una forma constructiva y sin que para el alumno tenga el carácter de una latosa asignatura más. Se les enseña a los chicos a ver y hacer cine y teatro, a sensibilizarse ante la música despertándoles a la vez el deseo de interpretarla». En el terreno cinematográfico la intención es enseñarles a captar en las imágenes en movimiento, aquellos elementos que sirven para enriquecer al individuo y desarrollar su sentido crítico positivo. La historia del cine, las diversas etapas y géneros, son parte obligada de las sesiones que se celebran conforme a los distintos horarios

y edades de los chavales. Para este curso, una docena de colegios nacionales madrileños se beneficiarán de este servicio del SOAP.

En Barcelona y bajo el patrocinio de la firma Castellblanch, se llevó a cabo el pasado curso un ciclo de Formación Audiovisual, que, bajo el título «El Cine y su mundo», trataba de desarrollar sesiones cinematográficas dedicadas a los escolares en edades comprendidas entre los 11 y los 14 años. «Nosotros —explicaban los organizadores— pedimos la colaboración activa de los maestros. Previamente nos reunimos con ellos, preparamos la programación y los cuestionarios, para que seguidamente, fueran los maestros quienes en sus clases establecieran los coloquios sobre las películas proyectadas. No se trataba de llenar el espacio de una mañana del sábado, sino de hacer una labor pedagógica cuyos datos pueden ser muy interesantes para posteriores trabajos similares». La inscripción para estas sesiones de Cine-Forum fue notable: 60 escuelas barcelonesas. Y el programa previsto para el curso fue el siguiente: «2.001, una odisea en el espacio», «Oliver Twist», «¡Qué verde era mi valle!», «Planeta prohibido», «Aquellos chalados en sus locos cacharros», etc.

La selección del material cinematográfico se ha hecho en función de la búsqueda de cintas en las que se revaloricen los conceptos de familia, amistad, sentido de la fantasía...

Los diversos Institutos Municipales de Educación han realizado en varias ciudades

labores pedagógico-recreativas similares, en torno al tema cinematográfico, con sesiones y posteriores coloquios con los jóvenes espectadores. Pero en la mayoría de los casos, uno de los problemas que se plantean es el de la escasez de películas. En el terreno del cine educativo los colegios y entidades culturales se nutren, para sus sesiones, del material que ofrece en venta la Cinemateca del Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. En un catálogo editado en 1972 por este organismo se reúnen los títulos de producción propia que, en torno al Arte, las Ciencias, la Educación, la Formación Física, la Geografía y la Historia, la Literatura, la Música o las diferentes profesiones, abarca algo más de 120 títulos.

En concepto de préstamo el Servicio de Publicaciones dispone de un mayor número de títulos (alrededor de 800) reseñado en su Catálogo de Cinemateca Educativa, de 1971.

#### *Calificación moral*

El día 22 de octubre de 1972 los periódicos albergaron en sus páginas una pequeña nota con el siguiente titular: «Nueva calificación moral de las películas». La nota de la Agencia Cifra, explicaba la modificación de parte del artículo 33 del Reglamento de la Junta de Ordenación y Apreciación de Películas. De pocos años a esta parte, la calificación moral de las películas que los españoles de todas las edades iban a ver, se regía por unas normas más en consonancia con la época y la realidad sociocultural

del país. Y ahora, la nueva modificación de estas normas, ha pretendido dar la importancia que se merece al hecho de que los padres, la familia, los educadores, sean quienes vigilen de cerca las películas que ven los chavales y permitan a éstos contemplar cierto tipo de filmes acompañados por una persona mayor.

Estos dos números del artículo 33 del citado Reglamento han quedado establecidos así:

1. Autorización o desestimación de la película.

2. En el supuesto de autorización deberán especificarse las siguientes calificaciones, según en cada caso proceda:

- a) Película especialmente indicada para menores de catorce años.
- b) Película autorizada para todos los públicos.
- c) Película autorizada para mayores de catorce años o menores de esta edad, siempre que asistan a la proyección acompañados de sus padres o de personas a cuya tutela estén encomendados.
- d) Película autorizada para mayores de dieciocho años, o menores de esta edad, siempre que sean mayores de catorce y asistan a la proyección acompañados de sus padres o de personas a cuya tutela estén encomendados.
- e) Película autorizada exclusivamente para mayores de dieciocho años.

Sobre el tema, un editorial de la revista «Cine en 7 días» del pasado 11 de noviembre, decía en uno de sus párrafos:



«Es francamente estimable que el Estado, no obstante su obligación de velar por la defensa de las normas sustanciales de la sociedad, reconozca el derecho inalienable de los padres o encargados de los menores de edad a la educación de los mismos. Al propio tiempo se restablece algo el principio de la cohesión familiar, evidentemente maltrata por los imponderables de la existencia moderna. Ahora podrán asistir padres e hijos a determinados espectáculos que, en opinión de los primeros —y nadie más indicado para discernir sobre la materia—, no entrañan peligro para su formación; antes bien, esa visión de la película juntos servirá para contrastar opiniones e ideas, cuyo entendimiento reportará decisiva importancia en el futuro».

#### *Producir, ese problema*

Sobre la escasez de cintas para menores en el «mercado nacional» se ha escrito y discutido en muchas ocasiones en publicaciones especializadas y en *Conversaciones sobre Cine Infantil*, en *Jornadas, Certámenes, coloquios*, etc. La realidad actual no ha variado y no se han encontrado las fórmulas adecuadas para que el Cine para Menores sea algo vivo, para que se hagan películas o se importen, se vendan y se exhiban en salas comerciales o Clubs de Cine, para que los chavales españoles pue-



dan dejar de acudir sólo a las «toleradas» y las de dibujos.

Uno de los objetivos —en el terreno de la cinematografía— del III Plan de Desarrollo 1972-75 es la producción de 350 películas nacionales. Desgraciadamente —y según estimación de algunos profesionales— de esta cifra, pocas serán las cintas a las que se le pueda colocar el entrecorillado de «para menores». No hay más que asomarse a las estadísticas de los últimos años y ver los títulos y géneros sobre los que «trabaja» el cine español. En datos del Sindicato del Espectáculo sobre las películas—largometrajes— de cine infantil realizadas en España, se observa que en 1963 (antes de la mencionada «etapa García Escudero» en pro del cine para niños) se produjo una cinta para chicos, «La primera aventura». 1964 fue un gran año, con siete producciones infantiles: «El tesoro del Castillo», «La colina de los pequeños diablos», «La historia de Bienvenido», «Los siete bravísimos», «Miguelín», «El misterio de las naranjas azules» y «Tres gorriones y pico». En 1965 la cifra bajó a cinco («Aventuras de Quique y Arturo Robot», «La Barrera», «La escalada de la muerte», «Los oficios de Cándido» y «Pascualín»). El año 1966 fue el del «boom» productor, aun-



que luego la mayoría de las cintas no pasarían a las salas comerciales y duermen aún, enlatadas, en las estanterías de las productoras y distribuidoras. Se hicieron nada menos que 15 cintas para niños. Fueron estas: «Nido de espías», «Aventuras en el palacio viejo», «Dos alas», «El mejor tesoro», «Aventuras en las islas Cies», «El vendedor de ilusiones», «Fantasía...3», «Huida en la frontera», «Javier y los invasores del espacio», «Los caballeros de la antorcha», «Los diablos rojos», «Mañana de domingo», «Pasto de fieras», «Tres perros locos, locos, locos», «Un perro en órbita». 1967 —último año en el que figuran estadísticas— registró un notable descenso en la producción de películas infantiles ya que fueron seis los títulos aparecidos: «El aprendiz de clown», «El tesoro del capitán Tornado», «Hamelin», «Lío en el laboratorio», «Rumbo a Belén», y «Setenta veces siete». A partir de 1968 —quizá cansados los productores de aventuras no productivas— es difícil encontrar cada año más de un par de títulos «para menores de catorce años» en las listas de material cinematográfico. La protección a este tipo de cine había sido generosa por parte de los organismos oficiales ya que, en algunos casos, los productores obtenían hasta el sesenta por ciento de sus gastos en concepto de protección.

En la actualidad —datos de noviembre de 1972— existen en España doce productoras empeñadas en la tarea de hacer cine para menores. Se está filmando «La isla del cangrejo», que dirige Gonzalo García Pelayo y que se

rueda en el Coto de Doñana. Cruz Delgado —que con Estudios Macián, Estudios Moro, Estudios Salvador Gijón y Estudios Vara, han sido los especialistas en «dibujos animados» en España— prepara «Los viajes de Gulliver», cinta de animación que cuenta con un presupuesto de 18 millones de pesetas y que se puede calificar de extraordinario para esta clase de filmes. Francisco Macián, autor de «El mago de los sueños», última en Barcelona el rodaje de «Candelita», película también de dibujos y en color, cuya filmación se hallaba interrumpida desde hacía tiempo.

Por otro lado la Comisión de Ordenación y Apreciación de Películas, ha recibido seis guiones de «cine para menores», tres de los cuales ya han sido autorizados y cuyo rodaje corre a cargo de Pascual Cervera, Antonio del Amo y Luis Lucia.

Este es el panorama inmediato del cine para menores en el apartado de la producción nacional. El cine mundial no parece ofrecer mejor imagen ya que según explicó Pascual Cebollada, hombre bien informado en el tema, la producción de películas para niños en el mundo, no suele pasar —por término medio anual— de unos cincuenta títulos.

Para compensar la escasez de producción de filmes para niños en España, se busca facilitar la importación de títulos del extranjero. Paralela a la labor aislada de algunas distribuidoras que buscan y colocan en el mercado cintas con «éxito de taquilla» asegurado y que sirve para todos los públicos, funciona con

bastante acierto una distribuidora (Discimpasa), que ha incluido entre su selección un lote de 100 películas dirigidas a los menores de catorce años y procedentes de diversos países. De ellas ya se han distribuido un total de 30. En esta selección de la distribuidora se encuentran algunos de los mejores títulos para menores que han llegado a España —la mayoría de ellos, vía «Certamen de Gijón»— como «Abel, tu hermano», «Chili-Chala, el mago», «Hugo y Josefina», «Los ladrones de la luna», «Tony, ¿te has vuelto loco», de la checa Vera Plivkova-Simkova, «Un mundo de fantasía» (Grimaces), «Mañana de domingo», del director español Giménez-Rico, u «Otra vez salto sobre los charcos», de Karel Kachyna, galardonada con la Concha de Plata en el Festival Internacional de San Sebastián.

Miguel Angel Asturias, Premio Nobel de Literatura, ha dejado sentir su preocupación por el tema del cine para niños. Recientemente, en las páginas de «La Vanguardia» y bajo el título «Libros, teatro y cine para niños» escribía: «En lo tocante al cine infantil, el problema no es, sí es más difícil. La producción de películas que se destinan a los chiquillos ha ido en aumento sin que por esto pueda decirse que su calidad haya mejorado. Existen muchas cortapisas, restricciones, autocensuras, lo que hace que los filmes de esta clase no encuentren todavía su verdadera expresión, o se quedan en la ñoñería o por demasiado pedagógicos caen en el aburrimiento. Mucho, mucho hay por andar en lo tocante al cine infantil».

# EDITORIAL ROSAS, S. A.

## 1.º casa en Métodos Audiovisuales para Enseñanza de Lenguas

### 1.º Ciclo E. G. B.

FRANCES — Método **Bonjour Line**. CREDIF.  
INGLES — Método **Happy Families**. Saint Cloud.  
Método **Come and Conquer**. Zagreb.  
ALEMAN — Método **Deutsch für Kinder**.  
ESPAÑOL (Lengua materna) — **METODO FANTASIA Y REALIDAD 1. F. I. L. E.**

### 2.º Ciclo E. G. B.

FRANCES — **De Vive Voix**. CREDIF.  
**Voix et Images de France**. CREDIF.  
**Le Français par la Méthode Audio-visuelle**. DIDIER.  
INGLES — **Welcome to English**. DIDIER.  
**Passport to English**. DIDIER.  
**Passport to Britain**. DIDIER.  
ALEMAN — **Audio-visuelles Unterrichtswerk Deutsch**. DIDIER.

### BACHILLERATO Y C. O. U.

FRANCES — **Voix et Images de France**. CREDIF.  
**Le Français par la Méthode Audio-visuelle**. DIDIER.  
INGLES — **Passport to Britain**. DIDIER.  
**British English by the Audiovisual Method**. DIDIER.  
ALEMAN — **Audio-visuelles Unterrichtswerk Deutsch**. DIDIER.

Para los tres ciclos. Enseñanza no Audiovisual de Francés:

— Vers la France — A Paris I — A Paris II — En France I.  
En France II — Culture et Civilisation Françaises.

### COLECCIONES DE LECTURAS

— **Lire et Savoir**.  
— **Easy Readers**.  
— **Der Deutsche Erzähler**.

### ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A EXTRANJEROS

— Método Audiovisual **Vida y Diálogos de España**.

### COLECCION:

— **Lecturas en Español Fundamental**.

### DICCIONARIOS

— Grand Robert.  
— Le Petit Robert.  
— Micro Robert.  
— Dictionnaire Fondamental.  
— Dictionnaire en Images.  
— My First Dictionary in pictures.

### MÉTODOS AUDIOVISUALES:

— Italiano.  
— Ruso.  
— Portugués.  
— Chino.

### COLECCIONES DE LINGÜISTICA APLICADA

Información y Pedidos:

## Editorial ROSAS, S. A.

General Perón, 8-2.º

MADRID - 20

Telfs. 233.87.24  
253.36.18  
458.64.79

# Registro de actividades escolares

Por  
**D. Muñoz González**

Madrid, 1972

Este LIBRO DEL PROFESOR de E. G. B. es un nuevo «Registro de Actividades Escolares». Agil y funcional, resulta un auxiliar valioso en la labor docente al evitar a cada profesor la dispersión de fichas, documentos, comunicaciones, relaciones gráficas y otros resúmenes que son necesarios para una buena acción educativa.

Para facilitar la planificación del profesor, contiene un «planing» de temporalización de actividades escolares en el que, de forma muy simple, se puede hacer constar con suficiente antelación el plan general de actividades escolares y extraescolares, así como reuniones de todo el curso, que hayan sido programadas por el Claustro de Profesores, Equipo Directivo, Consejo Educativo, etc.

El autor ha incluido un cuadro en el que el profesor puede reflejar la distribución del tiempo de una forma funcional y teniendo en cuenta las diferentes Áreas de Experiencia y Expresión, así como las distintas situaciones

## libros

de aprendizaje; todo ello con una fácil interpretación.

Por otra parte, lleva unas fichas individuales simples, pero muy completas, que fácilmente pueden ser cumplimentadas por todos los profesores o tutores.

Están adaptadas al nuevo Libro de Escolaridad de E. G. B. y tienen además el registro de asistencia del alumno y los resultados de la evaluación continua, junto a otras consideraciones de suma utilidad.

Ellas pueden constituir, por sí solas, el Registro Personal Acumulativo de cada escolar, pues la «encuadernación» del libro permite disponer de ellas, en su día, por separado.

Se incluye también en este Libro para el Profesor, acta de evaluación final, diagrama comprensivo de esta evaluación para las dos etapas de E. G. B., inventario del mobiliario y material de la clase y una Agenda del Profesor.

El autor indica que «es un libro que el profesor ha de ir haciendo día a día», y que su pretensión es «conseguir que sea un auxiliar valioso para uso de todo docente en su tarea cotidiana».

# La recuperación educativa

Por  
**José Bernardo Carrasco**  
**José Luis Guillén Dionis**  
**Dionisio del Río Sadornil**  
Editorial Bruño  
Madrid, 1972

*Conocido por la evaluación continuada el rendimiento de un alumno, la pregunta inmediata es si ese rendimiento es satisfactorio, es decir, si está de acuerdo con sus posibilidades o es inferior. En este último caso la recuperación educativa se impone como una consecuencia natural,*

educación  
2001

d. muñoz gonzález

libro

del

profesor

e. g. b.

registro de actividades  
escolares

# la recuperación educativa

editorial bruño

*La multitud de problemas que esto plantea y que implica en realidad a todo el proceso educativo, son los que los autores estudian de una forma sistemática y partiendo de la base de que cada niño es una personalidad única e irrepetible y en proceso dinámico de formación. Partiendo de este supuesto, la sistemática del libro comienza por determinar el concepto de recuperación que no debe reducirse exclusivamente al aspecto instructivo sino a todas las facetas de la personalidad.*

*De una forma ordenada se estudian los conceptos de recuperación, evaluación continuada, promoción y sus relaciones, elementos materiales, personales y organizativos de la recuperación. En el amplio estudio dedicado a los elementos personales de la recuperación merece desta-*

*carse la importancia que se concede a la figura del Tutor, pieza clave, no ya en la recuperación (especialmente en el campo de las actitudes y en la comunicatividad), sino en todo el proceso educativo.*

*La recuperación en las diversas áreas y niveles es estudiada con amplitud y detalle, determinando las causas de los bajos rendimientos, los principios de recuperación específica de las mismas y las técnicas y procedimientos más adecuados para conseguirla.*

*Obra eminentemente práctica aunque fundamentada en las más avanzadas teorías pedagógicas, contiene gran número de modelos de fichas, tablas y cuestionarios avalados por la experiencia, que hacen de ella una ayuda inestimable para los profesionales de la educación.*

*para lograr que el alumno en su formación se desarrolle en toda su plenitud, de acuerdo con su capacidad y posibilidades personales.*

## CERTAMEN LITERARIO INFANTIL

Con motivo de la celebración del Año Internacional del Libro, la Cruzada Eucarística de Comillas, ha organizado un concurso literario infantil, para el curso escolar 1972-1973, que tendrá como tema central LA BIBLIA. Las condiciones del Certamen son las siguientes:

- 1.<sup>a</sup> Se invita a tomar parte en este Certamen a la juventud e infancia de cualquier Centro docente a donde llegue su noticia. Los trabajos irán encabezados por el nombre y apellidos del concursante, su edad y Centro docente a que pertenece. Para su clasificación se tendrá en cuenta la edad, la caligrafía y la presentación artística. No se admiten escritos a máquina.
- 2.<sup>a</sup> Los trabajos han de hacerse

llegar antes del 15 de julio de 1973 a esta dirección: Rv. P. Severiano del Páramo. Seminario Pontificio. COMILLAS (Santander).

- 3.<sup>a</sup> Para los premios tendrán la preferencia los concursantes que personalmente contesten a cada uno de los temas generales.
- 4.<sup>a</sup> En los trabajos elaborados en equipo por varias niñas, o niños, hágase constar la aportación personal de cada uno.

Los programas detallados sobre los temas concretos que figuran en dicho Certamen, así como cualquier otra información, pueden solicitarse al Rv. P. Severiano del Páramo. Seminario Pontificio. COMILLAS (Santander).



## EN SUS MANOS

En las manos de usted, profesor, está la responsabilidad de la educación y preparación para el porvenir de un buen número de escolares. De usted depende que reciban la formación idónea que les exigirá la sociedad futura.

La importancia social de la revolución educativa que está iniciándose en España es trascendental. El papel que debe desarrollar en la misma el profesor es esencial. De hecho constituye el punto de apoyo básico.

Y bien, ¿está usted preparado para asumir las modernas técnicas pedagógicas de hoy?

¿Está usted preparado para aceptar el desafío de los próximos años en el terreno educativo?

La enseñanza por correspondencia —especialmente recomendada por la UNESCO y autorizada por nuestro Ministerio de Educación y Ciencia— se ha revelado

como un método de formación profesional y técnica de adultos muy valioso por su mínimo coste, por ser rápida y masiva y sobre todo, por ser individualizada. Por estas razones CEAC la ha elegido para ofrecer a los profesores sus 3 nuevos cursos de

- MEDIOS AUDIOVISUALES APLICADOS A LA ENSEÑANZA
- PROGRAMACION DE LA EDUCACION GENERAL BASICA
- EVALUACION

Si usted es profesor y le preocupa su futuro, es indudable que tiene necesidad de alguno de ellos. Creemos que usted no pierde nada ojeando los programas de estos cursos y viendo el desarrollo de los

mismos. Por eso le invitamos a que nos solicite información que recibirá gratuitamente y sin ningún compromiso. Para su comodidad, recorte el cupón adjunto.

**ME INTERESA RECIBIR,  
SIN COMPROMISO ALGUNO,**  
un folleto informativo de sus  
Cursos de Profesorado  
**CENTRO DE ESTUDIOS CEAC**  
Aragón, 472 Dep.V-83BARCELONA-13

Nombre \_\_\_\_\_  
Dirección \_\_\_\_\_  
Población \_\_\_\_\_  
Dist. post. \_\_\_\_\_  
Provincia \_\_\_\_\_  
Profesión \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_

## La lengua italiana en la Educación General Básica

### (ORIENTACIONES)

En el n.º 128-130 de VIDA ESCOLAR se publicaron las «Nuevas Orientaciones Pedagógicas para la segunda etapa de la Educación General Básica». En él figuraban las bases de programación de los idiomas francés, inglés y alemán, sin que la no inclusión de otros idiomas significase su exclusión.

Dado que el idioma italiano ha venido impartándose en algunos Centros de Enseñanza y que es una lengua optativa que puede ofrecerse al alumnado, la Comisión de expertos correspondiente, ha elaborado las bases de programación de esta lengua, con objeto de que puedan servir de directrices en los centros que deseen impartirla y cuenten con suficiente alumnado para ello.

En este número ofrecemos unas orientaciones sobre los objetivos, contenidos, metodología y evaluación de esta lengua en la segunda etapa de la Educación General Básica.

#### OBJETIVOS

*El aprendizaje de una lengua extranjera viene a reforzar los objetivos generales de la educación y los específicos del área del lenguaje. Normalmente comenzará con la segunda etapa de la Educación General Básica.*

*En la E. G. B. deben sentarse las bases para una posterior adquisición del dominio de la lengua extranjera.*

*El principio fundamental, al enseñar una lengua extranjera en su fase inicial, es promover la adquisición de las cuatro destrezas básicas lingüísticas bajo un enfoque oral, utilizando métodos y técnicas activas que conduzcan a la habilidad compleja de escuchar, hablar, leer y escribir comprensivamente dicha lengua.*

*La enseñanza de la nueva lengua pasa así por cuatro momentos consecutivos:*

1) *Adquisición de las destrezas para comprender la lengua extranjera a un nivel elemental, hablada a velocidad normal, dentro de las estructuras y el vocabulario básico que se establecen en los objetivos lingüísticos indicados. Es decir, el alumno adquiere la comprensión de lo que oye.*

2) *Adquisición de las destrezas para hablar la lengua extranjera, también a un nivel muy elemental y a velocidad normal con pronunciación, acento, ritmo y entonación comprensibles, dentro de las estructuras y el vocabulario básico que establecen los objetivos lingüísticos indicados. En esta fase, el alumno desarrolla la destreza de expresarse oralmente en forma comprensiva.*

3) *Adquisición de destrezas para leer comprensi-*

*vamente, tanto silenciosamente como en alta voz, a velocidad normal.*

4) *Adquisición de las destrezas para escribir comprensivamente oraciones sencillas sobre un contenido aprendido; escribir al dictado oraciones sencillas previamente asimiladas.*

*En todo caso, se pretende la adquisición de un vehículo de comunicación que facilite:*

a) *El acercamiento a una segunda cultura, que siempre supone la adquisición de valores de comprensión y respeto hacia otros pueblos. En el caso de la lengua italiana esta aproximación puede ser particularmente interesante porque en ciertas etapas de la Historia el patrimonio cultural italiano estuvo íntimamente relacionado con la cultura y el arte españoles, contribuyendo a la evolución de la lengua literaria castellana.*

b) *Un futuro intercambio comercial, técnico y cultural.*

#### CONTENIDOS

##### Sexto curso

— *Reproducir todos los sonidos del sistema fonológico italiano, distinguiendo las oposiciones entre los fonemas, no sólo dentro del sistema italiano, sino también en contraste con el sistema fonológico español, con sus diferentes grafías.*

— *Reproducir el acento ritmo y entonación de las estructuras sintácticas simples imperativas, afirmativas, negativas e interrogativas.*

— *Distinguir y reproducir los morfemas básicos*



## Documento

más esenciales (tales como plurales, artículos, pronombres personales, tiempos verbales fundamentales, etcétera).

— Comprender y reproducir, tanto en forma oral como escrita, las estructuras sintácticas básicas (formas activas y pasivas, usos de auxiliares, etc.).

— Asimilar las estructuras lingüísticas escuchadas o leídas.

— Expresarse oralmente y por escrito utilizando las estructuras básicas dadas.

— Responder oralmente y por escrito a preguntas concretas sobre cualquier texto oral, escrito o en imágenes, utilizando las estructuras previamente estudiadas.

— Ejecutar acciones siguiendo órdenes sencillas (orales y escritas) dentro de una situación dada.

— Realizar los ejercicios orales y escritos adecuados al contenido lingüístico de este nivel.

— Memorizar canciones y poesías sencillas.

— Memorizar diálogos sencillos que se presten a la dramatización.

— Reproducir al dictado brevísimos textos previamente asimilados.

— Adquirir un vocabulario fundamental de unas 300 palabras.

### Séptimo curso

— Adquirir mayor perfección en la distinción y reproducción de los sonidos más característicos del sistema fonológico italiano (en especial fonemas no existentes en el español).

— Distinguir y reproducir el acento, ritmo, pausa y entonación de estructuras más complejas.

— Adquirir una mayor perfección en la distinción y reproducción de morfemas (formas irregulares de uso común).

— Comprender y reproducir, tanto en forma oral como escrita, estructuras sintácticas algo más complejas (yuxtaposición y coordinación, utilización de nuevos tiempos verbales, con especial atención al «passato remoto», expresión de relaciones temporales, espaciales, causales, etc.).

— Adquirir las expresiones idiomáticas más usuales.

— Asimilar las estructuras lingüísticas escuchadas o leídas.

— Responder a preguntas concretas (oralmente o por escrito) sobre texto orales, escritos o en imágenes, previamente asimilados.

— Realizar todo tipo de ejercicios orales y escritos, adecuados al contenido lingüístico de este nivel.

— Memorizar pequeños poemas y canciones, así como diálogos que se presten a dramatización.

— Reproducir al dictado breves textos ya conocidos.

— Realizar composiciones dirigidas, con las estructuras y el vocabulario previamente aprendidas.

— Adquirir unas cuatrocientas palabras nuevas, incrementando así el vocabulario adquirido en el año anterior.

### Octavo curso

— Adquirir una completa asimilación del sistema fonológico italiano, en especial de los patrones de

entonación más frecuentes (estructuras interrogativas y aseverativas, con o sin énfasis).

— Adquirir una completa asimilación de todos los morfemas básicos del italiano, insistiendo en las formas de los pronombres personales, formas irregulares de los verbos, partículas adverbiales, etc.).

— Asimilar y reproducir, tanto en forma oral como escrita, las estructuras sintácticas básicas dadas, ampliando los usos de modos y tiempos verbales, iniciación a la subordinación, etc.

— Conocer las expresiones idiomáticas más usuales.

— Asimilar las estructuras lingüísticas dadas, escuchadas o leídas.

— Expresarse oralmente y por escrito, utilizando las estructuras dadas.

— Responder a preguntas, oralmente y por escrito, sobre textos orales, escritos o en imágenes, previamente asimilados.

— Realizar todo tipo de ejercicios orales y escritos, adecuados al contenido lingüístico de este nivel.

— Reproducir al dictado textos ya asimilados.

— Memorizar pequeños diálogos, poesías y canciones que contengan las estructuras básicas estudiadas.

— Hacer redacciones dirigidas, utilizando las estructuras y el vocabulario previamente adquiridos.

— Iniciar en la técnica del uso del diccionario como instrumento en la redacción de ejercicios de creación personal.

— Adquirir un vocabulario adicional de unas 500 palabras.

## METODOLOGIA

La fonología, sintaxis, vocabulario de la nueva lengua, deben adquirirse en forma integrada, haciéndolas corresponder con ideas y significados, dentro de situaciones activas. El material se graduará siguiendo criterios que tengan en cuenta no sólo el proceso de aprendizaje del alumno, sino también aquellos principios de la lingüística aplicada que sean fundamentales para la eficaz adquisición de las cuatro destrezas (escuchar, hablar, leer y escribir comprensivamente).

— Las estructuras orales se presentarán con las ayudas visuales correspondientes, de forma que el alumno capte el significado de lo que oye. Deben proporcionarse múltiples ejemplos con las suficientes repeticiones para que el alumno, por inducción, generalice y abstraiga el significado de la estructura lingüística y llegue a asimiliarla.

— Debe enseñarse al alumno a reproducir con pronunciación, ritmo, acento y entonación aceptables las estructuras de la lengua, a partir de las cuales pueda formar mensajes correctos con contenidos que expresen adecuadamente lo que quiere transmitir. Para ello será necesaria una constante práctica de repetición y transformación de modelos lingüísticos. El alumno podrá así responder oralmente a estímulos visuales o auditivos, de forma inmediata y fluida.

— El alumno verá escritas, al mismo tiempo que las oye, las estructuras ya estudiadas oral-

## Documento

mente (a ser posible con la referencia de las imágenes ya empleadas con anterioridad). Aprenderá así a relacionar los sonidos con los símbolos escritos, de tal manera que la adquisición de la autografía se haga integrada con la de los sonidos. No debe iniciarse esta tercera fase hasta que las formas orales correspondientes a las escritas no hayan sido totalmente asimiladas.

- Aquellas estructuras aprendidas oralmente deben ser reproducidas por el alumno, no sólo como reflejo fiel de lo aprendido, sino también como el resultado de una selección hecha en su mente para reproducir en símbolos escritos sus ideas. Estas estructuras las «oyó» mentalmente antes de escribirlas.

La enseñanza de la Gramática debe limitarse en estos primeros años a hacer que el alumno organice los datos recibidos y redescubra por sí mismo las reglas propias de la lengua que va aprendiendo. El profesor puede utilizar los conceptos gramaticales (ya conocidos y utilizados por el alumno dentro del aprendizaje de su propia lengua), para afianzar o aclarar aquellos puntos que lo requieran en vistas a su total asimilación.

El vocabulario será adquirido en forma gradual y acumulativa, siempre dentro de unas estructuras sintácticas. Es importante que el profesor tenga en cuenta los siguientes criterios, al enseñar las palabras básicas de la nueva lengua:

- Que las palabras sean muy frecuentes en la conversación diaria (especialmente entre alumnos de 11 a 14 años).
- Que las palabras sean introducidas según las necesidades de pronunciación y utilización.
- Que debe evitarse dar más de un término para significar un solo objetivo (con uno, el más general, es suficiente); asimismo, debe evitarse dar a un solo término varios significados de una sola vez.

De todo lo anteriormente expuesto se llega a la conclusión de que al aprender un idioma extranjero hay que evitar el uso de la lengua materna. Esto sólo está justificado como solución a un problema de falta de tiempo (por ejemplo, si a pesar de las ayudas visuales y las repeticiones, el profesor nota que no ha sido entendido el mensaje); como medio de control de comprensión oral (haciendo que los alumnos respondan en español a preguntas concretas hechas en el nuevo idioma); y para dar instrucciones de clase que por su complejidad son difíciles de transmitir a principiantes.

### EVALUACION

En la evaluación continua de la enseñanza de una lengua extranjera, hay que tener en cuenta los aspectos más significativos de dicha lengua, puestos de manifiesto en la programación de los objetivos y en los contenidos correspondientes a los distintos cursos.

Además de la observación sistemática de los alumnos y del análisis de sus trabajos y actividades lingüísticas, se considera necesaria la aplicación de pruebas que faciliten la evaluación en sus momentos inicial, progresivo y final.

Las pruebas han de ser orales y escritas puesto que el idioma se habla y se escribe.

### Pruebas de control oral

#### Pruebas de Fonología:

- Para evaluar el dominio fonético del alumno tanto de fonemas aislados como de la cadena sonora.

#### Pruebas de Comprensión oral:

- Preguntas orales sobre variado argumento para ser contestadas por el alumno en español o en italiano.
- Lectura de trozos seleccionados y explicados o resúmenes orales de los mismos.
- Escuchar lecturas, conversaciones, recitaciones, películas sonoras, comentarios, etc., y exigir al final un breve resumen oral hecho por el alumno, para comprobar si han comprendido lo esencial.

#### Pruebas de Expresión oral:

- Diálogos entre alumno y profesor.
- Explicación de escenas gráficas o proyectadas (en diapositivas, filmínas, películas, etc.).
- Diálogos dirigidos entre los alumnos mismos, sobre hechos de la vida real y cotidiana o sobre sucesos de actualidad de algún interés para el alumno.

#### Pruebas de Aplicación:

- Provocar situaciones en las que el alumno tenga que escuchar y hablar italiano (visitas, entrevistas, sencillas encuestas orales, etc.).

#### Pruebas de control del idioma escrito:

Las pruebas de control del idioma escrito han de estar igualmente en consonancia con los objetivos y contenidos programados para los distintos niveles.

#### Pruebas de Comprensión y Expresión:

- Pruebas objetivas: De textos mutilados, sinónimos, antónimos, analogía, evocación simple, etc., para evaluar los conocimientos morfo-sintácticos lexicales del discente.
- Dictados sobre textos previamente estudiados.
- Redacciones.
- Resúmenes.

#### Pruebas de Aplicación:

- Interpretación y utilización de revistas informativas, guías turísticas, informaciones de prensa y radio, etc.
- Provocar situaciones en las que el alumno tenga que consultar libros técnicos, científicos o literarios, adecuados al nivel correspondiente para la realización de ejercicios de otras materias (Geografía, Historia, Arte, Literatura, etc.).
- Habituarse al uso del diccionario de la lengua que se estudia para encontrar la acepción correspondiente en la propia.

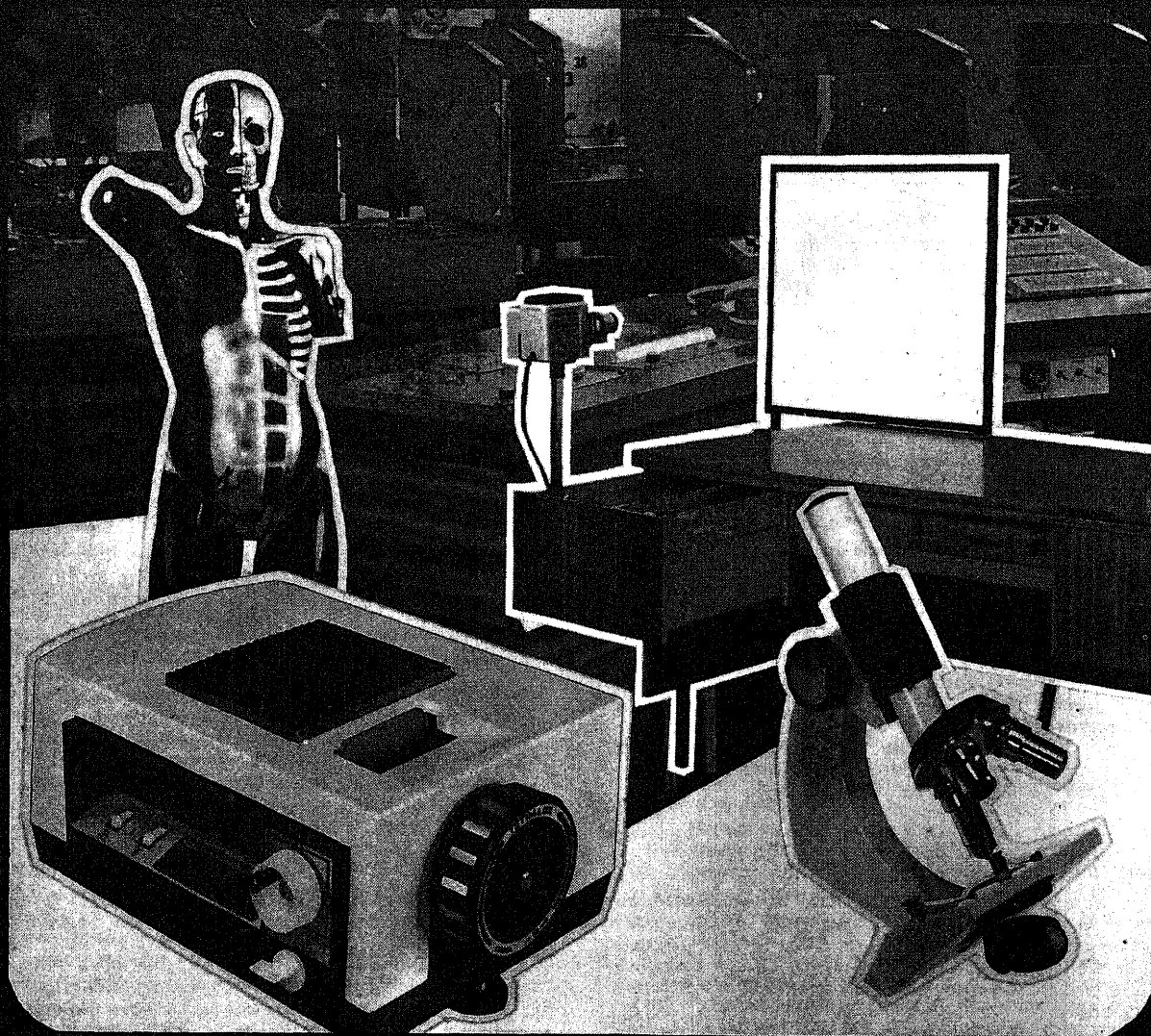
**ENOSA**

**MATERIAL PARA DEMOSTRACION Y EXPERIMENTACION**

**FISICA • QUIMICA • BIOLOGIA • MATEMATICAS**

**Instrumentos ópticos**

**Medios audiovisuales • Laboratorio de idiomas**



**ENOSA**

**Reina Mercedes, 22 - Tel. 233 82 01-02 - MADRID-20**

# PRODUCCIONES DEL SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

EDICIONES PERIODICAS Y UNITARIAS  
SOBRE: - CIENCIAS - EDUCACION -  
CULTURA -

MEDIOS AUDIOVISUALES: - DIAPO-  
SITIVAS - PELICULAS - GRABACIO-

NES MAGNETOFONICAS (Cinta normal  
y cassette) - DISCOS.

CONOZCA SU CONTENIDO SOLICITANDO  
LOS CATALOGOS Y LE SERAN REMI-  
TIDOS GRATUITAMENTE.



SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL - CIUDAD UNIVERSITARIA. - MADRID-3  
MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Tfno. 4 49 77 00

