

# Vida escolar

NUM. 220-221 — SEPTIEMBRE-DICIEMBRE 1982

**Mesa redonda sobre  
investigación educativa.**

**Documento:  
La Dirección de Centros.**

**Entrevista  
con el Director General  
de Educación Básica.**

**La educación  
preescolar en España.**

**Transporte escolar,  
presente y futuro.**

# Vida escolar

REVISTA  
DE LA DIRECCION GENERAL  
DE EDUCACION BASICA

Paseo del Prado, 28.—Madrid-14

Núms. 220-221

SEPTIEMBRE-DICIEMBRE 1982

Año XXIV

## CONSEJO DIRECTIVO

### Presidente:

Pedro Caselles Beltrán

### Vocales:

María Teresa López del Castillo  
Matilde Muñoz Pereira  
Hernán León de Blas  
Juan Ignacio Hernández Martín-Romero  
José M.<sup>a</sup> Merino Sánchez

### DIRECTORA

María Pura Sánchez Fernández

### SECRETARIO DE REDACCION

Antonio Molina Armenteros

### CONSEJO ASESOR

Agustín Escolano Benítez  
Jesús Mesanza López  
Alberto del Pozo Pardo  
Ana M.<sup>a</sup> Trabanco Iglesias  
Agustín Velasco Garrido  
Carlos Arribas Alonso  
José Hernández Salguero  
Amalia Bayón

### Edita

Servicio de Publicaciones  
del Ministerio de Educación y Ciencia  
Ciudad Universitaria.—MADRID-3

### Imprime

Héroes, S. A.—Torrelara, 8.—MADRID-16

Depósito legal: M. 9.712-1958

ISBN: 0506-872-X

© Servicio de Publicaciones del Ministerio  
de Educación y Ciencia.

### Pesetas

Suscripción anual para España . . . . .	700
Suscripción anual para el extranjero . . . . .	825
Número suelto para España . . . . .	150
Número suelto para el extranjero . . . . .	175

Tirada: 175.000 ejemplares.

VIDA ESCOLAR no se hace responsable de los artículos firmados ni se identifica necesariamente con las opiniones de sus colaboradores.

# sumario

	Pág.
<b>EDITORIAL</b>	
Reconquistar la educación para la sociedad . . . . .	2
<b>ENTREVISTA</b>	
El hombre de la reforma en E.G.B. es el título de la entrevista que VIDA ESCOLAR ha mantenido con don <i>Pedro Caselles, Director General de Educación Básica</i> . . . . .	3
<b>ESTUDIOS Y PERSPECTIVAS</b>	
● Hábitos, comportamientos y conductas en la educación Básica, por <i>Manuel Rico Vercher</i> . . . . .	10
● La estructura de un Centro docente, su organización en el organigrama, por <i>M.<sup>a</sup> Visitación Martínez Uyarra</i> . . . . .	20
● Psicología de la inteligencia y educación, por <i>Jesús López Román</i> . . . . .	28
● La enseñanza centrada en el alumno, por <i>Ambrosio J. Pulpillo Ruiz</i> . . . . .	35
● Las Ciencias de la Naturaleza en el Ciclo Medio, por <i>Flora Maroto Núñez de Arenas</i> . . . . .	38
<b>MESA REDONDA</b>	
La investigación educativa y su importancia en el desarrollo del sistema educativo es el título del largo coloquio que sobre este importante tema mantuvo nuestra Revista, días pasados, con destacadas personalidades del mundo de la investigación y educación . . . . .	42
<b>EXPERIENCIAS</b>	
● La organización de las clases en talleres para los niveles de Preescolar y Ciclo Inicial, por <i>Francisca Arbe, M.<sup>a</sup> Cruz Ferreras y Carmen Oisa</i> . . . . .	54
● Actividades discentes en pequeños grupos: Aprendizaje de conocimientos y formación cívico social, por <i>Manuel Rivas Navarro, y equipo de profesores</i> . . . . .	60
<b>DOCUMENTO</b>	
La Dirección de Centros Escolares, es el Documento que VIDA ESCOLAR ha elaborado en apoyo de la necesaria transformación que los Centros deben realizar. . . . .	66
<b>EDUCACION PREESCOLAR</b>	
La educación Preescolar en España en el momento actual (I), por <i>M.<sup>a</sup> Pura Sánchez Fernández</i> . . . . .	78
<b>REPORTAJE</b>	
El transporte escolar, presente y futuro, por <i>Antonio Molina Armenteros</i> . . . . .	90
<b>INFORMACION NACIONAL</b> . . . . .	100
<b>DISPOSICIONES LEGALES</b>	
Se regula la evaluación de los alumnos del Ciclo Medio de E.G.B. . . . .	110
<b>HISTORIA DE LA EDUCACION</b>	
Los Congresos de Pedagogía: Una plataforma para la renovación educativa, por <i>Luis Batanz Palomares</i> . . . . .	119
<b>LIBROS</b> . . . . .	124
<b>REVISTAS</b> . . . . .	130
<b>INFORMACION INTERNACIONAL</b> . . . . .	131



# RECONQUISTAR LA EDUCACION PARA LA SOCIEDAD

**E**n este número de Miscelánea presentamos a los lectores una variedad de artículos, experiencias e información acerca de diversos e importantes aspectos relacionados con la educación.

La sociedad española, que se halla sometida a un profundo proceso de evolución y de transformación, está exigiendo del sistema educativo que se adapte a este cambio y contribuya a su consolidación definitiva educando a los niños y jóvenes en los principios morales y científicos propios de una sociedad evolucionada tanto política como cultural y tecnológicamente.

La Administración educativa está siendo sensible a esta necesidad. Ha potenciado y llevado a la práctica una reforma cualitativa del sistema educativo en sus niveles básicos, tanto en los aspectos formales (renovación de los programas escolares, promulgación del Estatuto de Centros...) como en los materiales (amplio programa de construcciones escolares, renovación del mobiliario y material didáctico --bibliotecas escolares, laboratorio, etc.) y en los personales (política de especialización y perfeccionamiento del profesorado, reducción de la edad de jubilación...).

La renovación educativa, creemos, está en marcha. Es un reto que nuestra sociedad tiene planteado. Se desea, está en el ambiente, la necesidad de una educación innovadora en sus métodos y en sus contenidos. Pero para que se transforme en una realidad hace falta el entusiasmo renovado y creativo del profesorado. Los profesores deben esforzarse ellos mismos en cambiar el estilo del trabajo escolar, articulando el saber sobre lo vivido por los niños, dándoles la oportunidad de expresarse y de ejercer responsabilidades, respetando sus intereses y partiendo de ellos.

Los centros escolares deben también asumir el reto de transformarse en verdaderas comunidades educativas adecuando sus objetivos y su funcionamiento interno a lo que de ellos pide la nueva sociedad. El Estatuto de Centros Escolares aplicado en su amplitud permite, sin duda, esta transformación. En el Documento sobre la Dirección de Centros que presentamos en este número se analizan diversos aspectos relacionados con la organización y funcionamiento de los Centros escolares que pretenden llevar al profesorado, a los padres y a los directores escolares unas reflexiones que les ayuden en esta tarea de transformación, en la búsqueda de una educación mejor.

La entrevista que se inserta con el Director General de Educación Básica presenta una amplia panorámica de las medidas tomadas por la Administración educativa en los últimos años.

La necesidad de que lleguen a la escuela los resultados de la investigación educativa como uno de los medios de ayuda y estímulo a la renovación deseada y la necesidad, asimismo, de que los propios profesores, las mismas escuelas, sean partícipes activos de los proyectos de innovación y de investigación, se analiza en la larga Mesa redonda que sobre este tema organizó Vida Escolar.

Conscientes de la necesidad de incrementar una política de estímulos efectivos a todo el estamento docente, y de que éste debe potenciar y articular su acción en estrecha colaboración con los padres, copartícipes de la educación, queremos desde aquí renovar nuestra fe en la labor cotidiana y esforzada de los profesores y alentarlos en estos momentos en que la sociedad española tiene una exigencia profunda y crítica respecto de la educación de sus hijos.

**Pedro Caselles,  
Director General de Educación Básica**

## EL HOMBRE DE LA REFORMA EN EGB

*Hoy es 25 de septiembre de 1982. Cuando el curso escolar ha comenzado en los niveles de Preescolar y E.G.B., nos hemos acercado a un personaje que tiene ideas claras para la educación básica española. Más que político es un profesional de la educación con el antecedente de haber sido Maestro, Inspector, Delegado y Subdirector General de Centros. Ahora, desde hace cinco años, ocupa el cargo de Director General de Educación Básica sobreviviendo a los continuos vaivenes ministeriales durante los cuales está haciendo frente a las reformas de la E.G.B. como uno de los logros más importantes de la enseñanza en los últimos tiempos: Pedro Caselles Beltrán.*

*Piensa que las carencias históricas que tiene el sistema educativo se van resolviendo y que "estamos llegando a cotas satisfactorias en algunos aspectos". El secreto para hacer un trabajo eficaz —afirma— no es otro que dedicarle mucho tiempo, trabajar en equipo y conocer profundamente el tema. "Los objetivos que me propuse al llegar a esta Dirección General arguye don Pedro*

*Caselles— se han cumplido en un 90 ó 95 por 100". Asegura que no es bueno politizar la escuela en un sentido partidista: "la mejor política que se puede aplicar, en nuestro sistema educativo, es desarrollar la Constitución de 1978". Comenta que la presencia en los puestos de poder, o de poder fáctico, del sector docente ha sido baja y "habría que potenciar la presencia de docentes en todas las escalas de la Administración Educativa. Sobre el "status" del profesorado cree que aún queda un amplio abanico de reivindicaciones que están sin satisfacer: "los sindicatos deben seguir luchando por los derechos de los profesores".*

*Considera tres reivindicaciones muy importantes: El Estatuto de la Función Pública, Estatuto de la Función Docente y la Ley de Seguridad Social para los funcionarios. "El tratamiento periodístico que se le ha dado al tema del fracaso escolar es poco profundo y nada científico", contesta tajante el señor Caselles. Pero entre otras muchas satisfacciones del Director General de Educación Básica, está, sin duda, la de haber sido, "con muchas dificultades", creador del CENEBAD; sin olvidar "las tremendas batallas libradas" —como él mismo dice— por potenciar y sacar adelante la Educación Permanente de Adultos.*





**Pregunta.** Todos hemos vivido los innumerables conflictos que con motivo del comienzo de cada curso escolar se venían repitiendo en nuestro país. Sin embargo, desde unos años a esta parte, notamos que se ha mejorado sensiblemente: los concursos de traslados se vienen celebrando con regularidad, los profesores, salvo mínimas excepciones, están en sus lugares de trabajo el día que comienzan las clases, y todo, desde mi punto de vista, ha cambiado de una manera ostensible. ¿Cómo ha conseguido la Dirección General de Educación Básica anular esa leyenda negra?

**Respuesta.** El mérito de que una operación tan difícil y tan compleja como es el comienzo del curso salga bien no es de la Dirección General de Educación Básica, sino del Ministerio de Educación y Ciencia en su globalidad. ¿Por qué los comienzos de curso salen mejor? En primer lugar, evidentemente, las carencias históricas que tiene el sistema educativo se van resolviendo y estamos llegando a cotas satisfactorias en algunos aspectos; pero, a la vez, porque desde hace ya tres o cuatro años funciona una Comisión Coordinadora, de la que forman parte todas las Subdirecciones Generales, encargadas de preparar el curso siguiente. La responsabilidad específica de cada Subdirección: las construcciones, el personal, los programas, los concursos, las creaciones jurídicas de los Centros, etc., se coordinan en una gran partitura-calendario en el seno de dicha Comisión. Trabajan durante todo el año en su seguimiento, encadenando y ligando las fechas, de tal manera que se detecten y controlen rápidamente los retrasos de cada una de las operaciones. Este esfuerzo conjunto, colegiado, permite que los comienzos de curso sean mejores. El mérito es, pues, de todos.

P. A sus 45 años está teniendo una brillante trayectoria profesional y ocupando cargos de responsabilidad; pero todo esto también le

habrá acarreado algún que otro problemilla. ¿Cuál ha sido el que más le ha dado la lata?

R. Cuando te autodefines como un profesional y realizas tu trabajo con vocación y deseo sincero de servir a los demás los problemas se convierten en un ingrediente habitual y familiar de la lucha diaria.

El trabajo de Director General de Educación Básica es muy poco conocido y valorado. El tener una clientela de seis a siete millones de alumnos, con sus padres, familiares cercanos, profesores, autoridades locales, etc., dan una configuración muy compleja y muy singular a éste puesto de servicio a la sociedad.

Todo el tiempo que se dedique a este trabajo es siempre poco.

El secreto para hacer un trabajo eficaz consiste en trabajar en equipo, estar rodeado de personas capacitadas y responsables, dedicarle muchas horas y mucho sacrificio, y vivir el tema «desde dentro». La responsabilidad, la función, se convierte en misión: cuando es desempeñada con cariño, con pasión, incluso.

## OBJETIVOS CUMPLIDOS

P. ¿Se han cumplido los objetivos que se trazara un día al hacerse cargo de la Dirección General de Educación Básica?

**«Todos los profesores que lo deseen podrán optar a una plaza de especialización antes de que se pongan en marcha los concursos de traslados por especialidades»**

R. La respuesta hay que referirla a los Programas del Gobierno del Estado y proyectarla en las competencias atribuidas a este órgano directivo. Yo digo siempre que, en lo que sería una carrera de relevos, el Director General de Educación Básica es el último que coge el testigo. Cuando los medios materiales y personales están a punto... cae bajo su responsabilidad *el funcionamiento de los centros*. En este contexto tanto los proyectos como los objetivos que nos marcamos se han cumplido, en general, en un 90 por 100.

El tema más trascendente, el más difícil y complejo ha sido el de la reforma de la estructura y de los programas de la E.G.B. que está a punto de culminarse con la entrada en vigor, el próximo curso, del Ciclo Superior. Hemos incrementado sustancialmente y dado una seguridad jurídica a la Educación Permanente de Adultos, que estaba absolutamente desarbolada, y regulado, también, la Educación Preescolar. Este año compartimos la alegría de poder reforzar los Servicios de Orientación, que son de creación coincidente con mi llegada a la Dirección General. Nos queda un tema importante a resolver: la reforma de la Inspección, actualizando su Decreto de estructura y funciones y elaborar un «Plan General de Actividades» realista. El proyecto, muy avanzado, constituirá un instrumento valioso para que la Inspección, dentro de la diversidad regional, funcione con coherencia, mayor eficacia y una cierta unidad de criterio desde el punto de vista técnico pedagógico.

## FUTURO EDUCATIVO

P. ¿Se podría solucionar con un «pacto nacional de educación» alguno de los temas más espinosos de resolver, como, por ejemplo: educación y empleo, mejora del sistema educativo, elevar la calidad de la enseñanza pública y privada?

R. Estoy convencido de ello. La escuela, la educación, es una cancha en la que lógicamente la ideología escuela y la apetencia de manipulación política late permanentemente. La escuela es el taller en el que se modela, en buena parte, al futuro ciudadano. De ahí que los Ministerios de Educación —los sistemas educativos— sean un objetivo prioritario de todas las tendencias científicas y políticas. Creo que no es bueno politizar la escuela en sentido partidista. Dicho de otra forma: la mejor política que se puede desarrollar en nuestro sistema educativo consiste en aplicar la Constitución democrática de 1978, Ley de Leyes asumida por todos los partidos políticos con presencia parlamentaria. En este sentido y con este gran objetivo hemos trabajado en profundidad. El «leiv motiv», la preocupación constante de la reforma que estamos culminando en E.G.B., ha consistido en un gran esfuerzo para volcar la Constitución en la escuela, no a palo seco, sino «desgranándola», «destilándola», que es lo realmente difícil, en cada uno de los cursos, de las áreas y de las materias.

Y para evitar cualquier intento de manipulación sectorial hemos hecho participar a muchos profesores en su elaboración, hemos consultado «públicamente» los proyectos a través de VIDA ESCOLAR, hemos consultado «administrativamente» a las Comunidades Autónomas, y, finalmente, hemos sometido los textos a los dictámenes del Consejo Nacional de Educación y Consejo de Estado.

P. Técnicos de la Administración Civil y técnicos docentes. ¿Cree usted que debe haber dentro de la Administración educativa una mayor representación del colectivo de docentes?

R. Yo he mantenido siempre y lo he demostrado en mi larga historia de servicio a la Administración, que, por su especialización, los Técnicos de la Administración Civil del

## «Las carencias históricas que tiene el sistema educativo se van resolviendo y estamos llegando a cotas satisfactorias en algunos aspectos»

Estado son absolutamente necesarios dentro del sistema educativo. Y a la vez afirmo que es necesario que el M.E.C. potencie tanto en sus niveles de gabinetes, asesorías y cargos de responsabilidad, la presencia de los docentes. Entiendo que en este sentido, no ahora, sino desde siempre, la presencia en los puestos de poder, o de poder fáctico del sector docente, ha sido baja, ha sido débil; y es necesario para que la política educativa sintonice siempre con la realidad, con la vivencia diaria de los centros, con su lenguaje y su longitud de onda peculiar, es necesario potenciar estos órganos citados con la presencia de docentes en todas sus escalas y niveles, y en función, por supuesto siempre, de la capacidad, del mérito y de la especialización.

### CARRERA DOCENTE

P. ¿El «status» del profesor se corresponde con los momentos actuales?

R. El «status» global del profesorado, en su vertiente académica, económica y profesional, se ha elevado de una manera espectacular desde el año 1970 para acá. Los nuevos profesores de educación básica son universitarios de grado medio; sus emolumentos econó-

micos han experimentado una elevación correspondiente a la titulación; el nivel de cualificación es cada vez más alto, y la manera como desarrollan los profesores su función en la nueva escuela graduada, concentrada en muchos casos, ha llegado a unas cotas que no tienen precedente en la historia de la educación española. Que esto sea suficiente o insuficiente... creo que hay un abanico muy importante de reivindicaciones que están sin satisfacer y es necesario que se vayan consiguiendo en los próximos cursos. Para eso están, evidentemente, las asociaciones y los sindicatos; ése es uno de sus papeles fundamentales; luchar por los derechos de los profesores.

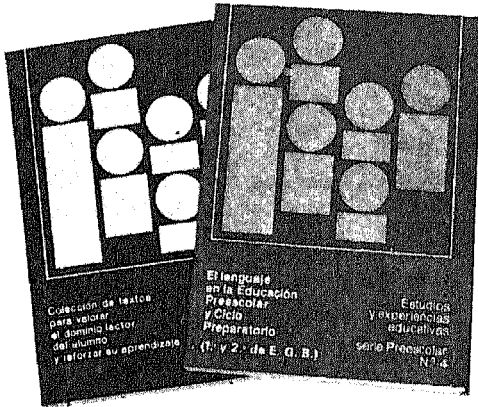
Como consideración final, digo que un país con gobierno democrático debe tener el sistema educativo que el pueblo, los electores apetezcan. En un régimen democrático la sociedad debe fijar las prioridades otorgando su voto a las opciones políticas que mejor reflejen sus deseos. La calidad cuesta dinero, la calidad es cara. Los parlamentarios son elegidos por el pueblo y quienes tienen que aprobar los presupuestos en las Cámaras, y ahí es donde la demanda de educación del pueblo tiene que verse reflejada en la sensibilidad de los partidos, que deben defender unos presupuestos que den respuesta al tipo de educación, al nivel de calidad que el mismo pueblo demanda.

P. Hay un tema de extraordinaria importancia, por su repercusión entre los funcionarios: La Ley de la Función Pública. ¿Para cuándo?

R. Hay un proyecto de Ley pendiente de aprobación en el Congreso de los Diputados, y justamente, en el momento que hacemos esta entrevista, algunos partidos políticos, en sus programas, están hablando de la necesaria y urgente reforma de la Administración; por lo tanto, es de prever que en los próximos meses, en función de los resultados

# COLECCION "ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS"

## I.- SERIE PREESCOLAR



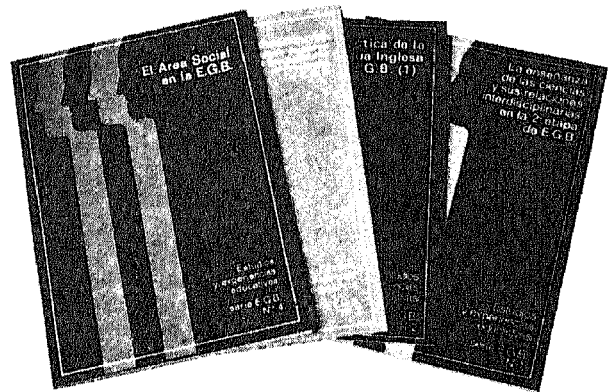
Ptas.

- |   |     |
|---|-----|
| 1. La matemática en la Educación Preescolar y 1.º y 2.º de E.G.B. (agotado).                    |     |
| 2. Área de expresión dinámica: Educación Psicomotriz (agotado).                                 |     |
| 3. La expresión plástica (agotado).   |     |
| 4. El lenguaje en la Educación Preescolar y Ciclo Preparatorio (1.º y 2.º de E.G.B.) (agotado). |     |
| 5. El lenguaje en la Educación Preescolar y Ciclo Preparatorio (Catalán-Castellano).            | 250 |
| 6. El lenguaje en la Educación Preescolar y Ciclo Preparatorio (Vasco-Castellano).              | 250 |
| 7. El lenguaje en la Educación Preescolar y Ciclo Preparatorio (Gallego-Castellano).            | 250 |
| 8. La formación religiosa en la Educación Preescolar y Ciclo Preparatorio (1.º y 2.º de E.G.B.) | 250 |
| 9. Colección de textos para valorar el dominio lector del alumno y reforzar su aprendizaje.     | 350 |
| 10. Desarrollo psicológico del niño (de los 18 meses a los 8 años).                             | 250 |
| 11. La Educación Preescolar: Teoría y Práctica.   | 400 |

## II.- SERIE E.G.B.

Ptas.

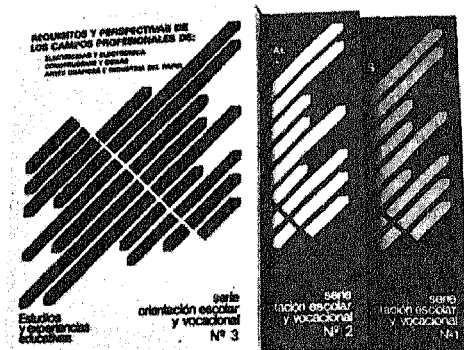
- |  |     |
|--|-----|
| 1. La enseñanza de las ciencias y sus relaciones interdisciplinarias de la 2.ª etapa de E.G.B. | 200 |
| 2. Didáctica de la lengua inglesa en la E.G.B.   | 150 |
| 3. Educación vial (documento de apoyo para la educación vial en Preescolar y E.G.B.)           | 300 |
| 4. El Área social en la E.G.B.   | 200 |
| 5. Ciencias de la Naturaleza (I). Guía para el desarrollo de actividades y experiencias        | 250 |
| 6. Ciencias Sociales.  | 250 |
| 7. Educación y Medio Ambiente.   | 250 |
| 8. Matemáticas.  | 250 |
| 9. Educación Sanitaria (I). La dependencia de las drogas. Exposición para educadores.          | 150 |
| 10. Didáctica de la lengua inglesa (II).   | 250 |
| 11. Terminología Gramatical (para su empleo en E.G.B.).  | 150 |
| 12. Ciencias de la Naturaleza (II).  | 250 |



## III.- SERIE ORIENTACION ESCOLAR Y VOCACIONAL

Ptas.

- |   |     |
|---|-----|
| 1. Vademécum de pruebas psicopedagógicas.   | 300 |
| 2. Requisitos y perspectivas del campo profesional administrativo y comercial.                              | 200 |
| 3. Requisitos y perspectivas de campos profesionales de electricidad y electrónica.                         | 200 |
| 4. Requisitos y perspectivas de los campos profesionales marítimo-pesquero, hostelería y turismo y agrario. | 200 |
| 5. Requisitos y perspectivas de los campos profesionales: Metal, Minero y Automoción.                       | 250 |



EDITA: SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA



Venta en:

- Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcañá, 34.
- Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n. Teléfono 449 67 22
- Paseo del Prado, 28.



ectorales, asistiremos a los debates para aprobar ese proyecto de ley u otro que lo sustituya. En todo caso estimo que la Ley de la Función Pública no regulará con precisión el «status» jurídico profesional de los docentes, por lo que será necesario promulgar un Estatuto de la Función Docente.

**P.** Otra importante reivindicación que sigue en la «nevera» es la Ley de Seguridad Social para los funcionarios. ¿Cuándo vendrá esa mano de nieve...?

**R.** Cuando anteriormente le he hablado del Estatuto del Profesorado lo hacía en su integridad, en su acepción más extensa y comprendiendo naturalmente, los temas de la S.S. y de asistencia del funcionario. Entiendo que ésta es una de las grandes reivindicaciones del profesorado a través de sus órganos representativos. Desde la competencia de esta Dirección General lo más rentable que puede existir es que el profesorado esté contento y satisfecho en su misión porque así trabajará más confortablemente y con mejor rendimiento. Yo aquí, sólo puedo manifestar mi piadoso deseo de que se resuelva cuanto antes y del modo más satisfactorio.

## REFORMA DE LA E.G.B.

**P.** Ante un Director General que está propiciando una gran reforma en la E.G.B. es obligado preguntarle sobre los resultados, las primeras impresiones de esta operación reformadora.

**R.** Es temprano para conocerlos. Las siembras en educación son lentas y las cosechas suelen ser tardías. Hace falta perspectiva. Hay una primera noticia importante que dar. Nos dicen los profesores que



a los niños que se está aplicando esta reforma educativa son mucho más felices, más activos y participativos en las aulas. Desde la óptica de los profesores, la reforma les da mucho más trabajo porque la clase exige más actividad y preparación próxima. Yo estoy absolutamente seguro, aunque aún no sea más que por mera intuición, de que el gran esfuerzo de «acercar la escuela a la vida» tiene que dar resultados alta-

**«El tema más trascendente, el más difícil y complejo ha sido el de la reforma de la estructura y de los programas de la E.G.B.»**

mente positivos que marcarán una huella profunda en las generaciones que asistan a la nueva escuela.

**P.** ¿El Ciclo superior está pendiente de salir...?

**R.** Deseo que cuando este número de VIDA ESCOLAR salga a la calle el Ciclo superior esté apto porque, justamente en estos días, se encuentra ya en los Organos Consultivos del Consejo Nacional de Educación y Consejo de Estado, trámites absolutamente necesarios para que el titular del Departamento pueda llevarlos al Consejo de Ministros.

## CALIDAD

**P.** Le toca ahora el turno al tan manoseado asunto del fracaso escolar. ¿Cree que se puede considerar como fracasado un niño/a que no ha superado las pruebas de octavo de E.G.B.? ¿Por qué se ha hinchado tanto el globo del fracaso escolar?

**R.** Yo entiendo que no. Tampoco me explico muy bien por qué se ha puesto tan de moda el tema del fracaso escolar. El tratamiento periodístico que se le ha dado al tema es muy superficial y nada científico. Yo invitaría a los que están interesados por el tema del fracaso escolar que comparasen los datos de antes de 1970 con los actuales. En el mal llamado «fracaso escolar» y en el «retraso escolar», que es otra cosa distinta, inciden numerosas causas inherentes al propio sujeto, al profesorado y al sistema. No todos los estudiantes poseen el mismo coeficiente intelectual ni la misma voluntad. Las situaciones sociofamiliares son distintas; y hasta el mismo punto de arranque en el sistema educativo es diverso, ya

que unos parten con preescolar y otros no, lo cual realmente es injusto. No todos los profesores del país tienen la misma edad, y su procedencia de diversos planes de estudios, con distinto nivel de exigencia, es muy determinante. Por último, el propio sistema escolar también es culpable con unos programas muy de espaldas a la realidad, que justamente hemos tratado de modificar en profundidad. Por lo tanto, estimo que con la anticipación de la edad de jubilación por un lado, la generalización de la preescolar (queda entre un 15 a un 17 por 100 sin escolarizar), la relación alumno-profesor, —que se va a reducir de una manera espectacular en los próximos años por la incidencia fuerte del decrecimiento de las tasas de natalidad infantil—, los nuevos programas escolares, la potenciación y multiplicación de los cursos de perfeccionamiento, el Decreto de Plantillas... Pienso que con todos estos ingredientes vamos a vivir un futuro inmediato mucho más optimista y las tasas de retraso escolar van a descender de una manera muy importante.

## DECRETO DE PLANTILLAS

P. Se rumorea que muy pronto habrá decreto de plantillas. ¿Es cierto?

R. Después de unas luchas improbables y de una enorme persistencia y tenacidad por parte de esta Dirección General para convencer a muchos sectores, el decreto de plantillas está en la recta final de tramitación. Se encuentra, en estos momentos, camino del Consejo de Estado y es muy posible que esté promulgado en fecha muy cercana.

P. ¿Cuál es la filosofía de este importante decreto?

R. El decreto contempla una situación de futuro. Pretende adecuar la especialización de los profesores a los puestos de trabajo que han de desempeñar, lo que sin duda redundará en mayor satisfacción propia y en beneficio de los alumnos. Para proceder a este importante cambio hemos tenido en cuenta dos principios básicos. En primer lugar un respeto absoluto a la situación actual: ningún profesor se verá obligado a cambiar de Centro si no lo desea. En segundo lugar creemos necesario que todo profesor sea generalista y tenga además una especialidad para que no se produzca una división del cuerpo entre profesores de una u otra categoría y para mantener el sentido unitario que debe tener la Educación General Básica. A este fin se establece un amplio abanico de equivalencias para el reconocimiento de la especialidad a los profesores titulados antes de la Ley General de Educación. Los pocos profesores que no se encuentran en estas circunstancias podrán obtener la especialización en una convocatoria extraordinaria que estamos preparando, de modo que antes de que se ponga en marcha el primer concurso de traslados por especialidades, todos los que lo deseen puedan optar a una plaza de especialidad. Hay que tener en cuenta que se da un plazo de un año para clasificar y fijar las planti-

llas de los Centros y para la elaboración de las Disposiciones que regulen los Concursos de Traslados, de acuerdo con lo que se establece en este Decreto de Plantillas.

Finalmente, quiero señalar como novedad, que se introduce la especialidad de Educación Física, no contemplada en proyectos anteriores.

P. ¿Cómo serán entonces los concursos de traslados, habrá cambios sustanciales?

R. En primer lugar pienso que hay que espaciar o temporalizar en el futuro los concursos de traslados. Es necesario acabar con esta movilidad enormemente perjudicial para la calidad de la educación, atentos al fenómeno de la puesta en marcha de las autonomías, que inciden en la movilidad del profesorado de una forma excepcional. Una vez que ese tema esté resuelto, que los profesores se hayan asentado, deberá revisarse el calendario de concursos fijando una mayor estabilidad del profesorado en los Centros.

Lo ideal es que un profesor debe estar todo un ciclo con sus propios alumnos, por lo que deberíamos llegar a un momento ideal en el que hubiera concursos de traslados cada tres años.

P. También está pendiente el decreto de Organos Unipersonales de los Centros...

R. Este decreto es muy importante, ya que permite desarrollar las competencias de los órganos unipersonales de gobierno, que se definen en la ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares, así como las funciones de otros órganos unipersonales que no son de gobierno y que llegan hasta las tutorías. Naturalmente que este Real Decreto tiene que estar encadenado a otros dos: El de horarios (deducciones horarias para los profesores que

**«La demanda de educación del pueblo tiene que verse reflejada en la sensibilidad de los partidos políticos»**

tengan cargos de responsabilidad en el Centro) y otro que regule las retribuciones complementarias que tienen que percibir los profesores que desempeñen estos cargos en el funcionamiento del Centro.

**P.** Se está supervisando el Reglamento de la Inspección de Educación Básica. ¿En qué medida afectaría esta reforma al Cuerpo de la Inspección?

**R.** Entiendo que es absolutamente necesario actualizar el Decreto regulador de la función inspectora de Educación Básica del Estado. La norma que está vigente se cae a pedazos por su falta de actualización. Es necesario, por lo tanto, diseñar una inspección renovada, progresista, actualizada, que preste un servicio más eficaz a la escuela, en la que el inspector, siendo un agente de la autoridad, se proyecte científicamente sobre los profesores y alumnos desde la «altura» de su especialización. Es, pues, necesario transitar hacia un concepto distinto de la función inspectora como exigencia del profundo cambio del propio sistema educativo.

## SINDICATOS Y ASOCIACIONES PROFESIONALES

**P.** Los sindicatos y las Asociaciones del Profesorado son ya un hecho en nuestro país, pero ¿están participando realmente en el proceso educativo?

**R.** El tema sindical y asociativo hay que contemplarlo desde una perspectiva histórica. La participación plural es un fenómeno muy reciente en nuestro país. Son órganos que no se improvisan, requieren una estructura, una afirmación, una extensión de afiliados. Los sin-

## «Uno de los sectores que ha experimentado un crecimiento más espectacular, desde el punto de vista estadístico, ha sido el de la Educación Permanente de Adultos»

dicatos vigentes, como hecho nuevo, están realizando un enorme esfuerzo por intentar implantarse y por estar presentes en los temas educativos. Lo que sucede, tal vez, es que el abanico tremendo de reivindicaciones que tenía el profesorado, por un lado, y el hecho de que no hubiera sindicatos en la situación anterior ha motivado que su atención preferente se haya polarizado hacia las reivindicaciones de «status» más que hacia los aspectos cualitativos del sistema, aunque yo quiero decir también, en justicia, que las consultas que se trasladan a los sindicatos y asociaciones profesionales, en mayor o menor medida, son atendidas. Insisto, sin embargo, que están en un proceso de configuración, de madurez creciente, de afirmación, que tendrá su etapa culminante en el momento en que se celebren unas elecciones sindicales que traduzcan realmente cuál es el nivel de afiliación de los profesores a cada una de las distintas opciones.

**P.** La Dirección General de Educación Básica ha tenido dos retos singulares en estos últimos años, me refiero al Centro Nacional de Educación Básica a Distancia (CENEAD) y a la Educación Perma-

nente de Adultos (E.P.A.). ¿Está satisfecho de los resultados?

**R.** Una de las satisfacciones profundas en el tiempo que estoy en este cargo es el de haber sido creador, con muchas dificultades por cierto, del CENEAD. Centro que ha cumplido una primera etapa con brillantez, pero que es necesario que inicie una etapa nueva, con la elaboración y promulgación de un reglamento que establezca las normas de ese tipo de educación y del funcionamiento del Centro que la promueve. Por tanto, creo que se ha cumplido una primera etapa y debemos iniciar una nueva fase, teniendo en cuenta que el colectivo de alumnos que dependen directamente del CENEAD va siendo voluminoso y extenso en número y dispersión nacional e internacional.

Respecto a la E.P.A., en general, ha sido otra de las tremendas batallas libradas desde esta casa. Hemos conseguido con mucho trabajo, abrir brecha, y en este momento, uno de los sectores que ha experimentado un crecimiento más espectacular desde el punto de vista estadístico ha sido, justamente, el de la E.P.A., en donde hemos configurado varios procedimientos en paralelo para adaptarlos a la situación de los alumnos y peculiaridad de las distintas localidades, ciudades, etc. Y una satisfacción: Por primera vez existen centros «específicos» dedicados sólo a la Educación Permanente de Adultos; centros creados en el B.O.E. por Real Decreto y que tienen su propia plantilla de profesores. Hay que avanzar, no obstante, a fin de potenciar la especialización en adultos de manera que los profesores que vayan a estos centros tengan su propio concurso de especialistas y que consigan su plaza en propiedad en función de su especialización, lo mismo que ocurre en otras modalidades.

ANTONIO MOLINA ARMENTEROS



---

# Hábitos, comportamientos y conductas en la educación básica

---

Por Manuel RICO VERCHER \*

---

## 1 ¿UNA NUEVA ASIGNATURA?

No tan nueva, puesto que cada vez que se produce una *renovación de programas* se presenta el área de *conductas, hábitos, comportamientos*. Y esta vez tapoco podían faltar.

Pero algo habrá que hacer para que, como tal área o asignatura, pueda ser programada y evaluada, como lo son las matemáticas, naturales o cualquiera otra de las que figuran en el currículum.

De momento, quizá lo que proceda es *ordenar los contenidos*, y ofrecer una *metodología específica*.

Y antes, tratar de convencer a numerosos profesores que estiman que toda programación de conductas *atenta directamente a la libertad del individuo*.

Ponerse en fila, guardar un turno, respetar unos horarios de salidas y entradas, de comienzo y terminación de trabajos, supeditarse a un orden, guardar silencio, no preguntar lo que se quiere y cuando se quiere, no hacer ruido..., he aquí otras tantas restricciones a la libertad, a la espontaneidad, variantes y formas de inhibición...

Efectivamente, ejemplos de *libertad... natural*. Es una libertad natural y teórica. Porque el hombre en civilización, en sociedad, pacta y usa de la libertad social, la libertad-con-los-demás. Y

el defensor de *la libertad del niño*, Rousseau, dice: «El paso del estado de naturaleza — hombre libre en la naturaleza— al estado civil — hombre en sociedad— produce en éste un cambio muy importante, sustituyendo en su conducta *el instinto por la justicia*... sólo entonces, cuando la voz del deber sucede al impulso físico y el derecho al apetito... cuando el hombre consulta a su razón y no a sus inclinaciones... Lo que el hombre pierde por el contrato social es su libertad natural y un derecho ilimitado a todo lo que le tienta y puede alcanzar. Lo que gana es libertad civil y la propiedad de todo lo que posee.» Y para no engañarse en estas compensaciones, hay que distinguir bien la libertad natural, que no tiene otros límites que las fuerzas del individuo, de la libertad civil, limitada por el bien común y la libertad general.

«Pues el impulso del simple apetito es esclavitud y la obediencia a la ley que uno se ha prescrito es libertad.»

(Rousseau. Contrato Social)

Parece, pues, razonable, que si educamos para una vida social, tengamos en cuenta las normas, usos y comportamientos que tal sociedad tiene establecidos, pues son las «reglas de juego» que el individuo ha de practicar, entendiendo que tales reglas no son inmutables, y que, precisamente de su perfección, puede surgir el cambio o la evolución.

Y a partir de ahí, entendiendo se trata de un área que hay que programar, *como las demás*,

---

\* Inspector de Educación Básica del Estado. Dr. en Filosofía y Letras.

y que sus contenidos *no son para recordar, sino para ejercitar*, es como podremos acercarnos a un tratamiento adecuado dentro del currículum escolar.

Y, como cualquier otra área, habrá que enmarcarla en *el espacio y el tiempo*.

Es decir, se podrá localizar en el *horario escolar* y entre los *contenidos* a programar.

Y aquí puede haber estado la insuficiencia de intentos anteriores.

Ahora tratamos de ofrecerla como un área más del programa escolar ordinario.

Cuadro 1

## REPERTORIO DE COMPORTAMIENTOS PERSONALES

COMPORTAMIENTO	CONDUCTAS		
<b>1. SU CUERPO</b> Higiene y cuidado	1. Lavarse las manos. 2. Secarse las manos. 3. Corte y limpieza de uñas. 4. Limpieza de partes del cuerpo. 5. Higiene del cabello. 6. Higiene de los ojos.	7. Higiene y limpieza de la dentadura/boca. 8. Usa pañuelo. 9. Controla esfínteres. 10. Se cubre la boca al... toser/estornudar...	
<b>2. SUS VESTIDOS</b>	1. Se viste solo. 2. Se desviste solo. 3. Guarda la ropa. 4. Se calza.	5. Se descalza. 6. Cuida el calzado. 7. Deja el calzado en su sitio. 8. Evita manchas. 9. Limpia las manchas. 10. Cuida los botones. 11. Hace lazos. 12. Deshace lazos.	
<b>3. OBJETOS PERSONALES</b> Cuidado, custodia, buen uso	1. Los libros. 2. Los cuadernos. 3. Los lápices y gomas.	4. Las hojas sueltas (y apuntes). 5. Pegamentos. 6. La cartera. 7. El pañuelo. 8. Los juguetes. 9. Su dinero.	
<b>4. LA COMIDA</b> (En casa)	1. Pone cubiertos. 2. Pone sillas. 3. Pasa alimentos. 4. Quita cubiertos. 5. Quita sillas. 6. Pone platos.	7. Quita platos. 8. Completa mesa. 9. Adorna mesa. 10. Seca platos/cubiertos. 11. Seca/guarda vasos. 12. Sirve agua/otros líquidos.	13. Usa condimentos. 14. Limpia comedor. 15. Repone otros objetos del comedor.
<b>5. EL ESPACIO PERSONAL</b>	1. Cuida su espacio. 2. Ordena su espacio. 3. Presta su espacio.	4. Comparte su espacio. 5. Estantería. 6. Cajones. 7. Habitación propia. 8. Hace su cama.	
<b>6. HABILIDADES GENERALES</b>	1. Abrochar/desabrochar. 2. Abrir/cerrar con llave. 3. Enroscar/desenroscar. 4. Atornillar/desatornillar. 5. Clavar/desclavar. 6. Nivelar. 7. Extender/recoger. 8. Hacer/deshacer un paquete.	9. Atar/desatar. 10. Llenar/vaciar un cajón. 11. Buscar/encontrar. 12. Llenar/vaciar/repartir. 13. Apilar/amontonar. 14. Hacer/deshacer una maleta. 15. Usar ambas manos.	
<b>7. CONDUCTAS VIALES</b>	1. Aceras. 2. Cruzar calles. 3. Cruzar semáforos. 4. Cruzar paso cebra.	5. Uso teléfono público. 6. Usar bicicleta. 7. Ir a la tienda/pedir en la tienda. 8. Entrar/salir de un vehículo.	

Cuadro 2

## REPERTORIO DE COMPORTAMIENTOS SOCIALES

COMPORTAMIENTOS	CONDUCTAS		
1. FORMULAS DE CORTESIA 1.1. Compañeros 1.2. Adultos.	1. Por favor. 2. Gracias. 3. Si no. 4. Saludar. 5. Despedirse. 6. Pedir permiso p. tomar algo. 7. Ceder el paso. 8. Ceder/ofrecer asiento. 9. Repartir algo.	10. Ofrecer algo. 11. Aguardar su turno. 12. Abrir una puerta para alguien. 13. Ayudar en dificultad. 14. Tomar del suelo algo que cae a otro. 15. No reír ante el fracaso ajeno. 16. Dar los objetos por detrás. 17. Pasar por detrás.	
2. USO Y CUIDADO DE LUGARES PUBLICOS (No escolares).	1. Echar papeles en papelera. 2. Respetar jardines. 3. Respetar fachadas.	4. Respetar árboles. 5. Respetar bancos públicos.	
3. USO DE LOS MEDIOS DE TRANSPORTE	1. Aguardar turno. 2. Llevar cambio. 3. Subir. 4. Ocupar sitio adecuado.	5. Mantener limpio. 6. Ceder asiento. 7. Preparar salida. 8. Ceder salida.	9. Conservar billete (si procede). 10. Ayudar/colaborar.
4. PRACTICA DE LA COOPERACION	1. Elaborar plan. 2. Cumple plan. 3. Termina plan. 4. Ayuda. 5. Aporta. 6. Organiza.	7. Estimula. 8. Asume rol. 9. Toma iniciativas. 10. Acepta normas. 11. Acepta críticas. 12. Autovalora.	13. Rectifica. 14. Actividad espontánea. 15. Actividad dirigida. 16. Participa del éxito colectivo.
5. USO Y CUIDADO DE ESPACIOS COMUNES (Escolares).	1. Accesos. 2. Pasillos/vestibulos. 3. Biblioteca. 4. Patio recreo.	5. Comedor. 6. Jardines. 7. Macetas. 8. Árboles.	9. Campos deportes. 10. Aseos/lavabos. 11. Bebederos. 12. Respetar espacios ajenos.
6. USO Y CUIDADO DE LAS COSAS (Escolares).	1. Abrir puertas. 2. Cerrar puertas. 3. Abrir armarios. 4. Cerrar armarios. 5. Abrir cajones. 6. Cerrar cajones. 7. Abrir ventanas.	8. Cerrar ventanas. 9. Conectar. 10. Desconectar. 11. Separar silla. 12. Colocar silla. 13. Tomar objetos comunes. 14. Depositar objetos comunes.	15. Encender luces. 16. Apagar luces. 17. Abrir grifos. 18. Cerrar grifos. 19. Cuidar espacio propio. 20. Ahorrar material. 21. Custodiar material.
7. DOMINIO, ESPACIO Y TIEMPO	1. Ir. 2. Andar. 3. Correr.	4. Despacio. 5. Deprisa. 6. Calcular tiempo.	7. Administrar tiempo. 8. Ahorrar tiempo.
8. USO Y DOMINIO DE LA VOZ	1. Voz alta. 2. Voz baja. 3. Voz normal. 4. Susurro.	5. Conversación. 6. Diálogo. 7. Teléfono. 8. Cultiva silencio.	9. Escucha. 10. Modula. 11. Pronuncia. 12. Llama por nombre.
9. EL COMEDOR (Escolares).	1. Se lava manos antes. 2. Se lava manos después. 3. Entra ordenadamente. 4. Sale ordenadamente. 5. Ocupa su sitio. 6. Observa postura correcta. 7. Reparte el agua. 8. Cooperar (pone/quita mesa...).9. Pide por favor. 10. Usa cuchara correctamente. 11. Usa tenedor correctamente.	12. Usa cuchillo correctamente. 13. Bebe pausadamente. 14. Come pausadamente. 15. Usa servilleta. 16. Conserva todo en plato. 17. Lo come todo. 18. Sabe comer posture. 19. Se levanta cuando procede. 20. Acepta su ración. 21. Sabe comer pan. 22. Atiende emergencias.	



## 2 TRES CONCEPTOS BASICOS A DIFERENCIAR: HABITOS, COMPORTAMIENTOS, CONDUCTAS.

*Hábito es segunda naturaleza.* Para García Hoz, puede concebirse la educación como una organización u ordenación de hábitos. El hábito es poder, potencia, habilidad del hombre. Así opina Ferrater Mora, quien lo define como «inteligencia inmediata». Podríamos resumir el hábito como el resultado de una serie de conductas repetidas y programadas con vistas a la obtención de unos objetivos determinados, y que producen un enriquecimiento (adquisición de cualidades) del individuo. En todo caso, es el resultado de un largo proceso de aprendizaje.

En un *análisis de los componentes del hábito*, la unidad mínima es el *gesto*, o unidad de acción simple que supone un *cambio o alteración de postura*, movimiento o situación.

Un conjunto de gestos forman un *paso*. Varios pasos con una intención definida constituyen *una tarea*. Y varias tareas, finalmente, llevan a una *conducta*, que podemos definir como «conjunto de reacciones de un organismo con una intención previa».

La *conducta*, en sí misma, ya puede estimarse como meta definida y como logro final de un aprendizaje.

Un grupo de conductas constituyen un *comportamiento*. El comportamiento será, pues, un conjunto de acciones de todo orden (orgánicas, motoras, psíquicas, verbales), por las que un individuo trata de adaptarse a una situación. Es ya una manera de ser, de comportarse. Es algo cuyo conjunto caracteriza a un individuo.

Así pues, como resumen, desde la simplicidad a la complejidad, la secuencia es:

Gesto.  
Paso.  
Tarea.  
*Conducta.*  
*Comportamiento.*  
*Hábito.*

Secuencia a tener en cuenta en la programación específica. No siempre será preciso llegar a un desmenuzamiento total, pero sí saber que está disponible la posibilidad de llegar al acto más sencillo, cuando se trata de hacer conscientes en el individuo determinadas normas aceptadas de forma común.

## 3 CONTENIDOS

Sin apartarnos de la clasificación tradicional, hemos obtenido tres repertorios de comportamientos:

1. *Comportamientos personales.* Siete comportamientos que agrupan a un total de 77 conductas (Cuadro 1).

2. *Comportamientos sociales.* Un total de nueve comportamientos, agrupando 121 conductas (Cuadro 2).

3. *Comportamientos escolares.* Nueve comportamientos, por un total de 83 conductas (Cuadro 3).

Sin propósito de exhaustividad, si se ha procurado inventariar las diversas situaciones en que un escolar suele desarrollar su vida normal, tanto en el centro escolar como en su hogar, o como usuario de servicios escolares o públicos de la comunidad en que vive.

De este repertorio general pueden deducirse *las programaciones cortas*, como veremos en el punto correspondiente.

Pueden hacerse algunas *observaciones generales*, como las siguientes:

- Buena parte de las conductas aquí presentadas forman parte de contenidos más amplios en otras áreas, como lenguaje, matemáticas, psicomotricidad, educación sensorial, y su presencia aquí no exime de su tratamiento en aquéllas. Se justifican en estas plantillas de programación por su importancia, por su poder de transferencia, y programadas aquí, además de en su área general, garantizan un aprendizaje más específico e intensivo.
- Según el grado de necesidad, el profesor realizará un desmenuzamiento de las conductas en tareas, pasos y gestos, o simplemente pasará a la programación directa de las conductas, por los procedimientos que a continuación se proponen. No damos, pues, una normativa común para el análisis de las conductas señaladas.
- Al no tratarse de un repertorio exhaustivo, es previsible, y aun deseable que el profesor, con la práctica cotidiana de este aprendizaje, pueda incrementar el citado inventario, aplicando metodología análoga para las nuevas conductas añadidas.

**Cuadro 3****REPERTORIO DE COMPORTAMIENTOS ESCOLARES**

COMPORTAMIENTOS	CONDUCTAS		
<b>1. LENGUAJE ORAL</b>	1. Pronuncia 2. Entona 3. Conversa	4. Termina frase 5. Fluidez. 6. Riqueza	7. Marca pausas en la conversación (respira).
<b>2. LENGUAJE ESCRITO</b>	1. Copia 2. Repasa siluetas 3. Rellena 4. Completa.	5. Sustituye 6. Sigue dirección. 7. Invierte dirección. 8. Aumenta	9. Reduce. 10. Adecua tamaño a plano disponible.
<b>3. POSTURAS POSICIONES</b>	1. Sentado. 2. De pie. 3. En filas 4. En grupo (espontáneo).	5. En grupo (con normas). 6. Equilibrio estático. 7. Equilibrio dinámico.	
<b>4. HABILIDADES GENERALES</b>	1. Ordena tamaños. 2. Ordena pesos 3. Selecciona objetos.	4. Ordena objetos. 5. Recorta. 6. Pega	7. Toma-deja traslada 8. Persiste en acción.
<b>5. DOMINIO ESPACIAL</b>	1. Simetrías 2. Dobles mitades 3. Triples tercios.	4. Cuádruplos cuartos. 5. Cambia posiciones 6. Adecua parte al todo	7. Ordena objetos en el espacio. 8. Calcula distancias.
<b>6. ACTIVIDADES INTELLECTUALES SUPERIORES Y MEDIAS</b>	1. Atención. 2. Concentración. 3. Evocación. 4. Memorización. 5. Hace un plan personal. 6. Cumple un plan personal.	7. Evalúa un plan personal. 8. Calidad en el trabajo. 9. Selecciona, elige. 10. Valora. 11. Capacidad trabajo autónomo. 12. Inventa.	
<b>7. ACTIVIDADES INTELLECTUALES INFERIORES</b>	1. Destreza/habilidad. 2. Economía de tiempo. 3. Abrevia. 4. Imita.	5. Reproduce. 6. Introduce cambios. 7. Sigue un ritmo. 8. Invierte ritmo.	9. Cambia ritmo. 10. Inventa ritmo.
<b>8. COORDINACION PSICOMOTORA</b>	1. Correspondencia volumen/peso. 2. Admite estímulos varios. 3. Independencia de manos. 4. Independencia de dedos. 5. Presión	6. Aprehensión 7. Coordinación óculo-manual. 8. Coordinación ojo pies 9. Preferible lateralidad. 10. Conciencia cuerpo.	
<b>9. EDUCACION SENSORIAL</b>	1. Memoria auditiva. 2. Agudeza auditiva. 3. Memoria visual 4. Agudeza visual. 5. Memoria táctil. 6. Agudeza táctil	7. Memoria olfativa. 8. Agudeza olfativa. 9. Memoria gustativa. 10. Agudeza gustativa. 11. Memoria y agudeza complejas.	

Amplio tratamiento en capítulos específicos de la Programación General

#### 4 UNA METODOLOGIA PRACTICA

En *primer lugar*, lo que podría ser *la secuencia u orden temporal de actividades en el desarrollo de una unidad de trabajo*.

Primer paso: *Motivación*, que incluye el *por qué* de la conducta a practicar, con sus justificaciones sociales, de dominio personal, de mejora de los rendimientos académicos, según el caso.

Segundo paso: *Presentación de la conducta a aprender*. Con el mínimo o ausencia total de *verbalización*, es decir, *realizar la conducta o las tareas que la componen*, por el profesor preferiblemente.

Tercer paso: *Imitación individual* de la conducta-modelo, uno a uno, en algunos alumnos, procurando que no sean siempre los mismos.

Cuarto paso: *Repetición consciente de la conducta*, práctica individual o colectiva.

Quinto paso: *Refuerzos extrínsecos y sociales*: elogiar, premiar. *Refuerzos intrínsecos*: auto-satisfacción, valoración del esfuerzo.

Sexto paso: *Evaluaciones intermedias*, por presentación discrecional del modelo presentado en el segundo paso.

Séptimo paso: *Anotar, registrar*.

En *segundo lugar*, conviene sugerir algunos *recursos de orden psicológico* que pueden contribuir a mejorar los resultados. Entre otros:

- *Ley de latencia*. Dejar un tiempo de pausa entre ejercitaciones (dentro del mismo día, en el espacio de varios días). Es algo como permitir sedimentar las experiencias, permitiendo que el tiempo ayude a hacer consciente el esfuerzo y el progreso que se van obteniendo.
- *Convertir las metas parciales en objetivos conseguidos*. No es posible mantener la motivación inicial a una altura suficiente, hasta el fin del aprendizaje, por lo que se recomienda desmenuzar en *metas intermedias* los logros que se van obteniendo, con lo que se refuerza la motivación inicial.
- *Evitar rigurosamente las conductas negativas*, siendo la mejor forma su ausencia de

sanción, es decir, *no existe respuesta inadecuada*, no darle entidad. Simplemente, se trata de que *todavía no se ha alcanzado una respuesta adecuada*.

- *Evitar igualmente los refuerzos negativos*, mediante reñir, castigar, reprimir, pues, de algún modo, es reconocer que existen tales respuestas negativas y, por otro lado, conducen a inhibiciones y temores a seguir actuando, por la prevención a equivocarse.
- *Solicitar las colaboraciones extraescolares*, tanto de tipo familiar como ambiental. Una campaña, v.gr., de cortesía, queda en nada si los padres no son solicitados a colaborar, procurando reforzar estas conductas en el hogar. Un objetivo de mejorar los ambientes próximos son difíciles de conseguir si «por quien corresponda» no se fijan papeles o se dan facilidades para que el entorno esté limpio.
- *Ir automatizando las respuestas*, economizando tiempo y esfuerzos, y mejorando los gestos, pasos y tareas. Aquí de nuevo recordamos el concepto básico de la repetición consciente y creadora, y traemos a colación la idea del Dr. Faustino Cordón, cuando intuye que la evolución y mejora de conductas sólo es posible «cuando las cosas se procuran hacer cada vez mejor, en menos tiempo y con menos esfuerzo».
- Finalmente, tener en cuenta los *límites o condicionamientos personales y sociales*. No puede llevarse el aprendizaje de una conducta hasta el objetivo ideal, pues cada sujeto tiene unos límites propios, marcados por su edad, fisiología, capacidad intelectual, nivel de aspiración y situación ambiental en que desarrolla su vida. Queda claro que el nivel de exigencia para «Normas de cortesía» no puede ser el mismo para chicos de una barriada de suburbio que para los de una zona residencial, ya que en el primer caso probablemente las cooperaciones externas sean escasas, mientras en el segundo la labor escolar puede facilitarse por colaboraciones familiares o ambientales.

No son todas, pero si algunas sugerencias que pueden ayudar a obtener mejores resultados en la ejercitación de conductas, hasta llegar a alcanzar el nivel de *hábitos*.

## 5 TÉCNICAS DE PROGRAMACION

Quizá como pórtico no sea ocioso recordar que los *objetivos generales* no se limitan a las conductas por sí mismas, porque entonces caeríamos en una educación formalista, muy cercana a los tiempos ya históricos del «alumno bueno y obediente», además de que tales conductas no figuran entre nuestro listado.

Estos objetivos pueden concretarse en cuatro:

1.º *Independencia*. Hacer al sujeto cada vez más independiente en sus decisiones, superando al mero instinto, a la reacción primaria, a la conducta no reflexiva, en fin.

2.º *Autonomía*. Superar las sugerencias de todo tipo, llegar a la madurez que suponen las conductas propias, responsables. Es lo que llama el profesor Aranguren las *conductas morales*, de las que el individuo se hace responsable porque son de su propia decisión.

3.º *Madurez*. Ayudar a la maduración del individuo, haciendo cada vez más consciente sus actos. Es el estadio que Maillou llama *conductas vividas*, y no meramente asimiladas. De modo que la persona se caracteriza por actos propios, producto de meditación, y con respuestas reflexivas para cada situación.

4.º *Autodominio*. Exigible a distintos niveles, pues las características de todo tipo (edad, salud, estatus social) ayudan o dificultan la *diferenciación* de las conductas del individuo respecto a incitaciones externas, tratando de *resistir* a estímulos, tanto internos como externos.

Aclarados los objetivos, presentamos *la técnica de programación. Primera fase, CONFECCION DEL REPERTORIO DE ENTRADA*. Para ello deben elaborarse unas plantillas como la que presentamos en el *cuadro 4*, en la que se anotan todas las conductas que forman parte de un comportamiento,  *fijando el punto inicial en que se hallan*, y con arreglo a criterios *meramente cuantitativos*, a saber, las veces en que tal conducta se practica: 1, nunca; 2, raras veces; 3, bastantes veces; 4, casi siempre; 5, siempre.

*La gráfica resultante* nos indicará las conductas más precisadas de tratamiento específico.

Es evidente, que los 25 capítulos que abarcan los tres repertorios pueden suponer un exceso de programación a la vista del tiempo disponi-

ble. Por ello se recomienda hacer *una selección de conductas* para elaborar este *repertorio de entrada*.

Así pues, una vez valoradas de modo global (por grupo de alumnos y no referidas a alumnos uno a uno), tendremos a la vista las conductas de cuantificación más baja, y de ellas habrá que deducir las más precisadas de programación, que estará limitada por el tiempo disponible.

En el supuesto de que decidiéramos programar la *totalidad de conductas* que constituyen un comportamiento, tendríamos como modelo el *cuadro 5*, donde aparecen repetidas las conductas del cuadro anterior, dispuestas a recibir periódicas evaluaciones, según va realizándose el aprendizaje. En este caso, se pasa a la *calificación*, matizando *el tipo de respuesta* que se va observando como resultado de las ejercitaciones. Y así tenemos (véase el citado cuadro 5):

1. *Principiante*. Comienzo de la práctica, con vacilaciones, regresiones y errores, sin continuidad precisa.
2. *Medio*. Se ha adquirido el *ritmo propio de la conducta*, sin necesidad de repetir el esfuerzo inicial, pero sin perder el grado de atención para fijar la conducta deseada.
3. *Avanzado*. Supone la adquisición de la *agilidad*, velocidad, facilidad y una cierta satisfacción en la ejecución.
4. *Gran especialización*. Permite el paso a la automatización-mecanización, con reducción de espacio y tiempo: destrezas y selección personal de gestos y procesos. Es el momento de pasar a una nueva fase, llegando a lo que Simpson denomina *el grado de confianza*, alcanzando el nivel de habitual.

Esta selección de conductas a programar, es lo que constituye *la segunda fase*, denominada LINEA-BASE, que normalmente tendrá como contenido *una selección de conductas del repertorio general*.

Sólo faltará su inclusión en el cuadro-horario semanal-quincenal o diario (según modelo propio de programación), recordando la insistencia en la periodicidad de las ejercitaciones para poder iniciar de forma regular estos aprendizajes.

La dependencia del profesor (de sus conductas-modelo) deberá ser cada vez menor, de modo que se tenga constante que «el alumno debe ser



**Cuadro 4**

**PROGRAMACION DEL REPERTORIO DE ENTRADA**

**2. COMPORTAMIENTOS SOCIALES. 1. Fórmulas de cortesía. 11. Compañeros**

	1 Nunca	2 Raras veces	3 Bastantes veces	4 Casi siempre	5 Siempre
<b>A) PROGRAMACION INICIAL</b> (Obtener gráfica por unión de puntos)					
1. Por favor					
2. Gracias					
3. Si/no					
4. Saludar					
5. Despedirse					
6. Pedir permiso para tomar algo					
7. Ceder el paso					
8. Ceder/ofrecer asiento					
9. Repartir algo					
10. Ofrecer algo					
11. Aguardar su turno					
12. Abrir una puerta para alguien					
13. Ayudar en dificultad					
14. Tomar del suelo algo que cae a otro					
15. No reír ante el fracaso ajeno					
16. Dar los objetos por detrás					
17. Pasar por detrás de un grupo					

**Cuadro 5**

**PROGRAMACION-EVALUACION DE LA LINEA-BASE**

**2. COMPORTAMIENTOS SOCIALES. 1. Fórmulas de cortesía. 1.1. Compañeros**

	1 Puntuo	2 Medio	3 Avanzado	4 Gran paso
<b>B) PROGRAMACION SELECTIVA</b>				
1. Por favor				
2. Gracias				
3. Si/no				
4. Saludar				
5. Despedirse				
6. Pedir permiso para tomar algo				
7. Ceder el paso				
8. Ceder/ofrecer asiento				
9. Repartir algo				
10. Ofrecer algo				
11. Aguardar su turno				
12. Abrir una puerta para alguien				
13. Ayudar en dificultad				
14. Tomar del suelo algo que cae a otro				
15. No reír ante el fracaso ajeno				
16. Dar los objetos por detrás				
17. Pasar por detrás de un grupo				
(Usar líneas de distintos colores, una para cada evaluación parcial, y todas en el mismo cuadro. Máximo, 3 evaluaciones parciales.)				

el centro de todo el proceso y, llegado el caso, convertirse en su propio profesor».

A fin de no caer en un mecanismo repetitivo, conviene tener en cuenta la posibilidad de introducir variantes, como resultado de la habilidad o destreza adquiridas. Por efecto del dominio de las propias reacciones básicas, el sujeto es capaz de introducir nuevas normas, *hasta llegar a las conductas originales*, pero como fin de un proceso de perfeccionamiento, de evolución y mejora, y *no mera sustitución*.

## 6 LA TEMPORALIZACION. LA EVALUACION DE CONDUCTAS

Como condición imprescindible, el que las actividades figuren en el cuadro-horario, puesto que *no se trata de repetir ocasionalmente, sino de realizar sistemáticamente*, repetidamente, ordenadamente.

Según el tipo de conducta, el tiempo será variable, pero, en términos generales, serán suficientes espacios *de diez a veinte minutos*, diarios, según edades y *repertorio de entrada*. Al principio, el tiempo se utilizará en su totalidad, procurando cumplimentar la secuencia señalada en el punto 4 de este trabajo. Más adelante, según los resultados, se irán espaciando las sesiones, o reduciendo en duración, o introduciendo *nuevas conductas* del repertorio de entrada.

Conviene insistir en el carácter complementario de estos aprendizajes, en el sentido de que no son exclusivos ni excluyentes, pues probablemente aparecen estas conductas en el contexto de otras áreas y actividades. Y precisamente este carácter de transferibles y aplicables es el que conviene destacar, como uno de los valores positivos de esta *nueva asignatura*, ya que el escolar comprobará cotidianamente el carácter práctico de este aprendizaje, tanto en conductas «escolares» como en las que se practican fuera del recinto escolar, en múltiples ocasiones y circunstancias.

A título de ejemplo se presenta un cuadro (*cuadro 6*) donde se han inventariado algunas tareas cuya ejercitación puede servir de refuerzo a las conductas escolares del repertorio 3. Estas *plantillas de autocontrol* pueden estar en lugar visible de la sala de clase, para ir anotando su cumplimiento, o pueden servir de recordatorio,

fijando en todo caso la periodicidad de su ejecución, y son compatibles con los carteles presentados anteriormente.

Pueden igualmente servir como *registro personal*, en el que el escolar anote sus progresos y recuerde sus responsabilidades. La variedad y complejidad dependerán del nivel de los escolares y la intensidad con que se esté realizando el aprendizaje que aquí comentamos.

Por último, y volviendo a la evaluación según los cuadros modelo 5 (línea-base), debe decirse que un mismo cuadro puede servir para anotar varias evaluaciones parciales, simplemente usando distintos colores del marcado o de la línea de puntos que se utilice. Recomendamos igualmente la ubicación en lugar visible de la clase, accesible a los propios alumnos, que pueden ser protagonistas en el proceso de evaluación de las conductas.

No será ocioso recordar, una vez más, que las conductas no son objetivos finales, sino medios para *actitudes y compromisos*, sociales y personales.

Terminemos con una cita oportuna de Alain: «el hábito no esclaviza, sino que, por el contrario, libera, introduciendo, en cierto modo, la voluntad hasta las fibras más íntimas de la persona, de manera que la acción más nueva e imprevista sea ejercitada a la perfección».

---

## BIBLIOGRAFÍA SUMARIA

- Fromm., E. «El arte de amar.» Capítulo IV. Paidós. Buenos Aires, 1974.
- Harrow, Anita. «Taxonomía del ámbito psicomotor.» Editorial Marfil. Alcoy, 1978.
- Ravaisson. «El hábito.» Aguilar. Madrid, 1964.
- Ribes Iñesta, E. «Técnicas de modificación de conducta.» Dedicado específicamente al retraso escolar, puede ser útil como metodología de programación. Editorial Trillas. México, 1977.
- Rodríguez Delgado, J. M. «Control físico de la mente.» Espasa-Calpe. Madrid, 1973.
- Rousseau, J. J. «El contrato social.» Libros primero y segundo. Aguilar. Madrid, 1962.
- VIDA ESCOLAR. Número 93-94. Noviembre-diciembre 1967. «Unidades didácticas.»
- VIDA ESCOLAR. Números 115-116. Enero-febrero 1970. «Hábitos y educación.»
- VIDA ESCOLAR. Número 209. Noviembre-diciembre 1980. Programas Renovados. Área Social.

**Cuadro 6**

**3.4.8.**

**3. CONDUCTAS ESCOLARES**

**4. COMPORTAMIENTOS, HABILIDADES GENERALES**

**5. CONDUCTA PERSISTE EN LA ACCION**

- Tareas:**
- Acción continuada.
  - Acción intermitente.
  - Acción interrumpida.
  - Acción diferida.
  - Acción evocada.

**PLANTILLA DE AUTOCONTROL**

TAREAS	Cada día	Cada --	Por la mañana	Por la tarde	Cada primero de mes	...	...	...
Regar macetas.....								
Alimentar peces.....								
Limpiar pecera.....								
Barrer la clase.....								
Limpiar mesa.....								
Revisar papel higiénico del w.c.....								
Revisar trabajos pendientes.....								
Anotar temperaturas dentro de clase.....								
Anotar temperaturas exteriores.....								
Revisar papeleras de clase.....								
Limpieza de calzado.....								
Cepillar la ropa.....								
Ordenar armarios.....								
Ordenar la cartera.....								
.....								
.....								
.....								

(Una cruz, un asterisco o cualquier señal gráfica en el cuadro correspondiente.)

---

# La estructura de un Centro docente, su organización en el organigrama

---

Por M.<sup>a</sup> Visitación MARTINEZ UYARRA\*

---

Dada la aplicación del Estatuto de Centros que imprime nuevo estilo a la estructura organizativa de los Colegios, con la aparición de Organos Colegiados distintos (Consejo de Dirección), remodelación de los ya existentes (Junta Económica, Claustro de Profesores, Departamentos, etcétera), aparición de cargos intermedios (Jefe de Estudios, Secretario...), estructuración de la Enseñanza por Ciclos... todo ello comporta en los Centros un sello de complejidad que es necesario ordenar coherente y racionalmente. Ideas sobre esta ordenación de los diferentes elementos pueden ser prácticas en primer lugar para el Director, definido por Gelinier magistralmente como «El elemento dispositivo del Centro» el que dispone esos variados componentes; en segundo lugar para los Profesores, informando de su grado de participación y colaboración en el funcionamiento general; para los padres, canalizando sus actuaciones y las expectativas sociales, personales y profesionales de la comunidad educativa que será la base de esa ordenación y de la forma que adopte la estructura de un Colegio.

Renate Mayntz define la estructura como un conjunto de elementos interrelacionados con una finalidad.

Con tres características:

- a) El tratarse de formaciones o totalidades articuladas con un número precisable de miembros y una diferenciación interna de funciones.
- b) Estar orientadas, de una manera consciente, hacia fines y objetivos específicos.
- c) Estar configuradas racionalmente, al menos en su intención, con vistas al cumplimiento de estos fines y objetivos.

Si aceptamos esta definición hemos de convenir en que el Centro educativo es una estructura compuesta de elementos personales (Profesorado, alumnos, padres...) y materiales (edificio, mobiliario, material didáctico...) que se orientan a conseguir una finalidad: *calidad y cantidad educativas*. Se puede afirmar que la estructura representa la síntesis de las relaciones personales y de los sistemas técnicos-productivos puestos en marcha en el Centro.

En todos los Colegios los elementos son siempre los mismos; la finalidad es también inmutable, lo que varía es la *ordenación de esos elementos* que son dispuestos de un modo u otro dependiendo del estilo que anima al conjunto.

El reflejo descriptivo de esa ordenación peculiar de los elementos es el Reglamento de Régimen Interno; mientras que su expresión gráfica es el ORGANIGRAMA.

Nos ocuparemos en este trabajo únicamente

---

\* Inspectora de Educación Básica del Estado.

de este último, reflexionando detenidamente sobre su casuística.

El Organigrama no es nada más que la representación gráfica de los órganos que funcionan en un Colegio y las relaciones establecidas entre ellos.

Una característica puramente formal, pero muy importante, de todo Organigrama, es el número de niveles de su estructura. Los diferentes órganos, relacionados jerárquicamente, forman una pirámide. Es esencial observar el número de escalones de esa pirámide.

El número de niveles está condicionado por dos variables:

- 1.º Dimensiones del Colegio.
  - 2.º Ambito de supervisión.
- Analizaremos cada uno de ellos.

1. *Dimensiones del Colegio.* Es evidente, por un proceso lógico, que cuando un Colegio crece, su estructura se diferencia, se expande y se desarrolla con la aparición y multiplicación de niveles de estructura superpuestos. Es un efecto casi mecánico: el Director de una Graduada de 5 profesores puede ejercer acción directa sobre todas las personas. Si la empresa educativa llega a tener de 8 para arriba, dirigir directamente satura las posibilidades del gerente y su acción ha de descentralizarse con la aparición

de niveles intermedios (Jefe de Estudios, Secretario, Coordinadores).

2. *Ambito de supervisión.* El ámbito de supervisión, llamado por los ingleses y americanos «span of control» de un jefe es el número de personas que se sitúan en el escalón inmediatamente inferior de la estructura, ligados a él por una relación de dependencia jerárquica.

Ahora bien, es evidente que el número de niveles de una estructura varía en razón inversa al ámbito de supervisión medio de los diferentes mandos.

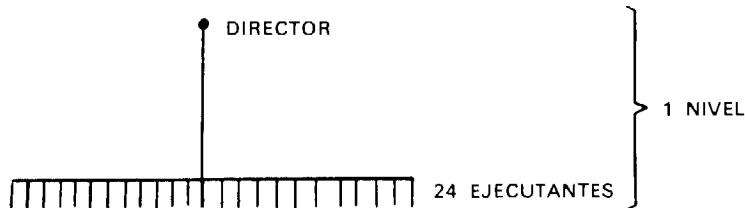
Supongamos un Colegio de 24 unidades ejecutantes (Profesores): el encuadramiento de este colectivo puede realizarse de varias maneras, que podemos esquematizar en las dos situaciones extremas siguientes (ver soluciones A y B).

Sin llegar a estas soluciones extremas, evidentemente ineficaces, todo Colegio ha de buscar un equilibrio entre el organigrama demasiado «plano» y el organigrama demasiado «puntiagudo». La cosa no resulta fácil.

El Organigrama en «rastrillo» es ciertamente poco recomendable. Se pueden deducir sus evidentes desventajas de excesiva concentración de autoridad y control, además de imposible hoy, cuando el director tiene función docente.

Ahora bien, un Organigrama está siempre en

SOLUCION A



Organigrama «en rastrillo».

No comporta nada más que dos niveles de estructura: el jefe influye directamente en los 24 ejecutantes.

SOLUCION B



Organigrama de «Parkinson».

La solución «B», que evoca la célebre «Ley de Parkinson», se caracteriza por un abanico de subordinación limitado a dos, lo cual forma una pirámide jerárquica de muchos escalones con 7 niveles de mando.



función del HOMBRE. No es bueno ni malo «a priori», depende de las personas. Por esa razón esta opción es positiva en Colegios donde el Director es una persona dinámica, con talento y sagacidad, vigoroso, con carisma y en cambio en la plantilla de Profesores falta iniciativa y no se encuentra ninguno capaz de desempeñar funciones de liderazgo. Cosa por otra parte poco frecuente.

Por su parte el Organigrama «parkinsoniano», con multiplicación de niveles de estructura, es decir, alargamiento en los circuitos de comunicación, conlleva los siguientes riesgos:

a) Distorsión de las comunicaciones, retraso en la toma de decisiones, difuminación de responsabilidades y... aumento de gasto, porque proliferan los cargos intermedios a los que hay que retribuir.

b) Una persona reducida a solo dos subordinados directos, sin otra función que la directiva (no es el caso de nuestros Colegios Nacionales) no está saturado, dispone de «valencias libres» que ocupará inevitablemente influyendo en los escalones inferiores o incluso en los servicios laterales, a menos que tome la prudente decisión de irse a pescar con caña en su tiempo libre. Un cargo en estas condiciones no está aprovechando debidamente ni al ciento por ciento de sus posibilidades.

Cuando reina esta situación el resultado es inevitable: una gran confusión. Ha de rehuirse el «Organigrama de nudos» porque es más peligroso que el de «rastrillo»; solamente sería exitoso cuando el director o cargos intermedios carecieran de las cualidades para serlo, pero en tal caso la solución correcta sería naturalmente muy otra.

Hemos analizado las alternativas más extremas, y por tanto, las no recomendables. Vamos ahora, en orden a justificar la presentación de algunos Organigramas como más apropiados, a enumerar un conjunto de Reglas prácticas a seguir para su confección:

Regla 1. En los Colegios de E.G.B. tender más a una estructura en «rastrillo» que a la «parkinsoniana».

Regla 2. Una de las cualidades más apropiadas de la empresa educativa es la agilidad, tomar decisiones sin pérdida de tiempo. Para esto se tenderá a que el ámbito de supervisión sea lo más amplio posible.

Regla 3. Un jefe debe tener el número de ejecutantes limitado a su capacidad de coordinación

y control. El número recomendable es de 3 a 5; pero esta norma no es rígida, variará a compás de las circunstancias:

— Podrá ser más elevado si el trabajo a supervisar es fácil, homogéneo y estable; más reducido si es difícil, diferente de un subordinado a otro y constantemente variable.

— También más elevado si la categoría personal y profesional de los subordinados es muy alta y son capaces de asumir amplia delegación de funciones; si están poco preparados o de competencia baja necesitará supervisión más estrecha.

— Por último, los hombres tienen aptitudes muy desiguales para supervisar un gran número de subordinados: Napoleón controlaba varios centenares de ellos directamente; en cambio, ciertos hombres muy valiosos se sienten desbordados con tres o cuatro.

Regla 4. Un Organismo Técnico especializado debe depender de un Ponente especializado en dicha técnica, para, al menos, «hablar el mismo lenguaje». En el caso contrario no será eficaz. (Es el caso de un Departamento o de la Biblioteca escolar.)

Regla 5. Los Organos de Estado Mayor o Staff deben estar compuestos por especialistas, bien documentados y que conozcan a fondo su cometido; pero caracterialmente poco arrogantes y poco dados a vedetismo particular. Un poco los llamados «cerebros grises», inteligentes, preparados, pero humildes.

Por ejemplo, un Departamento o un Equipo Docente no deberá estar puesto bajo la dependencia de un dirigente «puro» agresivo, líder, pero que no conoce la materia o las clases suficientemente.

Regla 6. Por el contrario un Organismo jerárquico estará formado por hombres fuertes, capaces de convencer, enérgicos y seguros; sin dudas ni vacilaciones a la hora de decidir.

Resumiendo: Todo Centro tiene una evidente ventaja en precisar por un Organigrama claro la especialización de funciones, sus órganos, y, sobre todo, el encuadramiento de sus líneas jerárquica y funcional.

Sin embargo, la publicación formal de un Organigrama no debe ser prematura, sino algo maduro, fundado y con puesta en práctica de reglas organizativas. Las reglas básicas han sido expuestas anteriormente.

Y debe ser así, porque un Organigrama tiene carácter irreversible: cuando los órganos han

sido formalmente creados, las bases subordinativas y las funciones decretadas, los títulos acordados, es extremadamente difícil cualquier variación sobre realidades ya existentes.

En consecuencia, si la situación del Colegio y la calidad de los hombres no han sido muy bien calibradas, puede ser bueno, por un periodo transitorio, mantener una cierta elasticidad entre las relaciones jerárquicas. Las soluciones prematuras no son recomendables, sobre todo en el caso de Delegación de funciones o en el caso también de Colegios de nueva apertura donde el profesorado no se conoce suficientemente o las relaciones mutuas no han sido consolidadas. Las soluciones adoptadas podrían dar lugar a algunos riesgos a tener en cuenta:

— Nominamiento de Coordinador en persona no capacitada.

— Delegar el Servicio de Biblioteca en persona muy activa, pero que no le gusta leer y, por ende, no motivará a Profesorado y alumnos en este sentido.

— Hacer responsable del Servicio de Relaciones con la comunidad a un Profesor muy preparado, pero que carece de tacto en la relaciones sociales... entre otras.

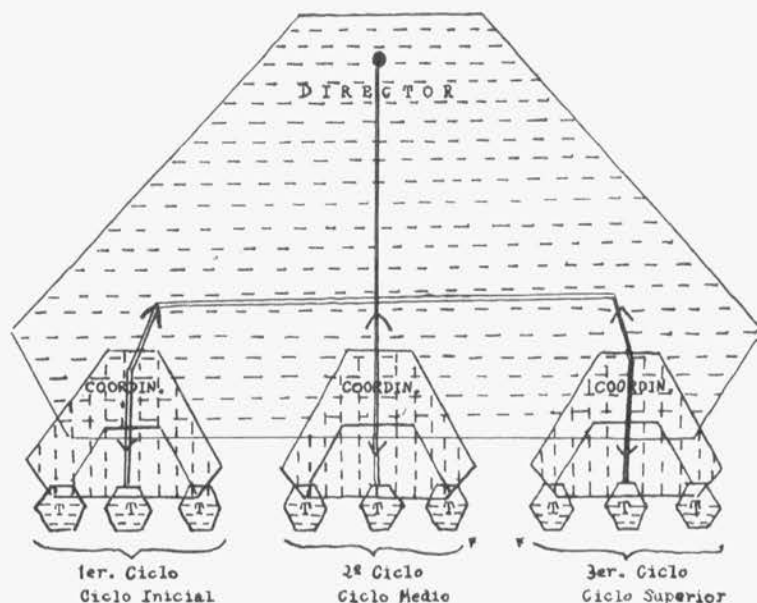
Portanto, UN ORGANIGRAMA ESTA SIEMPRE EN FUNCION DEL HOMBRE.

Expondremos varios modelos de Organigrama, analizando cada uno de ellos y apuntando su posible acomodación a las diversas situaciones en que puedan encontrarse los Centros.

El primero de ellos va a ser un Organigrama de Estructura en Bisagra, inspirado en un papel preponderante de los grupos de trabajo (Gráfico 1).

*Descripción del gráfico.* Cada grupo de Tutores

**GRAFICO 1**  
**ESTRUCTURA EN BISAGRA: Principio de grupos superpuestos en una Organización**



**LEYENDA:** Subzona con un sólo rayado equivale a zona de autonomía de dicho grupo. Subzona con dos rayados equivale a área de interacción de grupos.

Director y coordinadores pueden ó no formar el Equipo Directivo a nivel interno.

que inciden sobre los alumnos de un mismo Ciclo forman los Equipos Docentes de Ciclo Inicial, Medio y Superior. Cada Equipo docente elige a un Coordinador y éstos *pueden* formar con el Director el Equipo Directivo. Dado que en las disposiciones legales actuales la dirección es unipersonal y no colegiada, el Equipo directivo, si se crea, será a nivel interno, siendo siempre el director responsable ante la administración del funcionamiento general.

La subzona que aparece en el gráfico con un solo rayado equivale al área de autonomía de un grupo. Subzona con dos rayados equivale al área de interacción de dos grupos.

*Funcionamiento.* Los Coordinadores desempeñan una labor de bisagra, ocupándose de transmitir inquietudes y problemática desde su Equipo Docente a la Dirección y soluciones, gestión y normativa de la Dirección a los Equipos Docentes. La responsabilidad mayor se desplaza así desde el Centro a los cargos intermedios, que realizan un equilibrio entre las dos jerarquías.

*Las funciones concretas de los Coordinadores serían:*

- 1.º Establecer contactos precisos entre Departamentos, Equipos docentes y Tutores.
  - 2.º Reunir los Equipos de Tutores.
  - 3.º Dirigir la reunión.
  - 4.º Ocuparse de canalizar la información ascendente y descendente.
  - 5.º Colocar comunicaciones en el tablón de anuncios.
  - 6.º Asesorar a la Dirección en la toma de decisiones como miembros del Equipo Directivo.
- En general, responsabilizarse del conjunto, supervisar la labor de todos e impulsar la vida del Centro; o lo que es lo mismo, planea, organiza, coordina, controla y estimula.

*Las funciones del Equipo Directivo serían:*

- a) Tomar decisiones en todos los asuntos, *de forma colegiada.*
- b) Dar normas a cumplir.
- c) Hacerlas ejecutar.
- d) Exigir responsabilidades.

*Las funciones de los Tutores serían:*

- a) Orientar a los alumnos.
- b) Mantener relaciones con los padres.
- c) Mantener actualizados expedientes personales de su clase.

*Las funciones de los Equipos Docentes serían:*

- a) Armonizar programas dentro de cada Ciclo.
- b) Armonizar evaluaciones y recuperaciones.
- c) Realizar función docente en el grupo de alumnos que forman cada ciclo.

Las características de este Organigrama responden a las Reglas o principios enumerados como básicos anteriormente en este trabajo:

— Existen únicamente tres niveles en la estructura (Dirección-Coordinadores-Tutorías) con lo que se logra una racional distribución de responsabilidades a la vez que puede ser ágil y rápida la toma de decisiones.

— Cada responsable posee función jerárquica y a la vez función docente, con lo que, aún cuando su radio de acción esté limitado a dos o tres personas, prácticamente está su tiempo ocupado, sin estar sobresaturado.

— Se cuida mucho la labor didáctica y pedagógica, fundamental en un Centro de enseñanza, por cuanto la estructura gira alrededor de los Equipos Docentes, que aparecen en la base de la pirámide.

— Algo muy importante: La estructura se basa y está centrada en grupos de trabajo con diferente cometido: Por un lado los equipos docentes, cuyo objetivo es metodológico y didáctico y, por otro lado, el Equipo Directivo, cuya misión es la toma de decisiones, emisión de normas y resoluciones de la problemática general.

Tanto la teoría sociológica como la práctica corriente demuestran claramente que la existencia de grupos de trabajo constituye la máxima condición para obtener resultados positivos. Y esto por varias razones:

— En un verdadero grupo de trabajo las relaciones entre sus miembros adquieren un carácter de contacto humano de tipo personal, que agrega posibilidades decisivas de *motivación.*

— El grupo de trabajo constituye el crisol necesario para *integrar*, dentro de los objetivos generales, los objetivos particulares e individuales de cada uno. Precisamente el grupo de trabajo es el único medio en que las comunicaciones, interacciones y ajustes se efectúan con la máxima fluidez.

Todos conocemos por propia experiencia lo enriquecedor que resulta sentarse a una mesa con un grupo de profesionales preocupados por su trabajo, que tiene nuestras mismas inquietudes y que aportan quien no una idea buena, otra mejor.

Analizaremos ahora otro tipo de Organigrama,

siguiendo el modelo de *Organización Participativa por Objetivos* (Gráfico 2).

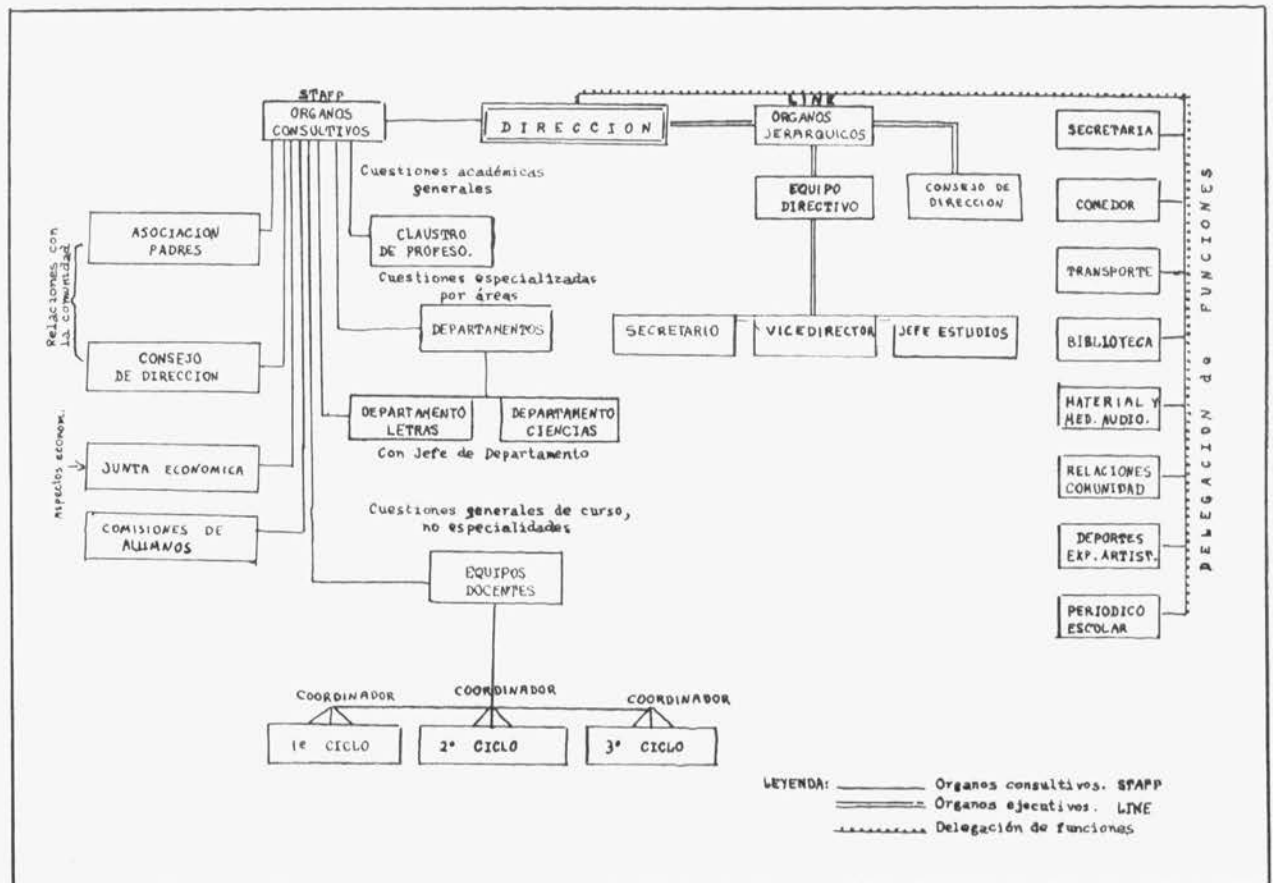
El Organigrama está basado en tres ideas clave:

— Participación de todos los elementos personales de la comunidad educativa en la vida del Centro, con distintas responsabilidades y competencias, según el Organismo al que pertenecen.

— Delegación de funciones por parte de Dirección.

— División de competencias en Organismos Jerárquicos y Organismos Funcionales, los primeros con poder de tomar decisiones, gestionar y dar

GRAFICO 2  
ORGANIGRAMA DE UN COLEGIO NACIONAL



normas y los segundos con misión de apoyar y asesorar a los Organos jerárquicos.

En este caso los niveles jerárquicos son sólo de dos escalones. Todo el conjunto depende de Dirección, quien delega funciones en los miembros del Claustro y otros elementos personales de la comunidad educativa.

Las funciones de cada uno de los Organos unipersonales o Colegiados serían las siguientes:

a) Organos jerárquicos:

-- Dirección como Organo Unipersonal o como Equipo Directivo.

-- El Consejo de Dirección en las actividades que el estatuto le confiere para decidir.

La labor del Director sería quintuple: Planea, Organiza, Coordina, Controla y Estimula.

b) Los Organos Funcionales, de asesoramiento y apoyo a la gestión, con misión de emitir informes, dictámenes, estudiar casos y, en una palabra, facilitar la toma de decisiones de los órganos jerárquicos, proporcionándoles la información y datos precisos, son, según se refleja en el Organigrama:

-- Claustro de Profesores.

-- Consejo de Dirección, en las funciones que el Estatuto de Centros enuncia con las acciones «asesorar», «informar», «asistir» a otros Organos unipersonales o Colegiados.

-- Junta Económica.

-- Asociaciones de padres.

-- Departamentos.

-- Equipos docentes.

-- Comisiones de alumnos.

El Consejo de Dirección, Junta Económica y Claustro de Profesores con las atribuciones que les confiere el nuevo Estatuto de Centros (LEY ORGANICA 5/1980 de 19 de junio, B.O.E. 27 de junio de 1980). Ha de subrayarse que el Consejo de Dirección tiene competencias mixtas, por una parte de decisión y por otra de apoyo a la gestión; es por esta razón que se incluye como Organo Jerárquico y a la vez Staff.

El resto de los Organos con las finalidades indicadas en las Orientaciones Pedagógicas para la E.G.B.

c) Cada uno de los miembros del Claustro se responsabiliza de un Servicio o Ponencia, por delegación de Dirección (Secretaría, Comedor, Transporte, Biblioteca, Material y Medios Audio-visuales, Periódico escolar y otros...).

La misión de estos responsables de Ponencias es organizar, potenciar y llevar el funcionamiento de la que eligió o se le encomendó, siendo responsable ante la dirección de su acción. De este modo se logra una correcta distribución de tareas y trabajos.

Un perfecto funcionamiento del Centro, según este Organigrama, supone cumplir unas premisas esenciales:

1.<sup>a</sup> Cada uno de los Organos o delegados ha de conocer previamente sus funciones, cumpliéndolas estrictamente y sin interferir en la labor de los otros. Las interferencias provocarían tensiones y conflictos de competencias.

2.<sup>a</sup> Evitar las deformaciones en los Organos Line o Jerárquicos y Organos staff o de apoyo. Los errores más comunes y que cabe evitar son los que siguen:

— Que el Staff, desbordando el nivel de sus funciones crea que sus informes *obligan* a los Organos jerárquicos a tomar la dirección que él aconseja.

— Que el Organo jerárquico descienda dando explicaciones de sus decisiones al staff y disculpándose de ellas.

— Que los Organos ejecutivos hagan responsable al staff de los fracasos del line, pidiendo que rectifiquen su información.

Salvados estos peligros, esta fórmula contempla la posibilidad de un montaje participativo, de una colaboración y cooperación de todos los miembros, sin menoscabo de la línea de autoridad necesaria para mantener una unidad de criterio y un control mínimo indispensable. Al staff se le consulta, porque son los especialistas en el tema de que se trate, pero la línea se reserva la decisión última que hará ejecutar. A veces seguirá las directrices de los asesores, pero a veces no.

Se propone ahora un *nuevo ORGANIGRAMA*, derivado de la estructura en *BISAGRA*, pero que remarca más la función jerárquica, de mando, de los Organos Unipersonales (Vicedirector, Jefe de Estudios y Secretario), que ejercen acción sobre Organos con diferentes metas, no sólo



las puramente didácticas de los Coordinadores (Gráfico 3).

*Descripción del gráfico.* Todo el conjunto depende de Dirección, quien ejerce acción directa sobre el segundo nivel de jerarquía, formado por los otros Organos unipersonales del Centro (Jefe de Estudios, Vicedirector y Secretario) e indirecta sobre el tercer nivel de jerarquía. A su vez los cuatro mandos pueden formar el Equipo Directivo.

El tercer nivel de responsabilidad está constituido por:

— Departamentos y Equipos docentes con línea directa del Jefe de Estudios.

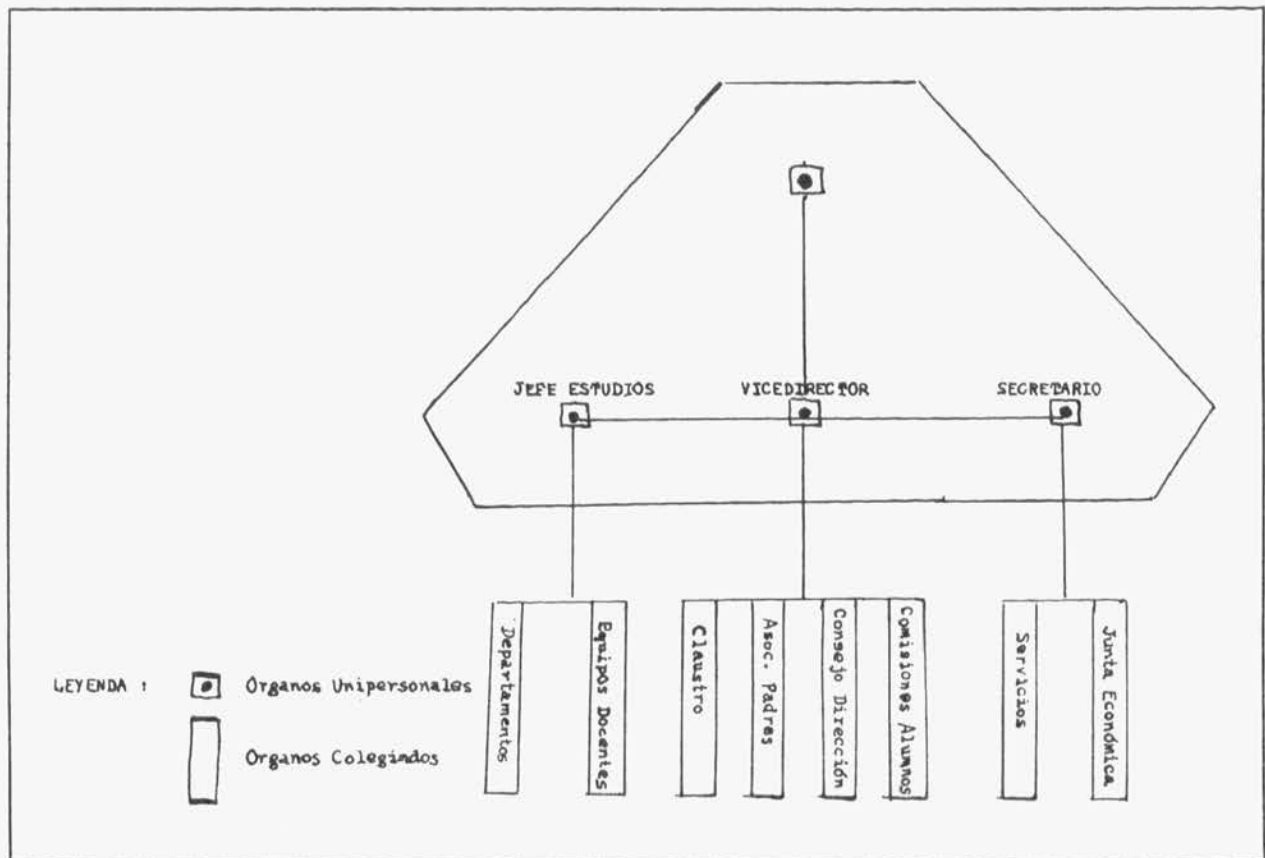
— Claustro de Profesores, Asociación de Padres, Consejo de Dirección y Comisiones de Alumnos, dependiendo del Vicedirector.

— Junta Económica y Servicios o Ponencias que tienen como inmediato superior al Secretario.

**BIBLIOGRAFIA:**

S. W. HUMBLE «La Dirección por objetivos» Edit. A. P. D. Madrid, 1970.  
 H. R. DUGLASS «Organización Escolar moderna» Edit. Magisterio Español, 1968.  
 OLIVEROS OTERO «Dirección y Organización de Centros Educativos» Edit. Universidad de Navarra, S. A. Pamplona, 1970.  
 E. F. L. BRECH «Organización y Dirección» Edit. Rialp. Madrid, 1961.

**GRAFICO 3  
ORGANIGRAMA DE UN CENTRO DOCENTE**



---

# Psicología de la inteligencia y educación

---

Por Jesús LOPEZ ROMAN\*

---

## 1 LA INTELIGENCIA COMO ACTIVIDAD

De entre las teorías de la inteligencia, destaca por su difusión actual la llamada «teoría operatoria», elaborada por la escuela de Ginebra.

Su base descansa en la consideración del pensamiento humano como algo eminentemente activo y constituido por unas estructuras de conjunto en las que se agrupan las «operaciones». Estas operaciones son lisa y llanamente *acciones interiorizadas*.

Para comprender el concepto de inteligencia, en este contexto, haremos hincapié en cuál es la situación de la misma dentro de la organización mental.

Si hemos de responder a este planteamiento, debemos definir primero la conducta, que es: un caso particular de intercambio entre el mundo exterior y el sujeto.

Estos intercambios son de orden funcional y van operando a distancias cada vez mayores en el espacio y en el tiempo, con unas trayectorias cada vez más complejas.

La conducta, así entendida, supone dos aspectos esenciales e interdependientes en gran manera: uno afectivo (sentimientos) y otro cognoscitivo. Los sentimientos proporcionan las «energías» necesarias a la acción, en tanto que el conocimiento proporciona una estructura a esta acción.

Si toda conducta implica una «energética» que constituye su aspecto afectivo, los intercambios que la conducta provoca con el medio dan lugar a una estructura que, a su vez, influye en diversos circuitos que se establecen entre el sujeto y los objetos. Hay que tener en cuenta que la vida afectiva y cognoscitiva son inseparables, ya que representan dos aspectos de una misma realidad.

La inteligencia no es una categoría aislable y discontinua de procesos cognoscitivos. La inteligencia no es una estructura más, sino la forma de equilibrio hacia la cual tienden todas las estructuras.

Todas estas estructuras van sucediéndose unas a otras, siguiendo una ley de evolución, de tal modo que cada una de ellas asegura un equilibrio más amplio y estable a los procesos que intervenían ya en el seno de las estructuras precedentes. Pero continuemos con otros conceptos clave.

La asimilación es «esencialmente la utilización del medio externo por el sujeto con miras a alimentar sus esquemas hereditarios o adquiridos». Estos esquemas son, como el «cañamazo», la trama de las acciones susceptibles de repetirse indefinidamente.

La acomodación es proceso inverso a la asimilación; el medio actúa también sobre el organismo (no queremos decir que el ser vivo se quede impasible ante la acción exterior, sino que esta acción modifica el ciclo asimilador acomodándolo a sí mismo).

---

\* Inspector de Educación Básica del Estado. Dr. en Filosofía y Letras.

La actividad intelectual comienza por la confusión entre la experiencia y la conciencia de sí, por la indiferencia caótica entre la acomodación y la asimilación; la inteligencia no comienza, ni por el conocimiento del «yo», ni por el de las cosas, en cuanto tales, sino por el de su interacción, y orientándose simultáneamente hacia los dos polos de esta interacción organizará el mundo, organizándose a sí misma.

Cuando la asimilación y la acomodación sobrepasan el estado inicial de equilibrio falso y llegan a un equilibrio verdadero, es decir, a una armonía entre organización interior y experiencia externa, se transforma radicalmente la perspectiva del sujeto sobre el universo: del egocentrismo radical a la objetividad; el sujeto sale de sí mismo para solidificar y objetivizar su universo.

Según esto, el equilibrio verdadero entre asimilación y acomodación será la «adaptación», cuya forma más avanzada se denomina inteligencia.

El poner el acento en la «interacción» entre el organismo y el medio nos lleva a la teoría operativa de la inteligencia. Las *operaciones* intelectuales, cuya forma superior es lógica y matemática, son *acciones reales, interiorizadas*. Estas operaciones son concebidas como agrupándose necesariamente en sistemas de conjunto, pero no estáticos, ni dados «a priori», sino móviles, reversibles y dinámicos.

En una palabra, el carácter esencial del pensamiento lógico es también el ser operatorio. Es decir, prolonga la acción interiorizándola. Lo propio de las operaciones, por otro lado, es constituir sistema.

Esos sistemas de conjunto son llamados «agrupaciones», que consisten, precisamente, en cierta forma de equilibrio de las operaciones. Y para que se dé tal equilibrio han de cumplirse cuatro condiciones, en el caso de los grupos de orden matemático, y cinco en el de los grupos de orden cualitativo.

1.ª) Dos elementos de una «agrupación» deben poder componerse entre sí y dar lugar, de este modo, a un nuevo elemento de tal agrupación. Por ejemplo,  $A < B$  y  $B < C$  pueden unirse en una nueva relación  $A < C$ , en la que las dos primeras quedan contenidas (*Coordinación* entre las operaciones).

2.ª) Cada operación directa de un grupo debe implicar una operación inversa, el poder

volver al punto de partida (*Reversibilidad*: carácter más específico de la inteligencia).

3.ª) La composición de las operaciones debe ser asociativa. Un resultado obtenido por dos caminos diferentes sigue siendo en los dos casos el mismo y reconocido como tal (*Asociatividad*: la aparición de este «rodeo» es característica de la inteligencia sensori-motora).

4.ª) Una operación combinada con su inversa debe quedar anulada y el sujeto puede reconocer la identidad del objeto.

5.ª) Aunque en el campo de los números una unidad agregada a sí misma da lugar a un nuevo número (hay iteración), en cambio, un elemento cualitativo repetido no se transforma (Tautología:  $A + A = A$ ).

## 2 EVOLUCION DE LA INTELIGENCIA

Hoy día ha quedado descartada totalmente la concepción de la inteligencia como una facultad constituida «a priori» y sin posibilidad de ser influida o enriquecida por las estimulaciones del medio ambiente.

Los resultados de las investigaciones en este campo indican que la inteligencia se constituye y conforma en una constante dialéctica de interacciones entre el sujeto y su medio.

El hombre atraviesa una serie de «periodos» y «estudios» claramente diferenciados incluso estructuralmente. De aquí que los primeros C.I. obtenidos en edades tempranas sean inestables y poco válidos desde el punto de vista de la predicción de ulteriores rendimientos. De aquí también la extraordinaria importancia de esta teoría en orden a implicaciones pedagógicas, puesto que suministra las bases psicológico-científicas de una auténtica Pedagogía que considere «al hombre en el hombre y al niño en el niño».

Existe como un camino que la inteligencia recorre hasta llegar a las operaciones formales, cuyas agrupaciones caracterizan la inteligencia reflexiva completa del adulto.

Nos encontramos con una primera etapa. Llamada por Piaget etapa de la *inteligencia sensori-motora*, durante los dos primeros años y medio de la vida, en la que la asimilación se realiza en estructuras cada vez más móviles y en aplicaciones progresivamente más extendidas, a partir del momento en que la vida mental se disocia de la vida orgánica.

Cabe distinguir dentro de esta primera etapa sensori-motriz una serie de estadios jalonados progresivamente y caracterizados por una creciente evolución.

- El primer estadio (primer mes) está caracterizado por el uso de los mecanismos reflejos congénitos.
- En el segundo estadio (desde el segundo mes hasta el cuarto) se dan las reacciones circulares primarias: una acción que ha producido un resultado agradable se repite. Al nivel de estos dos primeros estadios no podemos hablar aún de inteligencia propiamente dicha.
- En el tercer estadio (desde el quinto al octavo mes) se dan las reacciones circulares secundarias: un medio utilizado con éxito una vez puede cumplir un objetivo en otras ocasiones. En este estadio surgen ya conductas de transición entre el simple hábito y la inteligencia.
- El cuarto estadio (desde el noveno al duodécimo mes) se caracteriza por la coordinación de esquemas de conducta adquiridos y su aplicación a situaciones nuevas, lo que supone un paso importante en la concepción de un universo «estable» y para la salida del egocentrismo. Busca los objetos desaparecidos incluso fuera de su campo visual (ya no se volatilizan, sino que pueden seguir existiendo, aunque él no los vea). En este estadio se puede hablar ya de verdadera inteligencia.  
Sigue un quinto estadio (del duodécimo al decimotavo mes), en el que hay descubrimiento de nuevos esquemas de conducta por experimentación activa.
- Finalmente, el sexto estadio (desde la mitad del segundo año hasta los dos años y medio) señala la transición de acto intelectual sensori-motriz a la representación. La conducta de este sexto estadio representa la culminación de todo el desarrollo que caracteriza a los cinco precedentes.

Hemos de tener en cuenta que la demarcación en estos diversos estadios no es rigurosamente establecida; los meses que hemos indicado como límites de los diversos estadios no han de ser considerados rígidamente, sino que están puestos como puntos de referencia para servir de orientación.

Hay que hacer constar, también, que a la inteligencia sensori-motriz le falta algo todavía para prolongarse en pensamiento conceptual. Esta evolución realizada por la inteligencia en el campo sensori-motriz tendrá que repetirse en un campo más amplio en el espacio y más móvil en el tiempo, hasta llegar a la estructuración de las operaciones.

Una vez superada la etapa sensori-motora, el proceso evolutivo del desarrollo psíquico desenvoca en una nueva etapa: en la llamada etapa de la *inteligencia verbal*, que se extiende aproximadamente desde los tres a los siete años; y que está subdividida, a su vez en dos períodos: el preconceptual y el intuitivo:

El preconceptual abarca más o menos hasta los cuatro años y durante él se va desarrollando un pensamiento simbólico, que en sus comienzos (al final del segundo año de vida) hace posible la adquisición del lenguaje.

Con la aparición del lenguaje, las conductas resultan profundamente modificadas, tanto en lo afectivo como en lo intelectual. De los cuatro a los siete años —y siempre insistiendo en la íntima continuidad con la etapa anterior— tiene lugar un pensamiento intuitivo que conduce al umbral de las operaciones.

Las intuiciones son rígidas e irreversibles y están a medio camino de las operaciones (por faltarles precisamente la reversibilidad, que es lo que caracteriza a esta última); pero, no obstante, comparadas con los actos preverbales de la etapa sensori-motriz, marcan una conquista indudable.

De los siete a los once años se van organizando las *operaciones concretas*. Las actividades subjetivas son sustituidas por un interés cada vez mayor por los datos de la realidad objetiva. Es muy importante en esta época la adquisición del pensamiento lógico. Este profundo cambio se basa en que ahora el niño ya es capaz de modificar con el pensamiento los datos aparienciales. Introduce una serie de elementos que proporcionan más coherencia a ese nuevo mundo, tanto interno como externo.

El niño en esta etapa va quedando liberado de su egocentrismo y domina poco a poco la realidad, aunque sin llegar aún a abstracciones. Hasta ahora estaba sometido a la percepción y sus datos; ahora es cuando la inteligencia es capaz de corregir esos datos que proporciona la percepción.

El pensamiento comienza a adquirir mayor movilidad: puede enfocar a la vez diferentes aspectos de una misma realidad.

Es, en este momento, cuando tiene gran importancia la conquista de la noción de conservación. Antes de los siete años no hay «conservación», porque no hay reversibilidad. Adquirir ésta le permite anular las operaciones directas y volver al punto de partida. Antes era incapaz de razonar teniendo en cuenta dos o más datos a la vez (1).

Hasta ahora las cantidades no podrían ser utilizadas porque no eran tomadas como un todo permanente independientemente de las combinaciones que se hicieran con sus partes. A partir de este momento, el niño es capaz de ello.

La reversibilidad, antes aludida, es el fundamento del pensamiento lógico, aunque en esta etapa se trata de lógica concreta, ya que las agrupaciones operatorias del pensamiento se refieren solamente a objetos que pueden manipularse o que son susceptibles de ser percibidos intuitivamente. Estos progresos de la inteligencia van a hacer posible un conducta socializada, con la correspondiente caída del egocentrismo. A partir de ahora las relaciones con los demás serán más duraderas, más electivas y de sentimiento más fuerte de dependencia de la comunidad.

Por último, a partir de los once o doce años aproximadamente y durante toda la adolescencia se elabora *el pensamiento formal (las operaciones formales)*, cuyas agrupaciones caracterizan la inteligencia reflexiva completa. El adolescente reflexiona fuera del presente y elabora teorías sobre todas las cosas complaciéndose, especialmente, en las consideraciones «inactuales». Tal razonamiento tiene lugar precisamente en este momento, porque el sujeto ya no esclavizado a objetos concretos y presentes es capaz de razonar de un modo hipotético deductivo; es decir, sobre simples suposiciones, sin relación necesaria con la realidad.

Tan pronto como alcanza esta reversibilidad completa, los elementos hasta entonces rígidos se vuelven susceptibles de una movilidad tal que asegura precisamente su estabilidad, porque la adaptación a la experiencia se encuentra entonces en equilibrio permanente.

Es necesario insistir en que a pesar de estas diferencias de naturaleza, que distinguen estructuras propias de una etapa de las etapas sucesi-

vas, aparece siempre la unidad funcional profunda de toda la evolución mental; de tal modo que en el proceso evolutivo, unas estructuras mentales determinadas suponen otras anteriores, no desaparecidas, y que sirven de base a las estructuras nuevas.

El proceso del desarrollo psíquico del ser humano supone un largo recorrido a través de escalones cada vez más complejos, pero no contruidos en el vacío, sino sobre los cimientos de otros más simples, que dejarán sentir su influencia a través de las diversas etapas del desarrollo.

### 3 DEL PENSAMIENTO PRELOGICO A LA CONQUISTA DE LA INTELIGENCIA LOGICO-CONCRETA

Hacia los seis-siete años, por termino medio, tiene lugar una profunda transformación en la psicogénesis del ser humano que habrá de repercutir, por tanto, en la formulación de directrices didácticas y pedagógicas. La mejor forma de explicitar esta transformación consistirá en delimitar los caracteres del pensamiento antes y después de este período crítico (2).

Antes de aparecer las estructuras lógico-concretas, la mente infantil se caracteriza por los siguientes rasgos:

- Egocentrismo.
- Centración.
- Ausencia de equilibrio entre asimilación y acomodación.
- Irreversibilidad.

*Egocentrismo:* El egocentrismo preoperacional es una característica muy general, con numerosas consecuencias. Antes de nada, el niño muestra repetidas veces una relativa incapacidad para tomar el papel de otras personas; es decir, para ver su propio punto de vista como uno entre los muchos puntos de vista posibles y para tratar de coordinarlo con estos últimos. El egocentrismo se manifiesta por la satisfacción inmediata, en lugar de ir a la búsqueda de la verdad. Un pensamiento impregnado de egocentrismo se ignora a sí mismo mientras reduce toda la realidad al yo. Otras características derivadas del egocentrismo serían: la consideración del punto de vista propio como la expresión de lo «absoluto», lo que irá acompañado de percepciones



directas, con exclusión de sistemas de relaciones; la incapacidad de justificar sus razonamientos ante otros; imposibilidad de considerar sus propios procesos de pensamiento como objeto de autorreflexión y no buscar, por consiguiente, posibles contradicciones en su lógica.

*Centración:* Una de las características más pronunciadas del pensamiento preoperacional es la tendencia a centrar la atención en un solo rasgo llamativo del objeto de su razonamiento en perjuicio de los demás aspectos importantes. El niño es incapaz de descentrar, de tomar en cuenta rasgos que podrían equilibrar y compensar los efectos distorsionadores, parciales, de la centración de un rasgo particular. El pensamiento intuitivo o preoperacional se halla vinculado a la acción del sujeto, y no descentrado en un sistema objetivo de relaciones. Por tanto, ese acto mental se halla sometido a las sugerencias de la experiencia inmediata a la que aún no puede corregir, sino solamente copiar e imitar.

*Ausencia de equilibrio entre asimilación y acomodación:* El niño de esta etapa es incapaz de acomodarse a lo nuevo asimilándolo a lo viejo en una forma coherente, racional, una forma que permite conservar intactos los aspectos fundamentales de organización asimilativa previa. De este modo, el niño es el «esclavo» antes que el «amo» de los cambios de configuración; los cambios sucesivos lo impulsan en este y aquel sentido, lo hacen caer en flagrantes contradicciones con cogniciones anteriores, y, en general, destruyen todo equilibrio momentáneo entre la asimilación y la acomodación que pueda haberse alcanzado un momento antes. Su vida cognoscitiva, como su vida afectiva, tiende a ser inestable, discontinua, cambiante de un momento a otro.

*Irreversibilidad:* El concepto de irreversibilidad, como el de equilibrio, con el cual está estrechamente relacionado, es complejo: una organización cognoscitiva es reversible, en oposición a la irreversible, si puede recorrer un camino cognoscitivo y luego hacer el camino inverso, en el pensamiento, para hallar, una vez más, un punto de partida que no ha experimentado cambios. Para decirlo de un modo general: la forma de pensamiento reversible es aquella que es flexible y móvil, en equilibrio estable, capaz de corregir los aspectos superficiales distorsionadores por medio de descentraciones sucesivas y rápidas.

Los niños de este subperíodo en todo momento se hallan envueltos en contradicciones, pues son incapaces de mantener inalteradas sus premisas durante una sucesión de razonamiento. Su pensamiento es irreversible, en el sentido de que le es negada la posibilidad permanente de volver a una premisa inicial inalterada.

A partir de los seis-siete años, estas características «no lógicas» desaparecen en casi su totalidad de tal forma que el egocentrismo da paso a la consideración del propio punto de vista como uno más dentro del universo de los otros; el pensamiento se descentra considerando simultáneamente todas las perspectivas posibles de los objetivos y se alcanza la reversibilidad intelectual que posibilita el recorrer un camino cognoscitivo y poder «retornar» al punto de partida.

Las estructuras rígidas, estáticas e irreversibles típicas de la organización del pensamiento preoperacional comienzan a «abrirse», haciéndose más plásticas, móviles y descentradas. Las operaciones reversibles ocupan el lugar de las regulaciones intuitivas y el sistema cognoscitivo del niño comienza a organizar y reconstruir el mundo que lo rodea; este sistema cognoscitivo se hace consistente y duradero de tal forma que podrá estructurar el presente en términos del pasado sin deformación; es decir, sin la tendencia a caer en la perplejidad y la contradicción que caracteriza al niño de la edad preescolar.

En definitiva, el niño, una vez alcanzado el nivel de las operaciones lógico-concretas, puede realizar una amplia variedad de tareas como si dispusiese de una organización asimilativa rica e integrada, que funcionase en equilibrio con un mecanismo acomodativo bien afinado y discriminativo.

#### 4 IMPLICACIONES EDUCATIVAS

A la vista de las consideraciones psicológicas precedentes queda claro que los procedimientos de enseñanza basados en las teorías asociacionistas y empiristas, que presuponen una pasividad extrema por parte del sujeto cognoscente, han de ser sustituidos por otros con participación efectiva del alumno a la hora de adquirir los conocimientos.

Si se quiere que el niño asimile, efectivamente, determinada noción es necesario que los ele-

mentos sensibles sean sometidos a una actividad personal. Por otro lado, este tipo de psicología operatoria nos muestra que los conceptos matemáticos y físicos esenciales son «construidos» a lo largo del desarrollo, y no simplemente percibidos por impresión pasiva; de aquí que el aprendizaje deba orientarse consecuentemente.

En una enseñanza en la que las operaciones efectivas las realiza el profesor al frente de su clase, queda limitadísimo el papel del alumno, reduciéndose a mero espectador en detrimento de su verdadero papel de actor.

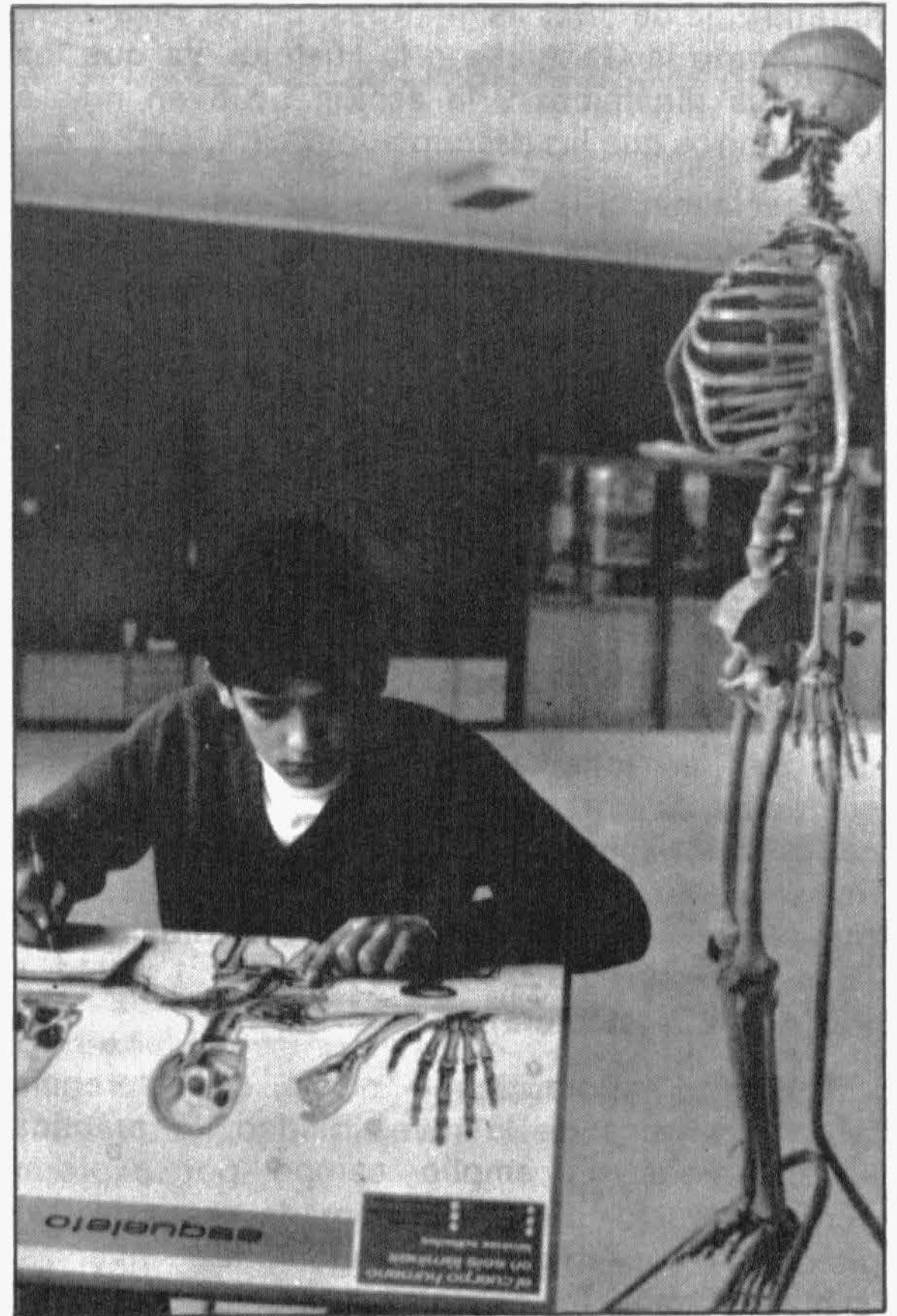
En tal caso, aprender significa «tomar una copia» de la explicación del maestro, cuyo cometido esencial consistiría en depositar esos «impresos intelectuales» en la mente de sus alumnos.

Para que esta impresión sea eficaz, las nociones han de presentarse en un orden riguroso y siempre constante; además es necesario mostrarlas de forma aislada y sin interconexiones posibles para no entorpecer el proceso. De esta forma la enseñanza cae en un modelo «atomístico» que al prescindir deliberadamente de la red de relaciones e interconexiones degenerará en un estéril «memorismo», puesto que al aislar lo que naturalmente debiera estar relacionado se impide la comprensión y el razonamiento.

Ahora bien, si no se comprende lo que se dice o lo que se hace, la única fórmula para provocar las respuestas adecuadas, consistirá en adquirir un hábito rígido que funcione mediante la presencia de señales-estímulo o mecanismos externos invariables. En definitiva: las definiciones, reglas, enunciados, etc., no comprendidas se desarrollarán en condiciones artificiales y sólo podrán ser aplicadas a «problemas escolares» y no a situaciones de la vida real.

Las estructuras operatorias son, sin embargo, unas reacciones más sutiles que los rígidos hábitos. El campo de aplicación de la operación o acción interiorizada es mucho más extenso que el del hábito. En efecto, no necesita señal para producirse, ni está unida a la expresión simbólica alguna, sino que forma, con otras operaciones, un conjunto coherente y móvil aplicable a cualquier dato que lo permita objetivamente. Ello es debido a esa fundamental característica a que aludíamos al principio: su reversibilidad.

Por el hecho de agruparse en sistemas de conjunto o estructuras, las operaciones resisten



mucho más al olvido que los simples hábitos, puesto que se basan una en otras y al presentarse «emparentadas» posibilitan el establecimiento de redes complejas de interrelaciones.

*A la vista de todo ello, el rumbo de la enseñanza ha de apuntar hacia la construcción de sistemas de operaciones en la mente del alumno.*

Interpretadas las asignaturas en términos de operaciones, toda la enseñanza se vuelve activa, puesto que decir que el alumno debe conocer determinadas operaciones equivale a decir que debe aprender a ejecutar determinadas acciones. Ya no se trata, pues, de un proceso de impresión.

Estos postulados no sólo son aplicables a las Matemáticas, en las que la operación domina, o a las Ciencias Naturales, sino que también pueden servir de base para la comprensión y

aprendizaje de otras asignaturas menos «exactas», tales como la Geografía o la Historia, ya que los procesos dinámicos y la acción cautivan más a los alumnos que las descripciones estáticas.

Especialmente importa tener en cuenta dos de las características principales de los sistemas operatorios, tales como la asociatividad y la reversibilidad.

La composición asociativa de las operaciones permite al pensamiento actuar de forma libre con el fin de ejecutar los rodeos precisos para llegar a la consecución de un objetivo que seguirá siendo idéntico a sí mismo, a pesar de poder alcanzarse mediante varios procedimientos diferentes.

La asociatividad operativa tiene muchas aplicaciones en todas las materias escolares, pero su fuerza es extraordinaria en las sesiones dedicadas al cálculo mental. En el ejemplo anterior, imaginemos la variedad de composiciones que pueden efectuarse jugando con un solo número ( $5 + 1 + 1 = 7$ ;  $2 + 2 + 3 = 7$ ;  $3 + 3 + 1 = 7$ ;  $1 + 3 + 3 = 7$ ; etcétera).

Tomando, ahora, como punto de referencia la característica de la reversibilidad, la práctica escolar tiene un amplio campo por explorar aún. En efecto, aunque la llamada «escuela tradicional» consideró las operaciones inversas, lo hizo en capítulos especiales, una vez concluido el aprendizaje de las operaciones directas correspondientes y en las recapitulaciones.

Por ejemplo, primero se aprendía la suma y después la resta; sólo se comenzaba a dividir cuando se dominaba perfectamente la multiplicación, etc. Sin embargo, las operaciones han de aprenderse o construirse «a simultáneo»: suma y resta, multiplicación y división. Para confirmar que aún en nuestros días se sigue enseñando inadecuadamente basta con una sencilla prueba: si le indicamos a determinado alumno que efectúe la siguiente operación:  $14 \times 9 = \dots$ , y una vez resuelta ( $14 \times 9 = 126$ ) le invitamos a efectuar la operación inversa:  $126 : 14 = \dots$ , observamos cómo empieza a resolverla por el procedimiento ordinario, sin percatarse que no hace falta efectuar operación alguna, puesto que el resultado (9) es el único factor que le queda libre de la primitiva operación de multiplicar.

Esto confirma que la enseñanza de las operaciones no hace a menudo más que establecer

reflejos condicionados sin poner en juego el mecanismo reversible de los sistemas operatorios.

En el aprendizaje de materias relacionadas con la geometría se ha de pedir, igualmente, que realicen las *construcciones correspondientes invirtiendo los elementos dados*. También este principio de la inversión puede aplicarse a materias de índole geográfica e histórica y a todas aquellas en las que intervengan procesos de orden causal, puesto que la inversión de los razonamientos facilita la comprensión de las relaciones impidiendo que el alumno se limite a repetir mecánicamente determinadas fórmulas.

En resumen: lo que esta psicología, basada en una concepción del pensamiento como constituido por una serie de estructuras de acciones interiorizadas, nos brinda son una serie de directrices que pueden sintetizarse del siguiente modo:

- Consideración de los objetos y de los problemas desde el mayor número de puntos de vista posible, para romper el egocentrismo y centración infantiles.
- Cooperación social y trabajo en equipo (por parte del alumno) para responder al hecho de la coordinación de las estructuras mentales.
- Contribución del alumno en el aprendizaje para desterrar el mito de la tesis empirista de la impresión pasiva de conocimientos.
- Materias de aprendizaje formando un todo coherente, puesto que la construcción mental se hace a partir de estructuras relativamente simples, que progresivamente han de ser enriquecidas.
- Fomentar en todo momento la reversibilidad del pensamiento.
- Actuar sobre la experiencia y no sólo limitarse a «leerla». Es decir, reelaborar la realidad perceptiva (a veces engañosa) en una realidad verdadera y congruente.

---

(1) Un estudio clave de los conceptos de «conservación», realizado en España, puede verse en: LOPEZ ROMAN, J.: *Evolución psicológica y aprendizaje*. Madrid: E.M.E.S.A., 1980.

(2) Puede ampliarse consultando: LOPEZ ROMAN, J.: *Inteligencia y proceso educativo*. Barcelona. Oikos-Tau, 1979.

# La enseñanza centrada en el alumno

Por Ambrosio J. PULPILLO RUIZ \*

El psicoterapeuta americano Carl R. Rogers ha tenido la habilidad de lanzar al amplio campo de las Ciencias del Comportamiento humano una serie de términos y expresiones que han hecho fortuna, hasta el punto de que ningún psicólogo, pedagogo y sociólogo que se precie de estar al día debe desconocer el verdadero sentido y alcance de la terminología rogeriana.

Y una de estas expresiones, quizá de la que hay que partir para explicarse muchos aspectos de la llamada orientación no-directiva es la de «client-centered», fórmula a la que acude Rogers, según su discípula y colaboradora G. Marian Kinget, cuando quiere despojar a su doctrina del carácter negativo con el que él mismo la calificó en un principio, porque, además, una no-directividad estricta no existe, y de existir hace inútil toda ayuda.

Mas, como quiera que para Rogers educación, enseñanza y aprendizaje se confunden en un mismo intento, el desarrollo o «growth», cuando queremos transferir su pensamiento al campo pedagógico nos parece apropiado traducir la expresión *Client-Centered Therapy* por la de *Enseñanza centrada en el alumno*.

Ahora bien, alguien pudiera pensar que esta frase equivale en el sentido al término «paidocentrismo», que se atribuye o asigna a la mayoría de los pedagogos que desde Rousseau hasta nuestros días han seguido el movimiento de las «escuelas nuevas» o de la «escuela activa». Pero no es así; primero porque el paidocentrismo es anterior a la enseñanza centrada en el alumno y, además, porque, con ambas expresiones, con alguna relación semántica, no se quiere decir

lo mismo. El paidocentrismo hay que asociarlo más bien al «psicologismo pedagógico», mientras que la enseñanza centrada en el alumno se identifica mejor con una actitud por parte del profesor según la cual éste rehúye a intervenir en la enseñanza a no ser que el alumno se lo demande. Se añade también que no es un «laissez-faire», porque si la no-directividad se entiende como la ausencia total de dirección, entonces la enseñanza como relación de ayuda, repetimos, no existe o resulta paradójica. Sólo lograremos entenderlo partiendo del nacimiento de tal concepción.

## Orígenes de la no-directividad

Carl R. Rogers, como otros muchos superdotados, es un autodidacta; hasta el punto que no recuerda cómo aprendió a leer y a escribir. Era el cuarto entre seis hermanos y debió lograrlo viendo o ayudándose de los dos mayores, lo cierto es que, según él nos cuenta, cuando ingresó en la Escuela Primaria no tuvo que pasar por el curso preparatorio, sino que directamente lo colocaron en el elemental. Pero, hay más, su afición por la lectura y las experiencias en su granja le hacen decir: «La construcción de un modelo experimental, el control de las variables, el análisis estadístico de los resultados y otros conceptos más, los aprendí leyendo, sin darme apenas cuenta» (1). Luego, en el Liceo se encuentra con un Profesor, G. Humprey, que les permitía a los alumnos una especie de aprendizaje libre y les dejaba organizar las actividades que más les gustasen. Después, cuando ya mayor ingresa en el Seminario de la Unión Teológica en Columbia, éste pasa por un periodo de crisis en el que los estudiantes pueden componer el programa de

\* Inspector de Educación Básica del Estado. Doctor en Ciencias de la Educación.



sus estudios según sus propias preferencias y otras licencias por el estilo.

Todo esto lo lleva a una conclusión temprana que va a determinar para siempre su criterio: *La enseñanza dirigida no es necesaria, cada cual, por medio de su autonomía y experiencia, puede llegar a estar bien informado de todo lo que desconoce.* Así pues, nada tiene de particular que propugne un aprendizaje no-dirigido, confiando en la orientación positiva que todo individuo normal lleva en sí como parte de su dotación orgánica, organísmica, como dice, porque para él el organismo, en su sentido holístico, lo engloba todo.

Por lo mismo, Rogers tiene para la enseñanza las afirmaciones más negativas. Veamos algunas de ellas:

- Mi experiencia me ha inducido a pensar que yo no puedo enseñar a nadie a enseñar.
- Me parece que todo lo que puede ser enseñado a otro es relativamente inútil y ejerce poquísimas influencias en su comportamiento.
- Por otra parte, he llegado a la creencia de que solamente influyen en el comportamiento los conocimientos que el individuo descubre y se apropia por sí mismo.
- Y estos conocimientos descubiertos por el individuo, estas verdades personalmente apropiadas y asimiladas en el curso de la experiencia, no pueden ser directamente comunicadas a otros (2).

En otra ocasión, y a su paso por París, llega a afirmar, con la rotundidad que le caracteriza, que «es la enseñanza la que mata al aprendizaje» (3). Entonces, surge la pregunta:

### ¿En qué puede consistir la enseñanza centrada en el alumno?

Es más fácil describirla que definirla. Así pues, dejemos que nos la describa uno de sus discípulos. Se trata del psicólogo francés Max Pagés:

«Eramos catorce y nos reunimos todos en una pequeña aula después de haber sido recibidos por Rogers. El profesor se sentó en el centro y nos invitó a presentarnos. Después Rogers tomó la palabra muy brevemente para indicar un cierto número de medios que estaban a nuestra disposición, si así lo deseábamos, para ayudarnos en nuestro trabajo... Luego el profesor se calló, no sin antes añadir que por su parte no tenía nada

más que decir. Yo no he olvidado todavía el sentimiento de intensa emoción que me dominó durante esta sesión. El hecho de comprobar que una actitud, exactamente igual a como se describe en las obras de Rogers, podía ser vivida y aplicada me entusiasmó y me puso nervioso... De otras sesiones, una docena en total, yo guardo la impresión general siguiente: gran confusión ante los continuos cambios de acción, numerosas tensiones y rivalidades internas siempre subyaciendo. Rogers no intervenía en las discusiones ni más ni menos frecuentemente que otro cualquiera de nosotros. Y todo concebido sobre el mismo plan, el contribuir a la expresión libre sin contar con un camino riguroso que seguir... El efecto de este curso sobre mi aprovechamiento no puede ciertamente considerarse a efectos de contenidos; no pasó de la psicoterapia de base o de la de un grupo en formación» (4).

Esta es la impresión más generalizada de todos los que reciben la enseñanza centrada en el alumno: al principio decepcionante, poco significativos los progresos, si bien al final terminan confesando que se han enriquecido en experiencia y en personalidad. Pero, bebamos de la propia fuente de Rogers, que no llega a elaborar una teoría completa de lo que podía ser dicha enseñanza, sino que se limita a facilitarnos una serie de sugerencias para cambiar el modelo tradicional, y que unas veces se refieren al profesor y otras a las propias instituciones docentes. Entre ellas se cuentan:

- Ante todo, y lo mismo que en psicoterapia, hay que empezar por crear una atmósfera o clima permisivo donde el alumno se sienta libre de toda amenaza o imposición y en el que sea factible la *libertad experiencial*.
- Un clima permisivo y comprensivo, que respete la personalidad e individualidad intencional de cada estudiante sólo puede desarrollarse en la medida en que el instructor sostenga una ideología coherente con estos presupuestos.
- Es de desear una disposición circular de los asientos u otra situación física que otorgue al instructor el mismo tipo de lugar que a cualquier miembro de la clase.
- Luego vendrá a dar primacía a los propósitos de los alumnos, el iniciarse las sesiones de trabajo con la exposición de los problemas con que se enfrenta cada cual, el desarrollo del proceso, las limitaciones, la flexibilidad

en todo y para todo, las preguntas, las informaciones y búsqueda de datos, la facilitación del material; en definitiva, la enseñanza no-directiva en marcha. Al principio, como el mismo Rogers reconoce, las situaciones dificultosas e inhibitorias abundan; después, a medida que el curso avanza, van aminorándose los problemas, hasta que al final el alumno se da cuenta de su responsabilidad y la acepta, tanto en los éxitos como en los fracasos (5).

## ASPECTOS POSITIVOS

Hasta aquí lo que pudiéramos considerar una explicación somera de lo que hemos denominado *enseñanza centrada en el alumno* según el pensamiento rogeriano, que tiene, sin duda, muchas cosas aprovechables, como por ejemplo:

- Más que favorecer la enseñanza hay que facilitar el aprendizaje, lo que exige la adaptación de los contenidos a los intereses y necesidades del alumno; a una motivación artificiosa hay que oponer otra de carácter intrínseco.
- Los alumnos no están sólo para recibir, sino que, como sujetos activos de la enseñanza, tienen que investigar, trabajar y tomar decisiones conjuntamente con el profesor.
- Porque la enseñanza no es una mera transmisión o trasplante de comportamientos e ideas, sino algo que nace en cada individuo cuya semilla está en él, y se desarrolla y crece únicamente si se favorecen las condiciones para su germinación, crecimiento y fruto. El caldo de cultivo y el campo de experimentación es la clase con su clima y entorno.

## ASPECTOS NEGATIVOS

- No admitir que puede existir intercambio de saberes y experiencias entre dos personas de diferente nivel (profesor y alumno) es tanto como contradecir el común sentir y, sobre todo, considerar inútil una ciencia como la Didáctica, que ha llegado a un alto grado de desarrollo teórico y tecnológico.
- Si el profesor se abstiene de informar al

alumno, de ampliar su campo experiencial, porque éste no se lo demande, resultará una insuficiencia de saber o una deficiencia del aprendizaje, y, cuando menos, hacerlo más difícil y hasta inalcanzable en muchos casos.

- Enseñar es siempre no solamente indicar o desvelar, sino dar algo al alumno, y Rogers no quiere dar nada a éste, y sí simplemente ayudarle para que él lo saque de sus propias potencialidades.
- El individuo abandonado a su libertad podrá adaptarse por desarrollo propio a su medio físico o natural, pero no al cultural y social que es muy diferente de aquél. Necesita de orientación y dirección para esto segundo, máxime cuando los conocimientos hoy día han adquirido tal profundidad y extensión que puede decirse que van desde lo infinitamente pequeño (el mundo de los microorganismos) hasta lo infinitamente grande (el mundo interplanetario).

En definitiva, que sin enseñanza habrá o puede haber algún tipo de aprendizaje, el que se adquiere por imitación u observación directa, pero, siempre será éste desorganizado, incoherente y asistemático, si no hay desde un principio una línea marcada o vía y no se dirige al alumno por ella para mejor llegar a la meta.

La educación, la instrucción y la enseñanza, que tienen como correlatos el perfeccionamiento, el desarrollo intelectual y el aprendizaje, son hoy más que nunca una necesidad para el hombre, y no pueden quedar, por su complejidad y dificultades propias, a la mera voluntad libre del educando, cuando más en una etapa como es la infancia, refiriéndonos principalmente al nivel básico, en que el sentido de la responsabilidad y la clara consciencia de lo que nos es necesario o preciso no se encuentran lo suficientemente desarrolladas. Aunque se trate del aprendizaje auténtico y significativo a la manera de cómo lo entiende Carl R. Rogers. Pero, este es otro punto a considerar de su pensamiento pedagógico, y que, por su importancia, nos referiremos a él en otra ocasión.

(1) *Autobiographie*. Edic. EPI. París, 1971. Pág. 14.  
 (2) *On Becoming a Person*. Edit. Constable and Company. London, 1967. Pág. 276.  
 (3) *L'Education Nationale*. N.º 22 de juin, 1962.  
 (4) *L'orientation no-directiva en Psychotérapie et en Psychologie Sociale*. Edit. Dunod. París, 1965. Págs. 107-108.  
 (5) *Client-Centered Therapy*. (Traduc. de S. Tubert.) Editorial Paidós. B. Aires. Págs. 336-339. El título en español es «Psicoterapia centrada en el cliente».



---

# Las Ciencias de la Naturaleza en el Ciclo medio

---

Por Flora MAROTO NUÑEZ DE ARENAS\*

---

A la hora de llevar a la práctica del quehacer docente los Programas Renovados de Ciencias de la Naturaleza para el Ciclo Medio, surgen algunos interrogantes a los que es preciso responder si queremos aprovechar las posibilidades que el área encierra en cuanto a potenciar las capacidades del alumno.

Planteamos aquí algunos de estos interrogantes y tratamos de responder a ellos con el ánimo de ayudar al profesorado a sacar el máximo partido de esta área de aprendizaje.

— ¿Qué aporta a la formación integral del alumno el área de Ciencias de la Naturaleza? (1).

Quizá una de las aptitudes innatas del hombre sea la capacidad de sentir y gozar la Naturaleza. En contacto con ella, el niño, desde sus primeros años, disfruta y goza. Imaginemos, para convencernos de esta afirmación, un pequeño de pocos meses desnudo y jugueteando con la arena, junto a las olas, en una playa.

Pues bien, el estudio de las Ciencias de la Naturaleza potencia y desarrolla esta capacidad de goce, cosa tan necesaria para el logro de una personalidad alegre, sana y equilibrada.

Otra aptitud de la infancia es la curiosidad. el

deseo de saber y descubrir por sí mismo el porqué de las cosas. En este sentido, y siguiendo con la misma imagen, el pequeño que juega en la playa, sin saberlo, se está interrogando sobre la contextura, el color y el sabor del agua y de la arena, está intentando satisfacer su curiosidad.

Al crecer, esta capacidad natural se va desarrollando y el niño continúa interrogándose, cada vez más conscientemente sobre sí mismo y sobre los seres, sucesos o fenómenos que le rodean y que insistentemente saltan a las páginas y a la imagen de los medios de comunicación, a los que hoy, quizá con más frecuencia e intensidad de lo que sería deseable, tienen acceso nuestros alumnos.

El currículo de Ciencias de la Naturaleza para el Ciclo Medio responde a muchas de esas cuestiones que de modo especial interesa al alumno: seres vivos, energía, contaminación, ecología, le proporcionan frecuentes situaciones con las que satisfacer su afán de saber.

Se pueden aportar muchas otras razones acerca del papel tan importante que desempeñan las Ciencias de la Naturaleza en la formación del alumno. Comentaré sólo una más por juzgarla de capital importancia.

El alumno de hoy necesita preparar su mente para la aceptación de nuevas y más modernas teorías, para la adaptación a nuevas formas de

---

\* Profesora de E.G.B. Licenciada en Ciencias Biológicas.

(1) CARIN, A. y SUND, R. «La enseñanza de las Ciencias por el descubrimiento». Ed. UTEHA.

vida, y ya que el ritmo del cambio puede ser acelerado, aprovechemos el currículo de Ciencias para poner al alumno en contacto con la realidad cambiante del Universo: Cada día amanece, llega la plenitud del mediodía y anochece. La semilla que hoy se siembra en clase, la observa el alumno mañana ya germinada, convertida en planta, florecida después y fructificada más tarde. El alumno, él mismo, se ve y se siente cambiante.

Bastan estos ejemplos para poder afirmar que el estudio de las Ciencias de la Naturaleza prepara al niño, desde edad muy temprana, para los cambios e inseguridades futuras, contribuyendo así a su equilibrio psíquico, proporcionándole ante la maravilla de la complejidad, variedad y sucesión de seres y fenómenos, un talante más abierto, receptivo y adaptable, a las distintas situaciones de la vida.

— Los contenidos del área ¿interesan de verdad al alumno?

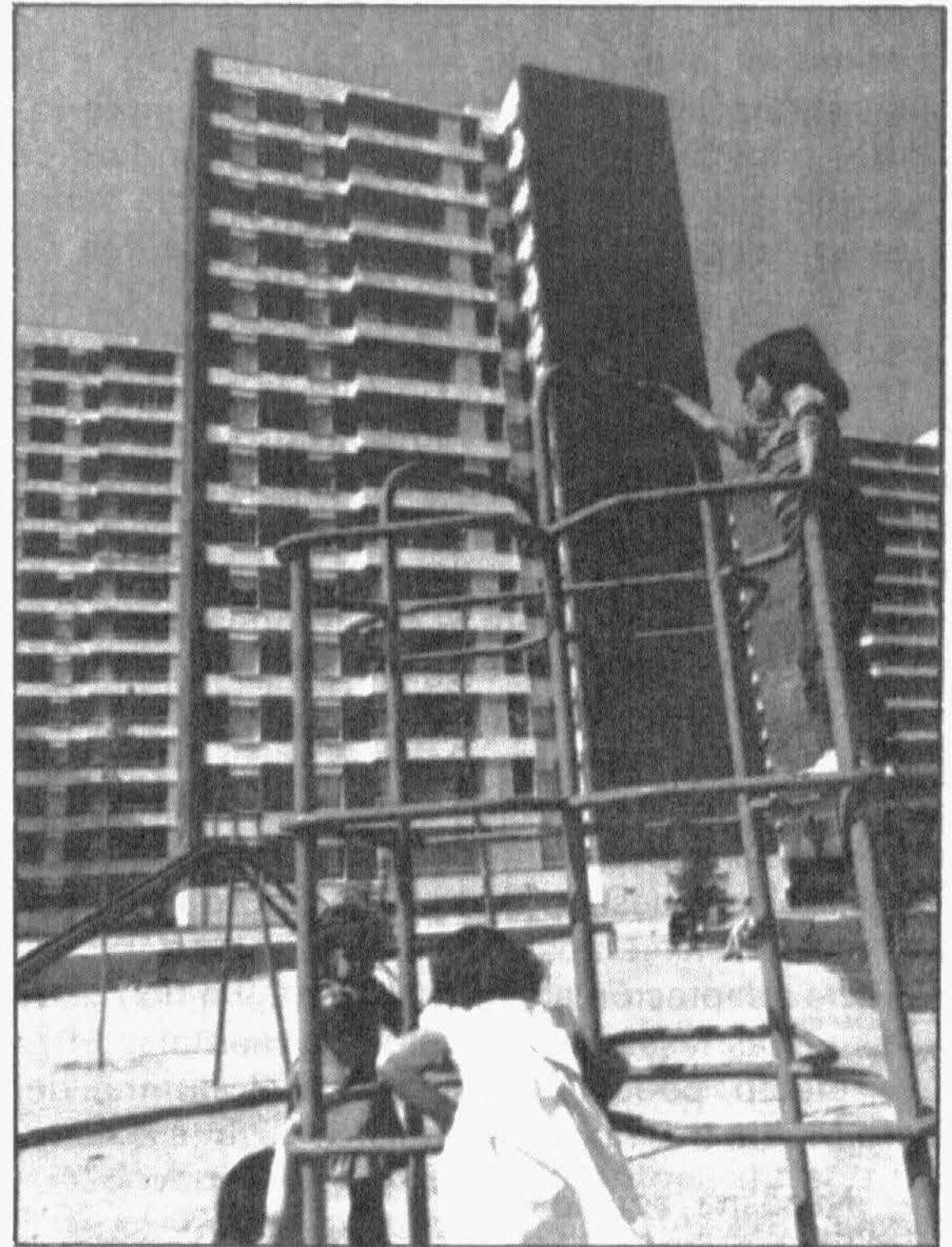
Con frecuencia, en la actividad cotidiana de profesionales de la enseñanza, nos hemos preguntado si los conocimientos, a veces excesivos, que tratábamos de transmitir a nuestros alumnos, les interesaban verdaderamente.

Pensemos, como respuesta, que los contenidos de las Ciencias de la Naturaleza abarcan todas las realidades del entorno y las del propio individuo, y son precisamente esas realidades las que despiertan la curiosidad del alumno unas más que otras, según las edades, el ambiente y las peculiaridades de cada uno.

Desde el niño que manipula torpemente los cachivaches que tiene a su alcance en su cunita o juega con el pecho de su madre mientras se alimenta, hasta el adolescente que desmonta un juguete complicado para ver cómo es y por qué funciona así o se sorprende de las profundas transformaciones que en sí mismo experimenta están investigando sobre seres, procesos o fenómenos que constituyen contenidos del área que nos ocupa.

Hagamos una breve revisión de los Programas Renovados del Ciclo Medio para conocer en concreto qué alcance tienen en cuanto a contenidos se refiere.

Al programar las Ciencias de la Naturaleza para el Ciclo Medio se ha prestado especial atención a que guarden la adecuada continuidad con el Ciclo Inicial, manteniendo los mismos bloques temáticos que, subdivididos en temas de trabajo, presentan los contenidos de forma coherente.



Estos bloques temáticos son:

1. Conocimiento de sí mismo.
2. Conocimiento del medio.
3. Desenvolvimiento en el medio.

Los aspectos más destacados de cada uno de ellos se recogen en el cuadro número 1.

Además de los tres bloques temáticos cuyos contenidos hemos sintetizado en el cuadro número 1 se añade un 4.º bloque temático: Técnicas de trabajo.

Con él se pretende contribuir a ir logrando a lo largo del ciclo el objetivo que, a nuestro juicio, debe ser el primero en la E.G.B.: Lograr el máximo de autonomía de los alumnos en su futura vida laboral y social, procurándoles para ello los conocimientos (bloques 1, 2 y 3) y las destrezas (bloque 4) necesarios.

Las Técnicas de Trabajo constituyen a la vez los instrumentos con los cuales conseguiremos los conocimientos implícitos en los Niveles Básicos de Referencia y el camino o procedimiento meto-

dológico que hay que seguir. Consideramos importante el que los alumnos se habitúen a la observación sistematizada, planteándose interrogantes a los que responder, al manejo correcto de instrumentos de medida, a la realización de experiencias sencillas, a la utilización de fuentes de información (libros, revistas, documentos...), porque todo ello les hará capaces de aprender por sí mismos, logro más valioso que la mera transmisión de conocimientos, sobre todo, si tenemos en cuenta que no pocos de nuestros alumnos de E.G.B. no tendrán la oportunidad de seguir estudios superiores.

¿Qué metodología será la más idónea, teniendo en cuenta no sólo las exigencias del área, sino también y principalmente las peculiaridades psicológicas de los alumnos?

Respondemos a ello con palabras de Rioja: «La importancia que las Ciencias de la Naturaleza han adquirido en nuestros días como uno de los más esenciales elementos de la educación es su perfecta adaptación al modo de ser del niño desde las primeras fases de su evolución mental».

En efecto, podemos destacar en el alumno del Ciclo Medio tres rasgos esenciales:

- Necesita actividad.
- Es curioso.
- Es coleccionista.

El método más idóneo para la enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza en el Ciclo Medio, que es el que nos ocupa, está fundamentado en esos rasgos del niño.

En efecto, dos pilares sustentan la Metodología de las Ciencias de la Naturaleza, que corresponden a dos períodos sucesivos del desarrollo psicológico de los alumnos de E.G.B.: la observación y la experimentación. Ambos responden a esos rasgos innatos del niño y del adolescente: la curiosidad y la necesidad de movimiento.

La observación no es un simple ejercicio sensorial, sino una actividad intelectual de investigación que conduce a esclarecer relaciones, identificar sistemas o caracterizar procesos. Puede ser espontánea o intencional y sistemáticamente guiada; puede ejercitarse sin instrumentos o con ellos (lupas, microscopios, prismáticos...).

La observación guiada sistemáticamente consiste en el examen detallado de los fenómenos y seres naturales, tal como en la naturaleza se presentan, utilizando el mayor número posible de sentidos o, en su caso, los instrumentos adecuados; anotando cuidadosamente las circunstancias

que los acompañan; estableciendo diferencias y semejanzas entre los distintos fenómenos o seres observados; clasificándolos de acuerdo con esas cualidades distintivas; intentando encontrar el porqué de las mismas y traduciendo los datos obtenidos, valiéndose para ello del conjunto de medios de expresión (dibujos, esquemas, resúmenes...), de forma que sean comunicables.

La observación sistemática prepara el camino a la formulación de hipótesis y a la experimentación, que consiste en la repetición del fenómeno a nuestra voluntad, en condiciones adecuadas para determinar cuáles son sus elementos esenciales y cuáles los accesorios, estudiando cuidadosamente los primeros y prescindiendo de los segundos hasta lograr una respuesta exacta a la hipótesis formulada.

Si bien los alumnos del Ciclo Medio no están capacitados para encontrar un método que conduzca a aislar variables y razonar sobre una hipótesis, sí podrán, guiados por el maestro, en casos muy sencillos y concretos llegar a descubrir algunas variables que influyen en un determinado proceso sobre las que no habían caído en la cuenta al principio de la experiencia, y a partir de ahí, siempre guiados por el maestro, tratar de encontrar la influencia de la misma en el proceso objeto de experimentación. Por ejemplo, la influencia de la humedad en la germinación y desarrollo de una semilla.

Como no siempre es posible la experimentación, sobre todo en Biología, es necesario complementar y contrastar los datos obtenidos en la observación directa, con los aportados por elementos, lo más variados posible, y al alcance de los alumnos (bibliografía, diapositivas, películas de divulgación, noticias de prensa o T.V...).

Otro interrogante plantea la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza ¿qué recursos didácticos utilizaremos?

El Área de Ciencias de la Naturaleza ofrece, quizá como ninguna otra, una riqueza de recursos tan amplia y variada como lo es la propia naturaleza.

Su búsqueda y aprovechamiento dependen, en gran medida, de la habilidad del profesor y del grado de entusiasmo que logre comunicar a sus alumnos.

La fase coleccionista que atraviesa el alumno del Ciclo Medio debe aprovecharse para conseguir abundante material didáctico, que si no es fungible, puede servir, una vez utilizado, para enriquecer el Museo escolar, el cual debe nacer y enrique-

cerse merced a la propia dinámica de la clase de Ciencias de la Naturaleza.

Aprovechando salidas al campo o a la playa se pueden ir coleccionando ejemplares del propio entorno, minerales, insectos, plantas, conchas. Respecto a esta vía de adquisición de material didáctico queremos hacer una seria advertencia: No sacrifiquemos inútilmente a los animales. Respetemos la vida en todas sus formas. Fomentemos la observación directa de los ciclos biológicos de animales y plantas. Si queremos conocer su anatomía interna, utilicemos, siempre que sea posible, animales ya sacrificados recurriendo a su adquisición en el mercado y utilicemos también otros medios didácticos: láminas, diapositivas, películas. Así contribuiremos a la educación de la sensibilidad del alumno.

En cuanto a los vegetales, recordemos que no deben recogerse ejemplares si no son abundantes. Nunca recoger una planta de cuya especie no observemos más a su alrededor, ya que de no seguir escrupulosamente esa norma quizá nos hagamos responsables de la extinción de una especie rara y en vías de desaparición (2).

También se podrá recurrir al intercambio con escolares de otras localidades y regiones con el natural enriquecimiento de la personalidad de los alumnos, que tendrán así ocasión de tratar con niños de ambientes distintos, haciéndose más capaces de valorar las riquezas naturales y culturales de otras tierras y crear lazos de amistad y cooperación, cosa de la que tan necesitados están los niños ¡y los adultos! de hoy.

Finalmente, la actividad diaria ofrece una serie de recursos sumamente útiles y que por su fácil

adquisición están siempre a nuestro alcance, ya que son los propios alumnos los que se encargan de reunirlos.

Solo enumeraré algunos, dado que la limitación que un artículo impone así lo exige: artículos de divulgación, noticias, fotografías, cromos, motores de pequeños electrodomésticos, cables, tapones, huesos, pescados, ejemplares de moluscos o mariscos para su observación y otras muchas cosas que el ingenio de los chicos es capaz de descubrir y utilizar. Lo importante a este respecto es interesarlos y hacerlos principales responsables de su propio aprendizaje.

Concluimos estas consideraciones resumiendo brevemente lo que con ellas hemos pretendido:

- Hacer caer en la cuenta del papel tan valioso que juega la educación por las Ciencias, para lograr el desarrollo integral del alumno y para ayudarlo a conseguir una personalidad sana, alegre y equilibrada.
- Destacar que tanto los contenidos como la metodología específica de las Ciencias de la Naturaleza responden totalmente, de modo especial, a la necesidad de hacer y de saber propia de la edad.
- Convencer al profesorado de que no son imprescindibles recursos y aparatos sofisticados y caros para una enseñanza activa de las Ciencias de la Naturaleza, y que el entorno escolar y familiar proporciona recursos valiosos y fáciles de obtener.

(2) MICHAEL CHINERY. «Los amantes de la naturaleza». Ed. BLUME.

2.—CONOCIMIENTO DE SI MISMO	1.—CONOCIMIENTO DEL MEDIO	3.—DESENVOLVIMIENTO EN EL MEDIO
<ul style="list-style-type: none"> <li>— El hombre como ser vivo que piensa, actúa y progresa.</li> <li>— El aparato locomotor (huesos, músculos y articulaciones) y los sentidos como elementos de relación con el medio.</li> <li>— Elemental idea de cada una de las funciones vitales (nutrición, relación y reproducción) y reconocimiento de los respectivos órganos y aparatos.</li> <li>— Adquisición de hábitos de higiene (posturas correctas, higiene de los sentidos y de los aparatos, alimentación sana, primeros auxilios...).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Observación de seres vivos (animales y vegetales).</li> <li>— Estudio monográfico de un animal y de un vegetal por curso (tres por ciclo).</li> <li>— Experiencias que pongan de manifiesto algunas propiedades del agua y el aire; la energía calorífica del sol; la propagación de la luz.</li> <li>— Reconocimiento del suelo de cultivo y de algunos minerales y rocas del entorno.</li> <li>— Iniciación al estudio de electricidad y el magnetismo mediante experiencias sencillas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— El hombre y los seres vivos: conocer y valorar lo que cada uno aporta al medio y sus adaptaciones.</li> <li>— El sonido como medio de comunicación y el aprovechamiento de las fuentes de energía.</li> <li>— Observación de un ecosistema.</li> <li>— Adquisición de hábitos de respeto y cuidado del medio. Evitar acciones que lo deterioren.</li> </ul>





*Mesa redonda*

## La investigación educativa y su importancia en el desarrollo del sistema educativo

*¿Cómo puede ser o cómo es la investigación educativa? Mucho se ha escrito sobre la investigación: Se han analizado situaciones y comparado resultados. Sin embargo, tenemos que reconocer, de un modo casi inevitable, que hay señales de una creciente desilusión en torno al resultado de la investigación, sin olvidar, como es lógico, aquellos cuantos pioneros que con esfuerzos solitarios se volcaron en la primera mitad de siglo para extenderse posteriormente y adquirir un rápido desarrollo, variando de un país a otro, durante las*

*dos pasadas décadas. Lo cierto es que de un grado excesivo de optimismo se ha llegado a la conclusión de que «el futuro de la investigación educativa dependerá del punto hasta el cual, el investigador por un lado y el práctico de la educación por el otro puedan desarrollar unas relaciones armoniosas y beneficiosas». Nosotros diríamos, en pocas palabras, que hay que reconquistar la educación para la sociedad. VIDA ESCOLAR ha invitado a esta Mesa redonda a las siguientes personalidades, todas ellas muy cualificadas, del mundo de la educación*

*e investigación: José Costa Ribas, Jefe del Servicio de Evaluación e Innovación Educativa. Ricardo Díez Hochleitner, miembro del Consejo Nacional del Desarrollo de la Educación; ex subsecretario del Ministerio de Educación y Ciencia. José García Álvarez, Inspector Central de Educación Básica del Estado. Ernesto González García, Jefe del Gabinete de Prospectiva Educativa de la Subdirección General*

*de Investigación. Arturo de la Orden Hoz, Presidente de la Sociedad Española de Pedagogía. Martiniano Román Pérez, Director del Centro Madrileño de Investigación Pedagógica. Gonzalo Vázquez Gómez, Catedrático de Pedagogía General. Por VIDA ESCOLAR: M.<sup>a</sup> Pura Sánchez Fernández (moderadora) y Antonio Molina Armenteros.*

**VIDA ESCOLAR:** Es un hecho que en las últimas décadas de nuestro siglo se ha acentuado el interés por la investigación educativa, tanto en los países desarrollados como en los que se encuentran en vías de desarrollo. Y ello por varias razones, entre las cuales se encuentra el hecho muy positivo de que los aspectos cualitativos de la educación pasan a primer plano y en este sentido se acepta y se quiere que toda reforma e innovación en educación esté fundamentada en rigurosos datos científicos. Esto ha despertado grandes expectativas sobre la investigación educativa, pero también profundas decepciones y malentendidos.

Realmente, para entrar ya en materia, ¿cuáles son los valores y las finalidades de la investigación educativa? ¿Qué significa y qué puede esperarse de ella y qué aporta a un sistema educativo concreto?

**DIEZ HOCHLEITNER:** Efectivamente, la investigación educativa que sirve al desarrollo educativo es o debe ser investigación científica, es decir, rigurosa, basada en datos comprobables, en resultados medibles.

Pero, además, la investigación que se refiere a los fines mismos de

la educación debe ser, en sí misma, ética. Por tanto, hay que evitar el grave peligro de que se manipulen los datos para apoyar, por ejemplo, una propuesta política. Los investigadores tienen una función altamente ética, de ayuda a tomar decisiones políticas, administrativas, etcétera.

---

**«Hay que motivar al profesorado para que exista una auténtica inquietud de trabajar mejor y con mayor eficacia»**

---

Es importante subrayar esto como punto de partida. Por otra parte también es cierto que se debe evitar una excesiva valoración de la investigación, pues si bien toda política educativa debe basarse, a

ser posible, en los resultados de la investigación, ésta difícilmente llega a lo más profundo de cada tema ni a todos los aspectos, mientras que la dinámica de la vida pública exige muchas veces decisiones y acciones urgentes. El político es un gestor que tiene que tomar muchas decisiones sobre la marcha y, en esos casos, la investigación va a la zaga para rectificar, gracias a evaluaciones, a experimentaciones y a estudios que ofrezcan bases científicas que permitan nuevas o mejores soluciones.

**ARTURO DE LA ORDEN:** Quiero partir de las palabras de R.D. y me parece que ciertamente nos estamos refiriendo a la investigación científica. Es decir, la investigación educativa tiene, debe tener, todos los valores de la investigación científica, es investigación científica. Ahora bien, la investigación científica pretende descubrir relaciones, producir teoría, es decir, explicación sistemática de fenómenos naturales. Pero ocurre que la educación es un fenómeno natural «sui generis», ya que es el hombre quien la planifica y desarrolla: es decir, se trata de una intervención humana sistemática y planificada. En consecuencia, a mí me parece que la investigación pedagógica tiene unas características di-

ferenciales muy acusadas con respecto a la investigación científica general.

Creo que lo específico de la investigación pedagógica es justamente que proporciona información para tomar decisiones, siempre para mejorar el fenómeno que llamamos educación. Por consiguiente, debería identificarse más con lo que llamamos investigación aplicada. La tarea del investigador pedagógico, en lo que tiene de específico, estaría mucho más cerca de la investigación tecnológica que de la investigación pura, aunque esto no significa que neguemos la posibilidad de investigación básica en educación.

**DIEZ HOCHLEITNER:** También a mí me parece oportuno subrayar la necesidad de la investigación tecnológica, aplicada o para el desarrollo, concepto este último que inspiró la creación del CENIDE, y que efectivamente es de la mayor urgencia promover, si bien hay temas de gran envergadura, objeto de la investigación pura, que también deben ser atendidos.

Pero, además, aprovecho para señalar otra característica de la investigación educativa, que todos los trabajos demuestran, y es la gran complejidad que suele tener, puesto que se actúa sobre el hombre, que es por definición muy complejo y exige el conocimiento de las diversas ciencias en un verdadero planteamiento interdisciplinar. La interdisciplinariedad es una característica más de la investigación educativa.

**ARTURO DE LA ORDEN:** Bueno, lo que yo estaba tratando de decir va por otra línea. Creo que la investigación sobre educación realmente tiene una especificidad pedagógica. En la medida en que nosotros ya no nos limitamos, por ejemplo, a comprobar si el aprendizaje se relaciona con

la clase social, que es importante, sino que justamente tratemos de investigar la eficacia de una actividad que pretende perfeccionar el aprendizaje y, a través de él, al ser humano, lo que hacemos sólo tiene sentido en una perspectiva estrictamente pedagógica. No quiere esto decir que no se tenga que hacer investigación psicológica, o biológica, o sociológica sobre educación, o que tengamos que basarnos en los datos proporcionados por este tipo de investigaciones, o negar la conveniencia de constituir equipos interdisciplinares, pero yo estoy defendiendo la especificidad de la investigación educativa.

---

## «En la formación de los educadores es necesario incorporar un enfoque crítico de su propia actividad»

---

**VIDA ESCOLAR:** Se hace referencia a la investigación pedagógica. ¿Cuál es la diferencia entre investigación pedagógica e investigación educativa?

**GONZALO VAZQUEZ:** En efecto, quisiera abrir un poco el tema en una perspectiva en parte algo diferenciante o discrepante. El tema con el que se nos ha reunido aquí —la investigación educativa— expresa de alguna manera una toma de postura, porque se

habla de «investigación educativa» en tanto que Arturo de la Orden ha hablado de «investigación pedagógica». Y quiero hacer constar que no deben emplearse estos términos de manera unívoca. La exigencia que aquí se ha subrayado, que la investigación educativa es investigación científica, implica que el proceso educativo tiene que ser explicado en virtud de unos presupuestos científicos y que da lugar a una toma de decisiones científicas. Pero ahí habría dos problemas: uno que puede parecer de carácter académico, y otro que yo quisiera llevar al ámbito de la Escuela, al de la investigación que cabe o que se puede hacer en el ámbito escolar. Lo que quisiera significar es que hay una posible oposición entre investigación pedagógica e investigación educativa. Porque la primera, la pedagógica, como expresión ha dado lugar a lo largo de los años a creer que es algo que supera, cuando no contradice, a esa investigación que contribuye a la mejora inmediata de la educación. De tal manera que en pocos ámbitos de la investigación como en el pedagógico me parece que se ha podido producir esa herida sangrante de la investigación pura y la investigación aplicada. Y esto ha creado y sigue creando problemas importantes en nuestros Planes de estudio de formación de los profesores de todos los niveles y de los pedagogos. Por una parte, estarían las disciplinas teóricas —el viejo saber de la Pedagogía— desde las cuales no se genera ningún tipo de saber práctico. Y otras disciplinas de tipo absolutamente práctico totalmente divorciadas de las primeras.

Yo creo que lo que queremos significar al hablar de «investigación educativa» en todo caso es una actitud y un proceso de trabajo que en última instancia no deja de ser nunca sino un caso más de un proceso de pensamiento humano, de pensar en serio sobre un ámbito del comportamiento humano, no diferente del hecho de investigar en cualquier otro ámbito.

Yo creo que es una primera cosa que merece la pena decir porque, de otra manera, al hablar de investigación pedagógica podría parecer que nos embarcamos en una especie de aventura alejada de la realidad. Y creo que esa actitud se ha estado transmitiendo constantemente a través de los Planes de estudio de formación de profesores de todos los niveles de tal manera que el que va a orientarse hacia la investigación es el desinteresado respecto de la educación.

**VIDA ESCOLAR:** Y si contemplamos la investigación vista desde la escuela ¿cuál es el panorama que nos ofrece? ¿Llegan realmente a las escuelas los resultados de la Investigación?

**COSTA RIBAS:** Yo quisiera ampliar la perspectiva de esta primera panorámica. Creo que deberíamos dar un paso más y contemplar la investigación vista desde la escuela, desde el aula, de qué manera puede ayudar la investigación a la labor que está haciendo el profesor. Mi impresión es que ha ayudado muy poco. Hay un problema que es ya lugar común: el de este foso entre la investigación educativa, universitaria en su mayor parte, y la práctica cotidiana en las escuelas. Y creo que no descubro nada nuevo si afirmo que los resultados de la investigación no han llegado a la práctica escolar. Quizá porque en España, hasta 1970, lo que había era muy poco; no había equipos de investigación en número suficiente y probablemente todavía no ha podido llegar porque diez años es un período corto en el mundo de la investigación. La escuela se ha beneficiado muy poco de las investigaciones realizadas; ni siquiera le hemos dado aquello que se ha podido alcanzar fuera de aquí. Porque no creo que tengamos que ceñirnos sólo a lo de nuestro país; podían ser utilizados



## «En una mesa redonda sobre investigación debemos pedir la creación de un Centro Nacional sobre Investigación Educativa»

muchos de los resultados obtenidos en el extranjero. Para ello hay que conocerlos y resulta que ni siquiera disponemos de un Centro de Documentación. Esta es una crítica que le hacemos a la Administración desde VIDA ESCOLAR, y que le hemos hecho ya en otras ocasiones y por otros conductos.

Creo que debemos tocar ampliamente el tema de la difusión: cómo dar a conocer a los profesionales de la educación los resultados de la investigación y conseguir así un

mayor desarrollo educativo. He ahí un tema al que doy la máxima prioridad.

**VIDA ESCOLAR:** ¿Podemos decir que contamos con una infraestructura en investigación educativa? ¿Cuál es la situación en nuestro país?

**ERNESTO GONZALEZ:** Yo quisiera insistir en esta misma línea: además de en la de la estructura



o de la infraestructura de la propia investigación, en cómo se produce. El hito se sitúa en el año 70, con la Ley General de Educación se inicia el primer intento serio de crear una infraestructura institucional, interna al propio sistema que propiciase la reforma de modo permanente y de acuerdo con el contexto de una movilidad social creciente.

**DIEZ HOCHLEITNER:** Perdona que precise que esa estructura no se hizo en el año 1970, sino que la promoví en el año 1968 y se creó en 1969, dato que se olvida a menudo. La infraestructura para la investigación se creó, por tanto, antes de la aprobación de la Ley General de Educación. Esta medida, entre otras, muestra el despropósito de quienes dicen que la reforma tenía exclusiva o preponderantemente un objetivo cuantitativo; de expansión de la educación. Esto no fue así, aparte de que nunca he creído en una expansión cuantitativa que no esté inspirada en unas aspiraciones concretas de mejora de la calidad. Es decir, lo primero que se hizo fue crear esa infraestructura de investigación y ello como primera medida para reunir la información y el conocimiento disponible en aquel entonces, lo cual fue una acción paralela con trabajos preparatorios de la Ley.

**ERNESTO GONZALEZ:** Sí, es una precisión importante, porque el Decreto data del 24-VI-69. Es el primer intento serio y sistemático de coordinar a nivel nacional la investigación.

Sin embargo, la puesta en marcha de la investigación así institucionalizada pronto empieza a padecer los desajustes e incongruencias de la aplicación de la Reforma. Reproduce en pequeño, la historia de las sucesivas «contrarreformas» de la Ley.

Analizando simplemente los flujos del dinero que fueron recibiendo se ve que forman una especie de curva de Gauss pero invertida. Hay unos primeros años en que reciben una atención destacada, los dos primeros años del orden de 120 millones de pesetas de aquella época —¡hace doce años!— y luego baja la curva, permanece casi a ras de

---

**«En investigación hay que evitar el peligro de manipular los datos para aprobar una tesis política. Los investigadores tienen una función altamente ética»**

---

tierra durante seis años, en que se reciben del orden de 22 millones, hasta el último año, en que se vuelve a subir significativamente hasta los 100 millones. Esto creo que es interesante porque refleja la historia real de la institucionalización de la investigación educativa durante los doce últimos años, con la peculiaridad de que estas instituciones de la red de ICES y CENIDE (INCIE después), y de la Subdirección General de Investigación Educativa ahora, la investigación que promueven tiene el carácter de investigación fundamentalmente aplicada, operativa, encaminada a resolver

los problemas concretos que plantea el sistema educativo a todos los niveles.

Hoy la experiencia se ha ido decantando y se pone el acento en la investigación de desarrollo, centrada en la escuela, pasando de investigar casi exclusivamente «sobre» la escuela a practicar el método científico también «en» la escuela. Y a esto van encaminados los últimos Programas de Desarrollo, que afectan fundamentalmente a Básica.

**A. DE LA ORDEN H.:** El ideal sería que la escuela empezase a investigar sobre la acción educativa al mismo tiempo que la realiza.

**GONZALO VAZQUEZ:** Yo quisiera intervenir sobre el aspecto de la difusión de la investigación *ajena*. Creo que éste es una especie de talón de Aquiles en este tema. Porque si creemos que el problema para la mejora de los procesos educativos dentro del aula es hacerle llegar coordinadamente las conclusiones sobre investigación, nos pasamos a hablar de la coordinación en investigación e inmediatamente caemos aquí en el viejo problema de confundir la función con el órgano. Porque hay una cierta tendencia a creer que lo importante finalmente al hablar de investigación educativa es el aspecto de los organismos coordinadores y difusores de los hallazgos de la investigación. Y creo que lo que hay que decir es que lo importante es la misma función de investigación a base de no alejarla de allá donde se produce el mismo fenómeno educativo. Porque el problema es el de la separación precisamente. Porque ante la experiencia que ya tenemos y ante la reforma del año 70, ¿cuándo se ha hecho un inventario de los recursos de la investigación, de las instituciones y de los grupos profesionales, pertenecan a la Administración o no, que están haciendo, ya desde antiguo, estudios y trabajos, llamémosle investigación o no?

¿Por qué olvidar la capacidad que tenían de generar una investigación educativa unos Centros de Colaboración Pedagógica, por ejemplo, en la antigua organización de la Inspección de Enseñanza Primaria? Porque con frecuencia en el diseño social de la función investigadora se ha creído que los distintos organismos tenían funciones estrictamente diferentes. De acuerdo con

matización. ¿Investigación educativa, investigación pedagógica o la escuela como investigación? Hasta ahora tenemos una experiencia creo que rica, a veces poco conocida de la investigación de arriba abajo, poco en cambio de abajo arriba. Entiendo ahora que desde las dimensiones psicológicas, pedagógicas, sociales o ambientales el niño investiga a su manera, el profesor en su trabajo diario investiga porque sigue siendo un curioso de la educación, y también entiendo que los investigadores investigan queriendo aportar algo nuevo a la educación.

Lo que pasa es que esto exige un fenómeno base que es el de la integración de esfuerzos. Hay poca fe en los profesores sobre las investigaciones que les vienen dadas, excesivamente científicas, lejanas. Por otra parte, los investigadores tienen serias dudas sobre las investigaciones que realizan los profesores de aula, a las que tachan de poco sistemáticas, poco estructuradas. Creo que esto exigiría desde mi punto de vista una clara descentralización de la investigación para llegar a trabajos de campo, de investigación entendida como fenómeno de aportación, de cambio o de desarrollo. Hay muchas investigaciones que terminan en un despacho porque no se convierten luego en desarrollo de esa educación. Han cubierto la primera etapa, la segunda apenas ha existido y menos la generalización. Entiendo que un proceso de investigación siempre es lento.

Volviendo a lo concreto, yo propondría para la investigación esta fórmula: descentralizada, partiendo más de abajo arriba, relación o integración de docencia e investigación, información, formación-documentación, investigación-formación y subrayando mucho la palabra: fases de desarrollo de la investigación. Es un poco mi punto de vista.

**VIDA ESCOLAR:** Y la Inspección, ¿qué tiene que aportar acerca de la investigación?

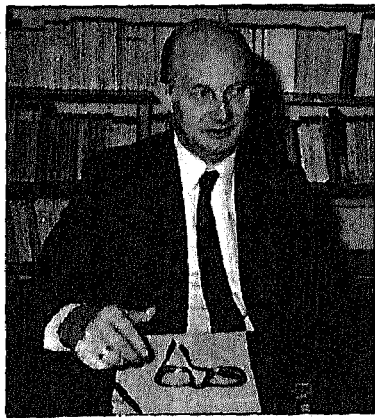
**JOSE GARCIA:** Yo, como representante de la Inspección Central, voy a centrarme en la investigación más operativa, más aplicada, más a ras de la escuela. Entiendo que el objetivo fundamental de la investigación debe ser mejorar la calidad de la enseñanza, mejorar las condiciones de la escuela. Cuando esto no se da, y por desgracia creo que en las investigaciones educativas que



José Costa Ribas

ello, la formación parece que tiene un sentido específico, el perfeccionamiento otro, y la supervisión o la Inspección otro. Y, muchas veces, al hacer el recuento de los recursos de investigación podemos encontrarnos con estructuras funcionando muy adecuadamente, como puede ser la Inspección Técnica de Educación Básica, etc., y eso es una estructura que se puede engranar dentro de un gran catálogo de recursos con posibilidad de generar una función investigadora. Con esto quiero decir que la coordinación no se agota en sí misma, sino que lo que viene a ser es la última mano que pone de acuerdo a subsistemas de perfeccionamiento, investigación, etcétera, que ya están funcionando.

**MARTINIANO ROMAN:** Yo quería intervenir para introducir una



Ricardo Díez Hochleitner

se han realizado, bien por el propio INCIE, bien por las propias Universidades, o por el mismo Consejo, en la mayor parte de las ocasiones han tenido poca incidencia sobre la realidad escolar, pienso que se está malgastando un tiempo, unos recursos que habría que retrotraerlos a unos planteamientos que primero Costa y ahora Martiniano han realizado.

Hay problemas en los centros, en la infraestructura de los centros, que están incidiendo en la calidad de la enseñanza. Por ejemplo, los nuevos libros de texto, los programas renovados, la conducta del profesor, los sistemas de evaluación, etc.

Hay investigaciones, pero entiendo que sobre esta problemática están incidiendo poco, ¿qué es lo que falla? La comunicación, la

vehiculación de la investigación. Creo que la investigación educativa debiera incidir sobre estos temas más candentes, que a la sociedad española más le interesan, más que este otro tipo de investigación que se hace desde los despachos, alejada de la realidad de la escuela.

**A. DE LA ORDEN H.:** No se pueden poner cortapisas a ningún tipo de investigación, a pesar de lo que se ha dicho aquí. La investigación pura que surge es esencial para el proceso general y no podemos dejarla aparte. Toda investigación que se haga sobre problemas educativos, cualquiera que sea su perspectiva, es útil.

Lo que hace falta es una investigación intermedia, o tecnológica, que, además de recoger resultados sobre un tema común desde distintos puntos de vista, se centre en problemas cuyas soluciones puedan llegar a la escuela en forma de planes de acción que, a su vez, necesitan de una investigación evaluativa para determinar su eficacia, cosa que no puede hacer la investigación pura, que busca fundamentalmente relaciones entre variables.

Pero, por otra parte, aquí se ha dicho que la investigación debe hacerse en las propias escuelas, y esto no ofrece ninguna duda, y debe vincularse a los programas de formación del profesorado. Esta investigación en la escuela se debe ocupar de problemas que ya no son los que puede resolver la investigación pura, sino que son problemas que sienten los propios protagonistas de la enseñanza al enfrentarse con su tarea y sin preocuparse por la generalización de resultados. Se trata de problemas vinculados al contexto de cada centro o de cada barrio o comarca, problemas concretos, a los que debe encontrar solución la investigación escolar.

Se trataría de resolver una situación que está afectando a profesores, directores o inspectores y que

la están sintiendo como problema, para cuya solución deben ponerse a investigar. No se trata de conseguir fórmulas pedagógicas generales, sino de llegar a formas de acción que hagan superar ese problema tomando decisiones que afecten a su propia actividad profesional. Esto es lo que hemos llamado siempre investigación activa y que está muy vinculada con la innovación pedagógica, que se nutre de la doble fuente de la investigación tecnológica y de la investigación activa que se realiza.

---

## «Es del máximo interés seleccionar las prioridades de la educación, del sistema»

---

**VIDA ESCOLAR:** De lo hasta ahora expuesto se deduce que ha habido un divorcio entre la investigación educativa que se ha realizado y la práctica escolar. Una de las razones de esto es, sin duda, la poca divulgación que se ha hecho de los resultados de la investigación. Pero, planteamos, ¿en la base de esto no se encontrará la falta de integración que ha existido en la propia investigación, que ha facilitado poco la generalización de principios aplicables a la práctica escolar?

**GONZALO VAZQUEZ:** En este acercamiento a la investigación activa hay que hacer alguna precisión. Si nos preguntamos qué ocurre con la investigación que hace tan poco asequibles los resultados y tan poco integrados en un grupo de conocimientos, habría que formularse el

planteamiento de la investigación en el sentido de que debe moverse en el ámbito de los niveles intermedios. Es el paradigma de investigación y desarrollo, es decir, de la difusión de los hallazgos para que todo profesor los conozca y los pueda aplicar. Pero hay más. Se ha utilizado la palabra «generalización» y este es uno de los caballos de batalla que explica parte del desánimo y de que tengamos la sensación de que se avanza tan poco en «investigación educativa». Una de las razones es que en educación, un diseño de intervención humana es un diseño peculiar, condicionado por muchas variables que efectivamente dificultan la generalización. Y esto me parece que refuerza la idea de que la mejor manera de implicar al sistema educativo en la investigación es que los propios protagonistas del sistema educativo, y en gran medida los propios educadores, se impliquen ellos mismos en la investigación. No sólo en conocer los resultados de investigaciones ajenas. La responsabilidad es que en un tratamiento de la formación y del perfeccionamiento de todo profesor se les haga entrar en un sistema de investigación y de innovación.

**MARTINIANO ROMAN:** Quisiera concretar estas preocupaciones con las que conecto y llevarlas a un plano un poco más operativo. ¿Qué fallos veo yo en la investigación de estos años? Veo que han sido unas investigaciones muy pegadas a la Universidad. El maestro abre la puerta para la recogida de datos, pero esa recogida no revierte sobre las escuelas. Entiendo que ha fallado la estructura previa, de la base. Los maestros no se han sentido investigadores. Han argumentado no sé, no puedo, no tengo tiempo o no estoy preparado. Entiendo que una descentralización exigiría un protagonismo del profesorado, que habría que crear una red de profesores que en su ámbito, apoyados por expertos, hacen investigación, desarrollan la investigación y tratan de generalizarla entre sus propios com-

pañeros. Lo mismo que hoy se postula que la formación y el cambio de los grupos profesionales deben partir del propio grupo sabiendo que las modificaciones de conducta que se imponen desde arriba son mucho más problemáticas, en cambio cuando surgen desde abajo son mucho más fáciles. Ahora esto exigiría unas dotaciones económicas muy sustanciales.



José García Álvarez

**ERNESTO GONZALEZ:** Este aspecto de cómo revierte en la escuela la investigación es clave, y no sólo en nuestro país, sino en todos. Es el problema de la estrangulación y la falta de coordinación; no sólo sucede entre los investigadores y los docentes, sino también entre éstos y los administradores, los responsables de la gestión y los políticos, dándose el caso de implantación de reformas educativas que no tuvieron en cuenta experiencias previas ni conocieron investigaciones realizadas, y de interés, sobre los aspectos a reformar.

**VIDA ESCOLAR:** Hemos visto a través de diversas intervenciones importantes aspectos relacionados con la investigación educativa y también hemos empezado a adentrarnos en cuál es el estado de la situación que

le afecta en nuestro país y cuáles son sus problemas. Pero ¿no sería de interés hacer una visión comparativa y analizar cuál es la situación fuera de España?

**R. DIEZ H.:** En efecto, parece acertado ver cuál es la situación en el extranjero. De mi conocimiento y de mi contacto continuo sobre todo con organismos de investigación no gubernamentales, de varios de cuyos consejos internacionales formo parte, reconozco que existen esfuerzos importantes de carácter nacional, fundamentalmente en Suecia, en Inglaterra, en los EE.UU., en la URSS y en el Japón, por ejemplo, si bien en la mayoría de los casos se trata de instituciones universitarias.

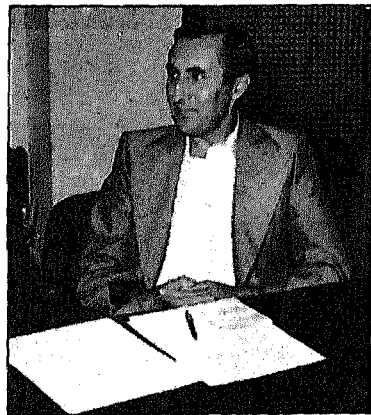
Merecen ser mencionados también organismos tales como el CERJ de la OCDE, el IIEP de la Unesco y el Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación.

En España, en los años de la reforma educativa, tuvo lugar una coyuntura particularmente favorable, apoyada por el profesorado y la opinión pública, que se hizo voluntad política para crear la infraestructura básica. Los planes de investigación coordinados entre todos los ICES, el programa de formación de investigadores gracias a becas, las publicaciones, etc., que se llevaron a cabo, pese a su posterior creciente deterioro, sigue permitiendo una comparación digna de la investigación educativa española con la de cualquier otro país. No tendremos líneas de investigación o laboratorios muy sofisticados, pero con todos sus defectos, España no ocupa un mal puesto en esta materia, tanto más que la investigación educativa ha sufrido en los últimos años una grave desatención en todo el mundo.

También aprovecho para decir que para que pueda existir el deseable proyecto global de investigación educativa, con la participación activa de todos cuantos deben ser sus protagonistas, es indispensable una

auténtica voluntad política al respecto; que permita, entre otros, la incorporación activa de la escuela a la acción investigadora.

**J. COSTA RIBAS:** Sin embargo, yo creo que lo que ha fallado ha sido la función.



Ernesto González García

**VIDA ESCOLAR:** ¿Por qué ha fallado esa función?

**J. COSTA RIBAS:** Sería muy largo de explicar; porque no había equipos de investigación o porque ellos iban por un lado y el sistema por otro. El órgano se llamaba «Centro de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación». (CENIDE), pero sólo había investigación, no había desarrollo de la educación.

En este sentido, la Dirección General de Básica desde 1977 ha querido promover esta integración y llegar a la escuela por medio del Programa EDINTE, que intenta animar al profesorado, y estimularlo para que en colaboración con la Inspección y los profesores de Normal y de ICES diagnostiquen y

resuelvan sus problemas mediante la investigación operativa. Este «Programa para el Ensayo y Difusión de Nuevas Técnicas Educativas» (EDINTE) está resultando un instrumento muy eficaz.

**VIDA ESCOLAR:** Además de la conexión de la universidad con la escuela y la difusión de los resultados de la investigación, ¿qué otros presupuestos serían necesarios para que la innovación educativa sea un hecho, se produzca un verdadero desarrollo del sistema?

**COSTA RIBAS:** Partamos de la hipótesis de que ha habido una investigación científica y que llegamos a la escuela con unos nuevos métodos, técnicas y procedimientos de enseñanza; pero nos encontramos con un grave problema y es que el profesor no está motivado. En Francia, mal están estos informes famosos de la Inspección, pero al menos suponen un estímulo. Pero en España, por ejemplo, el que un profesor tenga un título universitario o deje de tenerlo no tiene ninguna valoración; el que trabaje bien o mal no tiene ninguna valoración, el que sea un profesor inquieto, innovador, tampoco. Habrá que actuar en varios frentes: primero deberá intentarse aprovechar este cúmulo de investigaciones realizadas, instrumentarlas y llevarlas a la escuela; y en segundo lugar motivar al profesor para que exista una auténtica inquietud de trabajar mejor y con mayor eficacia. En este aspecto es mucho lo que puede hacerse.

**DIEZ HOCHLEITNER:** Creo que esto debe incluirse entre las propuestas de futuro.

¿Qué ocurre, por ejemplo, en la Universidad? Pues que dispone de un mecanismo que, aunque no funciona aún demasiado bien, ha logrado que existan ayudas para la investigación. De forma parecida

habría que aplicar esta modalidad a los demás niveles educativos. Es decir, que si en una escuela un equipo de profesores realiza o propone un proyecto válido y viable, también deberían poder recibir una subvención para la investigación.

**COSTAS RIBAS:** Se está haciendo así. Esta es la filosofía del Programa EDINTE y de los Planes de Desarrollo de la Innovación,

---

## «Los resultados de la investigación no han llegado a la práctica escolar»

---

pero ahora se realizan en colaboración con la Subdirección General de Investigación.

Se han destinado este año 20 millones de pesetas sólo a Educación Básica.

**GONZALO VAZQUEZ:** Entiendo que estamos usando demasiado las palabras motivación y recompensa. Recuerdo lo que decía Bruner respecto de que la mejor recompensa respecto a lo aprendido es utilizar lo aprendido en un contexto diferente. Yo creo en una cuestión de política de recompensas salariales, de méritos en concursos, etc.; pero también tiene que ver con otro tema que no sólo es de dinero: es el tema de la participación. Hoy en día no se potencia adecuadamente la participación del profesorado en la investigación del estudio de las necesidades del sistema educativo.

Lo estamos viendo con motivo de esta reforma que está en marcha.

**ARTURO DE LA ORDEN:** Pero esto es un problema que viene a decir que los factores políticos son decisivos. Verdaderamente tenemos que andarnos con cuidado cuando postulamos que nos planifiquen, que nos subvencionen, etcétera, aunque por otro lado necesitamos cauces y apoyos.

**DIEZ HOCHLEITNER:** Pienso que lo que se ha dicho aquí es importante y sobre todo cuanto se refiere a la motivación e incitación. De poco sirve que se lleven a cabo investigaciones bien planificadas si en los centros de formación del profesorado no se incorpora a su formación un enfoque crítico de su propia actividad. Mientras esto no se haga no se puede plantear una política de recompensas para la investigación, porque es preciso que la investigación se reconozca como una de sus funciones básicas.

**JOSE GARCIA:** Yo quería intervenir en el sentido de realizar una propuesta en relación con el problema al que se ha aludido anteriormente referido al divorcio entre la investigación educativa y la práctica escolar.

En este sentido la Inspección puede ser un inmejorable vehículo de transmisión de la investigación hasta llevarla a la escuela.

Por otra parte, la Inspección conoce la realidad de la escuela, conoce sus problemas, sus carencias, las inquietudes del profesorado, y todo esto está en condiciones de ofrecerlo a los responsables de la investigación educativa, con objeto de que las investigaciones que se promuevan no estén alejadas de la realidad escolar.

Para poder integrar a las instituciones responsables de la in-

vestigación y a los que conocen la realidad de los problemas de la educación, sería deseable la constitución de una comisión, de un órgano, en el que estuviesen representados todos.

**ERNESTO GONZALEZ:** Me parece muy interesante tu intervención, pero quisiera matizar, porque desde luego la investigación



**Arturo de la Orden Hoz**

educativa tiene que ser interdisciplinar, no sólo por su objeto y contenido, sino fundamentalmente por los investigadores y yo creo que es uno de los riesgos que estamos corriendo, y que en gran medida los ICES deben salvar sirviendo de lugar de encuentro entre profesores e investigadores de los distintos niveles y de los distintos cuerpos.

Nuestra tendencia corporativista es tan grande que podemos llegar a esclerotizar los esquemas de investigación y la dinámica de la propia educación, como ocurrió con la creación del Ministerio de Universidades e Investigación. Entonces se dio la circunstancia de que hubo un año (1980) en que los niveles de Básica y Media no recibieron ninguna asignación por in-

vestigación porque administrativamente no pertenecían al nivel universitario... Creo que la investigación debe plantearse interniveles y con equipos interdisciplinarios. Al profesor de Básica hay que darle también la oportunidad de que presente sus inquietudes y pueda abordarlas con rigor. Por ejemplo, los Programas de Desarrollo que están ejecutando los propios profesores en sus centros me parece un sólido punto de partida para que llegue la investigación activa a los Centros y sea asumida como tal.

A la Inspección hay que preguntarle también directamente cuáles son sus problemas.

Los propios agentes de la educación son los que participativamente tienen que estar presentes y tienen que tener un lugar de encuentro común.

**VIDA ESCOLAR:** A través de varias intervenciones se han lanzado ya opiniones acerca de por dónde debiera discurrir en el futuro la investigación educativa. Sería de interés que se insistiese en este tema y se concreten por la mesa propuestas de futuro para lograr que la investigación educativa esté verdaderamente al servicio de la educación que se imparte en nuestro Centros.

**ARTURO DE LA ORDEN:** Creo que un tema del máximo interés es la selección de las prioridades de la educación, de cuáles son las auténticas necesidades y prioridades del sistema, a cuya satisfacción puede contribuir la investigación.

Hay una propuesta concreta: Sería de sumo interés que en la Inspección General se montase un banco de información que almacenase codificados todos los datos que la Inspección puede recoger en las escuelas, con los problemas reales de los Centros. Este banco de datos con base en un

ordenador podría ser objeto de uso común por parte de investigadores y administración. Y eso, conectado con el tema de la selección de prioridades, permitiría evitar que éstas sean fijadas con criterios exclusivos políticos que pueden falsificar dichas prioridades.

**DIEZ HOCHLEITNER:** Por mi parte quiero reivindicar la necesi-



**Martiniano Román Pérez**

dad de un verdadero Consejo Nacional de Educación. España dispone de un Consejo Nacional que se ocupa sobre todo de los aspectos formales y jurídicos de los proyectos. Lo que hace falta es un Consejo de verdaderos asesores, de bien ganado prestigio en materias tales como investigación, docencia, administración educativa, etcétera.

La Administración no cuenta con una asesoría colegiada en esas materias para establecer prioridades y sugerir soluciones alternativas. Falta este organismo de política educativa.

También hay que motivar intencionalmente la participación de la escuela, no sólo gracias a premios y recompensas, sino sobre todo

consultando cuáles son sus problemas principales.

**ARTURO DE LA ORDEN:** Sí, hace falta una canalización, con independencia de que se defienda la libertad de investigación que es básica.

**DIEZ HOCHLEITNER:** El mundo ha sufrido una involución en materia de educación, en gran parte debido a la crisis generalizada que ha planteado otras urgencias a corto plazo, y con ello se ha perdido el aliento de la innovación en educación. Tenemos que reconquistar la creatividad. Nuestras acciones educativas se han empobrecido del espíritu innovador de años pasados. Esto se nota actualmente también en la actividad de gran parte del profesorado.

Por eso, el momento que vivimos es particularmente importante, y me parece de sumo interés que desde una revista como VIDA ESCOLAR se pida y hasta se exija a la Universidad que se reincorpore y coopere activamente en la investigación de la educación, incluso en los niveles básicos. La Universidad tiene que ir del brazo con todos los educadores en los esfuerzos al servicio de la base del sistema educativo, en un espíritu abierto, creativo y aunando esfuerzo. Se haría un gran servicio reconquistando este planteamiento de la Reforma Educativa de 1969.

**COSTA RIBAS:** Ante la petición de propuestas concretas, yo quisiera subrayar y destacar algunos aspectos. Yo diría que, primero, y empezando desde la base, hay que buscar los medios, hay que incentivar al profesor para que realmente quiera cambiar y mejorar sus sistemas, sus procedimientos, sus técnicas. Será necesario darle un abanico de posibilidades y alternativas sobre qué cambios podría introducir en la escuela, por-

que nosotros damos, por supuesto, que hay que mejorar, que hay que cambiar, pero muchas veces no sabemos exactamente qué. Para ello sería necesario desempolvar las investigaciones que se han realizado, ver aquéllas que tienen alguna posibilidad de influir en una mejora de la calidad del sistema, instru-

---

**«Lo específico de la investigación pedagógica es justamente que proporciona información para tomar decisiones, siempre para mejorar el fenómeno que llamamos educación»**

---

mentar estas mejoras y ponerlas al alcance del profesorado. Pero no solamente desempolvar lo que aquí se ha hecho, sino también conocer lo que se haya hecho en otros países que, en general, sólo es conocido por los propios investigadores y los estudiosos.

Para ello es absolutamente necesario crear un auténtico Centro de Documentación, en el que se conozca lo que se hace dentro y fuera y se ponga a disposición de los profesores. Y, por supuesto, hay que potenciar esos aspectos pragmáticos de la investigación y faci-

litar investigaciones de todo tipo y los esfuerzos de todos, que ahora van por buen camino con los Planes de la Subdirección General de Investigación, en colaboración con las distintas Direcciones Generales. Creo que esta línea es la buena y que hay que reforzarla.

**GONZALO VAZQUEZ:** Hay un tema que puede ser interesante y es la forma de articular la investigación sobre la educación —y más concretamente sobre el sistema escolar— en un estado autonómico.

**ARTURO DE LA ORDEN:** Creo que en una mesa redonda sobre investigación para la mejora de la educación debemos pedir formalmente que la Administración cree un Centro Nacional de Investigación Educativa, una de cuyas funciones básicas sería recoger, almacenar, recuperar y difundir la documentación sobre educación. Su estructura estaría naturalmente acorde con las autonomías políticas. Puede ser un Centro en el que todos estén presentes, todas las regiones o nacionalidades, pero coordinado por la Administración. No se trata de poner una camisa de fuerza a la investigación; ya hemos hablado de que la libertad en investigación es un elemento básico. El Centro Nacional debería informar, potenciar, motivar, coordinar, promover, integrar y difundir la investigación sobre educación en España.

Por tanto, yo propongo la creación de este Centro, que no tiene por qué ser, aunque tuviera algunas características comunes, una reconstrucción del CENIDE-INCIE, ni del Instituto de Pedagogía del Consejo, sino más bien un Centro Nacional que cumpla todas estas funciones señaladas. Me parece que si estamos de acuerdo, esta propuesta podría ser una conclusión unánime del presente grupo.

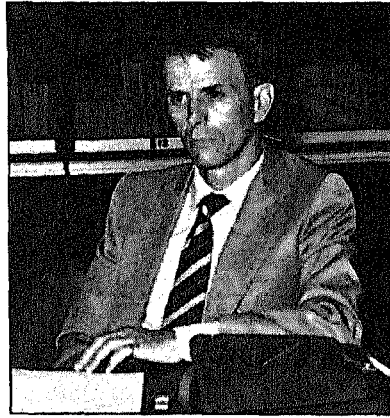
**ERNESTO GONZALEZ:** Me sumo a esto porque la necesidad acaba creando el órgano. Por la experiencia que tenemos de educación comparada, y Ricardo lo conoce mejor que nadie, los países federales tienen precisamente un sistema de coordinación más intenso. A mayor descentralización mayor necesidad de coordinación.

¿Qué puede pasar cuando el dinero que va a haber para investigación a nivel nacional se reparta como café para todos? Los siempre escasos recursos destinados a estas actividades si se dispersan y desconectan producen un rápido empobrecimiento de resultados y un descenso de su aprovechamiento. No se trata de duplicar esfuerzos, sino de integrarlos.

**GONZALO VAZQUEZ:** Me gustaría confirmar lo que el profesor De la Orden había dicho. Ya hace un año, desde la Universidad, desde la Sociedad Española de Pedagogía, desde una relación muy próxima al Instituto San José de Calasanz, hicimos llegar una propuesta al Ministerio de Educación. Creo que no fue una respuesta «corporativista», sino desinteresada intentando buscar las soluciones para problemas realmente importantes. Todo eso puede entrar perfectamente dentro de las funciones estrictamente propias de un Orga-

nismo coordinador nacional en investigación pedagógica.

**ARTURO DE LA ORDEN:** Al pensar en las características de este Centro, he rechazado categóricamente la idea de convertirlo en una camisa de fuerza. No solamente deben tenerse en cuenta



**Gonzalo Vázquez Gómez**

las distintas regiones, sino también la autonomía de los órganos de la administración local y de agencias de otra índole. Tiene que llevar todo a todos y recoger de todos.

**MARTINIANO ROMAN:** Teniendo en cuenta que investigación está relacionado con innovación tendríamos que incentivar al profesorado, cosa que ya se ha dicho, en casos concretos: concursos, publicaciones, formación, participación en Centros piloto, experimentales, etc. Entendiendo, además que hay que potenciar esos esquemas participativos dentro de la escuela y la participación activa suele generar creatividad, y así las APAS, tienen algo que decir. Entiendo que hay que potenciar la experimentación concreta, hay que revisar seriamente los Centros piloto y las Escuelas Anejas. Entiendo por otra parte, y hago una propuesta concreta, entiendo que hay que revisar ahora mismo lo que podíamos llamar la asociación dentro de la innovación educativa. Los profesores ahora por los concursos de traslado no se unen, sino que se dispersan, y hay que facilitar que esos grupos de investigadores se integren para crear y dinamizar esa investigación.

Entiendo que la investigación, evidentemente, en este estado de autonomías hay que descentralizarla, pero a la vez entiendo que hay que centralizar la información investigadora.



---

# La organización de las clases en talleres para los niveles de Preescolar y Ciclo Inicial

---

Por Francisca ARBE MATEO \*  
M.<sup>a</sup> Cruz FERRERAS ALBERDI  
Carmen OISA CASADO

---

## INTRODUCCION

Por nuestra propia experiencia como enseñantes y orientadoras escolares y como resultado de la reflexión que sobre el proceso enseñanza-aprendizaje veníamos haciendo con los maestros en cursos anteriores, estábamos convencidos de la posibilidad de un cambio en la Organización de las clases de Preescolar y Ciclo Inicial.

Igualmente partíamos del maestro como eje fundamental de cualquier innovación educativa y de que el trabajo en equipo, el intercambio de experiencias y la fundamentación teórica de aspectos prácticos figuran entre los medios más efectivos de la formación del profesorado.

## MARCO EN EL QUE SE DESARROLLO LA EXPERIENCIA

Esta experiencia se llevó a cabo durante el curso 1980-81 y participaron en la misma 346 niños de Preescolar y Ciclo Inicial y 12 maestros

(tres por nivel). Los alumnos representaban a todos los sectores que acuden a los colegios nacionales de la provincia de Guipúzcoa, desde núcleos euskaldunes a barriadas urbanas con alto grado de emigración. Los centros eran de ocho unidades de Educación General Básica como mínimo y todos ellos contaban con educación Preescolar. Los recursos materiales y humanos fueron los de cualquier escuela estatal. Los maestros no eran en su mayoría especialistas en la educación de esos niveles, su experiencia de trabajo tampoco era uniforme, pero todos tenían la ilusión de introducir en las clases una nueva forma de organizar el trabajo escolar.

## OBJETIVOS DE LA EXPERIENCIA

1. Organizar progresivamente a lo largo del curso actividades cooperativas en el grupo clase.
2. Ensayar por parte de los maestros nuevas formas de actuación pedagógica.

Estos objetivos pretendían demostrar que los niños de Preescolar y Ciclo Inicial son capaces de trabajar de forma más autónoma.

---

\* Profesoras de E.G.B.

(1) Experiencia realizada dentro del II Plan de Desarrollo de la Innovación Educativa (Programa EDINTE).

## METODOLOGIA

Se llevó a cabo en dos niveles de actuación: uno teórico y otro práctico.

En el plano teórico se debatieron diversos temas. Unos nos ayudaron a sentar las bases del trabajo, otros fueron solicitados por los maestros participantes al ir avanzando en la experiencia. Se reflexionó sobre temas como la relación maestro-alumno, la problemática que planteaba la introducción de nuevas técnicas, el respeto a la libre expresión de los niños, la creatividad, etc.

En el plano práctico el objetivo era que los niños organizaran su propia clase y el tiempo de las tardes.

Para ello seguimos este proceso:

### Fase 1.<sup>a</sup>

- Programación de diversas sesiones motivadoras: actividades de expresión plástica en libertad e introducción de un elemento sorpresa en el aula.

### Fase 2.<sup>a</sup>

- Organización e instalación de diversos talleres (plástica, lectura, grafismo, disfraces...).
- Vivencias de situaciones insólitas (nuevos elementos sorpresas).

### Fase 3.<sup>a</sup>

- Organización de las tardes por parte de los niños.
- Valoración final del trabajo.

La duración total de todo este proceso fue de un curso escolar.

Ante la imposibilidad de ofrecer el desarrollo total de la experiencia, describimos a continuación algunos de los momentos significativos del proceso y la forma en que fueron llevados a cabo.

## EXPRESION PLASTICA EN LIBERTAD

Se llevaron a cabo tres sesiones con una doble finalidad. Por una parte, pretendíamos crear situaciones adecuadas que permitieran a los niños realizar actividades educativas libres. Por otra, que los maestros fueran asumiendo paulatinamente los cambios que se iban a producir en su trabajo.

Lo primero que se imponía era adecuar el espacio físico de la clase para que:

- Los niños pudieran desplazarse con facilidad.
- El material resultara atrayente.
- Se contara con lugares apropiados para el trabajo.

Las formas más funcionales de organización del espacio fueron:

- Colocar las mesas alrededor de la clase, sin adosarlas a la pared, permitiendo el libre movimiento de los niños por ambos lados. El material convenientemente distribuido está en alguna de las mesas. En las clases donde existía alfombra, esta cubría el espacio central. Los niños trabajaban sobre las mesas vacías o en el suelo.
- En otros casos, los materiales se colocaron sobre algunas mesas adosadas a una de las paredes de la clase. Las restantes mesas quedaban libres y agrupadas.

Los niños se situaban donde querían. Se observó que en cada bloque de mesas se realizaba un trabajo específico. Los niños cambiaban de lugar en función de la tarea a realizar.

El material que ofrecimos fue el que comúnmente se encuentra en las escuelas: plastilina, pinturas, gomets, lapiceros, pinceles, punzones, periódicos, revistas, papel blanco de distintos tamaños, etc.

La aceptación de estos materiales fue desigual. En algunos casos la novedad del material provocó su rechazo (revistas y periódicos), en otros esa misma novedad provocó su aceptación (siluetas).

Esta forma de trabajo no relega el papel de la maestra, al contrario, creemos que adquiere todo su significado. Por un lado, tiene que seleccionar y preparar cuidadosamente el momento en que lo va a llevar a cabo, motivar al grupo clase para que actúe, ayudar a los niños que lo soliciten, y por otro, observar a los niños en una situación libre.

Estas actividades nos permitieron analizar los siguientes aspectos:

- Materiales artísticos usados en Preescolar y Ciclo Inicial.
- Clasificación de los materiales según la aceptación de los niños.
- Diferencias individuales de los niños durante un mismo tiempo de trabajo: concentración y dispersión; número de tareas acabadas; utilización de colores, etc.
- Evolución de formas de expresión a lo largo de los niveles que se estudian.

- Descripción de diferentes formas organizativas del espacio físico de la clase.

## **ORGANIZACION DEL TALLER DE LECTURA**

Las actividades de expresión plástica en libertad nos prepararon el camino para instalar de forma definitiva el taller de plástica. Una vez en funcionamiento, comenzamos a trabajar en la instalación progresiva de los talleres de lectura. Para ello seguimos las mismas pautas que para el de plástica:

1. Organización del mobiliario.
2. Recopilación del material (libros).
3. Clasificación del material.
4. Simbolización del material.
5. Funcionamiento y registro de actividades.

### **1. Organización del material**

Tropezamos con los mismos problemas que para la instalación del taller de plástica, pero una vez más el ingenio de los maestros y la generosidad de algunos de sus compañeros solucionaron el problema. Aprovechando baldas de armarios, préstamos de mesas libres de compañeros, ladrillos pedidos en obras, repisas de ventanas, etc. instalamos nuestros talleres de lectura.

### **2. Recopilación de material**

Ya teníamos el lugar y el mobiliario. Ahora lo que necesitábamos eran libros. ¿Cómo dotar de un número suficiente de libros a 12 aulas? Queríamos que nuestra experiencia fuese válida para cualquier escuela nacional, que el problema de la dotación económica de las escuelas nacionales no fuera obstáculo o excusa para la no introducción de los talleres de lectura en otras aulas.

Los talleres se llenaron con libros procedentes de:

- Libros ya existentes en clase.
- Nuevos libros que pudo comprar la maestra, bien porque recibió dinero de la dirección del centro o de las AA.PP.AA.
- Préstamos de la biblioteca del centro.
- Libros suministrados por la dirección del proyecto.
- Cuentos hechos por los propios niños.

- Intercambio entre aulas y centros de los cuentos realizados por los propios alumnos.

El número de libros con que contaron los talleres osciló entre 60 y 160.

### **3. y 4. Clasificación y simbolización**

La clasificación de los libros se realizó conjuntamente entre la maestra y los niños, ocupando esta actividad varias sesiones.

El proceso seguido fue el siguiente:

- Interesar a los niños en el proyecto.
- Discutir entre todos qué es una biblioteca y para qué queríamos una biblioteca en clase.
- Cómo queríamos que fuese nuestra biblioteca.
- Qué libros teníamos.
- Dónde íbamos a colocarlos.
- Cómo teníamos que ordenar y clasificar nuestros libros.
- Cómo íbamos a usarla.
- Cómo íbamos a apuntar, registrar, los libros que leíamos, etc.

Los niños se entusiasmaron en seguida con el proyecto. Hicieron preguntas, discutieron entre ellos y aportaron sugerencias que fueron recogidas por las maestras.

Ya habíamos dado dos pasos. Todos estábamos de acuerdo en que:

- Queríamos una biblioteca.
- Sabíamos cómo clasificar los libros.

Colocamos todos los libros sobre unas mesas y comenzamos a separarlos en tres grupos según tamaños: grandes, medianos y pequeños. Este trabajo nos permitió actividades de medición, comparación (grosor, color, largura, etc.) y recuento (cuántos libros tenemos en conjunto, cuántos grandes, cuántos pequeños, etc.).

Hecho este agrupamiento de libros, los niños se dividieron también en tres grupos y cada uno de ellos se ocupó de etiquetar y simbolizar un grupo de libros.

En Preescolar la simbolización consistió en adjudicar un color a cada grupo de libros, por ejemplo, el color rojo representaba a los libros grandes, el azul a los medianos y el verde a los pequeños. Terminada esta tarea, los libros fueron colocados en el lugar que les habíamos asignado previamente.

El trabajo de los niños de Preescolar en la «construcción» de la biblioteca había terminado.

En 1.º y 2.º de E.G.B. se simbolizó por medio de letras y además se numeraron los libros. Fue así:

- G (libros grandes).
- M (libros medianos).
- P (libros pequeños).

Cada letra llevaba a su lado un número. El número más alto indicaba también el número total de libros que teníamos en ese grupo.

En 2.º de E.G.B. se abrió también un fichero. Los datos que se reseñaron en cada ficha fueron:

- Letra y número del libro.
- Título.
- Autor.
- En algunos casos también la editorial.

#### *Hojas de registro*

Queríamos llevar un control real sobre el uso que cada niño hacía del taller de lectura. Para ello nos servimos de dos tipos de hojas de registro:

- La hoja de registro llevada por la propia maestra.
- La hoja de registro llevada por el propio alumno.

Esta segunda hoja de autocontrol solamente la realizaron los alumnos del Ciclo Inicial.

#### *Preescolar*

Las maestras se confeccionaron una hoja de doble entrada con los títulos de los libros y los nombres de los niños de la clase. La maestra mediante observación directa controla qué libro ha visto o leído cada niño y lo anota en la hoja tantas veces como el niño lo haya leído. Si tiene alguna duda conversa con el niño.

#### *Ciclo Inicial*

Además de la hoja de control de la maestra, los niños tienen sus propias hojas de registro, confeccionadas por ellos mismos.



Las hojas de registro individuales las guardaban los alumnos en sus carpetas y una vez por semana la maestra transcribía los datos de las hojas individuales a la general.

Este fue el procedimiento general de control, pero también se realizaron otros como:

- Contar a los compañeros el libro leído.
- Confección de fichas resumen, principalmente por los alumnos de 2.º, en las que se anotaba:
  - Título del libro.
  - Nombre de los personajes principales.
  - Pequeño resumen (tres o cuatro líneas) del argumento.
- Introducción en el taller de grafismo y escritura de fichas de comprensión lectora referidas a los libros del taller de lectura.

## 5. FUNCIONAMIENTO

Tal como estaba previsto, el taller de lectura comenzó a funcionar en el tiempo de tarde, junto con el de plástica, pero ocupó otros tiempos, tiempos que crearon los propios niños. Estos, por sí solos, adquirieron la costumbre de acercarse al taller:

- Al entrar en clase, mientras iban llegando los demás.
- Al terminar una actividad.

La aceptación del taller fue altamente positiva y nos sorprendió a todos. En un primer momento desplazó al taller de plástica, pero posteriormente, éste recuperó su puesto, sin que por ello disminuyera el interés por los libros.

He aquí lo que cuentan dos maestras:

«En cualquier momento *se escapan* (el subrayado es de la maestra) al taller para coger un libro».

«Hay gusto por leer, hay tiempo para leer».

Por parte de todo el grupo de profesores se constataron como aspectos interesantes los siguientes:

- Aumentó el interés por los libros y por la lectura. Conseguimos hacer una actividad interesante con libros.
- Mejoraron los hábitos de orden en clase.
- Aumentó el interés por la escritura y la ortografía. (Intercambio de cuentos entre clases y escuelas).
- Nos permitió observar la actitud individual de cada niño frente a los libros y la lectura.

## ORGANIZACION GENERAL DE LAS TARDES

Conforme al plan previsto para el tercer trimestre, teníamos en funcionamiento los talleres de plástica, lectura, grafismo, disfraces...

Por la tarde, los niños podían elegir libremente las actividades que les interesaban. No se les obligaba a pasar por todos los talleres, solamente a terminar los trabajos empezados.

Cuando un niño o un grupo de niños del Ciclo Inicial finalizaba una actividad, ellos mismos la señalaban en una hoja de registro, que con esta finalidad había sido confeccionada por la profesora. En las clases de Preescolar el registro era llevado por la maestra.

Sin abandono ni dirigismo, los profesores ayudaban a los niños a cubrir las lagunas dejadas por ellos mismos; en general, no hubo una mayor concentración en un tipo de actividad con rechazo de las otras.

Creemos que esto se puede explicar por la dinámica llevada a cabo. Es decir, esa forma de organización fue el resultado de un hacer a lo largo del curso. Los niños se habituaron a usar libremente el material del taller de plástica, luego construyeron su biblioteca, escribieron sus propios cuentos, instalaron sus otros talleres. No supuso un cambio brusco ni para la maestra ni para el niño. Fue un hecho paulatino.

Los maestros se sentían seguros. Todos manifestaron que estaban dispuestos a seguir con esta forma de organización, porque el ritmo de trabajo es satisfactorio, porque permite un mayor acercamiento al niño y por la seguridad en su propio hacer.

## VALORACION

La valoración se realizó a través de un cuestionario a los maestros y análisis de la conducta de los niños.

Del cuestionario de los maestros resaltamos los siguientes aspectos:

- Lo positivo de poder realizar una evaluación comparable entre clases.
- Mayor posibilidad de observación de los niños al trabajar ellos libremente.
- Facilita la implicación de los padres en el trabajo escolar.
- Estimula a los niños a la acción, los más tímidos e incommunicativos se muestran activos.

El mejor resumen de las respuestas de los maestros lo dan ellos mismos. Citamos dos ejemplos:

*Nivel 4-5 años.* «Me ha abierto nuevas perspectivas, tanto en lo que se refiere al uso de algunos materiales como a la utilización del espacio de la clase. Al comenzar esta experiencia no creía que los niños de cuatro años fueran capaces de adquirir tal grado de autonomía y capacidad de decisión sin convertir la clase en un caos.»

*Nivel 7-8 años.* «Me ha hecho perder muchos miedos y a la vez me ha acercado más a los niños.»

El análisis de la conducta de los niños ha demostrado que:

- Se ayudan con el material, prestándose.
- Entienden las necesidades de los otros.
- Se informan los unos a los otros sobre los

trabajos, lecturas y las posibilidades que ofrecen los distintos materiales.

- Organizan trabajos y juegos.
- Hablan, se comunican.
- Aumenta la valoración de su propio trabajo y del de sus compañeros.
- Van adquiriendo seguridad y autonomía.

Creemos que el valor de esta experiencia reside en que el maestro se ha atrevido a modificar su forma de hacer. Este hacer paulatino le ha permitido reflexionar. Acción y reflexión contrastadas en grupo. Se le ha ayudado a analizar el hecho pedagógico que se estaba produciendo. Y los niños han ido «construyendo» su clase. No se les ha dado hecha. No queríamos talleres prefabricados. El aula, los materiales, los instrumentos que ya teníamos y los que el medio nos podía ofrecer sirvieron para crear situaciones de investigación y aprendizaje.



---

# Actividades discentes en pequeños grupos: Aprendizaje de conocimientos y formación cívico-social

---

Centro: Colegio Público de E.G.B.  
de Brunete (Madrid)

Director del Proyecto: M. RIVAS  
NAVARRO\*

---

## PRESENTACION

La experiencia didáctica que aquí resumimos se encuadra en el II Plan de Innovación Educativa en la E.G.B. Se desarrolló durante el periodo comprendido entre enero y junio de 1981. Fue llevada, con entusiasmo y seriedad, a cabo por la totalidad del equipo de profesores de E.G.B. que integran la plantilla del Colegio. Entre ellos figuran profesionales de distintas edades, formación académica, experiencia docente y características personales. Colaboró con ellos el

inspector técnico de la zona, que anteriormente había realizado ensayos de didáctica grupal con alumnos universitarios. A efectos de comparación y contraste, se contó con la colaboración del profesor y director del Colegio Público «Ignacio Zuloaga» de Madrid, que ya había realizado con anterioridad experiencias directas de enseñanza socializada, en ambientes escolares distintos, de tipo urbano.

El colegio en que se realizó la experiencia está compuesto por ocho unidades escolares, con una media de 1/34 alumnos, con instalaciones escolares antiguas y escasos instrumentos pedagógicos; ubicado en un medio rural, como el único centro docente de un pueblo, que actualmente consta de poco más de 1.000 habitantes.

---

\* Inspector de Educación Básica del Estado.

Profesores participantes: Amancio Ortega, Anastasio Mateos, Alicia Cuevas, Rafael Berenguer, Alfonso Moreno, Carmelita Gómez, Rosalía Gil, María Teresa Gravalos y Mercedes Oria.

Esta breve descripción de algunos rasgos internos y externos de la institución escolar nos parece que resultará significativa para valorar la índole y resultados de la experiencia emprendida, así como la actitud de quienes la emprendieron.

## I. OBJETIVOS

La finalidad esencial de la experiencia realizada consistía en la introducción, de forma regular, de la técnica didáctica de aprendizaje en microgrupos discentes en el quehacer habitual de un centro ordinario. Obviamente no se trataba de implantar esta técnica didáctica de un modo exclusivo ni siquiera predominante. Se pretendía, naturalmente, lograr un equilibrio de «situaciones educativas», alternando la enseñanza socializada con la enseñanza individualizada y la docencia clásica.

No se ha intentado, como suele hacerse generalmente, formar grupos para actividades de carácter cultural, complementario o extraescolar del tipo de los conocidos grupos artísticos, de elaboración de murales en equipo, etc.; se trataba, en nuestra experiencia, de aplicar las técnicas didácticas microgrupales al aprendizaje de los contenidos de los programas en las áreas fundamentales, de ámbito lingüístico, científico-matemático y socio-cultural. Es decir, del aprendizaje específicamente escolar, en situaciones docentes ordinarias.

Se fijaron, por consiguiente, tanto objetivos instructivos enmarcados en las áreas de conocimiento en cuanto a objetivos de carácter formativo. Estos últimos afectaban especialmente a la adquisición de actitudes y hábitos de cooperación en el trabajo, formación para la convivencia y educación cívica.

Paralelamente, en un orden formal, se trataba de que el propio profesorado se perfeccionase profesionalmente en el empleo de una técnica didáctica, desarrollando las correspondientes «competencias» didácticas específicas, así como la creación de actitudes innovadoras y de estrategias y comportamiento de cambio pedagógico.

En todo momento ha estado presente la conciencia del hecho de que se operaba con seres humanos, los alumnos, lo cual exige la necesaria



medida, reflexión y autocontrol, lejos de las experimentaciones «salvajes» a que se refiere el noruego Pier Dalin.

## II. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA INNOVADORA

A efectos metodológicos, descriptivos y evaluadores, el diseño de la experiencia didáctica resultó estructurado en relación con el ensayo escolar y la estimación del conjunto de las siguientes hipótesis:

1) *Nivel psicopedagógico de los alumnos.*— La eficacia del aprendizaje en pequeños grupos varía en cuanto a su rendimiento y viabilidad en función del «nivel» de desarrollo psicopedagógico de los alumnos.

En este caso actúa como variable dependiente los resultados obtenidos en el aprendizaje «microgrupal», tomándose como variable independiente lo que denominamos «nivel» psicopedagógico ya alcanzado por el alumno. Los componentes de esta variable tienen como núcleo la edad cronológica de los alumnos entendida como nivel de desarrollo psicobiológico. Pese a ello hay que añadir los «componentes» resultantes de la asistencia a la institución escolar, re-



flejados en lo que se refiere a los conocimientos y hábitos de trabajo previamente adquiridos, así como a los aspectos actitudinales, particularmente en lo que afecta a los índices de socialización lograda.

Se desprende, obviamente, de nuestra experiencia que es precisamente esta última componente reseñada la que básicamente condiciona los distintos valores de la variable dependiente, especialmente a través de los aspectos de locomoción (aspectos socio-emotivos) del grupo que inciden sobre las tasas de productividad, rendimiento o eficacia en sentido estricto.

El ensayo y verificación vivencial y directa de dichos componentes es lo que nos impulsó a extender la experiencia a todos los alumnos de los ocho niveles escolares. A efectos de análisis, programación y evaluación conclusivas se consideró al colectivo de los alumnos (con total exclusión de preescolar) segmentado en los tres ciclos didácticos: inicial (1.º y 2.º), intermedios (3.º, 4.º y 5.º) y terminal (6.º, 7.º y 8.º).

Por el propio profesorado, en situación de observador participante, resultó verificado que la viabilidad y eficacia de la situación didáctica de aprendizaje en pequeños aumenta progresivamente a medida que asciende el nivel de desarrollo psicopedagógico o educativo de los alumnos, se desprende que no resulta indicada la programación formal y utilización habitual de esta técnica didáctica en el ciclo inicial. Ello es debido tanto a factores de socialización como al débil dominio, por los alumnos, de las capacidades instrumentales y habilidades precisas para esta forma de trabajo o actividad discente.

2) *Tipo de tarea.*—La productividad o rendimiento del aprendizaje en pequeños grupos varía en función del área educativa, tipo de tarea escolar o contenido del aprendizaje.

Este aspecto del aprendizaje, que podemos denominar área educativa o tipo de tarea, constituiría, en este caso, la variable independiente.

Al objeto de analizarla y verificar directamente su valor se programaron y desarrollaron actividades educativas de las áreas o tipos de tarea siguientes:

— Actividades en pequeños grupos, de resolución de problemas matemáticos y realización de experimentos en ciencias naturales.

— Idem, idem de análisis y comentario de textos literarios y realización de traducciones de idioma extranjero.

— Idem, idem sobre estudio geográfico, histórico y social del entorno.

— Actividades de estudio semidirigido, orientado y autónomo, en pequeños grupos de alumnos.

— Actividades de recuperación en grupos de dos alumnos (diadas), bien de análogo nivel, bien actuando un alumno de nivel superior, como monitor o apoyo del otro, atendiendo a las diversas necesidades de recuperación que el equipo de participantes estimó conveniente.

Debe advertirse que las referidas actividades escolares fueron desarrolladas, a lo largo de los horarios escolares ordinarios, simultáneamente con otras metodologías de tipo clásico y de enseñanza individualizada.

El profesorado participante en la experiencia concluyó en que la mayor eficacia del aprendizaje microgrupal (en cuanto a locomoción o dinámica grupal y en cuanto a productividad o rendimiento escolar) se obtenía por una parte en actividades «aplicativas» en las áreas lingüística y matemática y por otra parte en actividades «creativas» o del modelo de «aprendizaje por descubrimiento» en el área de ciencias sociales.

También se obtuvieron resultados muy valiosos en lo referente a la recuperación de grupos didácticos, lo que podrá ser utilizado ulteriormente como hipótesis de trabajo, susceptible de ser verificada con un adecuado diseño experimental, para lograr las debidas garantías científicas en las conclusiones definitivas.

3) *Modalidad metodológica.*—Dentro de la experiencia realizada se llevaron a cabo simultáneamente actividades encaminadas a ensayar dos modalidades o dimensiones técnicas de la didáctica socializada constituidas por a) Técnicas de aprendizaje con «identidad de tareas» y b) Técnicas de aprendizaje con «división de tareas».

En este caso la variable independiente era la modalidad de la técnica didáctica utilizada, en el ámbito de la enseñanza socializada o grupal.

En lo que se refiere a dichos aspectos metodológicos no se encontraron diferencias fácilmente observables entre una y otra técnica didáctica,

lo que en principio hace suponer la inexistencia de diferencias significativas entre ellas.

4) *Tamaño del grupo*.— Junto al proceso de innovación educativa en el aula también se trató de aprovechar esta circunstancia para realizar una experiencia respecto al «tamaño» o número óptimo de miembros de los «equipos discentes» o «pequeños grupos» de aprendizaje escolar, en nuestros propios ambientes escolares españoles.

En consecuencia, se pretendía observar, de un modo sistemático y continuado, la variable «número» de alumnos en cada grupo o equipo, tanto en lo que afecta a los aspectos de «dinámica» e «integración» de sus miembros cuanto en lo que se refiere a la «productividad» o rendimiento educativo de las actividades de aprendizaje según esta técnica didáctica.

Como es bien sabido, abunda la bibliografía sobre estructura y dinámica de los pequeños grupos aplicada a la enseñanza. Sin embargo, en la mayoría de las publicaciones se describen investigaciones o experiencias referidas a otros países, la mayoría de ellos anglosajones. En dichas publicaciones suele considerarse como equipos o pequeños grupos aquellos que están constituidos por un número de miembros comprendido entre tres y seis. Ante ello surge la pregunta ¿cuál será el número óptimo de miembros de un equipo discente o grupo de aprendizaje en ambientes españoles, de centros docentes ordinarios, con alumnos de los distintos niveles educativos? En nuestra experiencia los grupos constituidos por *cuatro* miembros son los que presentaron una mayor idoneidad y eficacia en cuanto a locomoción y a productividad escolar, en los distintos niveles educativos, tipos de tarea y modalidad de técnica didáctica empleada.

### III. EVALUACION ESTIMADA

Naturalmente que no se trata de obtener conclusiones de carácter científico definitivo, sino de una aproximación analítica y consideración de datos empíricos de carácter «experiencial», más que experimental en sentido estricto. Pero, sobre todo, se trataba de detectar la viabilidad de esta técnica didáctica en una unidad escolar normal de un centro docente ordinario.



A lo largo de la realización de la experiencia se han llevado a cabo tareas de seguimiento o «follow up» de las actividades innovadoras, a través de la observación de clases, entrevistas personales, reuniones de grupo y aplicación de cuestionarios, escalas y pruebas de diverso tipo, tanto para detectar la incidencia de las variables consideradas cuanto para analizar el proceso de la innovación educativa misma, respecto a motivaciones, resistencia, cambio de actitudes y modificaciones en el comportamiento docente.

Paralelamente se han realizado estimaciones comparativas respecto a otros centros docentes de la misma zona escolar, que no participaban directamente en esta experiencia, pero que en varios aspectos han servido de elementos de referencia y análisis específicos.

Sin que puedan formularse generalizaciones de carácter científico, dada la naturaleza de la experiencia y las características de la muestra, no obstante, como resultado del seguimiento y estimación realizadas, pueden formularse ciertas conclusiones en cuanto a los resultados de la experiencia realizada en el marco de su contexto y naturaleza específica.

1. La situación educativa de aprendizaje en pequeños grupos.
  - 1.1. La técnica didáctica de aprendizaje en pequeños grupos se presenta como viable en cuanto a su utilización en nuestros centros docentes. Su efectividad se manifiesta en todas las áreas básicas. En determinadas áreas educativas su operatividad parece mayor en la fase de «aplicación» de conocimientos ya inicialmente asimilados, que deben ser consolidados y funcionalizados en situaciones grupales. En otras áreas, sectores o facetas de ellas parece más indicado utilizar la situación micro-grupal en fases iniciales, según el modelo de «aprendizaje por descubrimiento».
  - 1.2. La necesaria variedad en el trabajo escolar hace precisa la utilización de la didáctica socializada o grupal, alternando con la didáctica individualizada y restantes técnicas y situaciones educativas propias de la pedagogía actual.
  - 1.3. Los resultados instructivos logrados con esta técnica didáctica no resultan inferiores a los obtenidos con la metodología habitual en nuestras escuelas. Además, una vez iniciada, tanto alumnos como profesores se sienten interesados por ella, y manifiestan un mayor agrado por un trabajo escolar variado.
  - 1.4. El trabajo escolar en equipos cubre un doble objetivo: el aprendizaje de saberes básicos y la formación social del alumnado. La situación educativa grupal, por su propia naturaleza, constituye un elemento pedagógico insoslayable en el proceso de la educación cívico-social.
2. El proceso de innovación educativa en el ámbito escolar.
  - 2.1. La introducción de innovaciones pedagógicas en las instituciones escolares requiere no sólo una adecuada selección, de entre las varias posibles, en función del contexto interno y externo del centro docente, sino también una específica atención al «proceso» mismo de innovación. Este proceso debe entenderse como una serie programada de secuencias y acciones convergentes.
  - 2.2. Es preciso estudiar, divulgar y aplicar estrategias específicas de innovación educativa. En la situación actual conviene subrayar las relacionadas con el autoanálisis docente y la solución de problemas. Como soporte de base, a nivel del macrosistema, resultaría útil el diseño «investigación, desarrollo, aplicación y difusión».
  - 2.3. El desarrollo de planes operativos de innovación educativa con su adecuada planificación, seguimiento y evaluación, para la introducción progresiva de diversos tipos de innovaciones pedagógicas en las instituciones escolares, constituirá una de las acciones más positivas para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, en mayor grado que los actuales sistemas de cursos y cursillos, cuya operatividad y eficacia se ha revelado como de ínfima incidencia.

**documento**

# **La Dirección de Centros**

**LOS CENTROS ESCOLARES  
Y EL RETO  
DEL CAMBIO**

# LOS CENTROS ESCOLARES Y EL RETO DEL CAMBIO

*La acción educativa escolar sobre los alumnos no se realiza hoy, en general, de manera aislada en una relación personal única docente-alumnos (aunque esta siga siendo de primordial importancia), sino en el seno de colectividades educativas más amplias —los Centros escolares— que presentan una compleja estructura en la que se superponen varios grupos humanos: profesores, alumnos, padres, etc.*

*Estos últimos años están siendo testigos en nuestro país de la aparición de importantes disposiciones legales que han venido a regular la organización, la dirección y la participación de los distintos estamentos que conforman la vida de los Centros escolares, incorporándose así a las tendencias vigentes en toda Europa occidental como consecuencia de la democratización de los sistemas educativos. Los Centros escolares tienen que asumir el reto del cambio en el que está empeñada la sociedad actual adecuando sus objetivos y su funcionamiento interno a lo que de ellos pide la nueva sociedad, y ser a la vez un importante motor de este cambio. Para esto tienen que desarrollar una estructura organizativa que dé oportunidad de participación a los diversos grupos humanos que la constituyen para llegar a formar una verdadera y única comunidad educativa con un funcionamiento armónico y presidida por un clima que contribuya adecuadamente a la educación que allí se cultiva.*

*El responsable máximo de que esto llegue a ser así es el Director escolar, pieza clave en el logro de una unidad organizativa en el Centro, y de que éste sea, en su funcionamiento, algo diferente de la suma de las actuaciones independientes de los Profesores.*

*El importante esfuerzo de la Administración educativa de los últimos años para dotar materialmente a los Centros escolares se está viendo*

*complementado con el ordenamiento legislativo que viene a ayudar a ordenar y clarificar la vida del Centro y a tecnificar la acción directiva.*

*Estamos asistiendo a un momento de sumo interés en el que gran parte de los Centros de nuestro país cuentan ya con un Director nombrado de acuerdo con la nueva normativa (formado técnicamente para el ejercicio de su función) y al que consecuentemente deben suponersele un conjunto de cualidades técnico-profesionales y humanas que lo definen como adecuado para la función que va a desempeñar. Cuentan, asimismo, con un conjunto de órganos Colegiados que se han constituido de forma democrática y que van a aportar a la vida del Centro la savia nueva de la participación de los diversos grupos humanos que en él coexisten. El reto es, pues, apasionante y este curso que comienza debiera ver a su término unos Centros escolares que han sabido aunar esfuerzos e ilusiones para el logro de una educación más acorde con los objetivos que la sociedad actual demanda. Es un reto al cambio de mentalidad, a la profesionalidad, a la vocación, a la solidaridad, que compromete a los nuevos directores, a los profesores y también a los padres de los alumnos que son corresponsables de la acción educativa mediante su colaboración.*

*Sin duda, el estamento docente sabrá asumir esta responsabilidad con el entusiasmo que le caracteriza.*

*VIDA ESCOLAR quiere contribuir a que este cambio se opere dedicando este suplemento (que a partir de ahora será habitual en los números de Misceláneas de la revista) a la Dirección de Centros escolares, con el objeto de recordar los principios legales que sustentan la dinámica de los Centros y también algunos de los principios que las ciencias de la Organización aportan a esta importante tarea.*

## EL DIRECTOR ESCOLAR COMO RESPONSABLE DE LA FIJACION DE UNA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA EN EL CENTRO

La complejidad de actividades que se desarrollan en un Centro educativo y la multiplicidad de personas y estamentos que intervienen en la vida escolar exigen que exista una estructura organizativa clara que sirva de soporte y potenciación de dichas actividades.

Crear esta estructura organizativa es fundamental. Significa introducir *orden y claridad* en los *distintos elementos que concurren al hecho educativo* y contribuir a que se consigan con eficacia los objetivos que se persiguen.

El Estatuto de Centros Escolares fija el soporte organizativo básico del Centro escolar delimitando las funciones de los diversos estamentos directivos y de los órganos colegiados. Sobre estas bases legales, cada Centro escolar deberá planificar y proyectar *su modo peculiar de organizarse*, fijar su estructura organizativa que estará condicionada por su circunstancia concreta (tamaño del Centro, plantilla de profesorado con la que cuenta ...) y por el proyecto educativo que persiga.

El responsable en primera instancia de la creación de esa estructura organizativa es el Director al que corresponde «orientar y dirigir todas las actividades del Centro de acuerdo con las disposiciones vigentes» ( Art. 25 del Estatuto de Centros Escolares).

Dirigir significa asumir la mayor responsabilidad y autoridad en la pirámide organizativa del Centro: planificar, coordinar, to-

mar decisiones, controlar... Orientar es fijar las grandes líneas de acción, los objetivos y las directrices de la actividad que en el Centro se desarrolle.

Ambas son responsabilidades que el Director escolar debe y está obligado a asumir, aunque las comparta con los órganos y estamentos que tienen carácter ejecutivo y con toda la comunidad educativa a la que debe incorporar participativamente en el plano consultivo e informar con amplitud.

## ADOPTAR UNA ESTRUCTURA

Fijar una estructura organizativa significa, ante todo, asignar tareas, funciones y responsabilidades a las personas y a los órganos. La estructura organizativa que se adopte puede traducirse gráficamente al organigrama. El tratamiento amplio que en este mismo número se da a estos aspectos (véase artículo sobre «La estructura de un Centro escolar: su organización en el organigrama») (pág. 20) parece una reflexión suficiente. Queremos insistir, sin embargo, sobre algunos presupuestos que se consideran de interés para la dotación de una estructura funcional en los Centros escolares.

La estructura organizativa que se adopte:

- Debe ser realista y adaptada a las circunstancias del Centro (no crear un exceso de órganos que se interfieran funcionalmente).
- Debe delimitarse claramente la línea ejecutiva (resolución, aprobación y toma de decisiones) de la línea consultiva (orientación, apoyo, información).

## SUPUESTOS PREVIOS A LA DEFINICION DE FUNCIONES DEL DIRECTOR ESCOLAR

La síntesis de las modernas teorías sobre Organización aplicadas a la Dirección de centros educativos aportan los siguientes principios básicos que deben ser tenidos en cuenta para el logro de una mayor eficacia de la empresa educativa.

El Director escolar debe:

- racionalizar el trabajo de Dirección;
- organizar científicamente el trabajo.
- utilizar el análisis de tareas y funciones.
- fijar claramente metas, tareas y responsabilidades.
- coordinar y ordenar las tareas.
- ♦ aplicar la teoría de sistemas a la organización del centro:
  - planificar
  - fijar objetivos
  - organizar estructuras
  - tomar decisiones
  - coordinar
  - controlar permanentemente
- ♦ tener en cuenta la importancia del factor afectivo y conductual en las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa:
  - crear clima de aceptación y confianza entre los miembros;
  - mantener a la organización bien informada;
  - crear cauces de información, consulta y participación en las decisiones para todos los miembros de la comunidad educativa.

- Las funciones, tareas y responsabilidades de los diversos órganos y cargos deben estar claras.
- Todos los miembros de la organización (el Centro) deben conocer perfectamente el esquema organizativo y jerárquico del Centro y sus responsabilidades personales y las del órgano colegiado del que forman parte.
- El organigrama, como plasmación gráfica de la estructura organizativa del Centro, contribuye a este conocimiento y clarificación. Debe traducir sencilla y claramente dicha estructura.

#### LA FIJACION DE DIRECTRICES Y OBJETIVOS DEL CENTRO

En el alejamiento cada vez mayor que el Director escolar debe hacer de una interpretación de sus funciones en el Centro como gestor de la acción burocrática que el Centro genera, para asumir las de un verdadero directivo, una de las funciones de más relieve e interés sin duda a desempeñar es la de potenciar y fijar las directrices de la actividad educativa del Centro, los objetivos educativos que quieren alcanzarse, para que las actividades que se desarrollen no sean guiadas por la improvisación, sino algo meditado y que pretende alcanzar lo que previamente se ha definido.

Es esta una de las primeras acciones a realizar dentro de la función de planificación que corresponde específicamente a los directivos de cualquier empresa u organización. De que existan estos objetivos de Centro dependerá, en buena parte, que el Centro adquiera un estilo

propio y haya un trabajo de equipo.

Que el responsable en primer lugar de la fijación de las prioridades del Centro sea el Director no significa, sin embargo, que realice él solo esta acción. Por el contrario, si no se implica a toda la comunidad educativa —incluidos, por supuesto, los padres y los propios alumnos— en el proceso de determinar los objetivos a alcanzar, difícilmente éstos serán incorporados al hacer cotidiano y generarán una actividad educativa responsabilizada de conseguirlos.

Es al Consejo de Dirección, que el Director escolar preside, a quien corresponde legalmente, en última instancia, «definir los principios y objetivos educativos generales a los que habrá de atenerse toda la vida del Centro» (Art. 26, apartado 2 b, del Estatuto de Centros Escolares). Definir, es decir, determinar claramente, decidir.

La iniciativa de propuesta de objetivos debe partir del Director como primera acción en el proceso de planificación de la actividad global del Centro que está obligado a realizar.

Como en cualquier proceso de programación de objetivos, los pasos a dar podrían ser los siguientes:

1. Diagnóstico de las necesidades o análisis de la situación de partida en la que se halla el Centro.
2. Selección de prioridades.
3. Propuesta de objetivos o plan de actuación para el curso escolar.
4. Previsión de medios o estrategias para el logro del plan propuesto.
5. Previsión de control de resultados.

1. Análisis o identificación de necesidades (diagnóstico)

La situación de partida en la que se halla el Centro de que se trate debe ser ampliamente analizada con objetividad antes de establecer las líneas directrices de la actividad educativa. En esta fase deben ser implicados todos los estamentos de la comunidad educativa consultivamente, para que desde sus respectivos enfoques ofrezcan su informe de las carencias que tiene el Centro y de los objetivos que deberían programarse consecuentemente.

Padres, profesores e incluso alumnos de los cursos superiores, deben abordar reflexiva y serenamente este análisis de las necesidades del Centro. Previamente podrían establecerse criterios de identificación de las variables a analizar. A título de ejemplo se sugiere tener en cuenta:

- Los resultados escolares que se alcanzan por los alumnos, detectando las áreas con más problema.
- Los aspectos conductuales, de hábitos, actitudes y valores que se cultivan por el Centro.
- Las expectativas de la comunidad respecto de la educación de sus hijos.
- Las necesidades e intereses de los alumnos.
- Los medios y recursos materiales con los que cuenta el Centro y la utilización que hace de ellos.
- La funcionalidad de la propia organización del Centro y de su estructura organizativa.



- La utilización de los recursos humanos (asignación correcta del profesorado de acuerdo con el criterio de especialización y especial aptitud, colaboración de los padres...).
- La eficacia de la metodología empleada, de la programación de objetivos de curso que se realiza, de las actividades que se desarrollan, etc.
- El proceso de orientación y evaluación de los alumnos, criterios que se utilizan...
- Normativa de la convivencia que existe en el Centro, disciplina...
- Relaciones con los padres... Etcétera.

Los distintos estamentos que componen la comunidad educativa (profesores, padres, alumnos) deben abordar en su análisis preferentemente los aspectos o variables que son de su campo de acción o de su responsabilidad más directa y esforzarse en ser objetivos, utilizando datos estadísticos, cuestionarios, escalas, etc.

Sin duda este proceso de reflexión sobre la actividad global del Centro y sus resultados será enriquecedor para sus componentes. El profesorado puede realizarlo a través de reuniones de consejos de curso, de profesores de ciclo, de departamentos, de claustro, etc.

## 2. Selección de prioridades

Recibidos de los distintos estamentos de la comunidad educativa los informes sobre las necesidades y carencias que

## DOCUMENTACION TECNICO ADMINISTRATIVA EN UN CENTRO ESCOLAR

DOCUMENTOS	ORGANISMO A QUIEN SE REMITE
<p><b>1. DOCUMENTOS ESTADISTICOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Datos del Centro.</li> <li>b) Unidades y puestos escolares por niveles y enseñanzas.</li> <li>c) Profesorado y otro personal del Centro.</li> <li>d) Especialización del profesorado.</li> <li>e) Profesores con cursos de perfeccionamiento.</li> <li>f) Alumnado según el registro escolar consignando: niños, niñas y edades.</li> <li>g) Educación Especial.</li> <li>h) Educación Permanente de Adultos.</li> <li>i) Servicios complementarios.</li> </ul>	<p>Dirección Provincial (Sección de División de Planificación).</p>
<p><b>2. ASPECTOS PEDAGOGICOS DEL CENTRO. DOCUMENTACION:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Alumnos de E.G.B., párvulos y Educación Especial.</li> <li>b) Resultados académicos del alumnado en el curso anterior.</li> <li>c) Títulos otorgados.</li> <li>d) Retraso escolar.</li> <li>e) Horario del Centro.</li> <li>f) Instalaciones y espacios escolares.</li> <li>g) Profesorado.</li> <li>h) Material e instrumentos didácticos.</li> <li>i) Actas de evaluación de los alumnos.</li> <li>j) Notificación de todos los cambios que se produzcan en el Centro.</li> </ul>	<p>Inspección Provincial de Educación Básica del Estado.</p>
<p><b>3. PROFESORADO DEL CENTRO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Petición de profesores en caso de plantilla incompleta.</li> <li>b) Bajas de profesores, sustituciones, enfermedades, etc.</li> </ul>	<p>Dirección Provincial (Unidad de Personal).</p>
<p><b>4. INFORMACION AL PROFESORADO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Cursos convocados.</li> <li>b) Concursos.</li> <li>c) Notas informativas.</li> </ul>	<p>Dirección Provincial (Unidad de información y Régimen Interior) para Madrid.</p>
<p><b>5. DOCUMENTACION ACADEMICA DE LOS ALUMNOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Actas de evaluación (por ciclos para la 1.ª etapa).</li> <li>b) Petición de libros de escolaridad para los alumnos de nuevo ingreso.</li> <li>c) Gestión de títulos de graduado.</li> <li>d) Gestión de certificado de escolaridad.</li> </ul>	<p>Dirección Provincial (Extensión Educativa).</p>

(Continúa en la página 71)

advierten en el Centro, el Director escolar debe plantearse su estudio con el objeto de establecer unas prioridades para determinar aquéllas que pueden ser consideradas como las básicas y que serán tenidas en cuenta para la propuesta de objetivos.

En esta fase el Director puede recabar la ayuda de los órganos unipersonales —Jefe de Estudios, Secretario, Vicedirector, Jefes de Departamento— que en sus ámbitos respectivos aporten criterios e información para una selección adecuada.

La fijación de criterios de selección es importante, pues establecerá entre otros aspectos la relación entre la carencia que se detecta y el rendimiento de los alumnos o su incidencia en la elevación de la calidad de la enseñanza.

De ello se deducirá una ordenación prioritaria de los aspectos sobre los que han de incidir en primer lugar, es decir, de aquellos objetivos que deben ser propuestos para ser alcanzados de una manera más urgente.

### 3. Propuesta de objetivos o plan de actuación del Centro

Como resultado de las fases anteriores se llegará a la formulación o propuesta de objetivos de Centro para el curso escolar de que se trate.

En este punto hay que introducir una matización que es de interés: habría que distinguir entre los objetivos permanentes del Centro (objetivos tendencia que denomina algún autor) y los objetivos generales o plan de actuación para el curso escolar.

#### 3.1. *Objetivos permanentes o líneas directrices del Centro*

Estos objetivos, cuyo adjetivo «permanentes» no significa que no sean revisables periódicamente, se conciben como aquellos principios que expresarían la filosofía educativa que en común padres y profesores hayan logrado definir (dentro de las directrices señaladas por los programas oficiales) sobre la educación que quieren lograr para sus hijos y alumnos, respectivamente. Tratarían de recoger lo sustantivo de la educación y crear, además, un estilo propio para cada Centro. Reflejarán las expectativas del grupo social en el que está inserto el Centro y las del profesorado.

La expresión escrita de estos objetivos y su aceptación expresa por todos los estamentos del Centro significa que éste comienza a funcionar como una organización con una labor de equipo. Debe huirse, en su formulación, de toda ambigüedad o trascendencia y formularlos en términos asequibles para todos los estamentos de la comunidad educativa.

#### 3.2. *Objetivos generales de curso o Plan de actuación del Centro para el curso escolar*

Los objetivos generales para el curso escolar concretarán, por el contrario, las pautas para la actividad del Centro en ese periodo de tiempo y son los que responden a las carencias o necesidades directas que se detectan. Deben describir claramente lo que se quiere lograr, en términos operativos.

Contrariamente a lo que sugieren algunos autores especia-

listas en técnicas de dirección escolar que preconizan la confección de una carta-despliegue de objetivos que, de una manera exhaustiva y pormenorizada describa una amplia relación de los que deben alcanzarse, creemos que los objetivos de Centro para un curso escolar deben poder relacionarse en dos folios aproximadamente.

En su redacción deberían tenerse en cuenta los siguientes puntos:

- Ser realistas y alcanzables de acuerdo con los medios personales y materiales con los que el Centro cuenta.
- Responder a las verdaderas necesidades del Centro.
- Seleccionados con criterios de prioridad: por su mayor incidencia en los resultados educativos que se obtengan por los alumnos.
- Ser descritos en términos de acciones a realizar o de conductas finales a alcanzar.
- Deben obligar y comprometer a toda la comunidad educativa.
- Debe preverse su evaluación.

Una vez redactados los *objetivos generales* (con los criterios hasta aquí expuestos), el Director *los presentará al Consejo de Dirección*, órgano que tiene legalmente atribuida la competencia de su fijación y que una vez realizada la deliberación pertinente (introduciendo modificaciones si lo considera oportuno) *establecerá los definitivos* y que van a constituir los prin-

cimientos que orientarán la actividad del Centro para ese curso escolar.

4. Plan de actuación y previsión de estrategias para su puesta en marcha

Definidos los objetivos generales, es necesario, a continuación, prever las estrategias para alcanzarlos. Se sabe a dónde se quiere llegar, es preciso determinar cómo alcanzarlo. El cómo constituirá el plan de actuación del Centro para ese curso. Es decir, la previsión de las acciones, las personas encargadas y los medios necesarios para realizarlas.

El plan de actuación o programación de actividades del Centro determinará:

- Las acciones que se llevarán a cabo.
- Las personas encargadas de realizarlas.
- Los medios materiales necesarios.
- Los tiempos de realización.

La programación del plan de actuación corresponde ya al conjunto de Profesores del Centro a través del Claustro, de acuerdo con el art. 27, 2 a) del Estatuto de Centros, que fija como una de sus competencias «Programar las actividades educativas del Centro», actividades que serán las que correspondan y tiendan a alcanzar los objetivos generales que el Consejo de Dirección ha fijado.

La concreción de un ejemplo materializará los pasos que pueden seguirse y que hemos ido enumerando:

(Viene de la página 69.) <b>DOCUMENTACION TECNICO ADMINISTRATIVA EN UN CENTRO ESCOLAR</b>	
DOCUMENTOS	ORGANISMO A A QUIEN SE REMITE
<p><b>6. APARTADO ECONOMICO:</b></p> <p>a) Presupuesto de gastos de funcionamiento del Centro.</p> <p>b) Presentación de cuentas y cobro de créditos.</p> <p>c) Gestión y justificación por:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Dotación ordinaria para gastos de oficina.</li> <li>— Comunicaciones (gastos por servicios postales, telefónicos y de telecomunicación).</li> <li>— Gastos para el ejercicio de actividades docentes y complementarias del Centro (revistas y libros especializados con destino a la biblioteca del Centro. Discos, diapositivas, cintas magnetofónicas. Material utilizado en laboratorio de idiomas. Material de deportes. Y todo material no inventariable).</li> <li>— Mobiliario, equipo de oficina y otro material inventariable para servicios ya existentes.</li> </ul>	<p>Dirección Provincial (Servicio de Créditos y Material).</p>
<p><b>7. AYUDAS:</b></p> <p>a) Comedores escolares.</p> <p>b) Transporte escolar.</p> <p>c) Ayudas al estudio.</p>	<p>Dirección Provincial (Unidad de Promoción Estudiantil).</p>
<p><b>8. MATERIAL:</b></p> <p>a) Material para el Centro (inventariable).</p> <p>b) Biblioteca.</p>	<p>Dirección Provincial (Unidad de Centros).</p>
<p><b>9. EN EL AYUNTAMIENTO:</b></p> <p>a) Arreglos, desperfectos, limpieza, jardinería del Centro.</p> <p>b) Gastos de contribuciones especiales, limpieza, calefacción, ventilación, alumbrado, agua, gas, seguros y otros gastos de inmuebles.</p> <p>c) Utilización de instalaciones.</p> <p>d) Planificación de actividades.</p> <p>e) Reuniones, juegos patrocinados por el Ayuntamiento y otras actividades.</p>	<p>Dirección Provincial (Unidad de Centros).</p> <p>Delegación de Educación del Ayuntamiento de la localidad.</p>
<p><b>10. CON LAS APAS:</b></p> <p>a) Planificación de actividades extraescolares.</p> <p>b) Reuniones.</p>	<p>Asociación de Padres de Alumnos.</p>

a) En el Centro X, del estudio de necesidades se ha detectado como una carencia importante que el rendimiento de los alumnos en el área de lengua española es inferior a lo que sería de desear (ligeramente inferior a la media provincial en tasas de aprobados). El nivel de lectura comprensiva, además, no es bueno y los alumnos leen poco.

b) El Consejo de Dirección, a propuesta del Director, fija como uno de los objetivos para el curso escolar la elevación del rendimiento de los alumnos en el área de lengua española (pueden especificarse puntos porcentuales en tasas de aprobados).

Otro objetivo propuesto por el Consejo de Dirección es la dinamización de la Biblioteca escolar, para conseguir un aumento progresivo del nivel de lectura entre los alumnos.

c) En la propuesta del plan de actuación el Claustro de Profesores fija, entre otras, las siguientes actividades conducentes a alcanzar los anteriores objetivos:

- Se realizará un estudio de los objetivos del área desde el ciclo inicial hasta octavo, haciendo hincapié en los que se consideran básicos.

Responsables: El Departamento de Lengua y los coordinadores de Ciclo. El jefe de Estudios coordinará la acción. Tiempo: la primera quincena de octubre.

- Los resultados de este estudio se utilizarán para realizar las programaciones de curso y ciclo con especial atención y coordinación y la previsión adecuada de actividades.

Responsables: Los Profesores

de nivel y área de lengua, bajo la coordinación de los coordinadores de ciclo.

Tiempo: todo el curso escolar.

- Se fijarán criterios de evaluación en el área. Los criterios fijados se aplicarán por el profesorado.

Responsables: El jefe de Estudios y coordinadores de ciclo.

Tiempo: al comienzo de cada trimestre.

Etc., etc.

## EL DIRECTOR ESCOLAR COMO POTENCIADOR DE LAS RELACIONES HUMANAS Y DE LA PARTICIPACION ACTIVA EN EL CENTRO

Los aspectos hasta aquí examinados — estructura del Centro, asignación de responsabilidades y tareas, fijación de objetivos — son fundamentales para el logro del buen funcionamiento del Centro y, consecuentemente, de unos buenos resultados educativos.

Hay, sin embargo, un factor que condiciona de una manera importante la calidad de la educación que se alcanza en el Centro: *es el clima de relaciones humanas*, la armonía de los equipos humanos que en él actúan. Este clima que está relacionado con la *satisfacción* que los miembros de la organización encuentran en la acción colectiva, lo está también con la *integración* que exista en el equipo educativo. Integración que significa identificación con los objetivos, con los métodos y con la filosofía del Centro por parte de todos los miembros. Integración que supone también *participación* creativa y una buena *comunicación* entre los diversos estamentos de la comunidad educativa.

El Director escolar, como líder y coordinador de la acción de los diversos grupos y equipos — otra de sus importantes funciones — debe ser el movilizador de la acción de conjunto y el animador de las relaciones humanas. Esta función no debe ser tomada a la ligera como una mera cuestión

### LEGISLACION SOBRE LA FUNCION DIRECTIVA

- **LEY ORGANICA 5/1980 de 19 de junio de 1980 por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares («B.O.E.» del 27 de junio).**

- **REAL DECRETO 1275/1981 de 19 de junio por el que se aprueba el Reglamento de selección y nombramiento de los directores de centros escolares públicos («B.O.E.» del 29 de junio).**

- **Reglamento de selección y nombramiento de directores para Cataluña (D.O.G. del 3 de febrero de 1982).**

- **Reglamento de selección y nombramiento de directores escolares para el País Vasco («B.O.P.V.» del 30 de abril de 1981).**

de simpatía personal. Se está promoviendo un trabajo humano cuyo último objetivo son los propios seres humanos — niños de hoy, hombres de mañana—. El ambiente humano que vivan en el Centro (solidaridad, alegría, generosidad... o tensión, egoísmo, rigidez...) imprimirá carácter a su personalidad.

La buena comunicación y la oportunidad de participación en la dinámica de la organización son necesidades sentidas por los miembros de toda organización y que condicionan de una manera importante la eficacia de la misma, la satisfacción y la identificación de dichos miembros con los objetivos que se persiguen. Son también derechos del ser humano.

El Director escolar debe crear canales de información en el Centro que aseguren una buena comunicación entre el profesorado, los alumnos y los padres. Es importante que se asegure la información en doble sentido —de abajo arriba y de arriba abajo— para que sea utilizada en la toma de decisiones y éstas sean comprendidas y compartidas.

La participación de los miembros de la comunidad educativa en la dinámica del Centro es ya un derecho institucionalizado en nuestra legislación escolar y que deben ejercer los distintos miembros. Algunas circunstancias que no vamos a analizar aquí impiden a veces que se ejerzan con plenitud por los distintos estamentos. El Director debe, con su estímulo y su acción decidida, remover los obstáculos (reticencias, falta de práctica, burocratización...) y ayudar a que dicha participación sea efectiva.

Con esta acción de estímulo a la participación creativa de las

## LEGISLACION EDUCATIVA

### 1. LEGISLACION BASICA FUNDAMENTAL

- 1.1. La Constitución Española de 1978.
- 1.2. Declaración universal de los derechos humanos y de los derechos del niño.
- 1.3. Ley Articulada de Funcionarios Civiles del Estado de 7 de febrero de 1964 («B.O.E.» del 15 de febrero).
- 1.4. Ley de Procedimiento Administrativo («B.O.E.» del 17 de julio de 1958).
- 1.5. Ley de Régimen Jurídico de la Administración del Estado, especialmente los artículos siguientes:
  - Art. 40-49 que trata de la responsabilidad de las autoridades y funcionarios del Estado.
  - Art. 133-137 de la Ley de Procedimiento Administrativo, que trata sobre las sanciones.
- 1.6. Reglamento de Régimen Disciplinario de funcionarios públicos (Decreto 2088/1969 de 16 de agosto, «B.O.E.» del 30 de septiembre).
- 1.7. Estructura orgánica de las Direcciones Provinciales del M.E.C. (Real Decreto 71/1979 de 12 de enero, «B.O.E.» del 20 de enero).

### 2. LEGISLACION BASICA DOCENTE

- 2.1. Estatuto del Magisterio de 24 de octubre de 1947 («B.O.E.» de 17 de enero de 1948).
- 2.2. Ley de Enseñanza Primaria de 17 de julio de 1945. Texto refundido por Decreto de 2 de febrero de 1967 («B.O.E.» del 13 de febrero).
- 2.3. Reglamento de Escuelas del 10 de febrero de 1967.
- 2.4. Ley General de Educación (de 4 de agosto de 1970, «B.O.E.» del 6 de agosto).
- 2.5. Ley Orgánica 5/1980 de 19 de junio por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares («B.O.E.» del 27 de junio de 1980).
- 2.6. Real Decreto 2762/1980 de 4 de diciembre, sobre constitución de Organos Colegiados («B.O.E.» del 24 de diciembre).

personas estará ayudando a los miembros a desarrollarse personalmente y a sentirse integrados e identificados con su trabajo. La participación activa y responsable en cualquier organización es, asimismo, la mejor escuela de democracia y de asunción de hábitos de civismo y colaboración.

Para el logro de esta participación y de una buena colaboración entre los miembros del Centro es preciso, sin embargo, vehicular cauces. El Estatuto de Centros Escolares y el Decreto de Organos Colegiados han creado estos cauces legales, que aplicados en su plenitud dan oportunidad a una amplia asunción de funciones y responsabilidades por los distintos estamentos de la comunidad educativa. El Reglamento de régimen interior (de él trataremos en otro Dossier), como vehicular de la normativa de la convivencia que rige en el Centro, contribuye asimismo a crear estos cauces.

Para que se haga realidad una auténtica dinámica participativa, el Director escolar debe fomentar, además, el trabajo en equipo, en pequeños grupos, del profesorado, coordinando y supervisando la acción de los distintos grupos. La participación en grupos de trabajo no sólo es importante por lo que a su través se alcanza —estudio y producción de documentación, programaciones, etc.—, sino como medio en sí mismo de lograr una mayor integración y cohesión de los miembros de la comunidad educativa, por la oportunidad de contacto humano que proporciona.

El Director debe tener en cuenta, en este sentido, que la cohesión de los grupos se incrementa concediéndoles auto-

## LEGISLACION SOBRE ORDENACION DEL SISTEMA EDUCATIVO

### PREESCOLAR Y CICLO INICIAL

- Por Real Decreto 69/1981, de 9 de enero, quedó establecida oficialmente la Ordenación de la Educación General Básica y se fijaron las enseñanzas mínimas para el Ciclo Inicial («B.O.E.» del 17 de enero).
- Orden de 17 de enero de 1981 por la que se regulan las enseñanzas de Educación Preescolar y del Ciclo Inicial («B.O.E.» del 21 de enero) y corrección de errores de la misma («B.O.E.» del 6 de marzo de 1981).
- Resolución de la Dirección General de Educación Básica por la que se dan normas sobre la aplicación de la Orden de 17 de enero de 1981, que regula las enseñanzas de Educación Preescolar y del Ciclo Inicial («B.O. del M.E.C.» febrero de 1981).



### CICLO MEDIO

- Real Decreto 710/1982, de 12 de febrero, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el Ciclo Medio de la Educación General Básica («B.O.E.» 15 de abril de 1982).
- Corrección de errores al Real Decreto citado anteriormente («B.O.E.» del 4 de mayo de 1982).
- Orden de 6 de mayo de 1982 por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo Medio de la Educación General Básica («B.O.E.» del 14 de mayo).



## DOCUMENTACION ADMINISTRATIVA BASICA QUE DEBE EXISTIR EN UN CENTRO DE E.G.B.

(Tomado del libro sobre Direcciones escolares, de B. R. Amengual.)

- Expediente de ingreso de alumno en un Centro de E.G.B.
- Registro de matrícula.
- Libro de escolaridad y su registro.
- Libro de actas del Consejo Escolar.
- Libro de registro de correspondencia.
- Libro de registro de títulos de graduado escolar y certificados de escolaridad.
- Libro de registro de permisos.
- Libro de contabilidad de la Junta Económica.
- Libro de visitas de inspección.
- Registro personal de los alumnos.
- Actas de evaluación.
- Inventario general del Centro y sus instituciones.
- Archivo de circulares, comunicaciones y correspondencia:

- 
- Correspondencia con la Dirección Provincial.
  - »       »   la Inspección.
  - »       »   la Asociación de Padres de Alumnos.
  - »       »   los padres de alumnos.
  - »       »   el Ayuntamiento.
  - »       »   otros Centros.
  - »       »   Instituciones culturales.
- 

### ● Documentación auxiliar:

- Fichero de normativa oficial.
- Legislación básica por materias.
- Circulares complementarias.
- Escritos y oficios sobre los diversos apartados.

nomía en su funcionamiento. El conocimiento y la puesta en práctica por parte del Director de las diversas técnicas de grupo sobre las que existe amplia bibliografía (Phillips 6/6, seminario, comisión...) dinamizará la acción colectiva.

## LA DIRECCION Y EL CONTROL DE LA ACTIVIDAD DEL CENTRO

El Estatuto de Centros Escolares al describir las competencias del Director escolar (artículo 25-3) le asigna, en su apartado *b*), la de «cumplir y hacer cumplir las leyes y demás disposiciones vigentes», función de control en virtud de la cual debe velar por que toda la actividad que se desarrolla en el Centro se ajuste a la legislación que la regula.

Pero, además de esta función de atención permanente a que la acción global se adapte a la normativa vigente, el Director deberá asumir claramente la función de control como una de las que constituyen la esencia de la dirección: la de velar por que haya congruencia entre lo que se proyectó y lo que se alcanza; la preocupación continua por la mejora permanente de los resultados educativos.

Como en toda evaluación formativa, se trata de tener información sobre cómo se trabaja y qué se alcanza de lo que se había previsto.

Esta acción de análisis y recogida de información permanente debe dirigirse no sólo a los aspectos finales del proceso — resultados educativos — sino



también al propio proceso: aspectos funcionales (cómo se desarrolla el trabajo de los Profesores, adecuación y operatividad de los objetivos programados, distribución de tiempos y alumnos, métodos utilizados, etcétera, etc.

No deben ser olvidados, asimismo, los propios aspectos estructurales del Centro que pueden no ser operativos y las existencias o elementos materiales (edificios, espacios y material didáctico con los que se cuenta), que condicionan de una manera importante el rendimiento que se alcanza, tanto en su aspecto de

suficiencia o deficiencia como en el de la utilización que de ellos se hace.

La propia acción de la dirección, una actitud de autocontrol, es para todo directivo una función que debe ejercitar, para estar permanentemente abierto a una acción siempre perfecta y perfeccionable.

Las actividades de control que se ejerzan es conveniente que reúnan estas condiciones:

a) Utilización de instrumentos que ayuden a objetivar la recogida de información (escalas, cuestionarios de autoevaluación, datos estadísticos, etc.).

b) Que se implique a la comunidad educativa —al menos a todo el estamento docente— en esta acción evaluadora. El Director debe hacer participar al profesorado en esta acción de autorreflexión, como uno de los medios, además, de perfeccionamiento de los propios docentes.

c) Que la información que se recoja periódicamente sea utilizada de manera funcional e inmediata, tanto para corregir las deficiencias en el propio proceso o plan de actuación como en programaciones posteriores.



## BIBLIOGRAFIA SOBRE DIRECCION DE CENTROS

**García Hoz, V.:** Organización y dirección de Centros. Cincel. Madrid, 1975.

**Gómez Dacal, G.:** El Centro Escolar: nuevas perspectivas para su organización y dirección. Escuela Española. Madrid, 1980.

**Isaacs, D.:** Cómo mejorar la dirección de los Centros educativos. Eunsa. Pamplona, 1973. Cómo evaluar los Centros educativos: instrumentos y procedimientos. Eunsa. Pamplona, 1977.

**Lázaro Flores, E.:** La dirección del centro escolar público. Servicio de Publicaciones del MEC. Madrid, 1982.

**Orden, A de la:** Hacia nuevas estructuras escolares. Madrid, 1969.

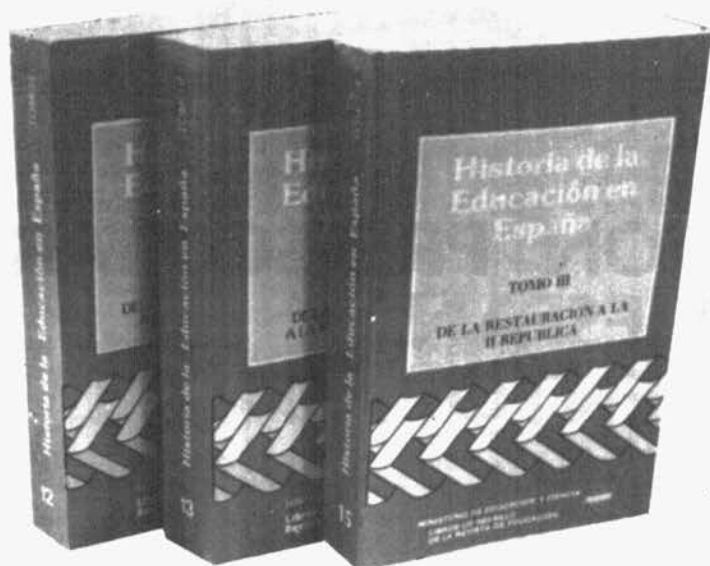
**Owens, Robert G.:** La escuela como organización: tipos de conducta y práctica organizativa. Santillana. Madrid, 1976.

**Postel, G.:** Dirección por objetivos y participación. Index, 1974.

**Rodríguez, M.:** Manual práctico de legislación para la E.G.B. Escuela Española. Madrid, 1980.

**Rotger Amengual, B.:** Direcciones escolares. El director como técnico, como líder y como ejecutivo. Escuela Española, 1982.

**Sánchez de Horcajo, J.:** La gestión participativa en la enseñanza. Narcea. Madrid, 1977. Nota aclaratoria al n.º 10 de la Colección Estudios y experiencias educativas, Serie E.G.B. «Didáctica de la Lengua Inglesa en E.G.B. (II)».



# Historia de la Educación en España

Dentro de la colección "LIBRO DE BOLSILLO DE LA REVISTA DE EDUCACION" se encuentran editados tres tomos dedicados a la Historia de la Educación en España, en los que se recogen la legislación existente entre la época del Despotismo Ilustrado has-

ta la II República, así como una serie de documentos de personalidades relevantes en la docencia o política educativa, además de otros textos, estatutos, informes, ...etc, que marcaron el desarrollo de la educación. Cada uno de los tomos, de formado 11,5 x 18 cm., se refiere a los siguientes períodos:

**TOMO I. DEL DESPOTISMO ILUSTRADO A LAS CORTES DE CADIZ** (nº 12, Ed. 1979, 431 páginas, 600,- Ptas.)

**TOMO II. DE LAS CORTES DE CADIZ A LA REVOLUCION DE 1868** (nº 13, Ed. 1979, 536 páginas, 600,- Ptas.)

**TOMO III. DE LA RESTAURACION A LA II REPUBLICA** (nº 15, Ed. 1982, 400 páginas, 750,- Ptas.)

EDITA: SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA.



Venta en:

- Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34. Madrid-14. Telf.: 222 76 24.
- Paseo del Prado, 28. Madrid-14. Telf.: 467 11 54. Ext. 207.
- Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Ciudad Universitaria, s/n. Madrid-3 Telf.: 449 67 22.

---

# LA EDUCACION PREESCOLAR EN ESPAÑA EN EL MOMENTO ACTUAL (I)

---

Por M.<sup>a</sup> Pura SANCHEZ FERNANDEZ\*

---

## LA EDUCACION PREESCOLAR, PREOCUPACION GENERALIZADA

El reconocimiento amplio y extendido que se atribuye a la función educativa que cumplen las instituciones escolares en el nivel denominado de Educación Preescolar es un logro reciente, de la sociedad moderna.

Pues aunque la preocupación por la educación temprana de los niños se remonta al siglo XVIII, en el que surgen con Oberin en Francia las primeras instituciones dedicadas a los niños más pequeños, y alcanza una importante difusión e impulso en el siglo XIX y comienzos del actual con Froebel, Montessori, las hermanas Agazzi, Decroly y tantos otros importantes pedagogos, puede decirse, sin embargo, que el concepto de educación preescolar no ha sido puesto en marcha en Europa de una manera generalizada más que recientemente.

Es en el curso de los años 70, en efecto, cuando la educación preescolar ha sido reconocida como un elemento normal del proceso edu-

cativo y se han tomado medidas por la mayoría de los gobiernos europeos y de los países más desarrollados para extenderla a la mayor parte de los niños de cuatro y cinco años. Pues, generalmente, la «preescolar» ha terminado por considerarse el período, normalmente de dos años, que precede a la entrada en el sistema de enseñanza obligada y básica.

No es la ocasión adecuada en este breve informe, en el que además queremos referirnos especialmente a la situación de nuestro país, para hacer un análisis de las causas sociológicas que han llevado a este amplio reconocimiento del valor de la educación preescolar y, consecuentemente, a la exigencia masiva de demanda de instituciones preescolares por los padres en estos últimos años. Demanda a la que no ha estado ajena nuestra sociedad española, incluso la rural. Si diremos que la manida razón, tópica ya, del trabajo de la madre fuera del hogar para justificarla se ha quedado insuficiente, pues como se apunta más arriba, las sociedades rurales están perdiendo con la misma fuerza que las urbanas estas instituciones escolares para sus pequeños. Sin duda han sabido intuir el valor preventivo y facilitador del éxito posterior en los estudios de la acción educativa temprana y en el combate

---

\* Inspectora técnica de Educación Básica del Estado.

por la igualdad de oportunidades han valorado adecuadamente esta circunstancia.

En este sentido, por algunos autores se destaca el hecho de que los avances de la medicina y la higiene que han traído como consecuencia el enorme retroceso de la mortalidad infantil han desplazado la preocupación de los padres y la sociedad por la salud de los niños pequeños hacia el desarrollo intelectual, hacia el logro de la optimización intelectual temprana.

Hay que hacer notar, sin embargo, que pese a la valoración generalizada de la educación preescolar hay todavía importantes diferencias en las situaciones entre los países y aun, dentro de ellos, entre las regiones, tanto en escolarización cuanto en el concepto mismo de educación preescolar, en el tipo de servicios ofrecidos y en la filosofía del sistema o en la práctica en vigor de los propios establecimientos de preescolar, como lo hace notar el reciente estudio de Willen van der Eyken, editado por el Consejo de Europa (1). En él se reproduce un cuadro estadístico tomado de Woodhead (2), según el cual de los 23 países europeos que son miembros del

Consejo de Europa solamente siete tienen escolarizada prácticamente al 100 por 100 de su población infantil de cinco años y de ellos sólo cuatro países (Francia, Bélgica, Holanda y Malta) han logrado escolarizar, asimismo, prácticamente al total de la población de cuatro años.

Aunque los datos puedan hallarse un poco superados porque los de algunos países corresponden a los años 1978-79, o en algún caso a 1977, y puedan haberse rebasado en algunos puntos los porcentajes que se presentan en estos últimos años, sorprende, sin embargo, que países como Alemania Federal dé un porcentaje de escolarización del 75 por 100, si bien es verdad que abarca a los niños de tres a cinco años, ambos inclusive; que Inglaterra presente un porcentaje del 56 por 100 para los niños de cuatro años (el año 5 se halla en el período de enseñanza obligatoria); Suiza, el 58 por 100 para los

(1) «L'Education des enfants de 3 à 8 ans en Europe dans les années 80.»

(2) Woodhead, M.: «Services préscolaires en Europe occidentale.» Document de base pour la Conférence du Conseil de l'Europe, décembre 1979. Strasbourg.



de cinco años y el 17 por 100 para los de cuatro, y Austria, el 71 por 100 para el año 5 y el 58 por 100 para el 4.

Los países nórdicos no presentan una situación de más avance que los anteriormente citados, sino de menores logros todavía en este terreno. Así, para los niños de cinco años, los porcentajes de escolarización eran, en las fechas de referencia (1978-79), en Suecia, el 33 por 100; en Dinamarca, el 56 por 100; en Finlandia, el 22 por 100, y en Noruega, el 23,4 por 100. Por el contrario, se observa en estos países como característica la tendencia a escolarizar a los niños de dos y tres años, casi en la misma proporción que a los de cuatro y cinco.

Una mirada un poco más amplia a países de otras áreas, gracias a una encuesta realizada por la Unesco en 1976, muestra que Japón tenía en esa fecha escolarizados al 83 por 100 de los niños de cinco a seis años, el 64 por 100 de los de cuatro y el 18 por 100 de los de tres; Estados Unidos, el 76 por 100 de los de cinco, y Checoslovaquia, el 72 por 100 de los de esta misma edad, por citar los que destacan con porcentajes más amplios.

Como puede deducirse, los datos precedentes ratifican el hecho que señalábamos más arriba de que el reconocimiento generalizado del valor de la educación en estas edades tempranas no

ha supuesto, sin embargo, todavía la extensión total e inmediata de centros preescolares para todos los niños de esta edad, aunque si se observa una tendencia ascensional.

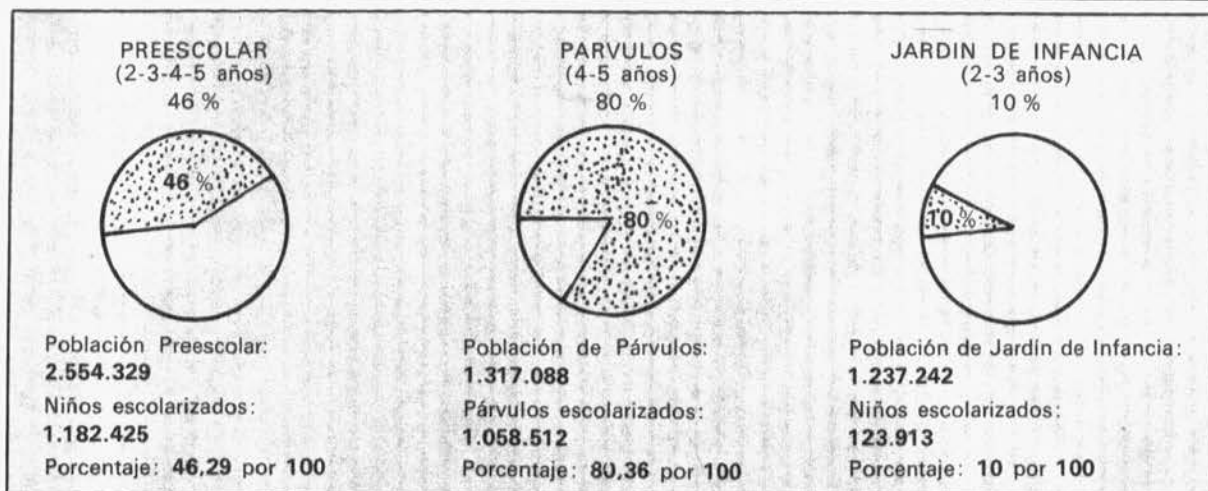
## SITUACION DE LA EDUCACION PREESCOLAR EN ESPAÑA

### a) *Escolarización*

Nuestro país no ha sido ajeno a esta tendencia a la escolarización temprana de los niños. Antes al contrario, nos atrevemos a afirmar que con toda probabilidad haya sido uno de los países del área occidental donde con más fuerza se ha planteado en los últimos años la demanda de puestos de preescolar por los padres y la sociedad. ¿Cuál ha sido la respuesta de la Administración a esta exigencia?

Lo primero que hay que señalar es que nuestro ordenamiento legislativo vigente —la Ley General de Educación— asigna a este nivel educativo (Art. 13) carácter voluntario, coincidiendo en esta definición con la tendencia general en el mundo (en Europa, tres países, excepcionalmente —Chipre, Malta e Inglaterra— han ampliado la obligatoriedad del sistema escolar al año 5). Lo define asimismo, la Ley, como el primer nivel

GRAFICO núm. 1  
POBLACION ESCOLARIZADA EN EDUCACION PREESCOLAR  
(Datos nacionales 1980-81)



educativo comprendiendo a los niños entre dos y cinco años, y dividido en dos etapas, Jardín de Infancia —para niños de dos y tres años—, y Párvulos —para niños de cuatro y cinco años.

Con las anteriores premisas abordamos el estudio de las tasas de escolarización de la población preescolar en el territorio nacional y de los incrementos que se han producido en los últimos años.

Con referencia al curso 1980-81 (del actual no hay datos estadísticos todavía del número de niños escolarizados por edades), de una población de dos a cinco años, cifrada en 2.554.329 niños (1), han estado escolarizados 1.182.425 (2), que representan el 46,29 por 100 del total. (Véase gráfico núm. 1.)

Este porcentaje global referido a todo el periodo

--dos a cinco años-- se halla muy condicionado, como puede observarse, por la baja tasa que presenta la etapa de dos y tres años, Jardín de Infancia, con el 10 por 100 de los niños escolarizados (123.913). Como contraposición, el número de niños de cuatro y cinco años escolarizados en este mismo curso ha sido de 1.058.512, de una población total de 1.317.088, lo que ha significado una tasa del 80,36 por 100 de escolarización.

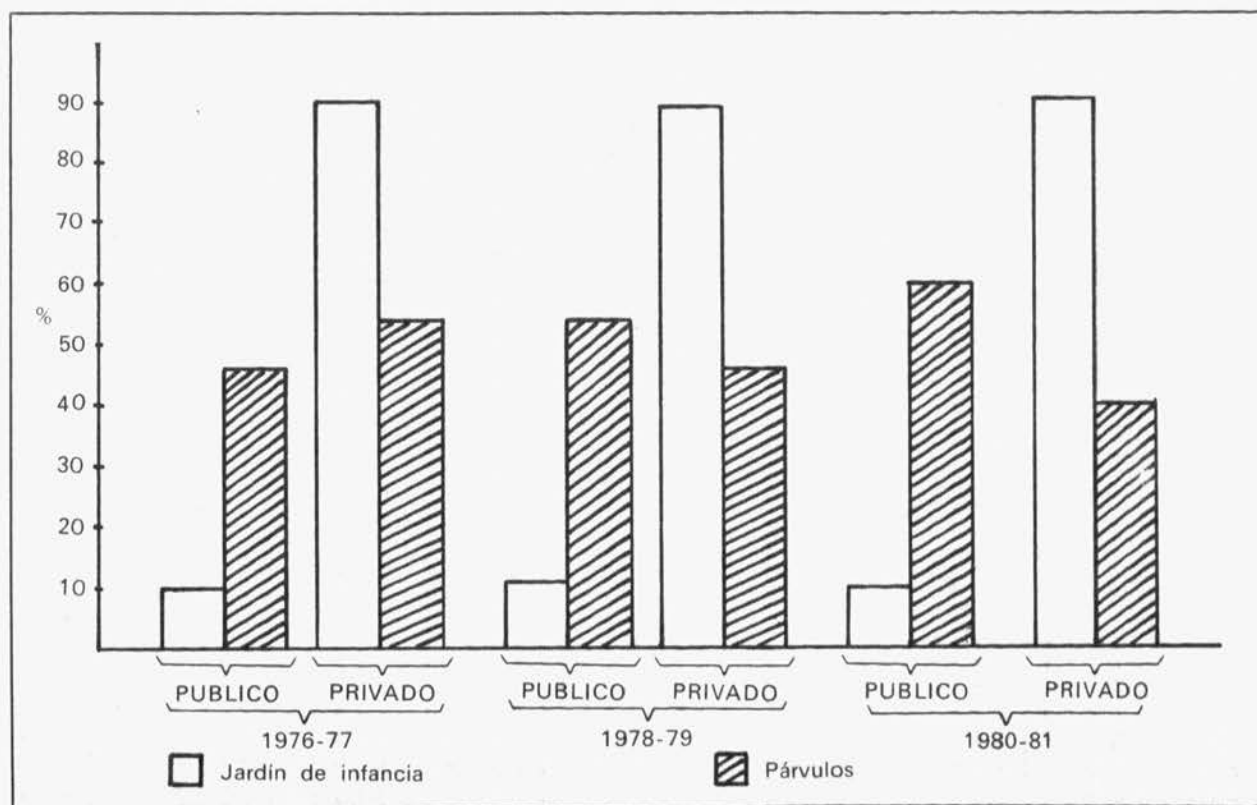
En el estudio de los sectores que acogen a

(1) Se ha utilizado como fuente el estudio del I.N.E. «Proyección de la población española para el periodo 1978-1995» Madrid, 1981.

(2) «Estadística de la Educación Preescolar, General Básica, Especial y Permanente de Adultos. Curso 1980-81.» Ministerio de Educación y Ciencia.

GRAFICO núm. 2

EVOLUCION DE LA ESCOLARIZACION POR SECTORES (PUBLICO-PRIVADO)



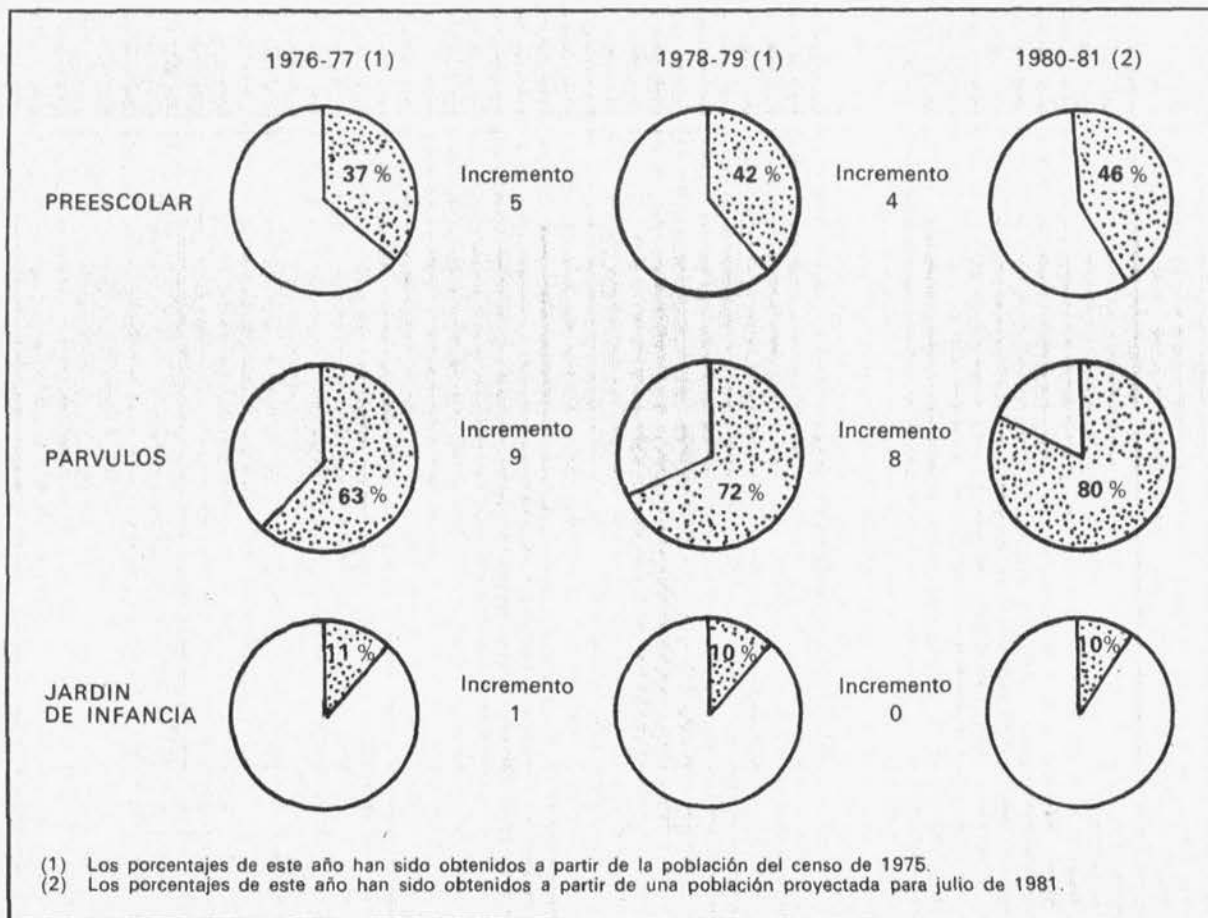


esta población hay una gran contraposición entre las dos etapas. Pues, en efecto, en tanto los niños de dos y tres años están escolarizados mayoritariamente en el sector privado (111,248 niños asisten a Centros privados —el 89,78 por 100— y sólo 12.665 a Centros públicos o estatales); por lo que respecta a los niños de cuatro y cinco años, las tasas por sector presentan una incidencia positiva a favor de los Centros estatales (638.673 niños —el 60 por 100— están escolarizados en Centros públicos, en tanto que 419.839 —el 40 por 100— lo están en Centros privados). Véase gráfico núm. 2

b) *Evolución de las tasas de escolarización en educación preescolar en los últimos años*

En el análisis de cuál ha sido la evolución de la escolarización en este nivel educativo en los últimos años tomamos como referencia el curso 1965-66 (por referirnos a la situación inmediatamente anterior a la Ley General de Educación) en el que la tasa de escolarización se sitúa en el 23 por 100 para todo el nivel, con un 1,9 por 100 para los niños de dos años, 8,9 para los de tres, 38,1 por 100 para los de cuatro y 53,9 por 100 para los de cinco años (1).

GRAFICO núm. 3  
EVOLUCION DE LAS TASAS DE ESCOLARIZACION





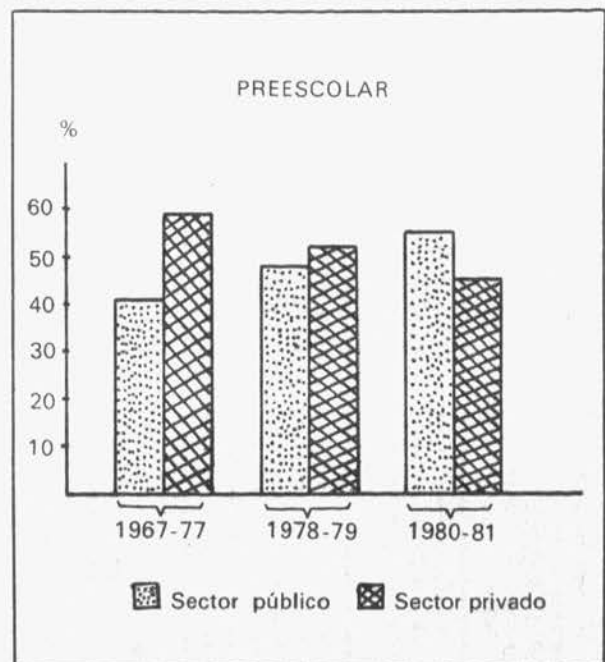
El gráfico núm. 3 presenta la situación del nivel diez años después y hasta el momento actual. Por él se advierte cómo la tasa del 23 por 100 se incrementó a lo largo de estos años en 14 puntos para alcanzar en el curso 1976-77 un 37 por 100. El incremento afectó especialmente ya a la etapa de cuatro y cinco años —814.687 niños de esta edad escolarizados en el curso 1976-77 (el 63 % de la población)—, aunque creció también de manera singular la tasa para los niños de dos y tres años en esta etapa —de 1,9 por 100 para dos años y 8,9 por 100 para tres se transformó en el 11 por 100 para los de ambas edades.

A partir del curso 76-77 se advierte cómo el incremento mayor de puestos de preescolar se sitúa en la etapa de cuatro y cinco años, denotando ya claramente una toma de conciencia de la política educativa de lograr como objetivo la escolarización mayoritaria de los niños de estas edades tal como lo venían recomendando los organismos internacionales y para responder a la fuerte presión de las familias, que tiene lugar precisamente en estos años.

En este contexto el crecimiento de puestos de preescolar entre el curso 1976-77 y el actual se sitúa alrededor de los 280.000 si se tiene en cuenta que en el curso al que nos referimos había 28.624 unidades escolares de educación preescolar y en el 1980-81 hay 35.610. Se ha operado un incremento de 6.986 unidades y en términos de tasas escolares para esta etapa, el incremento es de 17 puntos (se pasa del 63 % de niños de cuatro y cinco años escolarizados al 80 %), en tanto que para los niños de dos y tres años se da la circunstancia de que la tasa de escolarización decrece en un punto entre el 77 y el 79 y luego se estanca (en el curso 76-77 había 141.497 niños de dos y tres años acogidos en Centros escolares y la cifra para el curso 1980-81 es de 123.913).

El análisis de la evolución por sectores —estatal-privado— en el periodo que nos ocupa (76-77-80-81) viene a ratificar que el crecimiento de puestos escolares se debió a la iniciativa estatal en su práctica totalidad. En efecto, como lo muestra el gráfico núm. 4, en tanto en el curso 1976-77 el sector público acogía solamente al 41 por 100 de los niños escolarizados en este nivel y del sector privado dependían los Centros que acogían al 59 por 100 de los niños, en el curso 80-81 el 57,66 por 100 de las unidades del nivel dependen del Estado (20.535).

GRAFICO núm. 4  
CRECIMIENTO  
DE LA ESCOLARIZACION



en tanto que solamente el 42,33 por 100 de las mismas (15.075) lo hacen del sector privado. De las 6.986 unidades de preescolar creadas en estos años 6.901 lo fueron por el Ministerio de Educación, en tanto que sólo en 143 se incrementaron las unidades de dependencia de iniciativa privada y se da la curiosa circunstancia de que las que dependen de la iglesia católica decrecieron en estos mismos años en 166.

Por el gráfico núm. 2 se advierte claramente, asimismo, cómo este crecimiento de la responsabilidad estatal en la escolarización de la educación preescolar se sitúa en la etapa de cuatro y cinco años, en tanto la de dos y tres años está prácticamente en manos de la iniciativa privada (90 %).

(1) Datos citados por Rogelio Medina en «El nivel de educación preescolar en la nueva Ley de Educación.» VIDA ESCOLAR, núm. 121-122, sep.-oct. 1970.

c) *La educación preescolar a nivel interprovincial*

La tasa global de escolarización —el 80,36 por 100 para la etapa de cuatro y cinco años— sitúa a nuestro país con referencia al conjunto de los demás países y proporciona, asimismo, una idea de cómo se halla la situación a nivel nacional. Por ella se deduce que nos hallamos en una banda que se sitúa en la zona media, muy por debajo de países con una larga tradición en educación preescolar (Francia, Bélgica,

Holanda, Luxemburgo...) que han logrado la escolarización total de los niños de cuatro y cinco años hace ya algunos años, pero por encima de otros que son considerados generalizadamente como superdesarrollados (Suecia, Noruega, Austria, etc.).

Esta tasa nacional es, sin embargo, poco reveladora de la situación dentro del país. Es preciso, para una mayor aproximación a dicha situación, realizar un análisis de las tasas provinciales (véase gráfico núm. 5). De él se deduce en pri-

GRAFICO núm. 5

**PORCENTAJES PROVINCIALES DE ESCOLARIZACION  
CORRESPONDIENTES A LA ETAPA DE PARVULOS (4-5 años). 1980-81**



mer lugar que no existe homogeneidad en las tasas de escolarización interprovinciales, sino, al contrario, importantes diferencias: 26 provincias rebasan la tasa nacional —algunas en 20 puntos—, en tanto que 24 se hallan por debajo de ella (en casos extremos, como es el de las provincias del archipiélago canario, entre los 20 y los 30 puntos). El mapa de España queda delimitado en tres zonas que, de este a oeste y de norte a sur, diferencian de una manera clara la suerte o la oportunidad, para los niños que

en ellas viven, de tener acceso a un puesto de educación preescolar antes de su ingreso en la escolaridad obligatoria.

Con mirada retrospectiva es preciso hacer notar, sin embargo, que la situación ha evolucionado positivamente en los últimos cuatro años, pues de acuerdo con el «Informe sobre Educación Preescolar» de la Ponencia Central de la Inspección Central de Educación Básica, elaborado en el curso 1977-78, en aquellas fechas había diferencias interregionales e interpro-

**PORCENTAJES REGIONALES DE ESCOLARIZACION EN PARVULOS. 1980-81**



- Menos del 60 %.
- De 60 % a 75 %.
- De 75 % a 90 %.
- Más del 90 %.

vinciales en tasas de escolarización preescolar (4 y 5 años) de hasta 40 y aun 50 puntos en los casos extremos (Andalucía presentaba una tasa de 51 %, Galicia de 54 %, Canarias de 36 %, Cataluña de 88 %, el País Vasco de 93 %). A este incremento ha contribuido sin duda el fuerte impulso que supuso para el programa de construcciones de este nivel preescolar la firma del llamado «Pacto de la Moncloa» en octubre de 1977 por el Presidente del Gobierno y los representantes de los partidos políticos con representación parlamentaria. En el apartado de Política Educativa se establecía como meta para la Educación Preescolar el «incremento paulatino de la oferta de puestos escolares, hasta disponer de un puesto por cada niño comprendido en las edades más próximas al ciclo obligatorio (4 y 5 años), más un cierto excedente que permita mantener unas tasas mínimas de escolarización en el grupo inferior».

El programa derivado de este propósito fue el compromiso de creación de 200.000 puestos de preescolar repartidos entre las distintas provincias y los criterios de adjudicación de puestos a las mismas fueron «la tasa de escolarización de cada provincia, el crecimiento demográfico previsto hasta 1980 y el porcentaje de población activa en los sectores de industria y servicios» (1).

Desconocemos si se ha hecho un seguimiento o evaluación de las previsiones del programa, pero el análisis comparativo de las tasas provinciales parece indicar que se hayan cumplido al menos a grandes rasgos.

#### d) *Relación de alumnos por unidad escolar*

Por lo que respecta a esta variable, la situación de los Centros preescolares del país está evolucionando positivamente, de forma más acelerada en el sector estatal, si se tienen en cuenta los datos estadísticos oficiales. En tanto en el curso escolar 1977-78 el número de alumnos por unidad preescolar era de 34 en los Centros estatales y de 36 en los privados, en el curso 1980-81 la ratio es de 31,7 y de 35,2, respectivamente. La situación en este aspecto es favorable, en general, a las zonas rurales, siendo por

el contrario en las concentraciones urbanas donde se acumulan un mayor número de niños por aula.

#### e) *Las zonas de población ultradiseminada: dificultades especiales para la preescolarización*

Existen en nuestro país determinadas zonas que alcanzan en algunos casos a provincias y aun a regiones enteras, que se caracterizan por un tipo de población ultradiseminada, en pequeñas aldeas y que presentan, por esta misma situación, una dificultad especial para plantear la escolarización de los niños preescolares.

Es éste, sin duda, uno de los factores que condicionan el que estas zonas estén entre las más afectadas por bajos porcentajes de escolarización en este nivel (tal es el caso de Asturias, Galicia, Zamora, León...). El hecho de que muchos núcleos de población de estas provincias, muy separados unos de otros, presenten un número de niños de tres a seis años en muchos casos inferior a 10 plantea problemas a la Administración educativa a la hora de proyectar su escolarización.

No es ésta una situación que afecte en exclusiva a nuestro país, sino que este tipo de zonas rurales con débil densidad de población se encuentran en todos los países de Europa, prácticamente. Esta circunstancia captó el interés del Consejo de Europa que le dedicó un Simposium en septiembre de 1977 en Suecia y al que asistieron representantes de los países miembros con el objetivo de intercambiar experiencias y aportar posibles soluciones para la escolarización de los niños que habitan en estas regiones, para los que la educación preescolar sería además un medio de corregir la situación de aislamiento y ausencia de experiencias sociales con sus iguales en la que se encuentran.

El análisis de las diversas fórmulas adoptadas por los distintos países para solucionar la preescolarización de estos niños (play groups, maestras itinerantes, clases a tiempo parcial, autobús escolar itinerante, etc.) y las recomendaciones que se formularon por los asistentes al Simposium han destacado la necesidad de que por las Administraciones educativas se adopten soluciones de una gran flexibilidad, teniendo en cuenta las circunstancias que concurren en cada

(1) «Informe sobre el Programa de Construcciones Escolares». Pacto de la Moncloa. Ministerio de Educación y Ciencia.

caso y las necesidades de los niños afectados. Se recomendó también que se empleen imaginativamente los recursos disponibles y se asocie activamente en la búsqueda de soluciones a los padres y a los profesores.

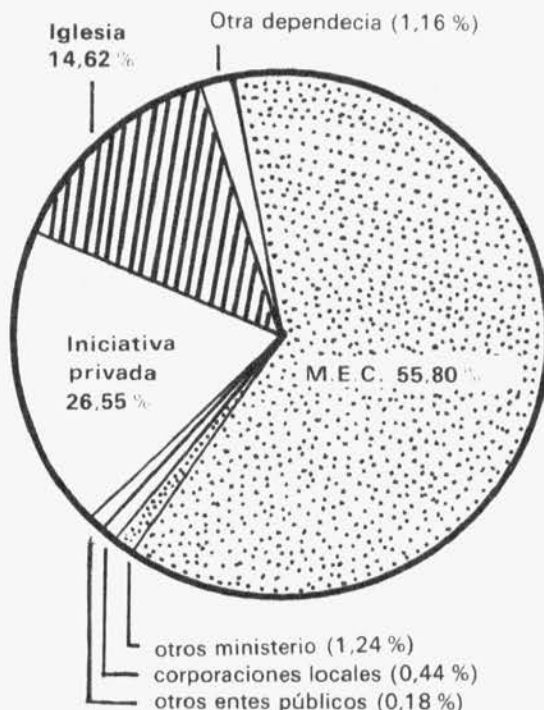
Es de destacar que en los tres últimos años se han realizado en nuestro país algunas experiencias para atender a niños de edad preescolar que habitan en este tipo de núcleos aislados y de poca población. Tales han sido las experiencias de «Preescolar en casa» desarrolladas en las provincias de Lugo y Palencia, entre otras, en las que se actuó con los niños a través de la familia. Aunque de hecho han contado con el

beneplácito del Ministerio y con alguna ayuda en lo que respecta a personal docente y dirección, no puede decirse, sin embargo, que nuestras autoridades educativas hayan tenido hasta ahora un decidido propósito de encontrar soluciones especiales para estas zonas. En este sentido es alentador y constituye un hecho muy positivo el que, en la presentación de los programas educativos de los últimos equipos ministeriales, además de reiterar el firme propósito de escolarizar a la totalidad de los niños de cuatro y cinco años, propósito que ya enunciaron anteriores equipos, se proponga, a nuestro parecer por vez primera en un programa de este tipo, como un objetivo la realización de

GRAFICO núm. 6  
DEPENDENCIA DE LAS UNIDADES DE EDUCACION PREESCOLAR (1980-81)

**Datos nacionales**

Núm. de Unidades .....	35.610
MEC .....	19.871
Otros Ministerios .....	443
Corporaciones locales .....	156
Otros entes públicos .....	65
Iniciativa privada .....	9.454
Iglesia católica .....	5.208
Otra dependencia .....	413
Total sector público .....	20.535
Total sector privado .....	15.075



programas de educación compensatoria. Sin duda los niños preescolares de estas regiones, así como los de las zonas suburbanas y todos los procedentes de medios socioeconómicos y culturales desfavorecidos se verán beneficiados de estos programas.

f) *Dependencia de los Centros y las unidades de educación preescolar*

Las 35.610 unidades de educación preescolar que existen en el país se distribuyen en cuanto a su dependencia de acuerdo con el gráfico número 6. Como muestran estos datos, son la iniciativa privada y las instituciones confesionales (Iglesia Católica) quienes se atribuyen mayoritariamente el mantenimiento y gestión del sector no estatal, en tanto es muy poco significativo el número de unidades que dependen de las corporaciones locales y de otras instituciones.

Por lo que respecta a las gestiones por el sector estatal, es el Ministerio de Educación y Ciencia quien se atribuye la práctica totalidad de su creación y gestión. Hay, sin embargo, 443 que se hallan bajo el patrocinio de otros Ministerios (Trabajo, Sanidad, Cultura...), y que aunque muy poco significativas en número, por presentar unas características peculiares, merecen se les dediquen unas breves líneas en este informe. Estas unidades se hallan en Centros preescolares que constituyen unas instituciones específicas denominadas Guarderías Infantiles y que se regulan por disposiciones emanadas de los propios Ministerios de los que dependen. Su justificación es sociolaboral (acogen a los niños, hijos de madres trabajadoras, menores de 6 años), y si nos atenemos a la legislación por la que se rigen, no puede decirse que tengan unos objetivos educativos claramente determinados, sino que fundamentalmente se acentúan los de guarda y cuidado de los niños.

Esta misma circunstancia caracteriza a gran cantidad de Guarderías Infantiles, de las que no hay estadísticas conocidas, gestionadas por la iniciativa privada, que acogen a niños de cero a dos años y que por hallarse fuera de la etapa calificada oficialmente por el M.E.C. como preescolar se escapan de la legislación que rige para ésta.

La situación descrita no parece asegurar que estos centros reúnan, de hecho, las condiciones psicopedagógicas más adecuadas a las características de la población infantil que acogen. Es esta una preocupación ya muy latente en la sociedad española en los momentos actuales y prueba de ello es la presentación ante la mesa del Congreso de los Diputados de una propuesta de Ley sobre Escuelas Infantiles por el grupo socialista y que intenta regular las condiciones de estos Centros. Sin entrar en considerar cuál sea la forma más oportuna de regulación, que no es de nuestra incumbencia, sí queremos destacar que consideramos muy necesario se reglamenten las condiciones objetivas y educativas que deben reunir los Centros, el personal y las actividades que en ellos se realicen para garantizar al máximo el desarrollo integral de los niños de estas edades.

## CONCLUSIONES

Tras esta somera aproximación a la situación de la educación preescolar en nuestro país —dejamos para una segunda parte el análisis de los aspectos cualitativos (condiciones materiales, docentes y tipo de actividad que se desarrolla en los Centros)—, elevamos las conclusiones siguientes respecto a la escolarización en el nivel preescolar:

1. En los últimos años se ha dado un avance importante en la creación de puestos preescolares que sitúan a nuestro país en cotas muy próximas a las de gran mayoría de los países europeos.

Este avance se debe a la gestión estatal que, a través del Ministerio de Educación y Ciencia, creó unos 280.000 puestos preescolares en los últimos cinco años.

Las diferencias interregionales en tasas de escolarización establecen, sin embargo, una clara diferencia de oportunidades para algunos niños en el acceso temprano a la maduración global.

Por las autoridades educativas estatales y de las Comunidades Autónomas deben tomarse medidas para corregir estas desigualdades y que no suceda lo que empieza a per-



filarse (mientras unas regiones o comunidades autónomas se proponen ya como objetivo la escolarización masiva de los niños de tres años, otras no han escolarizado a todos los de cuatro y cinco).

2. Debe contemplarse con sensibilidad especial la situación de los niños que viven en zonas marginales —rurales y suburbiales— mediante la adopción de programas espe-

cíficos que contrarresten la situación socio-cultural desfavorecida en la que se hallan.

3. Por la Administración educativa deberían ensayarse fórmulas administrativas flexibles para la preescolarización de estas zonas, que contemplen la variedad de situaciones y las necesidades educativas de estos niños. En este empeño debe recabarse la colaboración de los padres y de los docentes implicados.





---

## UN TEMA DIFÍCIL Y CONTROVERTIDO

---

# EL TRANSPORTE ESCOLAR, PRESENTE Y FUTURO

---

Por Antonio MOLINA ARMENTEROS \*

---

Gratuidad, acompañante, características de los vehículos, exigencias al conductor, seguros, tarifas, financiación... y un largo etcétera nos hace pensar que el transporte de escolares, consustancial con la institución escolar, juega en todos los países un papel importante, por afectar, entre otros valores, a la educación y seguridad física, que enlazan con el proceso del capital humano de una nación.

En los casi dos decenios que lleva en España la implantación del transporte escolar, su coste global a centros públicos ha experimentado un enorme incremento en los últimos años. Para dar una idea de dicha expansión basta con señalar que el transporte colectivo a centros públicos de enseñanza pasó de 124.464 alumnos en el curso 1971-72 a cerca de 400.000 en el curso 1980-81. Tanto es así, que de los 60 millones de pesetas destinados a financiar este servicio en el curso 1962-63 (que fue el primero) se pasó a 150 millones en el curso 1970-71, rebasando los 6.500 millones en el curso 1980-81.

*Estas cifras ponen de manifiesto el fuerte crecimiento del gasto destinado a esta atención, al haberse multiplicado por 100 la asignación inicial en estos dieciocho años, que supone una tasa media anual acumulativa del 29 por 100.*

Más que un problema puramente técnico, el transporte escolar se ha convertido hoy esencialmente en un problema social que afecta muy directamente a la vida familiar, escolar y comunitaria. Por imperativos del progreso los tiempos cambian y los medios humanos dedicados a las funciones de planificación y organización para los centros públicos, en este caso, están claramente desajustados e insuficientes.

Conocedores de la situación, los ministros de Educación y Ciencia, Transportes, Turismo y Comunicaciones, así como las autoridades de las Comunidades Autónomas y Entes Preautonómicos, responsables de los transportes y de la educación, consideraron conveniente la publicación del *Libro blanco del transporte escolar*, que fue presentado a finales de noviembre del pasado año. Se pretende recabar la opinión de todos los interesados, esperando con ello, como leemos en el mismo libro, *lograr una solución conforme a la opinión general.*

El objetivo que se persigue desde nuestro punto de vista está muy claro, el que después se haga realidad eso es harina de otro costal. Lo cierto, y nos alegramos por ello, es que la preocupación general por la seguridad y eficacia del transporte de escolares es compartida.

Nuestra revista ha querido tratar el tema en profundidad, dentro de las limitaciones a que

---

\* Periodista.

estamos obligados por razones de espacio. Hemos intentado recopilar las opiniones de personas calificadas, así como de los organismos implicados, haciendo uso igualmente, de la valiosa documentación que nos aporta el citado libro blanco.

## EVOLUCION

Sin pretender hacer un exhaustivo análisis de la evolución de nuestra educación en los últimos tiempos, convendría recordar que hasta la Ley de 17 de junio de 1945 la educación en nuestro país se regía por la Ley de Moyano de 1857. Entonces se establecía la escolarización obligatoria de 6 a 9 años, mientras que la Ley del 45 amplía el período obligatorio hasta los 11 años inclusive y posteriormente, a partir de los Planes de Desarrollo y las Leyes de 29 de abril y 21 de diciembre de 1964, se extiende la obligatoriedad hasta los 13 años cumplidos.

Sin embargo, es la Ley General de Educación de 1970 la que transforma totalmente la política educativa dando lugar a una reforma progresista basada en:

- Una formación integral del niño.
- Una educación única, obligatoria y gratuita hasta los 14 años.
- El fomento de la creatividad y el espíritu de cooperación.

Simultáneamente, se inicia una política de concentraciones escolares que busca una mejora de la calidad de la enseñanza, política que en algunas regiones supone una total transformación del sector y una profunda modificación del sistema territorial de equipamiento escolar.

La aplicación de este sistema supone la crisis de las denominadas Escuelas Unitarias y Mixtas, servidas por un solo maestro y obsoletas, al menos teóricamente, desde los nuevos Colegios Nacionales, en base de una mayor especialización del profesorado.

## PRIMEROS PASOS

Financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia, el transporte escolar cobra auténtica realidad a partir del año 1962. La andadura se inicia con una Resolución de la Dirección General



por la que se destinaban 60 millones de pesetas para 40.000 escolares y 80.000 rutas. Posteriormente, la Dirección General de Enseñanza Primaria encomienda esta gestión a las Inspecciones Provinciales. Durante este año y 1963 se dictan disposiciones oficiales relativas al transporte escolar, mientras otros ministerios no lo hacen hasta 1971. Se van destinando cada vez más dinero y efectivos; prueba de ello es que ya en el 68 se destinan 110 millones de pesetas para un total de 70.000 niños transportados.

## NUEVA ERA DEL TRANSPORTE ESCOLAR

Todo esto podría considerarse como el final de una primera etapa para a partir de aquí comenzar un nuevo período que comienza su andadura con la vigente Ley General de Educación. Desde entonces se pretende que los Centros queden concentrados y que los alumnos tengan un profesor para cada nivel.

Como muy bien dijo Pilar Carranza, Inspectora Central de E.G.B., en una Mesa redonda sobre el transporte escolar, *«estamos viviendo momentos de verdadera reforma en esta materia. El transporte escolar, según nuestro sistema educativo, es necesario, y de esta necesidad surge la atención especial que se le viene prestando con el fin de reformar la legislación actual.»* Esta preocupación del Ministerio de Educación y concretamente de la Dirección General de E.G.B., se ve culminada con la presentación del Libro blanco, cuyo propósito —según el Ministro de Transportes— *«es el de trazar las líneas maestras que pudieran servir de marco para el establecimiento de una nueva ordenación del transporte escolar en nuestro país con base en los objetivos de seguridad de las prestaciones, calidad del servicio y economía de medios».*

Sin lugar a dudas, el transporte escolar representa un esfuerzo adicional para los niños, pero también no deja de ser un factor básico en la calidad de la enseñanza; de ahí que la elaboración del Libro blanco haya sido tarea de toda una serie de organismos, tanto centrales como autonómicos, con el fin de mejorar este importante servicio.

Abundando aún más en la nueva era, que decíamos anteriormente, de todos es conocido que recientemente se ha dictado una reglamentación nueva de la E.G.B. que puede tener gran trascendencia sobre el futuro del transporte escolar, si —como leemos en el Libro blanco— llega a inspirar una nueva dirección política en la acción del Ministerio de Educación (o de las Autoridades Autonómicas, en su caso). Nos estamos refiriendo al Real Decreto 69/1981 y de la Resolución de la Dirección General de E.G.B. de la misma fecha, según el cual, la E.G.B. se divide en los tres Ciclos ya conocidos: Inicial, medio y superior.

La consecución de los ambiciosos objetivos pedagógicos y su generalización a toda la sociedad exigen y exigen con toda evidencia una infraestructura inmobiliaria diferente a la que regía desde hace años. Una muestra de la gran magnitud de la concentración escolar como fenómeno desencadenante se puede apreciar si tenemos en cuenta que en la situación actual el 90,7 por 100 del alumnado de centros públicos de E.G.B. asiste a colegios de ocho o más unidades, y sólo el 9,3 por 100 restante lo hace a escuelas unitarias o graduadas de una a siete unidades (datos del curso escolar 1979-80).

Este proceso de concentración ha tenido,

lógicamente, una mayor incidencia en las áreas geográficas de población más dispersa. Como dato significativo diremos que en la década de los años 70 se suprimieron en las cuatro provincias gallegas y Asturias un total de 5.428 unidades, que fueron sustituidas por 392 nuevos centros, lo que da una idea de la magnitud de este proceso en esas provincias y se explica que en las mismas se alcancen cotas muy altas de transporte escolar. Como ejemplo de esta evolución se significa la provincia de La Coruña, en la que en el curso 1971-72 se transportaba el 4,6 por 100 de los alumnos en edad escolar, mientras en el curso 79-80 era del 45,8 por 100.

Por contraste, en Castilla-La Mancha, región de población con mayor concentración, en dicha década se suprimieron solamente 1.328 unidades y se crearon 25 nuevos centros (datos recogidos del Libro blanco).

## EXCESIVA BUROCRATIZACION

Unido al ya familiar problema económico, que por desgracia es un hecho y una pesadilla para el Ministerio de Educación, se une también el problema de la falta de coordinación entre los distintos departamentos implicados de alguna manera en el tema del transporte escolar. Tanto es así, que en nuestro país se ha legislado sobre este tema a espaldas del propio Ministerio más directamente implicado como es el M.E.C.

Hoy, no hace falta decirlo, todo ha cambiado bastante. Algunos de los Ministerios que antes llevaban este trabajo ahora no lo hacen, habiendo quedado delimitadas las competencias de la siguiente manera: *El M.E.C. se encarga de contratar los servicios de autobuses; el Ministerio de Transportes fija las tarifas; el I.N.A.P.E. (Instituto Nacional de Asistencia y Promoción del Estudiante), que pertenece al M.E.C., paga los honorarios, y el de Industria, legisla y revisa los autobuses.*

A pesar de todo, el M.E.C. está condicionado por unas normas de contratación que conllevan una falta de flexibilización en el establecimiento de las rutas y contratación de las mismas para acomodar los vehículos a las necesidades existentes. De todo esto se deriva que aparte de la baja rentabilidad, supone un descenso muy grande en cuanto a una total seguridad, y el hecho de que muchos servicios de transporte se tengan que realizar por empresas que utilizan otros itinerarios paralelos al escolar, dándose la circunstan-

cia de que los alumnos tengan, a veces, que sopor-  
tar llegar más temprano o más tarde al colegio,  
o a sus domicilios, porque sólo hay un autocar y  
éste debe dar más de un viaje.

De otro lado las peculiares características del  
servicio que se presta en esta modalidad de  
transporte imponen una serie de exigencias a  
los vehículos que los realizan, superiores a las  
requeridas para el transporte de viajeros en  
general, justificadas por razón de las especiales  
condiciones que concurren en los usuarios de  
esta modalidad de transporte.

En el caso de las Autonomías, a efectos de con-  
tratación, éstas lo realizan a través de los órganos  
correspondientes de los Entes Autonómicos. En  
cuanto a los centros privados, tanto la contrata-  
ción como la financiación y planificación, gene-  
ralmente corren por cuenta de los propios padres,  
colegios o a través de una relación directa de  
padres y empresas transportistas.

## SOLVENCIA ECONOMICA

Al llegar a este punto nos encontramos con  
la Orden de 22 de diciembre de 1981 del Minis-  
terio de Transportes, Turismo y Comunicaciones  
por la que en su artículo 3.º, 3 se establece que  
existirá un mínimo de percepción de 100 kiló-  
metros por día de servicio, de modo que si los  
kilómetros recorridos por un vehículo durante la  
jornada laboral son inferiores a dicha cifra se  
percibirá el importe correspondiente a 100 kiló-  
metros. También se han detectado casos en los  
que se transportan gratuitamente alumnos que  
viven a menos de 300 metros del centro, cuando  
a este respecto, *por una Circular del I.N.A.P.E. en-  
viada a las Delegaciones Provinciales del M.E.C.  
con fecha 29 de octubre de 1979 para programar  
el funcionamiento del servicio en el curso 1980-  
81, en su punto 1.º, C establece textualmente:*  
*«Las distancias a recorrer no serán, en ningún  
caso, inferior a 3 kilómetros ni superior a 20.»*

Sobre este tenor, el citado Libro blanco dice  
en sus páginas «que el transporte escolar gratuito  
organizado es una realidad escasamente des-  
arrollada en otros países». Por citar algún ejemplo,  
en el Reino Unido, donde existe, sólo se accede  
al transporte gratuito cuando la distancia a pie  
entre el hogar y el centro es superior a 2 millas  
(3.200 m.) para alumnos de hasta ocho años y  
de 3 millas (4.800 m.) para alumnos de más de  
ocho años.

La legislación más reciente que tenemos en  
España a este respecto es la que ha entrado en  
vigor desde el día primero de septiembre del pre-  
sente año, establecida por el Real Decreto de 30  
de abril de 1982 (B.O.E. del 28 de junio), en  
la que se especifica que los itinerarios y los ho-  
rarios del transporte escolar se establecerán,  
salvo casos excepcionales debidamente justifi-  
cados, teniendo en cuenta que el tiempo má-  
ximo de permanencia de los alumnos en el  
vehículo no podrá ser superior a una hora para  
cada sentido del viaje.

Según las directrices para la nueva ordenación  
del transporte escolar, se pretende conseguir la  
eliminación del mínimo de percepción fijado  
actualmente en esos 100 kilómetros, «que no se  
corresponde con los recorridos reales que realizan  
este tipo de servicios». En el futuro parece ser  
que se tendrán en cuenta las características de  
cada servicio en particular, en cuyo caso los  
domicilios deberán encontrarse fuera del casco  
urbano donde se halle ubicado el centro escolar  
y a distancia superior a 3 kilómetros. Esta dis-  
tancia, según el Libro blanco, debería graduarse  
en función de la edad de los escolares.

Hemos querido reflejar aquí la opinión de una  
parte afectada, los transportistas, que natural-  
mente tienen algo que decir: *«No nos oponemos  
a que se sustituya el mínimo de percepción por  
otro más ajustado a la realidad»*, con estas pala-  
bras iniciamos la conversación con José Luis  
Perterra Rodríguez, director de la Federación  
Nacional de Transportes en Autobús, quien  
añadió: *«De ninguna manera estamos o estaría-  
mos de acuerdo con la eliminación a ultranza,  
del mínimo de percepción, Se podría establecer  
un mínimo en lugar de los 100 kilómetros, en  
función de los gastos fijos (según el número de  
plazas y capacidad del autobús), luego, el precio  
entraría en juego en función de los costos  
variables (carburante, mantenimiento, etc.); pero  
siempre tiene que existir, como en la totalidad  
de los transportes de servicio público, un mínimo  
de percepción.»*

Puestos al habla con la otra parte interesada,  
la que paga en este caso a los transportistas,  
como es el I.N.A.P.E.: *«Un costo cada vez más  
elevado es el principal problema del transporte,  
de difícil asunción por la Administración.»* Así  
respondía a nuestra revista Fernando Hipólito  
Lancha, Presidente del citado organismo depen-  
diente del M.E.C., el cual siguió diciendo: *«En  
cuanto a la regularidad hemos conseguido poner-*

*nos al día en el pago, y es objetivo mantener la puntualidad dentro del mes siguiente a aquel en que se produzca su devengo. Para ello, hemos introducido una nómina informatizada, que una vez superados los problemas de su implantación, pensamos contribuirá definitiva y eficazmente en la puntualidad en el pago.»*

A nuestra pregunta de: ¿Cuánto cuesta a la Administración el transporte escolar por niño, el Presidente del I.N.A.P.E. manifestó *«que los datos de costos son diversos y la situación en este momento está lejos de permitir un análisis preciso de los datos existentes. No obstante, nos remitimos a lo expresado en el Libro blanco del Transporte con las correcciones que se han producido desde su publicación por las sucesivas revisiones de tarifas que autoriza el Ministerio de Transportes, lamentando el hecho de que antes de proceder a dichas elevaciones no se consulte opinión al I.N.A.P.E. al respecto, a pesar de ser la parte más afectada de la Administración.»*

Otro tema que se está planteando es el de las ayudas económicas individualizadas a recibir por los alumnos que teniendo derecho al transporte gratuito no cuentan con medios colectivos organizados. Sobre el particular, el señor Hipólito Lancha contestó: *«No sólo es posible la sustitución en alguna medida del sistema para ayudas individualizadas, sino muy aconsejable.»* Posteriormente siguió diciendo que *«toda implicación de la sociedad en los problemas que individual y colectivamente le conciernen pasa por la circunstancia de la concesión del mayor grado posible de participación en los distintos niveles de tratamiento que el problema suscite. No cabe duda de que el problema del transporte escolar tiene un carácter eminentemente social, no sólo por sus costos, que se satisfacen con los fondos de los Presupuestos del Estado, y por tanto de todos los españoles, sino porque dicho transporte se constituye como servicio complementario del de educación, y tiene como protagonista a un ser de la mayor consideración social, frágil, sensible y esperanzador: el niño.»*

Para ser beneficiario de una ayuda individualizada de transporte será necesario, entre otras cosas: Estar matriculado en un centro de enseñanza en los niveles obligatorios; residir en diferente núcleo urbano de aquel en que se encuentre situado el centro escolar, y a más de 3 kilómetros del mismo; que no exista ningún

centro público del mismo nivel educativo en el núcleo de residencia, o que existiendo no tenga plazas disponibles.

## SEGURIDAD

Si la muerte de cualquier persona apenas preocupa, la sensibilización es mucho mayor si se trata de la vida de un niño. De ahí que los accidentes que se vienen produciendo en autobuses escolares empañan tristemente la buena disposición que al respecto están poniendo cuantos trabajan por la mejora de una mayor eficacia en este servicio.

Puestos al habla con el departamento correspondiente del Ministerio de Industria nos aseguran que *«las normas existentes sobre inspección de vehículos son muy rigurosas»*. Para su constatación se nos ha remitido al Real Decreto 3073.1980 de 21 de noviembre y el R.D 14515.1982 de 30 de abril.

VIDA ESCOLAR se ha puesto al habla con representantes de varias federaciones de transportistas y todos coinciden en afirmar *«que nuestra legislación en materia de revisión de vehículos (autobuses destinados al transporte escolar) es de las más severas de Europa»*.

A la pregunta de: ¿Cómo pueden considerarse las inspecciones de nuestros autobuses en relación con los de la C.E.E., José Luis Pertierra nos ha manifestado *«que las revisiones en los países de la Comunidad son inferiores en número y en frecuencia a las de nuestro país. Se puede decir, en términos generales, que en la C.E.E. se viene efectuando una revisión anual.»*

En España, según el Real Decreto del Ministerio de Industria, citado anteriormente, se establecen dos tipos de reconocimientos: Generales y *específicos*. En el primer apartado entran los autobuses de líneas regulares, que no nos corresponde tratar a nosotros. Es en el apartado de *específicos* donde se establece que *todo autobús que realice transporte escolar está sujeto a la normativa de realizar dos revisiones anuales*: entre julio y septiembre (que se considera previa al curso) y la segunda entre los 4 y 6 meses de la primera revisión (es decir, hacia mitad de curso). *Los autobuses que sobrepasen los diez años tienen además que ser revisados, obligatoriamente, en una I.T.V. (Inspección Técnica de Vehículos).*

Por lo que respecta a Europa, la primera revisión se hará un año después de la fecha de la primera utilización del vehículo, y sucesivamente,

continúa una inspección cada año para los vehículos de más de ocho plazas (los taxis y ambulancias tienen la misma frecuencia de revisión).

Aparte de esta normativa general, existe una Resolución del Consejo de las Comunidades Europeas del 29-12-1976 que trata sobre el acercamiento de las legislaciones de los Estados miembros, relativa al control técnico de los vehículos y la circular 77/143 C.E.E., que faculta en su artículo 3.º a los Estados miembros para aceptar el intervalo entre dos controles técnicos obligatorios sucesivos y cuantos controles especiales adicionales sean precisos. El artículo 6.º de la citada circular deja a discreción de los países europeos el dictar disposiciones legislativas reglamentarias o administrativas sobre transporte escolar.

En España, al menos sobre el papel, lo tenemos bastante claro, ya que la realización de los transportes sólo podrá llevarse a cabo con vehículos que cumplan al menos una de las siguientes condiciones:

- a) Tener una antigüedad inferior a diez años, computados desde su primera matriculación.
- b) Que los elementos esenciales a efectos de seguridad y de adecuación al transporte escolar hayan sido renovados y tengan en su totalidad una antigüedad inferior a diez años. En este caso requerirán además autorización especial mediante inspección extraordinaria efectuada, necesariamente, en una estación de I.T.V.

También hay que destacar que a partir del próximo curso 1983-84 cada viajero dispondrá

## EL TRANSPORTE ESCOLAR EN CENTROS PUBLICOS Y PRIVADOS

(Curso 1979-80)

PROVINCIAS	CENTROS PUBLICOS		CENTROS PRIVADOS		PROVINCIAS	CENTROS PUBLICOS		CENTROS PRIVADOS	
	Alumnos transportados	% del total	Alumnos transportados	% del total		Alumnos transportados	% del total	Alumnos transportados	% del total
Alava	2.788	11,88	6.329	39,05	Navarra	4.318	10,70	9.884	33,46
Albacete	3.686	8,66	5.259	50,44	Orense	14.761	47,86	15.284	97,28
Alicante	3.981	3,86	14.080	26,95	Oviedo	24.135	24,38	36.234	76,65
Almería	8.557	17,14	9.334	76,99	Palencia	4.950	28,72	5.549	55,56
Avila	2.386	12,47	1.798	32,38	Palmas (Las)	7.149	11,91	16.871	62,10
Badajoz	2.483	5,96	4.433	21,69	Pontevedra	46.680	47,45	38.847	97,38
Baleares	4.529	9,30	9.722	21,36	Salamanca	2.597	8,74	2.857	15,52
Barcelona	17.014	5,71	33.503	8,76	S. C. Tenerif.	17.174	19,64	26.804	91,70
Burgos	5.481	20,12	6.757	32,62	Santander	9.036	23,82	6.462	20,51
Cáceres	2.652	5,51	3.649	27,28	Segovia	2.516	14,73	3.023	82,44
Cádiz	7.524	5,79	9.120	17,08	Sevilla	5.937	3,26	16.834	23,76
Castellón	1.639	4,89	3.959	29,75	Soria	816	10,11	706	18,50
Ciudad Real	1.473	2,72	1.505	11,22	Tarragona	1.888	4,02	6.140	25,01
Córdoba	5.935	7,15	12.550	37,04	Teruel	606	4,64	780	17,72
Coruña (La)	48.059	45,80	34.334	71,52	Toledo	2.197	4,29	4.300	25,12
Cuenca	2.853	10,91	2.808	97,03	Valencia	3.721	2,52	28.894	19,73
Gerona	3.992	9,52	7.035	34,39	Valladolid	1.836	4,61	6.621	19,43
Granada	5.064	5,91	8.214	20,56	Vizcaya	4.552	4,37	24.186	40,00
Guadalajara	1.642	12,25	1.896	32,22	Zamora	5.969	31,55	5.549	88,76
Guipúzcoa	3.561	8,43	16.425	28,41	Zaragoza	3.484	6,39	12.612	21,95
Huelva	1.542	3,01	2.846	20,90	Ceuta	50	0,07	33	1,06
Huesca	2.328	12,56	2.976	43,53	Melilla	320	14,74	300	8,78
Jaén	5.362	6,77	5.818	27,67					
León	7.123	16,33	5.458	26,48					
Lérida	2.968	11,15	6.837	41,43					
Logroño	1.165	5,76	1.264	9,40					
Lugo	15.940	42,78	15.469	79,53					
Madrid	9.413	3,09	62.238	15,81					
Málaga	7.666	6,45	14.357	25,80					
Murcia	12.993	10,50	15.658	35,74					
					<b>TOTAL</b>	<b>349.107</b>	<b>11,53</b>	<b>594.215</b>	<b>27,48</b>

de un asiento de las dimensiones mínimas establecidas por la legislación vigente, derogándose así la norma que regía anteriormente (que rige todavía), con la cual se permite la utilización de los dos asientos por tres escolares menores de 14 años.

Antes de seguir adelante hemos de hacer notar que tras la huelga del transporte escolar del pasado septiembre, los empresarios han llegado a unos acuerdos con la Administración en el sentido de flexibilizar la aplicación del Decreto de 30 de abril, sobre seguridad del transporte escolar. No obstante, seguimos con las innovaciones que introduce el referido R.D., sin perjuicio de que éstas vayan siendo ejecutadas de una forma más flexible y progresiva. El Decreto, que no ha sido modificado en su esencia, establece que para 1983 todos los asientos de las filas primera y última tendrán instalados cinturones de seguridad, que serán de utilización obligatoria. Y en septiembre de 1984 será norma legal que el asiento del conductor esté aislado de los asientos de los viajeros mediante una pantalla transparente.

Las puertas serán de apertura y cierre automáticos mediante un dispositivo que estará situado fuera del alcance de los viajeros. La apertura de las ventanas será como máximo del tercio superior de las mismas.

Si a todo esto añadimos que la velocidad máxima a la que podrán circular los vehículos destinados a este tipo de transporte es de 90 km./h. en autopistas; 70 km./h. en carretera y 50 km./h. en vías urbanas y travesías, no dudamos de que la seguridad puede ser algo mayor en el transporte de escolares.

## EL ACOMPAÑANTE

Muy relacionado con la seguridad en el transporte escolar está el controvertido tema del acompañante. *La legislación vigente en nuestro país establece la obligatoriedad del acompañante, sin precisar a quién corresponde su provisión y financiación ni las condiciones que debe reunir. (Decreto de 17 de mayo de 1973).*

En la actualidad, la presencia del acompañante es escasa en los servicios a centros públicos. (A juzgar por el Libro blanco sólo el 6 por 100 de los vehículos llevan acompañante.) Siendo un poco más generalizada en los correspondientes a centros privados.

La experiencia, allende las fronteras, demuestra que la presencia obligatoria del acompañante no está generalizada. Su provisión presenta problemas operativos, a veces difíciles de resolver, principalmente en cuanto a su dedicación y su acceso al origen o fin del trayecto.

En las directrices marcadas para una nueva ordenación de este servicio parece que se vislumbra alguna esperanza; pero, a pesar de todo, no deja de constituirse cierta polémica en torno suyo.

En nuestra legislación se establece que será obligatoria la presencia en el vehículo de una persona encargada del cuidado de los niños, cuando se trate del transporte de alumnos de Centros de Educación Especial.

Sin perjuicio de lo establecido anteriormente hasta tanto entren en vigor otros preceptos será obligatoria la presencia en el vehículo de una persona encargada del cuidado de los niños siempre que en el vehículo se transporten más de quince niños menores de diez años.

*Se pretende en el futuro que en vehículos de transporte exclusivo de escolares, la presencia del acompañante vendrá exigida por la edad y especiales condiciones de los alumnos transportados.*

Nos hemos entrevistado, en la Dirección General de Tráfico, con José Antonio Peñas Alejo, Subdirector General para la Circulación, quien aparte de estar totalmente de acuerdo con la obligatoriedad del acompañante, manifiesta que *«muchos de los accidentes se producen cuando los chicos se han bajado del autobús, bien cuando están pasando al colegio, o a sus domicilios. Para evitar todo esto, se hace aún más obligada la presencia del acompañante. Aunque lo suyo sería que todos los autocares cumplieran el R. D. 1415/1982 a que nos hemos referido anteriormente y el punto 12 del Art. 3.º del Decreto 1044/1973 de 17 de mayo, en el que se establece que los vehículos dedicados a este transporte deberán estar dotados del dispositivo de señalización de avería, previsto en el número IV del Art. 147 del Código de la Circulación, el cual deberá estar en funcionamiento en los puntos de parada, tanto de día como de noche, mientras los escolares suben o bajan de ellos».* (Estos dispositivos, aclaramos nosotros, se refieren a los pilotos intermitentes de delante y detrás del vehículo.)

*«Siendo aún más ambiciosos —añadió el Subdirector General— diremos que mientras un autocar escolar está parado, bajando o subiendo*



*alumnos, sería recomendable que parasen los vehículos que circulan tanto en un sentido como en otro.»*

## DIRECTORES, APAS, ASOCIACIONES...

Para conocimiento de todos aquellos colegios, asociaciones, etc., hemos de recordar que según el Decreto 1415/1982 se entiende por transporte escolar:

a) El transporte realizado en autobuses o autocares, tanto urbano como interurbano, público o privado, de estudiantes que cursen las enseñanzas Preescolar, Educación General Básica, Formación Profesional de primer grado y Educación Especial, con exclusión de otros viajeros —excepto la persona o las personas encargadas del cuidado de los niños, en su caso— entre el domicilio de los alumnos y los Centros de enseñanza.

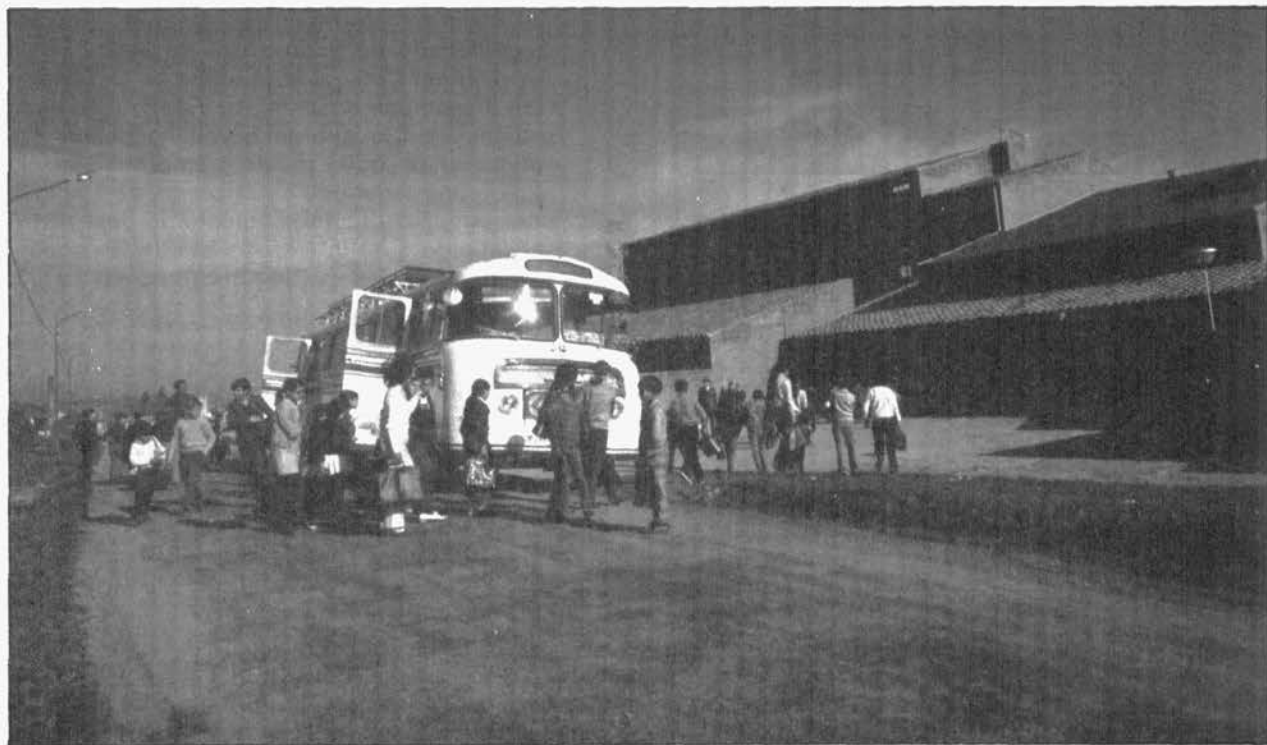
b) Al transporte escolar complementario, entendiéndose como tal el transporte realizado en autobuses o autocares, urbano e interurbano,

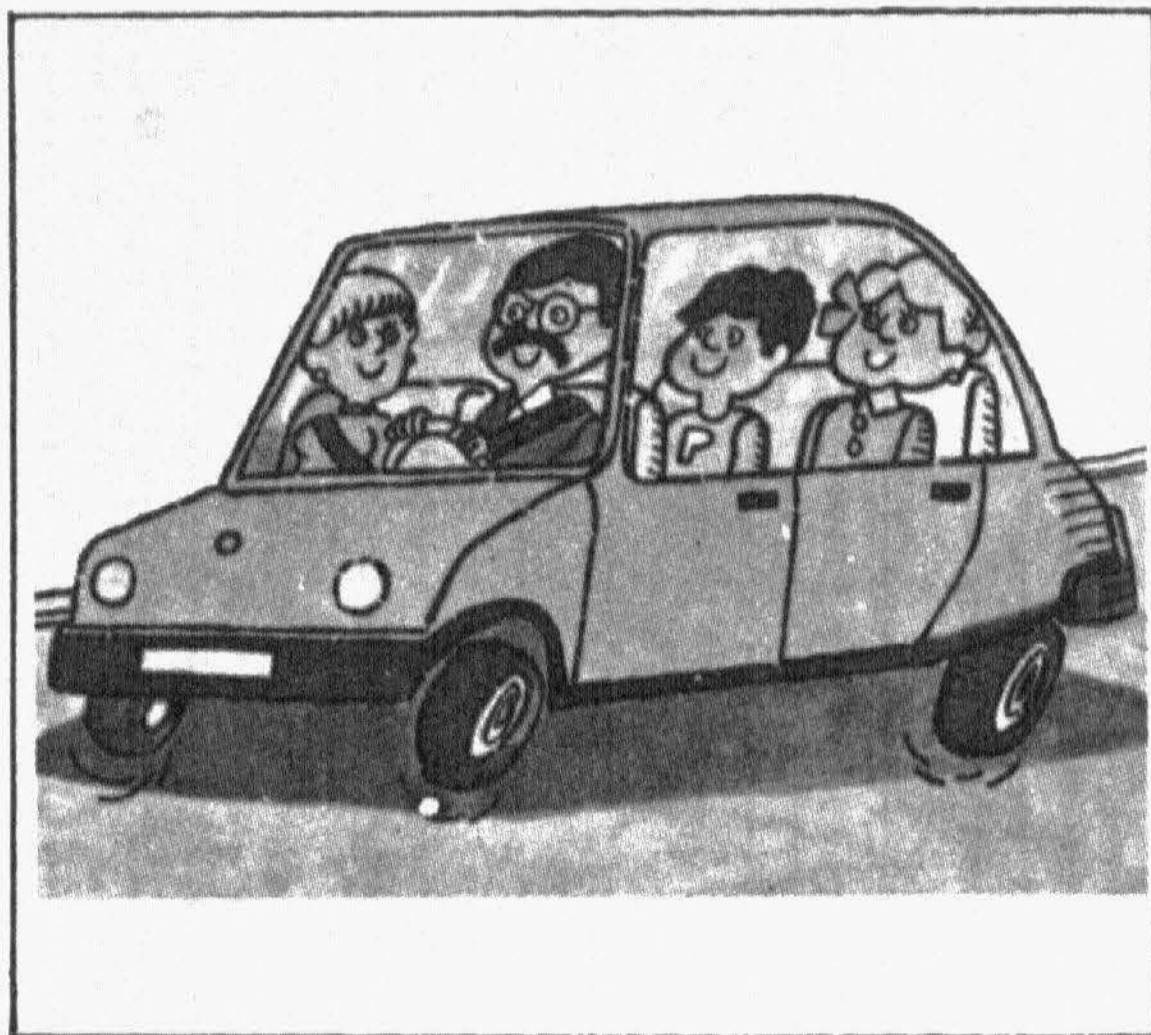
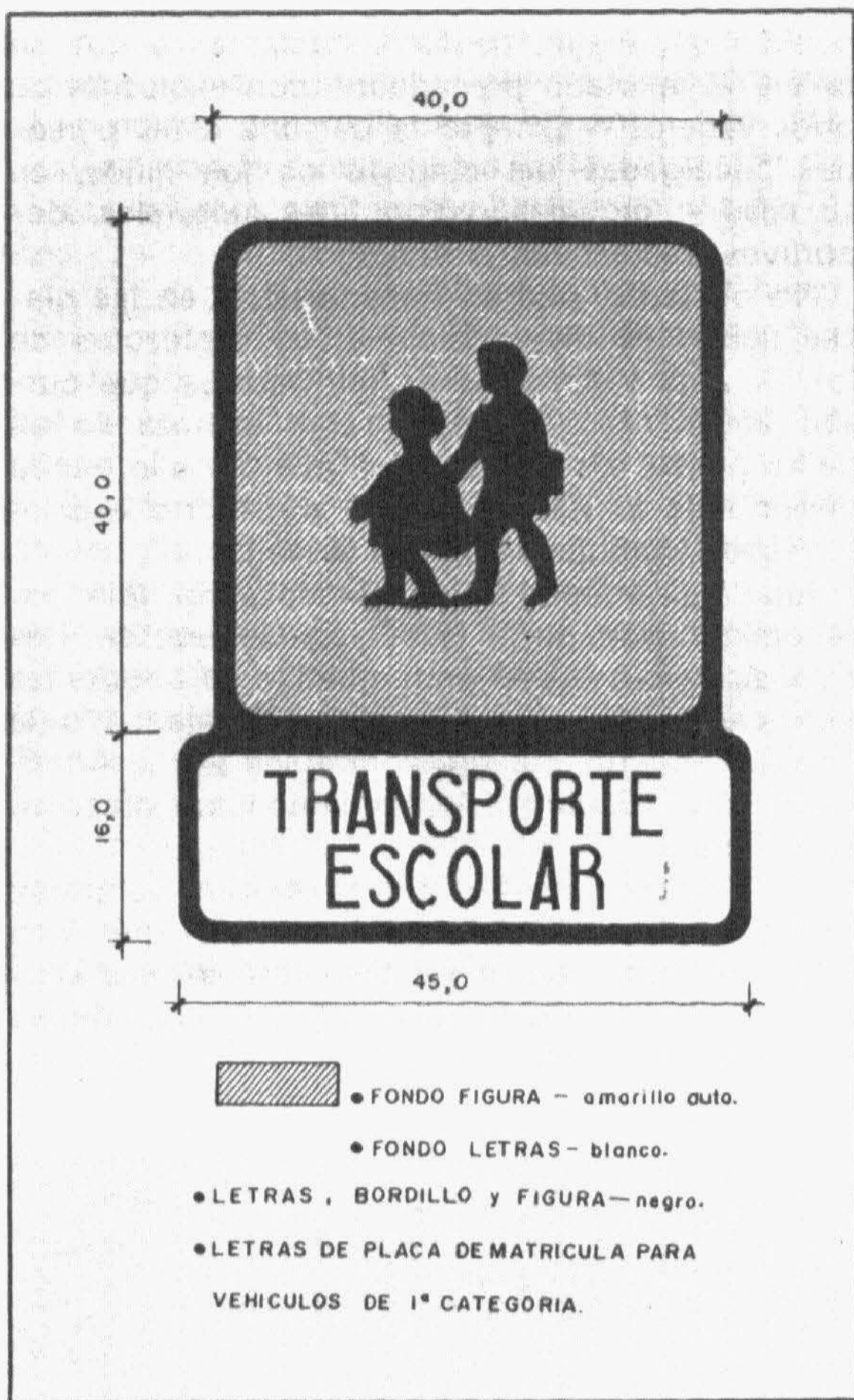
público o privado, de los estudiantes a que se refiere el apartado precedente, con exclusión de otros viajeros —excepto la persona o las personas encargadas del cuidado de los niños, en su caso—, organizado con fines culturales, deportivos, recreativos o análogos.

No obstante, podrán transportarse, en las plazas sobrantes disponibles, a los Profesores de los Centros y alumnos de los mismos que cursen enseñanzas distintas a las expresadas en dicho punto, a su costa y sin que por ello quede desvirtuada la naturaleza del transporte escolar o escolar complementario efectuado.

Aquí quisiéramos hacer hincapié, no sólo por recomendación de la Dirección General de Tráfico, sino porque una gran mayoría de accidentes escolares se producen en lugares ajenos a la habitual ruta del colegio contratada por la Administración. (Excursiones, actividades extraescolares, etc.)

Las Asociaciones o personas que contraten autobuses con fines extraescolares, que con toda seguridad suelen ser para realizar más kilometraje que el de la distancia habitual, deben exigir de la empresa o dueño del autobús los.





requisitos establecidos que debe reunir tanto el vehículo como el conductor, que, por cierto, están en vigor desde el 1 de octubre de 1973. Son los siguientes:

1. *Tarjeta de la inspección técnica de la revisión del vehículo, expedida por la delegación del Ministerio de Industria.* Esta tarjeta versará sobre sus condiciones de seguridad y presentación. Si el servicio es urbano, la delegación de Industria expedirá el correspondiente certificado que se presentará en la Jefatura Provincial de Tráfico para que extienda la correspondiente certificación. En el caso de que el transporte sea interurbano, el certificado se presentará en el organismo correspondiente de la Dirección General de Transportes Terrestre para que por ésta se otorgue, si procede, la respectiva autorización.
2. *Autorización del conductor para este tipo de transporte, expedido por la Dirección General de Tráfico, previo reconocimiento psicotécnico.*

Sobre este apartado hemos de decir que entre los días 15 de julio y 15 de septiembre de cada año, los conductores deben someterse al oportuno reconocimiento psicofísico en un Instituto psicotécnico, el cual expedirá el certificado de aptitud que se indica en el Art. 265 del Código de la C. Dicho certificado será presentado en la Jefatura de Tráfico de la provincia en la que se hayan de prestar los servicios, la que, previa comprobación, le expide una tarjeta de autorización con validez para el curso escolar siguiente, la cual podrá ser retirada si el interesado pierde las condiciones ya señaladas. (Según circular 46/1978).

3. *Los conductores deberán poseer y llevar consigo un permiso de la clase D.*
4. Los vehículos que presten servicios de transporte escolar llevarán en cada una de sus partes superiores anterior y posterior la señalización ya conocida (*dos niños, con el rótulo «transporte escolar»*), de forma que se asegure su visibilidad tanto de día como de noche.
5. También deben estar dotados los autocares de los *intermitentes*, a que nos referíamos anteriormente.

Estas condiciones — nos informan en Tráfico— quizá sean las más importantes que deben reunir

los autocares y conductor antes de realizar un viaje, las cuales se deben exigir antes de formalizar algún servicio contratado.

No está demás recordar los deberes de los contratantes: Una vez dentro del autocar, *los niños deben ir sentados*.

La titularidad de las competencias en materia de transporte y de educación, anteriormente centralizada en gran medida, está resultando profundamente modificada como resultado de la nueva organización del Estado. Ahora, las Comunidades Autónomas deben jugar un papel muy importante en el tema del transporte escolar y tendrán mucho que hacer porque son en definitiva las que tienen que decir qué transporte, qué modo de transporte habrá de realizarse dentro de cada región, dentro de cada nacionalidad, y aplicar cada cual el problema a su caso particular.

Las Autonomías tienen la posibilidad de evitar males mayores y tienen igualmente en sus manos la oportunidad de que, en estrecha colaboración con los distintos organismos afectados, puedan descubrirse mejores soluciones y más adecuadas a las verdaderas necesidades.

Para una mejor solución el camino no es otro que una estrecha cooperación entre las diferentes partes, evitando, por supuesto, los departamentos

estancos, que han dado lugar a una falta de coordinación. Sólo de esta manera se podrá hablar de un transporte rural, de un transporte escolar eficaz y acorde con las necesidades del medio territorial donde actúa.

## RETO A LA ESPERANZA

A nivel nacional, el tema se está tomando muy en serio. Se pretende dar un giro significativo a nuestra legislación para sanear, en la medida de lo posible, los problemas con que se encuentra este sector. Se intenta por todos los medios buscar un camino; analizar la situación para el establecimiento de una nueva ordenación del transporte escolar en nuestro país, con base en los objetivos ya señalados de seguridad de las prestaciones, calidad del servicio y economía de medios.

Aunque conscientes de que el tema no deja de ser espinoso, desde estas páginas hacemos los mejores votos. Si el transporte escolar debe ser considerado como una parte de la política de educación, no habría que dejar de hacerle frente; para ello, sin duda, se necesita mucho valor y determinación para intentar hacer los cambios más insignificantes.

## FONETICA INGLESA

Nota aclaratoria al núm. 10 de la Colección Estudios y experiencias educativas, Serie E.G.B.  
«Didáctica de la Lengua Inglesa en E.G.B. (II).»

En el número citado no se incluyeron por error las referencias bibliográficas que citamos a continuación:

1. «Fonética Inglesa para Españoles», de E. Alcaraz y B. Moody. Estudio de la teoría de la fonética y de los problemas de la pronunciación inglesa en relación con la española.
2. «Second Language Learning and Teaching», de D. A. Wilkins, aporta ideas prácticas de cómo presentar diversos ejercicios de pronunciación en la clase.
3. «Better English Pronunciation», de J. D. O'Connor (cintas grabadas), y «The teaching of Pronunciation», de Brita Haycraft.
4. «Ship or Sheep», de Ann Baker, y «English Pronunciation Illustrated», de John Trin.



# EL SISTEMA DE LA E.G.B. A TRAVÉS DE DOS INDICADORES

## 1. Cuestiones de principio

La evaluación de un sistema escolar es algo muy complejo, dada la gran cantidad de elementos que lo componen y de los factores que sobre él actúan. Lo cual, traducido a variables a controlar en un hipotético diseño de evaluación riguroso, equivale a un reto técnico y práctico de tales dimensiones, que normalmente hace desistir del intento a las autoridades educativas. Por esta razón, más que evaluación del sistema, lo que suele hacerse es evaluación de sectores, aspectos o manifestaciones del mismo. Este es el caso de los habituales estudios sobre fracaso escolar.

Conviene aclarar de entrada que el término fracaso escolar no es identificable simplemente con tanto por ciento de suspensos o de alumnos repetidores. Fracaso escolar no es sólo el fracaso escolar del alumno, sino también el fracaso escolar del profesor, fracaso escolar del currículum, del material didáctico, de la motivación sociofamiliar, etc. Lo contrario es una reducción técnicamente inaceptable. Incluso fracaso escolar del alumno es algo mucho más amplio que esos tantos por ciento.

Hechas estas salvedades y renunciando de entrada a seguridades interpretativas técnicamente imposibles, vamos a exponer y comentar sucintamente los datos correspondientes a los dos indicadores mencionados: el tanto por ciento de los alumnos suspensos y el número de alumnos repetidores en nuestra E. G. B.

## 2. Indicador «alumnos suspensos»

2.1. Se acompañan unas tablas de datos (cuadro n.º 1) que reflejan la evaluación de los resultados académicos en cen-

tros públicos y privados a lo largo de los últimos años. Hay que aclarar que hasta el año académico 1979-80 los datos que se tienen corresponden a todo el territorio nacional, mientras que a partir de ese curso no se han podido incluir los correspondientes a las provincias integradas en los entes autonómicos con estatuto de autonomía vigente.

2.2. De los datos del cuadro n.º 1 cabe destacar:

- El descenso progresivo del porcentaje global de resultados positivos.
- El hecho de que este descenso afecta por igual a centros públicos y privados. Solamente en el curso último computado (80-81) se aprecia en los centros públicos un cese en la tendencia.
- Los datos muestran de forma evidente que el porcentaje de aprobados en los centros privados es significativamente más alto que el de los centros públicos. Estas claras diferencias se

mantienen cuando se analizan por separado los datos correspondientes a las convocatorias de junio y de septiembre, si bien en ambos tipos de centros el porcentaje de alumnos que son capaces de aprobar en la convocatoria de septiembre es muy bajo.

2.3. No es fácil, por lo dicho más arriba, sacar de los datos anteriores un cuadro interpretativo cerrado. No obstante, congruentemente cabe pensar que tanto el descenso progresivo de los resultados como la diferencia entre centros públicos y privados no se debe a factores puramente circunstanciales, sino a factores estables y que intervienen de manera sistemática, generalizada y diferencial.

La identificación de dichos factores necesitaría un complejo estudio en el que el control de la multitud de variables posibles suponen una gran dificultad técnica.

A nivel de hipótesis cabe señalar las siguientes consideraciones:

- Los centros incompletos que aún quedan con alumnos de 2.ª etapa (unitarias y mixtas) son prácticamente todos públicos y las difíciles condiciones en que éstos trabajan hace que el porcentaje de alumnos suspensos que arrojan sea alto.
- Es un hecho sociológico comprobado que los alumnos procedentes de las capas sociales más marginadas tienen porcentajes de fracaso escolar muy por encima de la media. Y es evidente que estos alumnos no están escolarizados mayoritariamente en centros privados, por la dificultad de pagar la preescolar (nivel no obligatorio ni gratuito) y por la dificultad de abonar la cuota, aunque pequeña,

legalmente permitida a estos centros durante la E.G.B.

- Los centros privados están ubicados fundamentalmente en medios urbanos, donde los estímulos culturales

(escuela paralela) son más fuertes, mientras que los centros públicos cubren toda la geografía, incluyendo las áreas rurales más deprimidas.

- La tardanza de poner en vigor un decreto de plantillas que garantice la impartición de cada enseñanza por el especialista de la misma ha contribuido sin duda al deterioro de la calidad de la 2.ª Etapa de E.G.B. La inmediata puesta en vigor de dicho decreto anulará este factor negativo.

- El cese de la tendencia descendente en los centros públicos puede obedecer, al menos en parte, al hecho de que la Inspección del Estado ha incluido en su Plan General de Actividades para el actual quinquenio (80-85) el tratar con los centros este problema y profundizar en los posibles remedios. En este sentido, se hace necesaria una potenciación de los Círculos de Estudio e Intercambio para la Renovación Educativa (C.E.I.R.E.S.).

CUADRO N.º 1

Curso escolar 1974-75 (convocatoria de junio y septiembre):

	Aprobados %	Suspensos %	
Centros públicos...	68,72	31,28	100 %
Centros privados...	76,25	23,75	100 %
Públicos + Privados.	72,20	27,80	100 %

Curso escolar 1977-78 (convocatoria de junio y septiembre):

	Aprobados %	Suspensos %	
Centros públicos...	65,37	34,63	100 %
Centros privados...	74,29	25,71	100 %
Públicos + Privados.	69,05	30,95	100 %

Curso escolar 1978-79 (convocatoria de junio y septiembre):

	Aprobados %	Suspensos %	
Centros públicos...	62,24	37,76	100 %
Centros privados...	71,38	28,62	100 %
Públicos + Privados.	66,05	33,95	100 %

Curso escolar 1979-80 (convocatoria de junio y septiembre):

	Aprobados %	Suspensos %	
Centros públicos...	60,08	39,02	100 %
Centros privados...	70,50	29,50	100 %
Públicos + Privados.	63,85	36,15	100 %

Curso escolar 1980-81 (convocatoria de junio y septiembre):

	Aprobados %	Suspensos %	
Centros públicos...	60,63	39,37	100 %
Centros privados...	67,82	32,18	100 %
Públicos + Privados..	63,34	36,66	100 %

### 3. Indicador «alumnos repetidores»

3.1. El cuadro n.º 2 refleja los alumnos que repiten en cada curso.

3.2. Aspectos que nos parecen destacables:

- Se aprecia que el número de repetidores se mantiene con pocas variaciones y en unos niveles discretos (no pasa del 10%) desde el 1.º al 5.º curso.
- En 6.º curso la cifra de repetidores crece muy significativamente para seguir decreciendo en 7.º y en 8.º.
- El número de repetidores en centros públicos es significativamente más alto que en centros privados.

3.3. A nivel de hipótesis pensamos cabe formular las siguientes consideraciones interpretativas:

- El relativo bajo porcentaje de alumnos repetidores en Primera Etapa (de 1.º a 5.º) se entiende desde la interpretación que se ha venido haciendo de la doctrina sobre evaluación, derivada de la Ley General de Educación de 1970, conocida como doctrina de «la promoción continua y automática».
- Al no afectar tan fuertemente dicha doctrina a los cursos de la 2.ª etapa, se explica que el primer curso de ésta, 6.º de E.G.B., ha venido sufriendo el drenaje de alumnos que habían sido promocionados en los cursos anteriores, pese a su deficiente nivel de conocimientos.
- Con la nueva ordenación de la E.G.B. en ciclos se proporciona una salida técnicamente más ajustada a este problema: no se considera la promoción sino al final del Ciclo y el alumno dispone del crédito de un curso más para superarlo, curso éste que se puede

recuperar a lo largo del Ciclo siguiente.

- La diferencia del número de repetidores entre los centros públicos y privados creemos que tiene fundamentalmente la misma explicación que la diferencia que entre estos dos tipos de centros se da respecto a los resultados escolares. A fin de cuentas, la repetición se debe en una proporción muy alta al fracaso escolar.

4. Aceptando las matizaciones que una obligada prudencia interpretativa aconseja, como venimos diciendo, no obstante, los datos y consideraciones anteriores creemos ofrecen un conjunto de puntos de suma utilidad para las autoridades educativas. Y en todo caso, un cuadro real que no cabe ignorar a la hora de diseñar actuaciones de mejoramiento del sistema.

Serafín SANCHEZ SANCHEZ  
Inspector Central  
Ponente de Evaluación

#### CUADRO N.º 2

##### CURSO 80-81 EDUCACION GENERAL BASICA

Primer curso:	No repetidores .....	708.631
	Repetidores .....	47.057
Segundo curso:	No repetidores .....	680.466
	Repetidores .....	40.783
Tercer curso:	No repetidores .....	674.505
	Repetidores .....	41.121
Cuarto curso:	No repetidores .....	680.963
	Repetidores .....	45.995
Quinto curso:	No repetidores .....	653.634
	Repetidores .....	56.468
Sexto curso:	No repetidores .....	647.631
	Repetidores .....	100.303
Séptimo curso:	No repetidores .....	593.028
	Repetidores .....	74.321
Octavo curso:	No repetidores .....	530.053
	Repetidores .....	51.793
Total:	No repetidores .....	5.148.611
	Repetidores .....	467.841
	Total .....	5.606.452
	Total, sin los repetidores de octavo ...	5.554.659

## FALLO DEL CONCURSO SOBRE EL ORDENAMIENTO CONSTITUCIONAL EN LA ESCUELA, CONVOCADO POR «VIDA ESCOLAR»

Seguendo las Bases de dicha convocatoria, el jurado estuvo constituido por los siguientes miembros:

*Como Presidente:*

El Ilmo. Sr. Director General de Educación Básica, D. Pedro Caselles Beltrán.

*Como Vocales:*

La Directora de la revista VIDA ESCOLAR, D.ª M.ª Pura Sánchez Fernández.

El Inspector Central de Educación Básica, D. Agustín Velasco Garrido.

El Jefe del Gabinete de Planes y Programas de Educación General Básica, D. Jesús López Román.

La Jefe del Gabinete de Innovación Educativa, D.ª Irene Gutiérrez Ruiz.

La Jefe del Departamento Técnico del I.N.E.E., D.ª Carmen de Pablo Marco.

El jurado emitió su calificación, resultando premiados los siguientes Colegios:

1.º Premio dotado con 100.000 pesetas destinadas a la adquisición de libros para la biblioteca del Centro, al Colegio Público «Mateo Fontirroig» de MAHON (Baleares).

Los dos accesit de 50.000 pesetas cada uno, que se preven en las Bases, se adjudican a los Centros siguientes:

Un accesit al Colegio Público de Prácticas Femenino, anejo a la Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. de GUADALAJARA.

Un accesit al Colegio Público «Santa Teresa» de AVILA, sito en la calle Carlos Luis Cuenca, número 1.

Se aprobó hacer una mención especial al trabajo presentado por la Escuela Pública Mixta de Magazos (Nava de Arévalo) de AVILA.

MADRID. Octubre, 1982

# INVESTIGACION SOBRE SUPERDOTADOS

## Consideraciones de base

**El estudio de la problemática diferencial de los alumnos superdotados ha tenido, hasta el momento actual poca resonancia en los programas de investigación y en las discusiones de los psicólogos y pedagogos en España. Si nos paramos a pensar vemos que existe hoy un creciente sentimiento de que estos niños tienen unas necesidades educacionales especiales y se comprueba que la actual estructura no cubre estas necesidades.**

Existe una población escolar, que a nivel mundial, se cifra en un 3 por 100 de la escolaridad total, de individuos superiormente dotados en sus planos de desarrollo: afectivo, social, psicológico e intelectual.

Suele ignorarse que de cada 100 niños que asisten a nuestros centros escolares hay aproximadamente dos que pueden ser clasificados como dotados de una alta capacidad intelectual.

El primer problema que se presenta es el de la identificación de los superdotados. En general suelen usarse tres parámetros: inteligencia general, habilidades especiales y creatividad, aunque hay un notable desacuerdo en este aspecto.

Todas las culturas definen su propia gente superdotada, pero quizá la característica común más destacada sea la habilidad para aprender rápidamente.

Sir Cyril Burt (1963) considera que el número de alumnos superdotados en los colegios ha sido altamente subestimado, porque usualmente se asume que la distribución de diferencias individuales en inteligencia general se corresponde con la curva normal. El sugiere que esto no es realidad y que la proporción del C.I. de 160 y más, es mayor de 12 veces más que la curva normal.

Desde hace unos veinte años se ha intensificado la preocupación por encontrar soluciones educativas para los niños superdotados, incorporando la Educación Especial de superdotados a los sistemas escolares. Porque la sobredotación por sí sola no basta. Necesita un foco motivacional poderoso y constante.

¿Para qué necesitan ayuda los niños superdotados? Si éstos tienen mucho talento ¿no se la pueden proporcionar ellos solos?

Existe un contingente rico en potencialidades creadoras, que se frustra, malogra y se pierde, que recibe una total incompresión por parte de las instituciones educativas. Por esta incompresión, por las barreras que a este grupo opone la escuela y la sociedad, sus componentes ven malogradas sus aspiraciones.

La Ley General de Educación abordó el tema del tratamiento de los escolares superdotados en el artículo 49.2 en los siguientes términos: «Se prestará una atención especial a los escolares superdotados para el debido desarrollo de sus aptitudes en beneficio de la sociedad y de sí mismos.»

En cumplimiento de este mandato, el Ministerio de Educación y Ciencia, a través de la Dirección General de Educación Básica y del Instituto Nacional de Educación Especial, retomando un primer intento

de recopilación de todos los estudios que a nivel teórico existían sobre el niño superdotado y sus implicaciones en el sistema escolar, propuso en el primer trimestre del año 1981 se programaran toda una serie concatenada de acciones que teniendo el máximo rigor científico llevase a poder establecer unos criterios de actuación referentes a:

—Identificación y descripción científica de la personalidad de los superdotados, a través de datos existentes y de una investigación controlada sobre esta temática.

—Posibilidad de que los resultados de esta investigación se proyecten en la ordenación educativa y en los contenidos diferenciados que deben incidir en toda enseñanza individualizada.

Como primera medida se realizó un Seminario Internacional (días 28-29-30 de mayo de 1981) sobre superdotados. La finalidad del mismo fue conocer cuál era el concepto de superdotado para distintos expertos extranjeros, cómo se orientaba la enseñanza del mismo en diversos países, en cuanto a currículum, organización y metodologías específicas, y qué profesorado atendía pedagógicamente a estos niños para tener datos concretos con los que confrontar nuestra investigación a realizar durante el curso 1981-82.

El Seminario fue inaugurado por el Excmo. Sr. Ministro de Educación y Ciencia, asistiendo también los Ilustrísimos Directores Generales de Educación Básica y del I.N.E.E. El Ministro resumió en tres puntos fundamentales las razones que exigen profundizar en el tema de los superdotados. La primera es de respeto al niño y sus posibilidades, de manera que nuestro sistema educativo tiene que responder a las necesidades de cada alumno en su individualidad. La segunda, el enorme peligro que para tales alumnos supone una educación no adecuada a sus características y que puede terminar en una grave inadaptación social y personal. Y la tercera, que el desarrollo de esas posibilidades que tiene el niño superdotado pueda



ser para el país un enorme caudal que tenemos obligación de utilizar.

Los puntos más importantes de las conclusiones del Seminario fueron:

1. Necesidad de poder llegar desde un ángulo experimental a una descripción más cualitativa que cuantitativa del concepto de superdotado.

2. Conveniencia de que los programas escolares respondan a las necesidades de cada alumno en su individualidad, para que no se produzcan casos de inadaptación en los niños superdotados.

3. Conveniencia de crear una Comisión que coordine los estudios de investigación sobre estos niños.

4. Los distintos puntos de vista expuestos por los expertos extranjeros pusieron de manifiesto la necesidad de realizar la investigación que se programó, con el objeto de que aportase datos científicos sobre el tema y confirmarse o no las hipótesis sobre las que se fundamenta la experiencia.

5. Asentimiento de que el estudio de los superdotados repercutirá positivamente en la mejora del sistema escolar ordinario, en la programación y calidad de la enseñanza.

## Proyecto de investigación

En cuanto a la investigación se preparó y aprobó un proyecto cuyo contenido en líneas generales es el siguiente:

1.º El objetivo central de la investigación es recoger datos objetivos y tratarlos para identificar todos los niños superdotados de algunos cursos de E.G.B., determinando el nivel, y a ser posible la modalidad de su aprendizaje y las tensiones de su situación familiar y escolar.

Se programó la investigación para el curso escolar (1981/82) y en la misma se contemplaron dos fases:

En la primera fase se realizaría la recogida de datos de una muestra amplia de escolares a través de baterías de tests y cuestionarios, análisis y tratamiento de los resultados para identificar a los presuntos superdotados y su diferenciación del resto de la muestra en términos estadísticos.

En la segunda fase se llevará a cabo el estudio en profundidad por observación, entrevistas y cuestionarios de los rasgos diferenciales de niños superdotados y normales, conocimiento de la situación familiar y social de ambos y tratamiento de los resultados.

2.º En esta investigación se considera que la definición de «niños superdotados» y la decisión de identificar como tales a algunos de ellos desborda los criterios cuantitativos y el diagnóstico de la inteligencia y debe apoyarse fundamentalmente en modelos cualitativos y criterios pluridimensionales.

3.º Por último, se considera que el análisis de los recursos y tensiones de los niños superdotados debe planearse en su primera fase a partir del estudio de muestras representativas de toda la población de niños de una edad o nivel escolar, superando con ello los condicionamientos que imponen a los otros tipos de investigación el apoyarse en criterios externos a la superdotación —por ejemplo, el buen rendimiento escolar o adaptativo— o tener que trabajar con chicos seleccionados por un profesor o asistentes a centros de consulta por preocupar ya a los padres.

## Determinación de la muestra

El proyecto definitivo de investigación fue aprobado por la Dirección General de Educación Básica

y el Instituto Nacional de Educación Especial en julio de 1981, acordándose que la dirección y la responsabilidad de la ejecución del Proyecto en Avila, Guadalajara y Madrid recayera en el I.N.E.E., correspondiendo estas mismas funciones a la Dirección General de Educación Básica, a través de la Inspección Central, en las siguientes provincias: Albacete, Alicante, Burgos, Cáceres, Cádiz, Las Palmas, Málaga, Sevilla y Zaragoza.

Se cursaron invitaciones al País Vasco y a Cataluña para que, si lo consideraban oportuno, se incorporaran con la suficiente autonomía y flexibilidad a la investigación.

Se pretendía que todas las regiones españolas de alguna manera participaran en el Proyecto de Investigación.

Algunas provincias no seleccionadas en principio, solicitaron incorporarse al proyecto (Murcia, Oviedo, Valencia y Valladolid). El equipo responsable de coordinarlas está integrado por la Jefe del Departamento Técnico del I.N.E.E., el Inspector Central Ponente de Educación Especial, el Jefe del Gabinete de Orientación Escolar y Vocacional de la Subdirección General de Ordenación Educativa y D. Juan García Yagüe, Catedrático de Pedagogía de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado «Santa María» de Madrid.

Se consideró oportuno partir de muestras estratificadas que tengan en cuenta el nivel de estimulación diferencial de la zona en que vive, en dos perspectivas: el número de habitantes (núcleos medios, pequeños y urbanos), y las formas de vida y posibilidades escolares, culturales, de ocio y comunicación que poseen (núcleos abiertos y cerrados). En total salen seis tipos de submuestras, independientemente de las que pudieran hacerse en la capital o por la tipicidad de ciertas regiones naturales.

Una vez terminadas las muestras se acordó diferenciar éstas, según la enseñanza fuera pública o privada, resultando una muestra estratificada en doce submuestras. Los

seleccionados fueron 321, de los que 227 son estatales y 94 no lo son. La población escolar a la que se aplicó la muestra está compuesta por 18.612 niños/as.

En el momento actual se están analizando los resultados de las pruebas realizadas, tanto a nivel individual como colectivo, en la próxima fase, para establecer pautas de seguimiento y profundización en el tratamiento de los alumnos presumiblemente superdotados.

Al finalizar la fase de seguimiento de los alumnos mencionados, se celebrará un Seminario para ana-

lizar las implicaciones pedagógicas, que se deduzcan de la investigación.

El Ministerio de Educación y Ciencia, al promover esta investigación, pone de manifiesto que la idea básica de la misma es que una vez superada una larga fase de generalización de la Educación Básica y de potenciación de otros niveles educativos va a seguirse la pauta que marcó en su día la Ley General de Educación (Artículos 49 y 53) válida hoy en estos aspectos para abordar al máximo la mejora de la calidad de la enseñanza. En este sentido, el tratamiento de los niños

superdotados no es una tarea diferenciada, sino que se aborda conjuntamente con la profundización en la mejora de calidad de todos los alumnos, desde el disminuido al normal, y al que da señales de poseer cualidades por encima de lo que se considera común.

Carmen PABLO MARCO  
*Jefe del Departamento  
Técnico del I.N.E.E.*

Carlos ORTIZ DIAZ  
*Inspector Central,  
Ponente de Educación Especial*



Clausura de un Seminario sobre superdotados.

# TELEVISION EDUCATIVA, UNA REALIDAD A MEDIO PLAZO

Uno de los rasgos distintivos de nuestra época es la evolución acelerada de la ciencia, así como los logros increíbles de la tecnología. Ambos influyen y modifican la vida diaria del hombre en todos sus estratos y manifestaciones.

La educación no ha escapado, como es lógico, de esta circunstancia: Los llamados «medios no convencionales de comunicación» constituyen uno de los últimos aportes de la tecnología al campo de la educación, con sus posibilidades ilimitadas y su realidad revolucionaria.

Sin duda, la televisión es uno de esos medios de comunicación. Muchas personas, en todo el mundo, reciben hoy educación, información y cultura por medio de la televisión educativa (TVE). El Ministerio de Educación y Ciencia y Radiotelevisión Española, conscientes de las enormes ventajas educativas e instructivas de la televisión, han constituido una Comisión Mixta para estudiar las posibilidades de este gran medio educativo y formular propuestas para su utilización en un futuro inmediato. En el seno de esta Comisión se han constituido diversas subcomisiones, encabezadas por un experto de los que componen el amplio abanico del mundo educativo.

## LOS PODERES PUBLICOS

El Ministerio de Educación y Ciencia hizo público «que los medios de comunicación constituyen hoy un componente fundamental del marco educativo esencial, muy superior al de la escuela, en el que transcurre la formación de todo ciudadano». A este reconocimiento habría que añadir el hecho de que el Estatuto de Radio y Televisión aprobado por Ley 4/1980 del 10 de enero concibe en su preámbulo a la televisión como «un servicio público esencial» que cuenta entre sus fines «la cooperación con el sistema educativo».

El Congreso de los Diputados, por su parte, está al corriente de todos estos aspectos, con lo que se dan, pues, las condiciones objetivas para que esa cooperación TV Española-Ministerio de Educación y Ciencia se lleve a efecto en un futuro no muy lejano.

## OBJETIVOS

En cuanto a la parte económica, una de las más espinosas y delicadas, los servicios de producción han pronosticado un coste estimado de 300 millones de pesetas para la ejecución de este proyecto, que habría de ser asumido a partes iguales por Televisión Española y el Ministerio de Educación y Ciencia.

Para unificar aún más los propósitos, la televisión educativa, que abarca tanto la instrucción en las aulas como la programación informal para audiencias generales, se ha marcado los siguientes objetivos:

- Disponer de un canal abierto, de cobertura nacional, para las informaciones y experiencias *profesionales* de los educadores.
- Movilización de nuevos recursos en consonancia con una política de incentiviación de *la audiovisual*.
- Favorecer el cambio de actitud en los individuos y grupos sociales respecto al concepto de una «sociedad educadora».
- Provocar y alimentar el contacto entre padres y educadores.
- Servir a los fines de una política compensatoria.
- Contribuir a la «nueva imagen» y al diseño innovador de un sistema educativo abierto, globalizador, continuo y participativo.
- Servir de prótesis al sistema en sus limitaciones, prioridades y carencias.
- Establecer un punto de equilibrio en los contenidos de la comunicación social ante la eventual llegada de las televisiones privadas («sociedad de la información política y del espectáculo»).

# I CONGRESO DE TECNOLOGIA EDUCATIVA

La Sección científica de Tecnología Educativa de la Sociedad Española de Pedagogía celebrará su Primer Congreso de Tecnología Educativa en Madrid, los días 7, 8 y 9 de abril de 1983.

El tema del Congreso será: La Tecnología Educativa, hoy.

Las tres ponencias y ponentes serán los siguientes:

1. Teoría del aprendizaje y Tecnología Educativa, José Luis Pinillos Díaz.
2. Comunicación y Tecnología Educativa, José Luis Rodríguez Diéguez.
3. Teoría de sistemas y Tecnología Educativa, Juan José Scala Estalella.

Las comunicaciones habrán de adaptarse a las siguientes directrices generales:

1. Habrán de referirse al dominio definido por cualquiera de las tres ponencias-eje del Congreso.
  - Teoría del aprendizaje y Tecnología Educativa. (Bases conductuales de la Tecnología Educativa; procesos cognitivos; condiciones de aprendizaje; componentes del proceso instructivo; secuencias de aprendizaje; reforzamiento; modos de feedback; modos de respuesta; diferencias individuales; etc.).
  - Teoría de sistemas y Tecnología Educativa. (El modelo sistémico y el diseño instructivo; análisis de sistemas instructivos; diseño de sistemas instructivos; etapas del diseño; evaluación de sistemas ins-

Dentro de la naturaleza del proyecto, que estamos comentando, se concibe la TVE de forma no centralizada, de tal manera que permita su redifusión en las Comunidades Autónomas y su reconversión tecnológica para una explotación individual o colectiva en los centros escolares (videocassettes, etc.), apoyada con la acción cooperativa de otros medios y documentos de apoyo (material impreso específico, audiovisual, estaciones de radio, etcétera).

## SONDEO POPULAR

Muchas personas de todo el mundo reciben hoy educación, información y cultura por medio de la televisión educativa: Estados Unidos, Gran Bretaña, Francia, Yugoslavia, Polonia, la Unión Soviética, China comunista, Japón, Colombia...

De todos ellos, Japón se ha colocado a la cabeza del mundo actual en materia de televisión educativa y es el primer país del mundo que ha integrado plenamente a la televisión en su estructura educativa desde el jardín de infantes hasta los estudios de nivel universitario y en el amplio campo de la instrucción para adultos. En 1965 Japón contaba ya con 46 estaciones de TVE que emitían programas a través de toda la nación.

América Latina ha llevado a cabo un ambicioso programa de TVE desde finales de los 50. Pero aunque la TVE se ha desarrollado en todo el mundo, la experiencia en Estados Unidos proporciona la mejor ilustración de este proceso. Como dato significativo diremos que desde mayo de 1953 hasta mayo de 1967 la TVE de Estados Unidos se extendió desde el funcionamiento de una sola estación hasta un complejo

de más de 140 estaciones de TVE que llegaba a una población de 140 millones de personas.

En cuanto a Europa, se puede decir que fue en Francia allá por los años 50 cuando se presentaron programas para enriquecer la enseñanza. En 1958 Italia introdujo la instrucción televisiva o escuela televisiva del aire.

En España, aunque se cuenta con una mínima experiencia de épocas pasadas, se quiere ahora iniciar una nueva andadura partiendo prácticamente de cero, arropados únicamente con mucha ilusión, ganas de trabajar y con excelentes equipos de material humano, que son las mejores garantías que harán realidad este ambicioso proyecto para nuestro país.

Como muy bien ha manifestado a nuestra revista José Costa Ribas, «la idea está en marcha, esperemos que los medios de comunicación sean aprovechados desde ahora para sensibilizar a la opinión pública sobre el tema de la televisión educativa».

A tal fin, VIDA ESCOLAR, en el núm. 215, se ha hecho eco de una encuesta, como primer sondeo de opinión, sobre los aspectos más generales del proyecto que figuran en un cuestionario que deben dirigir los interesados, junto con cuantas sugerencias personales estimen oportunas, a la Comisión Mixta de Radiotelevisión Educativa. Ministerio de Educación y Ciencia. Calle de Alcalá, 34. Madrid.

Desde esta atalaya deseamos los mejores éxitos y apoyaremos en la medida de nuestras posibilidades todo cuanto sea aprovechable para difundir cultura, interpretada en su más amplio sentido, «aunque» como dice Marshall McLuhan: «haya que modificar las instituciones y convenciones sociales».

A. M. A.

tructivos; modelos sistémicos y cibernética educativa; etc.).

- Comunicación y Tecnología Educativa. (Aprendizaje y comunicación; funciones e implicaciones didácticas de los diversos medios; diseños instructivos mediados; realización y evaluación de materiales audiovisuales; organización escolar del uso de MAV; etcétera).
- 2. Tendrán una extensión no superior a diez folios mecanografiados a dos espacios por una sola cara. Se acompañará, además, un resumen de un máximo de dos folios mecanografiados a doble espacio.
- 3. Deberán remitirse en un sobre dirigido a : «Congreso de Tecnología Educativa.» Apartado de Correos núm. 39.094. Madrid.
- 4. La aceptación de las comunicaciones se hará por la Comisión Organizadora del Congreso, a propuesta de la Subcomisión correspondiente, que procederá a la selección previo estudio detenido de todas las presentadas.
- 5. Los criterios de selección serán los siguientes:
  - Adecuación del contenido al tema del Congreso definido por las tres ponencias-eje.
  - Rigor científico.
  - Relevancia de las ideas.
  - Novedad y originalidad del tratamiento.
  - Aplicabilidad en el contexto del sistema educativo español.
- 6. En un plazo máximo de dos meses a partir de su recepción, la Comisión Organizadora del Congreso pondrá en conocimiento de los autores si su comunicación ha sido aceptada.
- 7. Las comunicaciones adecuadas serán publicadas por la Sociedad Española de Pedagogía.

## CAMPAÑA AUDIOVISUAL SOBRE EDUCACION ENERGETICA

Los Ministerios de Educación e Industria y Energía están colaborando muy estrechamente desde el año 1980 por introducir en los futuros consumidores, los jóvenes de hoy, una mejor educación energética.

Con esta muestra de colaboración entre los dos Ministerios se celebró en el Centro de Estudios de la Energía (Madrid) una rueda de prensa, a la que asistieron los Directores Generales de Educación General Básica, don Pedro Caselles; de Enseñanza Media, don Raúl Vázquez, y el de Energía, don José del Pozo.

«Una vez más la escuela y siempre la escuela —como dijo Pedro Caselles— es el medio de sembrar nuevos mensajes, cambiar actitudes y crear nuevos hábitos entre los ciudadanos».

### PRIMERA FASE

La colaboración entre ambos Ministerios se inició en el curso 1980-81 con la edición de una serie de seis murales didácticos dirigidos al segundo ciclo de Educación General Básica. Estos murales iban acompañados de una guía didáctica para uso del profesor. Los murales tenían los siguientes títulos:

- ¿Qué es la energía?
- ¿Qué es la electricidad?
- ¿Qué es el petróleo?
- ¿Qué es el carbón?
- ¿Qué es la energía nuclear?
- ¿Qué son las energías renovables?

En la primavera de 1981 se distribuyen 75.000 juegos de murales y guías didácticas a otras tantas aulas de E.G.B., correspondientes a todo el territorio nacional, excepto las Comunidades Autónomas de Euzkadi y Cataluña. La Generalidad de Cataluña ha iniciado la edición de este material en catalán.

Con esta operación España se convertía en país pionero en cuanto a información sobre temas energéticos a la población escolar. La Agencia Internacional de la Energía analizó esta iniciativa y recomendó a sus países miembros el desarrollo

de acciones similares. Holanda, Suecia, Canadá, Italia, Austria, Bélgica y Portugal, han seguido la experiencia española.

Los resultados de esta primera fase han sido alentadores. Los murales han encontrado una buena acogida entre los profesores y alumnos de E.G.B., como demuestran las respuestas recibidas a un cuestionario que acompañaba a cada envío. En consecuencia, se adoptó por parte del Ministerio de Educación y el de Industria y Energía esta decisión:

— Incluir en los Programas Oficiales de E.G.B., en el área de Ciencias de la Naturaleza, correspondiente al segundo ciclo de este nivel educativo, los temas tratados en los murales y guía didáctica para uso del profesor.

### SEGUNDA FASE

Para una segunda fase ya se han editado tres colecciones de 24 diapositivas cada una sobre los temas siguientes:

- El ahorro de energía en España.
- Las nuevas fuentes de energía en España.
- El problema de la energía en España.

De cada una de estas tres colecciones se han editado 10.000 ejemplares, que se han distribuido de la siguiente forma: 7.000 juegos a Centros de E.G.B. y 3.000 a Centros de B.U.P. y Formación Profesional. A.M.A.



# FALLO DE LOS CONCURSOS DE LITERATURA, FOTOGRAFIA Y PINTURA CONVOCADOS POR EL M.E.C.

Desde VIDA ESCOLAR nos congratulamos por la enorme repercusión que están teniendo los concursos de actividades culturales dentro del Cuerpo del magisterio. Aprovechamos esta ocasión para felicitar muy sinceramente a todos los que han conseguido llegar al final, en las diferentes especialidades. Los Jurados calificadores, compuestos por destacados miembros de la actividad literaria, fotografía y de la pintura, han otorgado los siguientes premios y menciones honoríficas:

## POESIA

*Primer premio:*

D. Francisco José Faraldo García, Profesor de E.G.B.

*Menciones honoríficas:*

D.<sup>a</sup> Consuelo Jiménez de Cisneros y Baudín, Profesora de Bachillerato.

D. Marcelino García Velasco, Profesor de E.G.B.

D. Severino Calleja Pérez, Profesor Agregado de Bachillerato.

## NARRATIVA: CUENTO CORTO

*Primer premio:*

D. Luis J. Sánchez-Cuñat, Profesor de E.G.B.

*Menciones honoríficas:*

D. Federico Gan Busto, Profesor de E.G.B.

D. J. Emilio Echevarren Urtasun, Profesor Agregado de Bachillerato.

## TEATRO BREVE

*Primer premio:*

D. Carlos Alvarez-Novoa Sánchez, Profesor Agregado de Bachillerato.

## FOTOGRAFIA

### SECCION DE BLANCO Y NEGRO

*Primer premio:*

D. Juan Vázquez Regaño, Profesor de E.G.B.

*Segundo premio:*

D. Francisco Cánovas Almagro, Profesor Agregado de Bachillerato.

*Menciones honoríficas:*

D.<sup>a</sup> Mercedes Novella Abad, Profesora de E.G.B.

D.<sup>a</sup> Magdalena Durán Sánchez, Profesora de E.G.B.

D.<sup>a</sup> Laura García Ventanas, Profesora de E.G.B.

D. José Antonio Gutiérrez González, Profesor de E.G.B.

### SECCION COLOR

*Primer premio:*

D. José María Escalona Martínez, Profesor de E.G.B.

*Segundo premio:*

D. José Antonio Gutiérrez González, Profesor de E.G.B.

*Menciones honoríficas:*

D.<sup>a</sup> M.<sup>a</sup> Teresa Armenteros Quero, Profesora Agregada de Bachillerato.

D. José Luis Medina Díaz, Profesor de E.G.B.

D. José Ignacio de Ortega y Acillona, Catedrático de Bachillerato.

## PINTURA

### SECCION PRIMERA (Profesionales):

*Primer premio:*

D. José Jaime González López, Profesor de E.G.B.

*Segundo premio:*

D. Marcelino Gómez-Pintado Fernández-Marcote, Profesor de Término de la Escuela de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos.

*Menciones honoríficas:*

D. Andrés Campoy Alcolea, Profesor de E.G.B.

D. Diego Neyra Flores, Profesor de E.G.B.

D.<sup>a</sup> M.<sup>a</sup> Carmen García Rodríguez, Agregada de Bachillerato.

### SECCION SEGUNDA (Noveles):

*Primer premio:*

D. José M.<sup>a</sup> Amat Amer, Profesor numerario de Formación Profesional.

*Segundo premio:*

D.<sup>a</sup> M.<sup>a</sup> Pilar Ruiz de Gopegui Mendigacha, Profesora de E.G.B.

*Menciones honoríficas:*

D. José Aguilera Baena, Profesor de E.G.B.

D.<sup>a</sup> Juana M.<sup>a</sup> Vivancos Gabarda, Agregada de Bachillerato.

D. Jesús Troncoso García, Profesor de E.G.B.

D. Rodrigo García Hueto, Profesor de E.G.B.

# SE REGULA LA EVALUACION DE LOS ALUMNOS DEL CICLO MEDIO

## RESOLUCION de la Dirección General de Educación Básica por la que se regula la evaluación de los alumnos del Ciclo Medio.

Ilmos. Srs.:

Reguladas las enseñanzas del Ciclo Medio de la Educación General Básica por Real Decreto 710/1982, de 12 de febrero (B.O.E. del 15 de abril) y Orden Ministerial de 6 de mayo de 1982 (B.O.E. del 14 de mayo), procede determinar la normativa sobre evaluación de los alumnos de este Ciclo de acuerdo con lo previsto en las citadas disposiciones y siguiendo los criterios establecidos para la evaluación de alumnos del Ciclo Inicial según Resolución de esta Dirección General de Educación Básica de 17 de noviembre de 1981 (B.O.E. del 10 de diciembre), a fin de lograr que esta importante faceta de la actividad educativa contribuya de modo eficaz a la consecución de los objetivos que los Programas Renovados pretenden alcanzar.

### I. ASPECTOS GENERALES

1. Las actividades de evaluación en el Ciclo Medio deben orientarse a detectar los progresos alcanzados por los alumnos en todos los campos de su desarrollo, con el fin de determinar el grado de adecuación entre los Niveles Básicos de Referencia del Ciclo y los resultados conseguidos.

2. Estas actividades deben estar integradas en el proceso educativo con carácter sistemático y desarrolladas de forma continua. Sólo de este modo será posible introducir en los momentos oportunos las modificaciones y los apoyos necesarios de acuerdo con los resultados que vayan alcanzando los alumnos, sin

esperar al final de un período o períodos de tiempo más o menos largos.

3. El registro y comunicación de estos resultados en determinados momentos del transcurso del ciclo se entenderá únicamente como reflejo de la evaluación continua.

4. La evaluación educativa constituirá, además, una tarea de carácter permanente, inherente a la función del Profesorado del Ciclo Medio y la realizará el Profesor tutor de acuerdo con los principios que dicho sistema de evaluación implica.

### II. FASES DEL PROCESO EVALUADOR

En la evaluación del Ciclo Medio, entendida como proceso, se distinguirá: la exploración inicial, la evaluación continua y los resultados finales.

#### 1. La exploración inicial

1.1. Tiene por objeto el conocimiento del alumno, al comienzo del Ciclo Medio, en un doble sentido: por una parte interesa conocer las circunstancias personales del alumno, tales como su situación familiar, aptitudes, intereses, etcétera, con objeto de poder establecer la correcta y permanente orientación de su proceso de aprendizaje; por otra parte interesa también conocer su situación con respecto a las técnicas instrumentales



como punto de partida para proseguir los aprendizajes de Lengua Castellana y Matemáticas del Ciclo Medio.

- 1.2. La exploración inicial se elaborará a partir de la información adquirida sobre estos dos sectores:
  - A. Datos personales y familiares, físicos y psicológicos e historial académico.
  - B. Observaciones sobre técnicas instrumentales.

La información acerca del primer sector será obtenida por el Profesor tutor mediante los procedimientos adecuados en cada caso. Para la obtención de esta información podrá hacer uso del Registro Acumulativo de Evaluación del Ciclo Inicial y demás documentos del Expediente Personal del alumno, pudiendo ser completada a través de un cuestionario cumplimentado por la familia del mismo.

Los datos de este primer sector deberán ser actualizados a lo largo del Ciclo Medio.

La información sobre el segundo sector será obtenida por el Profesor tutor, en los primeros días del comienzo del Ciclo, mediante el análisis detallado de los trabajos y actividades realizados en la clase por cada uno de sus alumnos. Podrá servirse, también, de los documentos de seguimiento del Ciclo Inicial.

- 1.3. Cuando un Profesor se haga cargo de un grupo de alumnos que hubiesen comenzado con anterioridad el Ciclo Medio, deberá prestar especial atención a cuantos datos y observaciones figuren recogidos en sus respectivas exploraciones iniciales y, además, tratará de conocer la situación de cada alumno, en este momento, con objeto de poder establecer la programación más adecuada para proseguir los respectivos aprendizajes.  
Se procederá igualmente para el caso de aquellos alumnos que se incorporen a un nuevo grupo como consecuencia de trasladarse de Centro.
- 1.4. La información recogida en la exploración inicial se consignará en el apartado correspondiente que a este fin se destina en el documento denominado Registro Acumulativo de Evaluación, según Anexo I, que forma parte del Expediente Personal del alumno.

## 2. La evaluación continua

- 2.1. Debe entenderse como un proceso sistemático de análisis y valoración de los resultados del aprendizaje y de la formación de los alumnos, teniendo como referencia los niveles básicos.
- 2.2. El profesorado realizará la evaluación durante todo el período lectivo, sin interrumpir la marcha del trabajo escolar y basándose:

- a) En los trabajos y actividades realizados por el alumno en la clase.
- b) En los resultados de todo tipo de comprobaciones sobre los conocimientos, comprensión y aplicación de las distintas áreas.
- c) En el resultado de la observación controlada sobre sus hábitos y actitudes.

Los resultados de esta evaluación constituirán la base permanente para la programación de actividades diarias, semanales, quincenales, etc., por parte del Profesor, así como para establecer las actividades y procedimientos más adecuados para salvar las dificultades que puedan producirse en los aprendizajes inmediatos a fin de evitar fallos y lagunas en aprendizajes posteriores.

- 2.3. El Profesor tutor conocerá en todo momento el resultado del profesor de aprendizaje y formación de los alumnos a través de la evaluación continua; a lo largo del año académico lo consignará, en tres ocasiones y con la proporcional separación entre ellas, en el Registro Acumulativo de Evaluación.

Este resultado se expresará en cada una de las áreas con los términos: «progresó adecuadamente» (P.A.) o «necesita mejorar» (N.M.). Debe entenderse que un alumno «progresó adecuadamente», cuando, superando los objetivos que haya programado el Profesor tutor, se pueda prever que no tendrá inconveniente para superar, al final de los tres cursos que componen el Ciclo Medio, los Niveles Básicos de Referencia del mismo.

A este respecto, el Profesor tutor tendrá presente:

- a) Que los objetivos que integren sus programaciones, teniendo como guía los Niveles Básicos de Referencia, estarán siempre en función de las características de los alumnos.
- b) Que dentro de la flexibilidad que debe presidir sus programaciones y a lo largo de los tres años del Ciclo Medio, será preciso incluir en esas programaciones, como mínimo, los Niveles Básicos de Referencia del Ciclo.

- 2.4. El término «progresó adecuadamente» (P.A.) asignado a un área, se matizará, si procede, indicando el apartado o los apartados del área en los que, además, el alumno destaque de forma especial. El término «necesita mejorar» (N.M.) se matizará necesariamente haciendo alusión espe-

ófica a aquel o aquellos apartados del área en que el alumno necesite mejorar por presentar deficiencias.

Los apartados en que se estructura cada área figuran en el Registro Acumulativo de Evaluación.

- 2.5. Para llevar a cabo la matización a que se refiere el punto anterior, el Profesor tutor anotará en el apartado o apartados del área, el signo + (destaca) o el signo - (necesita mejorar) o bien lo dejará en blanco (no existe significación especial).
- 2.6. La evaluación del apartado esfuerzo, cuyo resultado se expresará también de forma positiva, negativa o en blanco, será efectuada con independencia de los demás apartados, esto es, no afectará a la evaluación del área.
- 2.7. El término «progresó adecuadamente» (P.A.) aplicado a una determinada área supone, a su vez, que no ha sido evaluado negativamente ninguno de los apartados de la misma, exceptuando el apartado esfuerzo.
- 2.8. El resultado de la evaluación continua del Comportamiento Cívico Social se expresará con los grados: «Siempre», «Regularmente», «A veces», «Nunca».

### 3. Resultados finales

- 3.1. Los resultados finales se referirán al Ciclo Medio y por ello deberán emitirse a la terminación de dicho Ciclo.
- 3.2. Al término de cada uno de los dos primeros cursos del Ciclo Medio no existirán calificaciones finales. Sólo al término de dicho Ciclo, el Profesor tutor emitirá una calificación final para cada área.  
la calificación final de cada área no debe ser el resultado de medias numéricas extraídas de la cuantificación de las expresiones y signos que se utilizan en la consignación de la evaluación continua, sino que debe obtenerse en base al grado de dominio de los Niveles Básicos de Referencia del Ciclo alcanzado por el alumno. Esta calificación final se expresará en los términos de: Sobresaliente, Notable, Bien, Suficiente e Insuficiente. La calificación final obtenida en cada área, sea cual fuere el resultado, se consignará en el Registro Acumulativo de Evaluación.
- 3.3. La calificación global del Ciclo se determinará a partir de las calificaciones finales obtenidas por el alumno. Esta calificación global será positiva siempre que lo sea la calificación final de todas y cada uno de las áreas que integran las enseñanzas mínimas del Ciclo Medio, independientemente de la calificación final obtenida en las

áreas de Educación Artística y Educación Física. La calificación final en estas dos últimas áreas permitirá matizar el resultado de la calificación global del Ciclo.

La calificación global positiva del Ciclo significará la superación del mismo. Hasta tanto no sea positiva dicha calificación global no se consignará ni en el Registro Acumulativo de Evaluación ni en el Acta de Evaluación ni en el Libro de Escolaridad del alumno.

La calificación global, se expresará en los términos de: Sobresaliente, Notable, Bien y Suficiente.

- 3.4. Para aquellos alumnos que no obtengan calificación global positiva del Ciclo en junio, debido a deficiencias que a juicio del Profesor tutor puedan ser superadas durante el período de vacación estival, se fijarán las correspondientes actividades de apoyo.
- 3.5. Los alumnos que superaron el Ciclo Inicial tras haber permanecido hasta un año más en el mismo, podrán superar el Ciclo Medio en los dos años académicos siguientes. De este hecho quedará constancia en el Libro de Escolaridad del alumno (página correspondiente a «Observaciones sobre el Ciclo Superior de la Educación General Básica, en tal sentido.
- 3.6. Aquellos alumnos que por su edad debieran pasar al Ciclo Superior de la Educación General Básica, pero que no hayan alcanzado calificación global positiva, podrán permanecer hasta un año más en el Ciclo Medio.  
Esta decisión será tomada por el Profesor tutor y Director del Centro correspondiente, previo conocimiento de los padres del alumno. Si la decisión no fuera compartida por el Director del Centro, éste, con los asesoramientos que estime oportunos, resolverá.
- 3.7. Aquellos otros alumnos que habiendo permanecido un año más en el Ciclo Medio no logren alcanzar calificación global positiva, pasarán a integrarse en el curso siguiente, con los alumnos del Ciclo Superior, aunque continuando su gradual proceso de aprendizaje. En estos casos, se procurará someter a los alumnos a un estudio psicopedagógico realizado por los Departamentos de Orientación de los Centros, cuando sea posible, o bien por los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional u otros Organismos, a fin de diagnosticar las dificultades que impiden su normal rendimiento y establecer los tratamientos más adecuados para superarlas. Ante estos excepcionales supuestos, los Centros adoptarán, orientados por la Inspección, las acciones cautelares y medidas organizativas más acordes.

### III. DOCUMENTOS ACADEMICOS OFICIALES

Los documentos académicos utilizados en la evaluación del Ciclo Medio, considerados oficiales, para alumnos y Centros de Educación General Básica son los siguientes: Expediente personal del alumno, Acta de Evaluación y Libro de escolaridad del alumno.

#### 1. Expediente personal del alumno

1.1. El Expediente personal de alumno será el mismo que el del Ciclo Inicial, actualizándose y completándose a lo largo del Ciclo Medio.

Constará de:

- a) Documentos exigidos al formalizar la matrícula.
- b) Ficha médica y ficha psicológica, para los casos en que se efectúe reconocimiento médico o exploración psicológica.
- c) Registros acumulativos de evaluación.
- d) Otros documentos, tales como: cuestionarios cumplimentados por la familia, documentos de seguimiento, fichas sobre observaciones generales e incidencias, etc.

1.2. El Profesor tutor junto con los servicios de Secretaría serán los encargados, bajo la supervisión del Director del Centro, de actualizar y completar los expedientes personales de los alumnos.

1.3. Cuando el alumno sea sometido a reconocimiento médico o exploración psicotécnica por parte de los especialistas correspondientes, los resultados quedarán consignados en la ficha médica y psicológica, respectivamente.

Estos resultados permitirán completar la información obtenida y consignada por el Profesor tutor en el Registro Acumulativo de Evaluación. En el lugar reservado en el mismo para «observaciones médicas» y «observaciones sobre exploración psicotécnica» se harán constar los rasgos más significativos del alumno, en orden a su adecuado tratamiento educativo.

1.4. El Registro Acumulativo de Evaluación se atenderá al modelo que figura en el Anexo I.

1.5. Los expedientes personales de los alumnos se custodiarán en el Centro. No obstante, el Profesor tutor dispondrá de modo permanente del Registro Acumulativo de Evaluación y, en su caso, de otros documentos, tales como ficha de seguimiento y ficha sobre observaciones generales e incidencias, todos ellos necesarios para llevar a cabo su trabajo diario.

Quando el Profesor tutor sea sustituido, hará entrega de los documentos reseñados al Director del Centro para su incorporación al resto de los documentos que componen el Expediente personal del alumno.

1.6. Siempre que un alumno se traslade de Centro, el de procedencia enviará al receptor, a petición de este último y en el momento de formalizar la matrícula, el Expediente personal del alumno, quedándose copia de los Registros Acumulativos de Evaluación.

#### 2. Acta de Evaluación

2.1. Finalizado el Ciclo Medio se elaborará un Acta de Evaluación, que habrá de ajustarse al modelo que figura en el Anexo II. Una copia de la misma será remitida a la Inspección Provincial de Educación Básica del Estado, dentro de los quince días siguientes a la fecha de elaboración del Acta.

2.2. En el Acta de junio figurarán alfabéticamente:

- a) En primer lugar, los alumnos que habiendo permanecido los tres cursos correspondientes al Ciclo hayan obtenido calificación global positiva, con expresión de la misma. Se incluirán también en este grupo los casos excepcionales a que hace referencia el punto 3.5. del apartado II.
- b) En segundo lugar, los alumnos que, habiendo permanecido hasta un año más en el Ciclo, hayan obtenido también calificación global positiva con expresión de la misma y fecha de superación del Ciclo.
- c) En tercer lugar, todos los alumnos que, habiendo permanecido los tres cursos del Ciclo o hasta un año más, no hayan obtenido calificación global positiva; en el caso de estos alumnos no se cumplimentará el apartado correspondiente a la calificación global, que se dejará en blanco, consignándose, en cambio, las áreas no superadas.
- d) Por último, se incluirán también en este Acta, cuando hayan superado el Ciclo Medio, aquellos alumnos que no habiéndolo superado en su momento, no obstante haber permanecido cuatro años en el mismo, pasaron a integrarse con los alumnos del Ciclo Superior. La inclusión se efectuará del siguiente modo: inmediatamente después del último alumno de los que deben figurar en el Acta, según el orden establecido anteriormente, se trazará una línea horizontal y debajo por

orden alfabético se relacionarán estos alumnos con expresión de la calificación global obtenida y fecha de superación del Ciclo.

- 2.3. En el Acta de septiembre figurarán únicamente aquellos alumnos que tras la realización de las actividades de apoyo durante el período de vacación estival, superadas las deficiencias, hayan obtenido calificación global positiva, con expresión de la misma.

Se incluirán alfabéticamente estos alumnos en el Acta de septiembre siguiendo las instrucciones y el orden a), b) y d) del Acta de junio.

### 3. Libro de Escolaridad del alumno

- 3.1. No se consignarán en el Libro de Escolaridad las calificaciones finales del Ciclo Medio hasta que el titular del mismo obtenga calificación global positiva, reflejando entonces tanto unas como otra, con la fecha en que ello tenga lugar.

## IV. DOCUMENTOS DE SEGUIMIENTO PARA LA EVALUACION DE LOS NIVELES BASICOS DE REFERENCIA

1. Con objeto de conocer detalladamente el grado de dominio de los Niveles Básicos de Referencia por parte de los alumnos del Ciclo Medio, el Profesor tutor podrá elaborar documentos de seguimiento en los que figuren los Niveles Básicos de Referencia y los resultados que en ellos vaya alcanzando cada alumno.

## V. COORDINACION DEL PROFESORADO

1. Los Profesores tutores del Ciclo Medio de cada Centro establecerán la debida coordinación de todos aquellos aspectos relativos a la evaluación de los alumnos de dicho Ciclo.

## VI. COMUNICACION A LA FAMILIA DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACION

1. Los resultados de la evaluación serán comunicadas a las familias de los alumnos.  
Los correspondientes a la evaluación continua se comunicarán en tres ocasiones, al menos, a lo largo

del curso escolar. A estos efectos, los Centros elaborarán un boletín informativo que, como mínimo, incluirán:

- a) Los resultados de la evaluación continua en todas las áreas, con los mismos términos que figuran en el Registro Acumulativo de Evaluación y con expresión de las respectivas matizaciones, en su caso.  
b) Un apartado para que los padres o tutores puedan hacer los comentarios que consideren oportunos sobre la evaluación del alumno.

Este boletín tendrá solamente finalidad informativa, careciendo de validez académica.

## VII. ASESORAMIENTO Y CONTROL DE LA EVALUACION POR LA INSPECCION

1. La Inspección de Educación Básica del Estado asesorará a los Centros y Profesores del Ciclo Medio en lo relativo a la práctica de la evaluación continua, con objeto de que no se desvirtúen los principios que la inspiran; orientará y resolverá las consultas que se le formulen con respecto a lo dispuesto en esta Resolución.

Asimismo, la Inspección velará por el cumplimiento de esta normativa. El incumplimiento de las normas pedagógicas y administrativas reguladoras del sistema de evaluación y el falseamiento de documentos y calificaciones dará lugar, aparte de otras responsabilidades, a la incoación de expediente cuya resolución puede comprender la imposición de sanciones de carácter disciplinario, la suspensión o inhabilitación del personal docente o directivo y la revisión de la categoría del Centro o la pérdida de la misma.

### NORMA FINAL

La presente Resolución será de aplicación para los alumnos que a partir del año académico 1982-83 cursen el Ciclo Medio.

### NORMA TRANSITORIA

La calificación global del Ciclo Medio de los alumnos que incorporados a este Ciclo en el año académico 1982-83 hayan superado el 3.º o 4.º Curso de Educación General Básica, se determinará teniendo en cuenta tanto el grado de consecución de los Niveles Básicos de Referencia como las calificaciones globales que obtuvieron en el curso o cursos superados.

Lo que comunico a V.V. I.I. a los efectos oportunos.

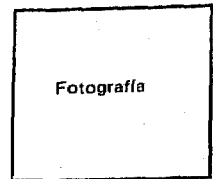
Educación General Básica

REGISTRO ACUMULATIVO DE EVALUACION  
CICLO MEDIO

N.º .....

Trienio Académico 19.....-19.....

Grupo .....



Centro ..... Público.  Privado   
 Centro ..... Público  Privado  (1)

APELLIDOS ..... NOMBRE .....

I.—EXPLORACION INICIAL

A) DATOS PERSONALES Y FAMILIARES

Fecha de nacimiento .....  
 Lugar .....  
 Domicilio actual .....  
 Teléfono .....  
 Nombre del padre .....  
 Edad ..... Profesión .....  
 Nombre de la madre .....  
 Edad ..... Profesión .....  
 Número de hermanos .....  
 Lugar que ocupa entre ellos .....

DATOS PSICOLOGICOS (3)

	Alta	Media	Baja
Inteligencia .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atención .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Memoria .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Imaginación .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¿Se aprecian anomalías o dificultades?:  
 En la lateralidad y orientalidad espacial .....

En lenguaje .....

Rasgos personales más destacados (Desenvuelto-Tímido, Inquieto-Tranquilo, Impulsivo-Reflexivo, Rebelde-Dócil, Sensible a reprimendas-No sensible a reprimendas, Líder-Rechazado...) (4) .....

Intereses .....

Observaciones sobre exploración psicotécnica (2): .....

DATOS FISICOS

Talla ..... Peso .....  
 Adecuación talla/peso .....  
 ¿Se aprecia defecto visual? .....

¿Se aprecia defecto auditivo? .....

Deficiencias orgánicas y/o motóricas .....

Observaciones médicas (2): .....

HISTORIAL ACADEMICO

Nivel (1)	Centros anteriores	Alta	Baja
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....

OBSERVACIONES .....

B) OBSERVACIONES SOBRE TECNICAS INSTRUMENTALES

Lengua Castellana:  
 Lectura .....  
 Escritura .....

Matemáticas:  
 Cálculo .....  
 Resolución de Problemas .....

- (1) A cumplimentar en caso de traslado.
- (2) Sólo en caso de reconocimiento médico o exploración psicotécnica.
- (3) A cumplimentar después de un período de observación.
- (4) Consignar solamente aquellos rasgos que puedan atribuirse claramente al alumno después de un período de observación.

**ANEXO I (Reverso)**

**II.—EVALUACION CONTINUA**

**III. RESULTADOS  
FINALES**

	Curso 19... - 19...			Curso 19... - 19...			Curso 19... - 19...		
	1.º	2.º	3.º	1.º	2.º	3.º	1.º	2.º	3.º
	Fecha	Fecha	Fecha	Fecha	Fecha	Fecha	Fecha	Fecha	Fecha
<b>LENGUA CASTELLANA</b> .....									
● Lenguaje oral									
● Lenguaje escrito									
● Iniciación gramatical									
● Esfuerzo									
<b>MATEMATICAS</b> .....									
● Comprensión de conceptos									
● Cálculo									
● Resolución de problemas									
● Esfuerzo									
<b>CIENCIAS DE LA NATURALEZA</b>									
<b>CIENCIAS SOCIALES</b> .....									
<b>ENSZA. RELIGSA. O DE LA ETICA..</b>									
<b>EDUCACION ARTISTICA</b> .....									
● Actividades musicales									
● Realizaciones plásticas									
● Dramatización									
● Esfuerzo									
<b>EDUCACION FISICA</b> .....									
● Desarrollo psicomotor									
● Juegos y predeportes									
● Esfuerzo									
<b>COMP.TENTO. CIVICO SOCIAL</b> .....									
● Acaba sus tareas									
● Cuida el material									
● Trabaja bien en equipo									
● Respeta los dchos. de los otros.									
● Cumple las normas									
● Es correcto en el trato									
<b>Faltas de asistencia</b>									
<b>Firma: El Profesor tutor,</b>									

CALIFICACION FINAL	
Junio	Septiembre
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

**CALIFICACION GLOBAL DEL CICLO:**

(1) ..... a ..... de ..... de 19 .....

(1) V.º B.º  
El Director:

(1) El Profesor,

**NOTA.—**A los alumnos que permanezcan un año más en el Ciclo, se les abrirá un nuevo R.A.E.

- Claves para la interpretación de los resultados de la evaluación continua:  
Areas (P.A.; progresa adecuadamente; N.M.: necesita mejorar).  
Apartados de área (+ = destaca; — = necesita mejorar; en blanco = no existe significación especial).  
Comportamiento Cívico Social (siempre; regularmente; a veces; nunca).
  - Claves para la calificación final (SB = sobresaliente; N = notable; B = bien; SF = suficiente; IF = Insuficiente).
- (1) No se consignará la fecha ni se firmará hasta que la calificación global del Ciclo sea positiva.







# LOS CONGRESOS PEDAGOGICOS: UNA PLATAFORMA PARA LA RENOVACION EDUCATIVA

---

Por Luis BATANAZ PALOMARES\*

---

En las puertas de la celebración del Primer Centenario del Congreso Nacional de Pedagogía hemos querido hacer una valoración histórica de los congresos celebrados hasta nuestros días con el fin de rendir homenaje, desde esta Revista, y reconocer el fecundo campo de posibilidades prospectivas que pueden representar los congresos pedagógicos sobre la educación española.

---

## 1. LOS CONGRESOS PEDAGOGICOS ESPAÑOLES EN EL SIGLO XIX

---

### 1.1. Los antecedentes (1)

---

Los Congresos Pedagógicos españoles del siglo XIX surgieron en un contexto internacional favorable a ellos. En efecto, a partir de la segunda mitad del siglo anterior al nuestro, la educación comenzó a ser considerada como una palanca esencial para el progreso de las naciones y como instrumento indispensable para su prosperidad. Esto provocó la consecuencia de que comenzara a recaer sobre las espaldas de los educadores una grave responsabilidad para cuyo ejercicio no encon-

traron otro camino que la cooperación científica y profesional. Ya en 1848 tuvo lugar en Hamburgo un congreso pedagógico organizado por la denominada *Asamblea de los Maestros Alemanes del Norte*. Posteriormente, los maestros belgas, a través de la *Liga Belga de la Enseñanza*, organizaron y celebraron en Bruselas en el año 1880 un *Congreso Internacional de Enseñanza* que reviste una importancia muy destacada, tanto por su interés como por la relevante participación española presente en él. En Francia, el ilustre Ministro Jules Ferry, promotor de las reformas educativas que convirtieron al país vecino en una auténtica potencia cultural, impulsó la celebración, los años 1882 y 1883, de un congreso pedagógico que el mismo Ferru catalogó en uno de sus discursos como «estados generales de la enseñanza». En 1889, coincidiendo con la Exposición Universal, se celebraron en París dos congresos pedagógicos de carácter internacional: el de Enseñanza Superior y Media y el de Enseñanza Primaria. Los educadores ingleses, por su parte, organizaron en 1884 un Congreso Internacional de Educación, celebrado en Londres del 4 al 9 de agosto de aquel año. En América, la reunión

---

Inspector Técnico de Educación Básica del Estado.

más importante de este tipo tuvo lugar en Chicago, en 1893, coincidiendo con la Exposición Internacional organizada en aquella ciudad. En todos los congresos mencionados hubo participación española muy importante, asumida en su mayoría por hombres de la *Institución Libre de Enseñanza*, cuyo máximo representante, D. Francisco Giner de los Ríos, estuvo presente en el celebrado en Londres en 1884, en el de París de 1889 y formó parte del Comité General del Congreso Internacional de Bruselas de 1880.

En un momento en que, culturalmente, España iniciaba uno de los momentos más fecundos de su historia, nada de extraño tiene que lo que se ha llamado «moda de los congresos» se instalará entre nosotros, para bien de la escuela española. En 1870, bajo la influencia de Fernando de Castro, se convocó un congreso pedagógico que, a causa de los avatares de la política del momento, no llegó a celebrarse. Una nueva tentativa se registró, con el mismo objetivo, en 1876, que también fracasó, impulsada por la *Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Institución*. Idéntico resultado cosechó la *Academia de Maestros de Madrid* en 1878. No faltaba mucho, no obstante, para que se celebrara en nuestro país la primera reunión masiva y organizada de educadores.

## 1.2. El Congreso Nacional Pedagógico de 1882

Nació este congreso por iniciativa de la Sociedad denominada *El Fomento de las Artes*, una entidad fundada en 1847 cuya finalidad se centraba en fomentar la promoción cultural de los trabajadores como medio para llegar a su liberación social. Con el Fomento de las Artes colaboraron una gran cantidad de figuras intelectuales de la época, muchos de ellos catedráticos de la Universidad y profesionales destacados. Naturalmente, también participaron en sus actividades los hombres de la *Institución Libre de Enseñanza*; es más que probable que fueran ellos los verdaderos motores del congreso de 1882, para lo que utilizaron como plataforma a la sociedad mencionada. El hecho es que el 1 de enero de 1882 se lanzó la convocatoria de un *Congreso Nacional Pedagógico* que sólo cinco meses después, el 28 de mayo, iniciaba sus jornadas de trabajo, cuya sesión inaugural se celebró bajo la presidencia del Rey Alfonso XII. Este último dato proporciona una idea de la importancia del congreso, en el que se inscribieron 2.000 miembros y una gran cantidad de entidades de todo tipo. El congreso desarrolló sus sesiones del 29 de mayo al 3 de junio. Como culminación del mismo, el día 4 de junio se inauguró una exposición pedagógica, también visitada por los Reyes, en la que se mostraron los últimos adelantos pedagógicos del momento. Los temas debatidos en el congreso fueron los siguientes: 1) La obligatoriedad y la gratitud de la enseñanza. 2) Carácter, sentido y límites de la educación

primaria. 3) La intuición en las escuelas primarias. 4) Las escuelas de párvulos y la coeducación. 5) Reformas que reclaman las Escuelas Normales. 6) La profesión de maestro primario. Los debates se desarrollaron en un clima de apertura que en ocasiones produjo ciertos momentos de tensión, sobre todo a raíz de las tentativas protagonizadas por los hombres de la *Institución Libre de Enseñanza* para atraerse a los maestros participantes en el congreso a la práctica de las últimas innovaciones pedagógicas que ellos tan fervorosamente introducían en sus escuelas. Tales intentos, calurosamente expuestos por Joaquín Costa, fueron contestados por un sector del congreso, más apegado a concepciones no tan avanzadas. La repercusión general del congreso, por lo demás, queda avalada por algunos datos cuya expresividad es rotunda: Dos mil participantes en un congreso que se anunció con sólo cinco meses de anticipación. Estuvieron representados cuarenta y dos provincias españolas, a través de Diputaciones, Ayuntamientos, Normales, Inspectores, Maestros y todo tipo de entidades. Hubo veintiuna publicaciones pedagógicas profesionales representadas por medio de sus directores, redactores o propietarios. Un total de treinta y ocho conclusiones aprobadas en el congreso constituyen el testimonio de unos fecundos trabajos cuyas aportaciones resultan de indudable valor.

## 1.3. El Congreso Nacional Pedagógico de Barcelona de 1888

Como es sabido, en 1888 se celebró en Barcelona una Exposición Universal que constituyó, como no podía ser de otra manera, un importantísimo acontecimiento en la vida de la Ciudad Condal. Coincidiendo con él, la *Asociación de Maestros Públicos de la Provincia de Barcelona*, a propuesta de su presidente, el dinámico Agustín Ríos, acordó la celebración de un Congreso Nacional Pedagógico que llegaría a celebrarse del 5 al 12 de agosto de 1888, integrado dentro del conjunto de actos organizados con motivo de la Exposición, cuyo Consejo le otorgó una módica subvención; las características principales de este congreso fueron puestas de manifiesto por uno de los oradores del mismo, Bertomeu y Jimeno, quien dijo en la sesión inaugural: «Nuestro Congreso Nacional Pedagógico ha sido iniciado por maestros de escuela pública, ha nacido del seno del magisterio oficial de la provincia sin intervención, sin excitación, sin apoyo ostensible del gobierno, se ha organizado y se realiza en un extremo de la península, circunstancia que no facilita ciertamente la concurrencia al mismo». Como se ve, todo un repertorio de dificultades que no fue óbice, sin embargo, para que se realizaran unas sesiones de trabajo densamente cargadas en las que se analizaron los siguientes temas: 1) Resultados que pueden obtenerse por medio de la educación. 2) Influencia de los sentimientos religiosos, moral y estético en la vida de los pueblos. 3) Importancia relativa de los estudios que comprende la primera enseñanza

# historia de la educación

en sus diversos grados. 4) Procedimientos de enseñanza en la escuela primaria. 5) El problema del bilingüismo en España. 6) Los edificios y las instalaciones escolares: su importancia para la educación.

La sesión inaugural del congreso se celebró el 5 de agosto de 1888 y fue presidida por Juan Rull, Vicedirector de la Universidad Literaria de Barcelona; asistió también a dicho acto Santos María Robledo, Inspector General de Enseñanza Primaria, y José Vallet Bas, Vicepresidente del Consejo de la Exposición Universal. Como miembros del congreso se inscribieron 1.500 profesionales de toda España y se aprobaron un total de cuarenta y tres conclusiones. Hubo un momento de fuerte tensión a lo largo de la discusión del tema quinto, cuando tras una fervorosa defensa de la lengua materna como vehículo de educación para los niños catalanes, un grupo de maestros no catalanes se sintió involucrado en una cuestión que no consideraban pedagógica y estuvieron a punto de abandonar el congreso. El problema fue sabiamente resuelto por el buen sentido de los anfitriones catalanes.

## 1.4. El Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano de 1892

Este congreso tuvo una doble iniciativa. Por una parte, la sociedad *El Fomento de las Artes*, entidad organizadora del Congreso Nacional Pedagógico de 1882, había acordado la celebración de un congreso y una exposición pedagógica coincidiendo con el IV centenario del descubrimiento de América. La misma idea había tenido una asociación de profesores, la denominada *Ilustración del Profesor Hispano-Americano-Colonial*. En abril de 1892 se celebró una reunión conjunta, se unificaron ambas iniciativas, se nombró una comisión mixta y se acordó la convocatoria del *Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano*, que había de celebrarse en octubre de 1892, integrado con categoría propia en la gama de los llamados «congresos del centenario», amplio conjunto de reuniones científicas organizadas para realizar la celebración del IV centenario del descubrimiento del Nuevo Mundo. El congreso pedagógico de 1892 ha sido, acaso, la más amplia y compleja reunión de este tipo celebrada en España. El número de participantes habla por sí sólo: 2.650, lo que cobra una significación especial si se tiene en cuenta la época en que tuvo lugar. Se da, además, la circunstancia de que este congreso se ocupó no sólo de la enseñanza primaria, sino de los restantes niveles y modalidades de enseñanza. Si, por anadidura, se piensa en su carácter internacional, se comprende la complejidad de una organización que, en lo referente a un congreso pedagógico, no se ha visto nunca en España. Para hacer frente a su realización se constituyó una Comisión General Organizadora, presidida por Rafael María de Labra, de la que formaban parte más de 200 personas, entre las que se encontraban las personalidades más destacadas del momento cultural, cientí-

fico y pedagógico del país. Los temas debatidos fueron los siguientes: 1) La enseñanza primaria. 2) La enseñanza secundaria. 3) La enseñanza técnica. 4) La enseñanza superior. 5) Enseñanza de la mujer. *El Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano* desarrolló sus sesiones de trabajo entre el 12 y 27 de octubre de 1892. En la sesión inaugural tomó parte el Ministro de Fomento, Linares Rivas. La novedad más importante introducida en este congreso fue la celebración de sesiones simultáneas de trabajo de las distintas secciones. A partir del día 17 de octubre, no obstante, las sesiones se unificaron en una Asamblea General que prolongó sus trabajos hasta el 27 de octubre. Se aprobaron un total de cincuenta y siete conclusiones.

## 1.5. Otras reuniones pedagógicas en el siglo XIX

Prescindiendo de otras reuniones de distinta significación, vale la pena dejar constancia de algunos otros congresos pedagógicos celebrados en las postrimerias del siglo XIX.

La *Asociación de Maestros de Primera Enseñanza de Valencia* organizó y celebró un congreso pedagógico de carácter provincial en Valencia en julio de 1886, en el que no es aventurado pensar que existió cierta influencia de la *Institución Libre de Enseñanza*, a lo que da pie la extensa crónica publicada en el *Boletín de la Institución* por Ricardo Rubio, asiduo colaborador de dicho medio de expresión para asuntos educativos. El congreso fue clausurado por el Rector de la Universidad de Valencia.

En 1887 se celebró en Pontevedra un congreso pedagógico en el que, de alguna forma, también desempeñó cierto protagonismo la sociedad *El Fomento de las Artes*. En efecto, la mencionada entidad estuvo representada en él por medio de Miguel Espin, Inspector de las Escuelas Municipales de Madrid. Por lo demás, los temas discutidos en el congreso pedagógico de Pontevedra coincidieron, en gran medida, con los analizados en el congreso de 1882. Sus sesiones de trabajo se extendieron del 15 al 20 de agosto de 1887. La mesa de discusiones del congreso estuvo presidida por Eugenio Montero Ríos, a la sazón presidente del Consejo de Instrucción Pública. Este Congreso se celebró por iniciativa de la *Asociación Pedagógica de Pontevedra*.

En 1890, también en esta ocasión por iniciativa de la sociedad *El Fomento de las Artes*, se celebró en Madrid el *Congreso de Sociedad de Educación Popular y Mejoramiento Social*, magna asamblea en la que to-

maron parte todas aquellas entidades que, de una forma u otra, trabajaban en tareas de promoción educativa popular. Se perseguía la elaboración de unas bases encaminadas a la constitución de una *Liga de la Enseñanza* que canalizara las aspiraciones de todas las corporaciones interesadas en la mejor educación del pueblo. Tales bases incluyeron un llamamiento en favor de la enseñanza, del Magisterio, la reclamación del paso al Estado de las obligaciones relacionadas con la educación primaria y el cumplimiento de lo preceptuado en la Ley Moyano sobre el número de escuelas necesarias en España.

En 1891 se celebró en Madrid una *Asamblea Nacional de Maestros*, cuya finalidad se centraba en elaborar unas bases para la futura constitución de una *Asociación del Magisterio Español*. Las discusiones fueron muy acaloradas y al final de ellas se aprobó un amplio abanico de conclusiones que, no obstante, no alcanzó a convertir en realidad futura el objetivo trazado en la reunión.

---

## 2. LOS CONGRESOS PEDAGÓGICOS DEL SIGLO XX

---

### 2.1. Los antecedentes

---

La *Sociedad Española de Pedagogía*, creada en 1949, inició en el año 1955, como uno de sus canales habituales de acción, la celebración de una serie de congresos de pedagogía, al primero de los cuales, celebrado precisamente en 1956, denominó, por su error histórico a todas luces evidente, *Primer Congreso Nacional de Pedagogía*. Desde entonces se han celebrado siete de los organizados por esta entidad, de los que trataremos de dar algunas noticias más adelante. Esta serie de congresos fueron precedidos por un *Primer Congreso Internacional de Pedagogía*, celebrado en Santander del 19 al 26 de julio de aquel año. Podemos afirmar, en consecuencia, que, con esta iniciativa, la *Sociedad Española de Pedagogía* abría una nueva etapa de congresos pedagógicos que, aun contando con las hipotecas propias de la época en que se desarrolló, supuso, sin embargo, una plataforma de cierto relieve para la educación española.

No son éstos, sin embargo, los únicos congresos pedagógicos de carácter nacional celebrados en España en el siglo XX. A pesar de que los congresos pedagógicos celebrados en nuestro siglo no han sido tan estudiados como los correspondientes al siglo XIX, existen algunas noticias sobre ellos que creemos oportuno aportar aquí.

En el año 1903 se celebró en Albacete un *Congreso Pedagógico Nacional*, del que no se publicaron actas. De él se recogen algunas noticias en la publicación profesional *La Escuela Moderna*, fundada y dirigida por el cordobés Pedro de Alcántara García Navarro,

uno de los grandes animadores pedagógicos de su época, vinculado a los sectores intelectuales cercanos a la *Institución Libre de Enseñanza*.

Del 21 al 25 de octubre de 1907 se celebró en Zaragoza un nuevo *Congreso Nacional Pedagógico*, del que, asimismo, recoge noticias *La Escuela Moderna*.

Del 21 al 28 de julio de 1909 se celebró en Valencia un *Congreso Escolar Nacional* con motivo de una Exposición Regional celebrada en la capital del Turia. Un resumen de los trabajos presentados en el mismo se publicó en el mismo año en Valencia.

En Barcelona se reunió, el año 1911, un *Congreso de Primera Enseñanza* cuyos trabajos quedaron reflejados en una publicación realizada en Barcelona aquel mismo año.

El año 1913 se celebró en Madrid un *Congreso Internacional de Educación Popular*, cuyos trabajos quedaron recogidos en una amplia publicación de seis volúmenes.

A partir de estas fechas, la celebración de congresos pedagógicos comenzó a diferirse, dándose fin de esta manera a toda una época en que las reuniones de profesionales de la enseñanza supusieron una aportación fundamental para los avances de la educación primaria. A partir de entonces la iniciativa corrió a cargo de estamentos más relacionados con las estructuras oficiales, bien a nivel académico o gubernativo.

### 2.2. Los congresos pedagógicos de la Sociedad Española de Pedagogía

---

El primero de ellos se reunió en Barcelona, en el año 1955, para conmemorar el quinto aniversario de la entidad organizadora. El tema general que enmarcó sus trabajos fue «la formación del profesorado», considerado en sus tres niveles fundamentales de Maestro primario, profesor de enseñanza media y profesor universitario. El congreso reunió hasta 377 asistentes y en sus conclusiones se hicieron consideraciones de interés sobre el tema estudiado, tales como la necesidad de enriquecer la formación del profesor en sus vertientes culturales y pedagógicas, el perfeccionamiento profesional y la conveniencia de hacer accesibles los estudios universitarios de pedagogía al mayor número posible de educadores.

En la serie de los organizados por la *Sociedad Española de Pedagogía*, se considera el Congreso Nacional de Pedagogía las aportaciones canalizadas por la entidad mencionada al *VII Congreso del Bureau International Catholique de l'Enfance* (B.I.C.E.), reunido en Lisboa del 29 de junio al 5 de julio de 1959, que tuvo como tema genérico el niño y su provenir profesional.

A partir de 1964 los congresos pedagógicos de esta época comienzan a adquirir mayor alcance y resonancia. En este año se reunió en Salamanca, del 28 al 31 de octubre, el III Congreso Nacional de Pedagogía. Su tema general —«Planteamiento del sistema escolar

español en función de las necesidades económicas y sociales»— estaba perfectamente situado en el ambiente desarrollista de la época. Participaron en él 1.300 congresistas, lo que constituye una referencia importante. La conclusión principal de este congreso aludía a la necesidad de elaborar una ley de bases de todo el sistema educativo, desde los niveles de preescolar hasta la universidad. Esta pretensión se convirtió en realidad en 1970, con la promulgación de la Ley General de Educación, todavía en vigor.

La ciudad de Pamplona fue la sede del *IV Congreso Nacional de Pedagogía*, reunido del 28 de octubre al 3 de noviembre con la finalidad de analizar el tema «La educación actual: problemas y técnicas». Entre las conclusiones formuladas en él destaca la conveniencia de intensificar en nuestro país los estudios e investigaciones sobre educación, en orden a lo cual se proclamó la necesidad de crear en las universidades españolas Facultades de Ciencias de la Educación. Volvió a insistirse en la necesidad de elaborar una ley de educación que se ocupara de regular todos los niveles del sistema educativo.

Del 6 al 9 de noviembre de 1972 se reunió en Madrid el *V Congreso Nacional de Pedagogía*, cuyo tema monográfico fue «La reforma cualitativa de la educación», un planteamiento que pretendía aportar elementos encaminados a canalizar los aspectos pedagógicos de la reforma iniciada a partir de la publicación de la Ley General de Educación de 1970. Destacó en este congreso la intención de subrayar la importancia de los pedagogos en el futuro de la educación española, pretensión que, por cierto, ha encontrado muchas dificultades desde que fue formulada.

También en Madrid, del 29 de octubre al 1 de noviembre de 1976, se reunió el *VI Congreso Nacional de Pedagogía*, cuyo tema general fue «Crítica y porvenir de la educación». Una de las conclusiones más interesantes de este congreso se refiere a la necesidad de incluir en las plantillas de los centros equipos de orientadores.

La ciudad de Granada ha sido sede del *VII Congreso Nacional de Pedagogía*, último de los celebrados hasta ahora. La reunión tuvo lugar del 1 al 5 de octubre de 1980 y en él participaron 1.300 congresistas. A lo largo de sus trabajos se planteó la necesidad de coordinar todas las instituciones que se dedican a la formación del profesorado, así como la urgencia de replantear sus planes de estudio.

### 3. VALORACION GENERAL DE LOS CONGRESOS PEDAGOGICOS

Prescindiendo ahora de los matices propios de cada una de las épocas a las que nos hemos referido en el presente trabajo, podemos afirmar que la celebración de los congresos pedagógicos ha perseguido, en primer

lugar, una finalidad que podríamos catalogar como pragmática; a través de ellos, los pedagogos han tratado —no siempre con éxito ciertamente— de encontrar un ámbito cada vez más favorable a su actividad profesional. Una segunda meta de los congresos pedagógicos podría estar en sus pretensiones de asesoramiento, en el sentido de que, a través de ellos, los educadores han tratado de hacer llegar su influencia ante los administradores de la educación con vistas a las reformas en proyecto o previstas. Una tercera aportación realizada a través de los congresos pedagógicos ha sido la divulgadora, en tanto en cuanto, como consecuencia de la difusión de sus trabajos, el tejido social ha incorporado a su conciencia la importancia de los asuntos relacionados con la educación. Desde el punto de vista científico —una cuarta dimensión de fundamental interés—, los congresos pedagógicos han ofrecido la oportunidad de mostrar una visión de conjunto sobre el estado de los conocimientos pedagógicos en un momento concreto. Creemos, por consiguiente, que existe un fecundo campo de posibilidades para los congresos pedagógicos. No queremos dejar de apuntar la idea de que, si se quiere potenciar al máximo su influencia en el futuro, los congresos pedagógicos deben afianzarse sobre dos características de las que, en buena medida, adolecen los últimamente celebrados: Una vinculación comprometida con la realidad y una visión pluralista, contrastada y equilibrada de los problemas estudiados en ellos.

(1) El presente trabajo tiene como finalidad servir como introducción a la temática relacionada con los congresos pedagógicos y su proyección sobre la estructura educativas españolas. El lector interesado en profundizar en la cuestión puede consultar las fuentes que se mencionan a continuación:

- Batanaz Palomares, Luis.—*Los tres primeros congresos pedagógicos nacionales*. Bordón, núm. 214. Septiembre-octubre, 1976.
- Batanaz Palomares, Luis.—*Contenido doctrinal de los congresos pedagógicos del siglo XIX*. Revista Española de Pedagogía, núm. 142. Octubre-diciembre, 1978.
- Batanaz Palomares, Luis.—*La educación española en la crisis de fin de siglo*. (Los congresos pedagógicos del siglo XIX). Córdoba. Publicaciones de la Diputación Provincial, 1982.
- Bordón (Revista de Orientación Pedagógica). Número monográfico dedicado a los congresos pedagógicos. Número 234. Septiembre-octubre, 1980. En este número aparecen los siguientes trabajos: ESTEBAN, León: *El Primer congreso nacional de enseñanza (1870) y su fracaso*. RUIZ BERRIO, Julio: *Los congresos pedagógicos en la Restauración*. GUTIERREZ ZULOAGA, I.: *Los congresos nacionales organizados por la Sociedad Española de Pedagogía*.
- Gutiérrez Zuloaga, Isabel.—*Un siglo de participación española en congresos pedagógicos (1880-1980) en la investigación pedagógica y la formación de profesores*. Madrid, C.S.I.C., 1980.



VARIOS AUTORES

## EL CICLO MEDIO EN LA EDUCACION BASICA

Madrid. Editorial Santillana (Aula XXI). 1982. 360 págs.

Confesamos sinceramente que cuando leímos la PRESENTACION EDITORIAL y en ella la afirmación de que cada autor había contado con «total independencia» y había sido «responsable de su contenido y forma de expresarlo», surgió en nosotros cierta actitud contraria a la calidad del libro. Dieciocho temas en total, abordados por 23 autores diferentes, son demasiados para lanzar una obra, por lo menos coherente.

Confesamos —también sinceramente— que los resultados producidos en nosotros han sido radicalmente contrarios. Las citadas dieciocho cuestiones de EL CICLO MEDIO EN LA EDUCACION BASICA están muy bien elegidos; la mayoría dotados de un elevado grado de operatividad, y abordados, en general, con una buena dosis de criterios científicos y conocimiento práctico del problema.

Aunque los autores no hacen distinciones al respecto, nosotros vamos a establecer tres partes claramente diferenciadas:

1.<sup>a</sup> La destinada a abordar lo que pudiéramos denominar temas fundamentales y fundamentantes, constituida por los puntos 1 a 4 inclusive (características del ciclo; características del alumnado; programación y evaluación; problemas organizativos). Representa la teoría pedagógica. Muy lograda. Habría requerido —es nuestra modesta opinión— aportaciones ejemplares y prácticas.

2.<sup>a</sup> La segunda parte, constituida por los puntos 5 a 13 está consagrada a estudiar las didácticas especiales de las áreas del ciclo, y desarrollada por expertos, por lo que resulta un apartado igualmente útil para orientar al profesorado que en el curso próximo va a iniciar el Ciclo Medio en los centros españoles. No creemos equivocarnos al afirmar que, en este aspecto, el libro resulta un complemento imprescindible a los Programas Renovados y documentos de apoyo, suministrados por vía oficial al docente.

3.<sup>a</sup> Finalmente, la tercera parte —cuestiones 14 a 18— posee un

alcance complementario, aunque, considerando el objetivo del manual, resulta igualmente valioso. Únicamente el 16, por referirse a la formación del Maestro, aparece como un tanto marginal: todas las innovaciones en planes y sistemas se han hecho «a pesar de...» y, afortunadamente, con no pequeña eficacia por parte de la mayoría de los responsables. También sucederá con el Ciclo Medio, y más tarde con el superior —que será posible, no lo olvidemos, gracias al nivel científico de nuestras escuelas Universitarias.— Es consolador saber que siempre contaremos con el material humano que las circunstancias requieren. Esto no quita para que, a nivel personal, nos parezca deseable un estudio global sobre la preparación del maestro, que engrose las numerosas aportaciones que en estos momentos proliferan. Los últimos cuatro temas del tratado —recuperación y material de enseñanza, comunidades autónomas, y Educación Básica a nivel de educación comparada— complementan y coronan la utilidad del tratado.

Alberto del Pozo Pardo

SANCHEZ SANCHEZ, Serafín

## LA TUTORIA EN LOS CENTROS DOCENTES

Manual del profesor tutor

Madrid. Editorial Escuela Española, 1981

El autor, desde su experiencia como Jefe de la División de Orientación en el I.C.E. de la Universidad de Salamanca, demuestra ser un gran conocedor de la problemática de la orientación a todos los niveles. En

esta obra ofrece el fruto de su amplia preparación académica como Licenciado en Ciencias de la Educación y Diplomado en Psicología Escolar y Psicología Clínica por la Escuela Superior de Psicología, com-

plementada por una saturada experiencia en base a su permanente contacto con la realidad educativa desde las facetas de docente, orientador especializado e Inspector de Educación Básica.

En la obra se distinguen tres partes bien diferenciadas. En la Primera Parte (Capítulos I y II) desarrolla una consideración de la tutoría como actividad de orientación escolar, orientación profesional, etc. La Segunda Parte (Capítulos III, IV y V) desarrolla la idea de tutoría como conducción del grupo de alumnos de clase. Finalmente, la Tercera Parte (Capítulos VI y VII) trata de delimitar operativamente y desde la perspectiva actual de las posibilidades de los centros, la función de tutor a base de una descripción de las tareas concretas que ha de realizar.

En el Capítulo I hace un diseño del marco conceptual en el que se inscribe la tutoría, dese la idea que el autor expresa como «Aquellos que un profesor celoso de su tarea puede hacer en el campo de la orientación en relación con los alumnos que le han sido encomendados». En ese diseño se describen los conceptos clave que el Profesor va a necesitar para llevar a cabo su función tutora, entendida ésta como orientación.

En el Capítulo II se perfila la figura del profesor tutor manteniendo como fondo referencial las consideraciones expuestas sobre orientación en el Capítulo I.

En el Capítulo III se estudia el grupo-clase desde su realidad y dinámica grupal como campo de la tutoría, es decir, se trata de la aplicación de la dinámica de grupos al grupo-clase.

El Capítulo IV presenta las aportaciones que la Sociometría puede facilitar a la tarea del tutor, con ejemplos concretos de las diversas técnicas. Merece destacarse la fórmula que el autor propone para cuantificar la cohesión del grupo,

partiendo de la previa aplicación de una escala de integración.

Finalmente dentro de esta Segunda Parte, en el Capítulo V se aborda la utilización en la tutoría de las técnicas de trabajo en grupo. Se pasa revista a diecisiete técnicas (Simposio, Foro, Mesa redonda, Role Playing...) de fácil aplicación en el grupo-clase.

En el Capítulo VI, con el que se inicia la Parte Tercera, se expone de forma original y novedosa lo que en expresión, ya conocida generalmente, su autor denomina «Descripción del puesto de tutor». Abarca esta descripción cincuenta tareas agrupadas en cinco apartados. A continuación sigue un análisis de cada una de las tareas con sugerencias para una más fácil y eficaz realización de las mismas por parte del tutor.

La obra termina con un Capítulo dedicado a la recogida de la información más relevante sobre el alumno, de cara a una eficaz labor para la posterior orientación. Se incluyen, también de forma original y novedosa, dieciséis documentos de suma utilidad al profesorado en orden al diagnóstico, por observación, sobre aspectos tales como: Rendimiento

y actitud de grupo, Capacidad y rendimiento de cada alumno, Escala de evaluación de la inteligencia, Escala para evaluar la atención, Escala para evaluar las aptitudes psicomotrices, Factores de éxito escolar, Cuestionario destinado a los padres, etc.

Hecho este breve análisis es preciso añadir que la obra que nos ocupa viene a llenar la falta de un Manual para el profesor en orden a la orientación de escolares. En la bibliografía, en castellano, se echaba de menos una obra de estas características. En ella resalta el carácter sistemático y riguroso de su contenido, expuesto, por otra parte, con estilo directo e inteligible, lo que hace que su lectura resulte al mismo tiempo que grata, fácilmente accesible.

En definitiva se trata de una obra de gran practicidad que, sin duda, los Profesores lectores agradecerán. De hecho, en tres años, esta obra ha conocido tres ediciones, pudiéndose considerar, en tan breve plazo de tiempo, como «una clásica» en el tema de la tutoría.

José Luján Castro

ROMAN, J. M., y PASTOR, E.

## LA TUTORIA. PAUTAS DE ACCION E INSTRUMENTOS UTILES AL PROFESOR TUTOR

Barcelona. Ediciones CEAC. 1979. 451 págs.

En el marco de reconocimiento de la importancia de la función tutorial y del interés manifestado por la misma, surgido a raíz de la Ley General de Educación, hay que situar la aparición en la década de los 70 de algunas obras sobre la

función tutorial entre las que figura la que ahora nos ocupa.

La presentan sus autores referida a los niveles de E.G.B., F.P., B.U.P. y C.O.U., eminentemente práctica y operativa, concebida para facilitar e ilustrar la acción tutorial a los

profesores ofreciéndoles herramientas de trabajo, «modelos», pautas o guías para adaptarlas a su realidad y mejorarlas.

El índice de capítulos evoca lo que podría constituir el contenido básico de un curso de formación de tutores y cada capítulo un amplio documento de trabajo, y es posible que así sea, puesto que se ha conseguido el libro como fruto de cursillos sobre la acción tutorial, del trabajo continuado con tutores, y del ejercicio de la docencia en centros universitarios.

Aunque se propone no ser una obra teórica, en ella subyace una concepción pedagógica y psicológica coherente en sí misma, concordante también con la teoría pedagógica creada o divulgada en España en la década antes citada.

Cada capítulo está construido utilizando una bibliografía básica, en unos casos con bastante fidelidad a la fuente, en otros con mayor elaboración personal, pero siempre poniendo los textos al alcance del tutor de forma clara y accesible. Esta cualidad también se consigue con un estilo escueto, conciso y esquemático, que facilita la lectura y la comprensión.

A lo largo de todo el libro se muestran abundantes instrumentos de trabajo, referidos incluso a distintos cursos y niveles de enseñanza, encaminados a ilustrar la labor tutorial y a servir de punto de partida para, tras una previa selección, poder ser adaptados a las características de cada grupo de tutelados.

Las 451 páginas de la obra se estructuran en tres partes: En la primera se sienta la doctrina fundamental sobre la que se construye el libro al tratar de los fundamentos, concepto, ámbito y estructura de la función tutorial. La segunda parte, es la más extensa y se ocupa de las técnicas útiles al tutor en las tareas de conocimiento de los tutelados, profesores, padres, etc., y en las de ayuda a la resolución de dificultades. La tercera estudia los objetivos de la educación siguiendo la taxonomía de Bloom, con especial énfasis en el dominio

afectivo por ser el campo que incide más directamente en la función tutorial. Cierra esta parte, y al mismo tiempo la obra, un capítulo dedicado a la programación de la acción tutorial en el que se insertan «plantillas» y ejemplos para ayudar a la confección de programaciones largas y cortas.

Se echa de menos el que no se haya tratado con amplitud el tema del estudio del rendimiento académico de los alumnos, considerados individualmente y como grupo. También, quizá en su afán de huir de lo teórico, han escatimado precisiones sobre algunos conceptos que darían una luz inicial que iluminara su desarrollo, sin esperar

al final del mismo para conseguir la idea correcta.

No obstante, la inserción de tan gran número de instrumentos y modelos —que constituye lo más novedoso del libro—, su criterio amplio y flexible, y el sentido crítico que se introduce, hacen esta obra recomendable y muy útil a los orientadores, tutores y profesores de E.G.B., F.P., B.U.P. y C.O.U., a los que están empeñados en la formación y perfeccionamiento de estos profesionales y a cuantas personas se interesen por el tema y estén implicadas en él.

M. C. Martín Barrientos

DÍAZ PLAJA, Aurora

## COMO ORGANIZAR LA BIBLIOTECA EN LA ESCUELA

Madrid. Editorial Escuela Española. Colección Práctica Educativa. 1981. 111 págs.

Si hablamos de la importancia de la lectura como instrumento permanente de formación e información no tenemos más remedio que sacar a relucir la gran paradoja que sobre este tema existe en nuestro país: Resulta que es España uno de los países donde más libros se editan, pero, como contraposición, de las múltiples investigaciones y estudios sociológicos realizados se llega a la conclusión de que en España se lee poco.

No cabe duda de que la raíz del problema, entre otras muchas cosas, puede estar en la misma escuela. Y es que la biblioteca en la escuela es una necesidad indiscutible. Que ésta tenga muchos o pocos libros, que esté instalada en un sitio más o menos apropiado o que esté mejor o peor organizada es un problema aparte, que dependería más que nada del factor humano.

Precisamente, para tratar de corregir todas estas posibles irregularidades, comentamos el libro de Aurora Díaz Plaja: *Cómo organizar la biblioteca en la escuela*, editado por Escuela Española.

Es un libro pequeño, pero suficiente en sugerencias para llevar a cabo de forma adecuada la instalación de una biblioteca en la escuela: su organización técnica y la dinámica para atraer al lector escolar.

En la escuela se enseña ante todo a leer —dice la autora— y al niño se le debe brindar el instrumento para ejercer este gran privilegio humano que es transformar en ideas, imágenes y colores las letras y palabras impresas. De nada le servirá su capacidad creadora si no se le ofrece desde la escuela la maravilla de la literatura infantil tradicional o moderna. Es como si en una es-

cuela de natación no tuvieran piscina para practicar este deporte.

Bien. Pues partamos de la base de que en cada centro escolar hay un local apropiado para una biblioteca, y en el supuesto de que todavía no existiera este importante rincón, en esta obra que comentamos se ofrecen unas orientaciones bien claras, prácticas y fácilmente realizables para poner en marcha o perfeccionar la biblioteca escolar.

Con su lectura se puede llegar a conseguir una mayor agilidad en el funcionamiento de la biblioteca, ya que desde la selección, registro y marca de libros, pasando por la catalogación y clasificación decimal, presenta una buena panorámica para hacer desde la escuela una esmerada selección de obras científico-

literarias y formar a los escolares en las técnicas de manejo y utilización de los libros, ya que el uso de éstos y el manejo de las bibliotecas dá infinitas posibilidades. En las bibliotecas hay diccionarios, enciclopedias, guías, catálogos, bibliografías, mapas y toda clase de libros clasificados por materias y por autores.

Es evidente que la organización de bibliotecas exige una determinada aptitud. Para los no conocedores del tema, la autora de este libro, bibliotecaria consagrada y profunda conocedora de la realidad escolar, ha realizado un trabajo, breve, pero sumamente útil para los docentes.

A.M.A.

de forma práctica la entonación de aspectos funcionales de la comunicación, de manera que pueda usarse en clase de lengua como complemento del método que se siga en el curso. Frases de saludo, agradecimiento o disculpa, felicitaciones, sorpresa, preguntas de respuesta afirmativa o negativa, invitaciones, órdenes y deseos se distribuyen en doce capítulos. Estos se dividen en 102 secciones a las que se añade un índice que permite, tanto al profesor como al estudiante, localizar en el libro aspectos importantes para completar otro material o ejercitar determinadas áreas de entonación.

Los primeros capítulos (del 1 al 34) pueden ser utilizados casi por principiantes. Los siguientes (35-63, de nivel medio, y 64-102, de dificultad mayor) están al alcance de los alumnos adelantados de E.G.B. Acompaña al libro un conjunto de tres cintas grabadas que recomendamos para facilitar el entrenamiento en la entonación desde el comienzo del libro. Es importante señalar que todos los ejemplos se presentan acompañados de signos en distinto color que indican el tono ascendente o descendente de la frase.

El libro puede utilizarse en cualquier nivel como material de consulta por el estudiante que se dedique a la enseñanza-aprendizaje.

Adela Rodero

THOMPSON, Iam

## INTONATION PRACTICE (Práctica de la entonación)

Oxford University Press. 1981. 100 págs. Distribuidos en España por Editorial SGEL. Madrid

Presentamos este libro pensando en lo que tiene de útil para los profesores de E.G.B. que imparten la enseñanza de la Lengua Inglesa. Nos parece especialmente recomendable para los no especializados en esta materia, quienes suelen encontrar problemas a la hora de iniciar a los alumnos en el aprendizaje de la fonética. Prevenimos a estos profesores, si están interesados por conocer el libro que, tanto la introducción inicial del mismo como las que preceden a cada una de las secciones, están escritas en inglés, lo cual no impide que su uso sea motivador. Por el contrario, la necesidad de comprender y manejar términos estructurales, por supuesto, fáciles y asequibles, resulta causa de estudio para el profesor.

El contenido lingüístico compuesto por diálogos de tipo fun-

cional, forma parte del material que debe manejar el alumno, y que no es más difícil que cualquier libro de texto de los utilizados en clase.

El objetivo del libro es presentar

GONZALEZ HERNANDEZ, Angel

## DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Barcelona. Ediciones CEAC. Colección Educación y Enseñanza. Serie universitaria. 1980. 186 págs.

Desde el punto de vista cultural el estudio de las ciencias sociales es fuente perenne de placeres y estímulos espirituales. Saber dónde están los panoramas más bellos de la Tierra, los tipos humanos más originales, las costumbres más curiosas, observar fotografías y lámi-

nas, etc., aviva el deseo de ponerse en contacto directo con unos y otros, constituyendo un incentivo para la conducta humana, para formar propósitos que pueden influir sobre la vida del sujeto.

En esta obra que comentamos se trata de analizar la síntesis hombre-

medio como un todo organizado en busca de nuestro devenir histórico sin dejar a un lado el promotor presente.

La primera parte del libro al considerar el medio como objeto de un estudio en sí, capaz de ser al mismo tiempo metodología de una antropología a nivel escolar, está considerada como epistemológica y conceptual.

Superada ya la vieja división entre Geografía e Historia como material de estudio independiente, plantea el autor una segunda parte más práctica, más técnica y pedagógica, donde se ofrecen al profesor ideas sobre cómo programar las Ciencias Sociales, aunque, como se dice en el mismo libro, huyendo siempre de los «recetarios» como modelos terminados.

El rol a desempeñar por los estudios sociales estará centrado en la ayuda que deben proporcionar al niño para que adquiera un entendimiento de sí y del «otro» como un entretreído de conocimientos, valores y destrezas —como se dice en el libro— que sirvan al diseño interior de autorrelación, y de efectiva participación en una sociedad con la que rápidamente va a hacerse interdependiente. El papel que deben asumir estos estudios en la E.G.B. se orientará a dar una visión de totalidad humana a través de la introducción del niño en el marco propio de cada disciplina. Geografía, Historia, Economía, Sociología, Antropología y estudios de Ciencia Política deben ser vistos como camino y elementos de la «total situación humana».

El autor presenta, ante todo, varias reflexiones sobre la importancia y significado de los estudios sociales con la clara intención de advertir cómo la técnica didáctica está condicionada por las intencionalidades perseguidas y no a la inversa.

Se pretende dar las líneas directrices de lo que supone integración de fines, objetivos y su traducción operativa a niveles de aprendizaje, a través de la unidad y lección con sus micro-objetivos.

Se proponen actividades como una guía de pluriutilización para las diversas acotaciones y divisiones didácticas que se hagan para el estudio del todo social, que pueden valer como instrumentos —testimonio que rodean y conforman el entorno y ayudan a la captación de la interacción hombre-medio a través del mensaje ambiental.

Tanto la Geografía como la Historia son consideradas como eje de un auténtico programa de Ciencias Sociales en E.G.B. La Geografía,

arguye el autor, en tanto que medio físico sobre el que se desarrolla la actuación del hombre, sujeto de la Historia, ha de contribuir a la comprensión de ese medio-ambiente, objeto y método de una verdadera antropología a nivel escolar, integrando de todos esos factores económicos, políticos, sociales..., que han de mostrarnos el medio interaccionado del hombre y su entorno.

A.M.A.

LAZARO FLORES, Emilio

## LA DIRECCION DEL CENTRO ESCOLAR PUBLICO

Madrid. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. 1982. 233 págs.

Como es bien sabido, los directores de Institutos de Bachillerato como los de nuestros restantes centros docentes acceden al cargo, sin una preparación específica en la función directiva que les corresponde desempeñar. No es menos sabido que esta función directiva es cada día más compleja en la medida en que el centro educativo se ha ido ampliando y diversificando en su estructura y organización, de resultados de la evolución del sistema escolar, paralela a los cambios del entorno social.

En los países de organización escolar más refinada, el director del centro educativo recibe, antes de asumir esta función, la formación que se estima precisa para la misma. Nuestra Ley General de Educación recogió en su texto esta previsión, pero la misma no llegó a cumplirse. Actualmente, el Estatuto de Centros Escolares la ha establecido también.

Junto a esta preparación para la dirección del centro educativo, o bien con carácter complementario de la misma, en numerosos países se editan manuales que facilitan la

tarea del director del establecimiento docente.

Una publicación de este tipo acaba de editarse ahora en España por el Servicio de Publicaciones del Ministerio con el título de «La dirección del centro escolar público». Es autor de la obra Emilio Lázaro Flores.

Se trata de un texto eminentemente práctico que trata de ayudar al director y también a quienes ocupan otros puestos de responsabilidad en el centro docente y, podría afirmarse, que al profesorado en general.

Junto a la definición y explicación de los conceptos hoy en uso en nuestro sistema educativo, se ofrecen las disposiciones en vigor en forma clara y sistemática, que permita la fácil consulta. Quizá interese destacar por su novedad la parte dedicada al régimen económico del centro. Las disposiciones principales sobre el centro escolar como los modelos de documentos de uso más convenientes se añaden al texto, que se cierra con un índice de materias y legislativo ordenado alfabéticamente.

A.M.A.

ROSADO BARBERO, Luis

## DIDACTICA DE LA FISICA

Editorial Luis Vives. Zaragoza 1979. 454 págs.

En la escasa producción bibliográfica española de carácter didáctico es destacable el libro del Prof. Rosado, sobre la didáctica de la física en los distintos niveles de nuestro sistema educativo. La obra se estructura en varias partes, muy sistematizadas, que tratan de cuestiones tales como la filosofía de la ciencia, edades de introducción en el estudio de la física, objetivos operacionales y problemas metodológicos, aspectos interdisciplinares, programación de contenidos, etc.

Además de la contribución original del autor, se presentan numerosas aportaciones de especialistas, hechas, principalmente, en los diversos Seminarios y Simposios organizados, coordinados y dirigidos por el autor en el INCIE (Instituto Nacional de Ciencias de la Educa-

ción) de Madrid, siempre con gran eficacia y entusiasmo; es de subrayar el papel patrocinador, realizador e impulsor que ha desempeñado el INCIE en estas actividades de actualización del profesorado. El libro adquiere así también una dimensión de documento de recopilación de una información didáctica que, por su dispersión, es difícil obtener de forma ordenada y clasificada. Igualmente destaca en la obra la bibliografía selecta puesta al día, y la presentación y análisis de numerosos proyectos extranjeros sobre la enseñanza y aprendizaje de la física, de los que el autor muestra tener un profundo conocimiento, como consecuencia de su trabajo en universidades extranjeras; su esfuerzo por la introducción y adaptación de estos pro-

yectos a nuestra realidad física escolar se evidencia en la obra.

Creemos sinceramente que el libro será de gran utilidad para los profesores de cualquier nivel educativo, desde E.G.B. a Universidad. En particular, por nuestra actividad docente, estimamos recomendable su utilización en las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B., donde —en trabajos de seminarios o en asignaturas optativas— suelen considerarse las principales cuestiones reseñadas en el texto, especialmente las que hacen referencia a la proyección didáctica en E.G.B. Asimismo, la obra resultará provechosa para profesores de E.G.B., especializados en Ciencias. En este sentido, las características del libro que comentamos impiden, como es natural, un desarrollo promenorizado del curriculum de física de E.G.B., pero estimamos que la lectura del libro puede ayudar a mejorar el enfoque y tratamiento de los contenidos actuales y de los que viene estableciendo el Ministerio de Educación y Ciencia, dentro de la revisión actual de los planteamientos pedagógicos y científicos de la Educación Básica.

Jesús Lahera

### LIBROS RECIBIDOS

- GONZALEZ, B., y RODRIGUEZ, M. Elaboración de material educativo para preescolar. Ed. Escuela Española. Madrid, 1981.
- KAMII, C., y DEVRIES, R. La teoría de Piaget y la educación preescolar. Ed. Siglo Veintiuno de España. Madrid, 1981.
- ITURBE, T., y DE NARDO, A. Orientación educativa del niño. Ed. Narcea. Madrid, 1981.
- MATAGRIN, G. Preparar hoy la Iglesia del mañana. Ed. Desclée de Brouwer. Bilbao, 1982.
- Clases y actividades de recuperación. Ed. Santillana. Madrid, 1981.
- ROTGER AMENGUAL, B. Direcciones escolares. El director como técnico, como líder y como ejecutivo. Ed. Escuela Española. Madrid, 1982.
- ESCOLANO, A., y otros. La investigación pedagógica universitaria en España (1940-1976). Ed. ICE. Salamanca, 1980.
- HUERTA, E., y MATAMALA, A. Programa de reeducación para dificultades en la escritura. Ediciones Siglo Veintiuno de España. Madrid, 1981.
- MARTINEZ, B. La familia ante el fracaso escolar. Ed. Narcea. Madrid, 1981.
- SANTOS, M. A. Yo te educó, tú me ducas. Ed. Zero ZYX. Madrid, 1982.
- LOPEZ ROMAN, J. Fundamentos psicológicos de los programas renovados. Ed. Escuela Española. Madrid, 1981.
- HAGSTROM, J., y MORRILL, J. Juegos con niños. Ed. CEAC. Barcelona, 1981.
- FANTINI, A. E. La adquisición del lenguaje en un niño bilingüe. Ed. Herder. Barcelona, 1982.
- LUMI, L. El gran libro del acuario. De agua dulce y marina. Ed. De Vecchi. Barcelona, 1979.
- VEGA, A., y otros. Delincuencia y drogas. Ed. ICE. Barcelona, 1982.



**BORDON (Revista de orientación pedagógica)**

Madrid. Ediciones Sociedad Española de Pedagogía. Número 242-243. Marzo-junio 1982

La revista «Bordón», que ya dedicó el núm. 237 (marzo-abril 1981) al Ciclo Inicial, ofrece en el presente número una serie de trabajos sobre contenidos y metodología del Ciclo Medio.

El sumario del número que comentamos ofrece diez artículos de estudios: tres de aspectos generales, uno de metodología y seis de contenidos.

Arturo de la Orden matiza —en la reforma curricular de E.G.B.— la diferencia entre curso y ciclo, las exigencias organizativas de una enseñanza cíclica y el riesgo de ofrecer los contenidos de este ciclo —el Medio— por cursos.

M.<sup>a</sup> Teresa López del Castillo, en un largo, documentado y novedoso artículo, hace un análisis de los planes y programas escolares en la legislación española durante los siglos XIX y XX, aportando interpretación y juicio crítico.

Gonzalo Vázquez Gómez somete el concepto «clase» a un análisis riguroso en función de su contenido para poder ofrecer precisiones metodológicas.

Antonio González Soler, en la evaluación y el Ciclo Medio, realiza un análisis crítico de las características y tendencias de la praxis evaluadora en nuestro sistema educativo, a través de las disposiciones oficiales que lo regulan, indicando contradicciones evidentes entre declaración de principios y reglamentación concreta. Estas contradicciones se incrementan si se tiene en cuenta que las últimas disposiciones legales sobre evaluación presentan —según el autor— una clara ten-

dencia regresiva, en contraste con la Ley General de Educación.

Autores especializados analizan los contenidos específicos de las seis áreas principales del Ciclo Medio, aportando soluciones a los problemas didácticos que plantea un tratamiento cíclico.

Jesús Mesanza López

**STUDIA PAEDAGOGICA**

Revista de Ciencias de la Educación. Universidad de Salamanca. Número 9. Enero-junio 1982

El número 9 de esta publicación está dedicado monográficamente al análisis del papel que han jugado

los Institutos de Ciencias de la Educación en los últimos años, especialmente en relación con el importante tema de la investigación educativa.

**INFANCIA Y APRENDIZAJE**

Madrid. Ed. Pablo del Río. Números Monográficos de 1981

Con estos dos números monográficos —uno de ellos con el título «La adquisición del lenguaje» y el otro dedicado a Piaget— inicia «Infancia y Aprendizaje» una nueva línea de profundización teórica y actualizada en temas de gran interés.

En el número dedicado a lenguaje se presenta una panorámica de la

**REVISTAS RECIBIDAS**

DOCUMENTACION E INFORMACION PEDAGOGICAS. Boletín de la Oficina Internacional de Educación. París-Ginebra. Año 55. Número 221, 4.º trimestre 1981.

BOLETIN INFORMATIVO DEL MEDIO AMBIENTE. Ministerio de Obras Públicas y Urbanismo. Madrid. N.º 21, enero-marzo 1982.

REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION. Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación. Madrid. N.º 110, abril-junio 1982.

REVISTA DE EDUCACION. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. N.º 269, enero-abril 1982.

NUESTRA ESCUELA. Federación de Trabajadores de la Enseñanza. Madrid. N.º 40, abril 1982.

CAHIERS DE L'EDUCATION NATIONALE. Ministère de l'Éducation Nationale. Paris. N.º 7, septiembre 1982.

CUADERNOS DE PEDAGOGIA. Barcelona. N.º 93, septiembre 1982.

ACTUALIDAD DOCENTE. Confederación Española de Centros de Enseñanza. Madrid. N.º 60, junio 1982.

FORUM. Consejo de Europa. Strasbourg. Enero-marzo 1982.

LECTURA Y VIDA. Revista Latinoamericana de Lectura. Buenos Aires. Año III. N.º 2, junio 1982.

RICERCHE DIDATTICHE. Roma. Número 256, junio-julio 1982.

IIE. Revista del Instituto de Investigaciones Educativas. Buenos Aires. Año 8. N.º 36, junio 1982.

I PROBLEMI DELLA PEDAGOGIA. Roma. Año XXVIII. N.º 1-2, enero-abril 1982.

REVISTA DE BACHILLERATO. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. N.º 23, julio-septiembre 1982.



## CONSEJO DE EUROPA

*El Consejo de Europa ha estudiado, en el seno de su Comité de Ministros, dos importantes temas sobre los que han adoptado las correspondientes Recomendaciones.*

### La educación de los niños de tres a ocho años

En este primer trabajo se insertó la preocupación que a partir de 1969 ha caracterizado al Consejo de Europa por la educación de la primera etapa de la infancia. Así, a lo largo de estos últimos años ha dedicado a este tema las reuniones de Venecia (1971) sobre «La educación preescolar: objetivos, métodos y problemas»; Leyden (Holanda, 1975) sobre «La formación del personal docente de educación preescolar»; Versalles (Francia, 1975) y Bournemouth (Inglaterra, 1977) sobre «La continuidad entre la educación preescolar y la enseñanza primaria»; Berlín (1976) sobre «La educación preescolar en las regiones de débil densidad de población»; y en Lisboa (1981) sobre «La educación de los niños de tres a ocho años».

De esta última hacemos a continuación, por su interés, un breve extracto de la Recomendación del Comité de Ministros de los Estados Miembros.

Las Recomendaciones en el apartado I, «Principios que conciernen a la acogida y a la educación del niño desde su nacimiento hasta los ocho años», han recordado una vez

más el derecho del niño a ser respetado como persona en el pleno disfrute de sus derechos, señalando como uno de los medios para ello la necesidad de que todos los servicios que participan en el desarrollo de los niños pequeños —especialmente los servicios sanitarios, de educación y los sociales— trabajen con la familia y por intermedio de ésta, con el fin de asegurar la continuidad de la formación del niño.

Resaltan, asimismo, que la educación preescolar debería responder a los criterios siguientes:

- Satisfacer las necesidades de seguridad material y afectiva y de una vida social y de ocio con otros niños y adultos.
- Asegurar las condiciones de una buena salud física y mental.
- Estimular el desarrollo creativo e intelectual y la capacidad de expresión del niño.
- Ayudar al niño a integrarse en su medio y a hacer frente a las exigencias de la vida, y estimular en él la autonomía, la iniciativa y el juego.

evolución de los estudios sobre la adquisición del lenguaje y de las diversas teorías lingüísticas hoy vigentes. En el que se dedica a Piaget, de 260 págs., se trata en extensión y profundidad las teorías de este importante pensador e investigador y las tendencias actuales de su escuela.

### REVISTA DE BACHILLERATO

Madrid. Edita Servicio

Enero-marzo 1982. N.º 21

Este número de miscelánea de la «Revista de Bachillerato» presenta un amplio cuerpo de secciones que aglutinan interesantes trabajos.

En el bloque de estudios destaca el de María Pino Gómez sobre «Mariposas de la Casa de Campo de Madrid: un ejemplo de degradación», que constituye un modelo de metodología de las Ciencias Naturales a través del estudio del medio ambiente local. En «Sobre la génesis del concepto de función», Martínez Blanco defiende la conveniencia de abrazar métodos inductivos para la enseñanza de las Matemáticas en el B.U.P.

El bloque de experiencias se presenta entre otras el tema «Aplicaciones del cubo de Rubik a la enseñanza de las matemáticas», mostrando su autor cómo puede partirse de una fuerte motivación previa a los alumnos para estudiar cuestiones matemáticas.

Otras experiencias «Estudios de un ecosistema» y «Estudio de la red de carreteras de la comarca del Baix Llobregat» muestran la importancia de fomentar la observación y la investigación del mundo cercano del alumno. Se insertan, además, varias Notas sobre Congresos y sobre educación comparada. Las secciones habituales de libros y revistas completan este número de 152 páginas.

- Respetar la identidad cultural y psicológica del niño y reconocer su especificidad y su individualidad.
  - Abrir la familia y el medio preescolar sobre el conjunto de la sociedad a fin de que el niño pueda reencontrar a otras personas de todas las edades.
- Se resalta también el hecho de que todas las personas implicadas

en la educación de los niños pequeños (especialmente la familia en sentido amplio, los representantes de las asociaciones comunitarias y los grupos de padres y el profesorado) deberían poder beneficiarse de los últimos descubrimientos de la investigación y de las nuevas formas de abordar la educación de la infancia y, en último término, estar asociados a ésta investigación.

## Educación de adultos

El segundo de los temas que han sido objeto de estudio por el Consejo de Europa es el de la EDUCACION DE ADULTOS, en cuyo campo trabaja en base a Proyectos a partir de 1965. Desde ese año hasta 1969, tres han sido los ejes sobre los que ha girado su actividad: la reorganización de las estructuras; los nuevos métodos y técnicas de la educación extra-escolar; los programas.

Posteriormente se pasa al estudio de la «conceptualización» en materia de educación de adultos (1967-71) y en 1979 se elabora el Proyecto núm. 3 «Desarrollo de la educación de adultos», producto del cual es la Recomendación adoptada por el Comité de Ministros, el 6 de noviembre de 1981, cuyos aspectos más importantes extractamos.

Respecto de las políticas a poner en marcha en materia de educación de adultos, se recomienda:

1. Considerar la educación de los adultos como uno de los factores del desarrollo económico y social.
  2. Tomar en consideración, en la educación de adultos, la persona en su totalidad y en su contexto social, económico y cultural y por ello reducir la oposición, cuando exista, entre formación general y formación profesional.
- Se recomienda, además, considerar la posibilidad de coordinar

las acciones de los diferentes Ministerios responsables en todo o en parte, de la educación de adultos. Estimular una formación recíproca y una buena coordinación entre los poderes públicos.

3. Integrar progresivamente la educación de adultos en un sistema global de educación permanente.

4. Promover, el desarrollo de un rol activo y de actitudes críticas de las mujeres y los hombres en tanto que padres, productores, consumidores.

5. Relacionar el desarrollo de la educación de adultos a las formas de vida, a las responsabilidades y a los problemas de los adultos concernidos.

6. Estimular a las empresas comerciales e industriales, así como a las administrativas y a los servicios públicos a promover la educación de adultos.

En lo que concierne a la organización de la educación de adultos se recomienda tener en cuenta: Las responsabilidades propias de los diferentes niveles (nacional, regional y local) y los mecanismos necesarios para desarrollar una cooperación y una coordinación adecuada, entendiéndose que el gobierno central continuará asegurando la coordinación.

## Proyectos en curso en el seno del Consejo de Europa

De la importante atención que el Consejo de Europa mantiene por la educación son prueba algunos de los proyectos que tiene en estudio en el momento presente:

- Proyecto núm. 4 «Lenguas vivas», que tiene por objeto el estudio del perfeccionamiento de los métodos de enseñanza de las lenguas vivas y la intensificación de su aprendizaje como factor de comprensión, cooperación y movilidad europea.
- Proyecto núm. 8 «La enseñanza primaria» (período de edad de 5-6 a 11-12 años). Este proyecto tiene el ambicioso objetivo de estudiar los fines y objetivos, así como el contenido y la organización de la enseñanza primaria en los países miembros de la OCDE.

Este estudio va a tener una duración de tres años y se espera que sus resultados influyan en las políticas educativas de los diversos países en un futuro inmediato.

VIDA ESCOLAR se hará eco de las recomendaciones y de las conclusiones de interés que se vayan produciendo.