

Bacha lo que no es



gallo
águila

Bacha lo que no es



florero
paraguas

Vida escolar

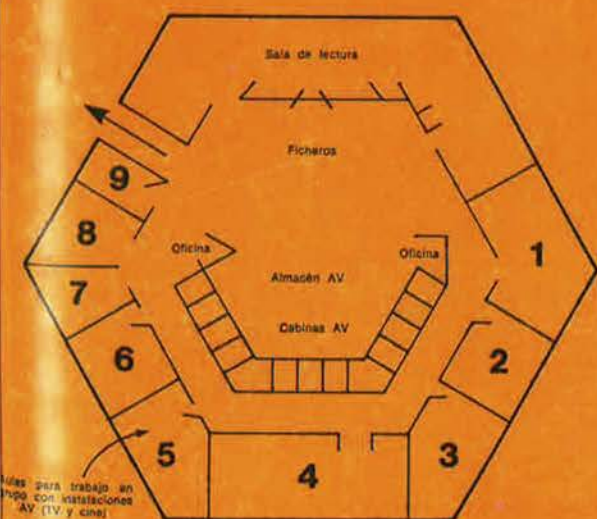
Núm. 195-196 — ENERO-FEBRERO — 1978

14.— Bacha lo que no es

caracol
tortuga



TEST DE LECTURA PARA EL PRIMER CICLO DE LA E.G.B.



Una alternativa en la organización de los recursos escolares:
El centro de recursos

series de diapositivas



Se compone cada tema de estas series de diverso número de diapositivas, con cuadernillo explicativo incorporado y contenidas en carpetas de plástico de sistema de anillas. El número variable de diapositivas referido a cada ejemplar hace que su precio no sea unitario.

- | | |
|--|-------------|
| 1. Geología: Agentes geológicos externos | 3.000 Ptas. |
| 2. Física: Magnitudes, fuerza, movimiento, gravitación, péndulo ... | 1.200 " |
| 3. Física: El motor eléctrico, el motor térmico de cilindros | 1.800 " |
| 4. Química: la materia, propiedades. Atomos y partículas,
propiedades atómicas, radioactividad. Enlace..... | 1.300 " |
| 5. Geografía: Génesis del Universo. Europa | 1.800 " |
| 6. Ciencias de la Naturaleza: Biología: Célula Vegetal y Animal
Funciones Celulares | |
| Zoología: Anfibios. Arácnidos. Gusanos. Reptiles. Moluscos | 2.400 " |
| 7. Industria y técnica: el Automóvil | 2.000 " |
| 8. Industria y técnica: Construcción: Empleo de la piedra.
Trabajo de pocería. El hormigón ... | 1.500 " |
| 9. Industria y técnica: el torno mecánico y el torneado | 2.200 " |
| 10. Industria y técnica: la fresadora mecánica y el fresado | 2.000 " |
| 11. Industria y técnica: la limadora y taladradora | 2.000 " |

Venta en:



- Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34.
- Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n Teléfono: 449 77 00

Vida escolar

Revista de la Dirección General de Educación Básica
Números 195-196
Enero-Febrero 1978

Año XX

CONSEJO DE REDACCION

Director

ORENCIO SANCHEZ MANZANO

Secretario

JAIME ACEBRON OROZCO

Asesores

MANUEL NUÑEZ PEREZ
DAVID DE FRANCISCO ALLENDE
JOSE LUIS PEREZ IRIARTE
ALBERTO AIZPUN LOPEZ
EDUARDO SOLER FIERREZ
LUIS CUIRIEL POBLADOR
JESUS ASENSI DIAZ
MARIA LUZ MERIN GABRIEL

Diseño cubierta

E. GATA

Edita

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



Imprime

HEROES, S. A.—Torrelara, 8.—Madrid-16

Depósito legal: M. 9.712-1958

© Servicio de Publicaciones del M. E. C.

Tirada

150.000 ejemplares

Publicación mensual

sumario

Páginas

ESTUDIOS Y PERSPECTIVAS

- La educación en la sociedad actual (II)*, por Vicente Barberá Albalat 2
- La patología de la comunicación lingüística en el ámbito de la Educación Básica (I)*, por Rafael López Aguilera 8
- La estimulación e interrogación divergente: clasificación de las preguntas desde el punto de vista de la creatividad*, por David de Prado Díez 21

ORIENTACIONES Y EXPERIENCIAS

- Una alternativa en la organización de los recursos escolares: el centro de recursos*, por Concha Vidorreta 30
- Un aspecto del currículo: Programación por objetivos y evaluación formativa*, por Salvador Peiró y Gregori 38
- Planificación sistemática de la evaluación continua en el área filológica*, por José F. Moratinos Iglesias 42
- Test de lectura para el primer ciclo de la E. G. B.*, por Jesús Pérez González ... 50
- Cerámica en la escuela*, por Juan González Ruiz 59
- Material didáctico. Cifrador colectivo "Psicograf" (II)*, por Pedro Regalado García-Ramos y Luis Sánchez Moya 65
- Encuesta sociológica sobre el medio familiar y escolar de una zona del Morrazo (BUEU. Pontevedra)*, por Buenaventura Aparicio Casado 76

LIBROS 86

DOCUMENTO

Orientaciones pedagógicas de inglés 88

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

estudios y perspectivas

La educación en la sociedad actual (II)

Por Vicente BARBERA

CONCEPCIONES DE LA EDUCACION

Si acabamos de referirnos al cambio esencial de la educación, al cambio sufrido en sus propios cimientos, puede resultar interesante recordar algunas definiciones. Veamos, pues, cómo va perfilándose la actual concepción de la educación a través de unas cuantas de ellas que hemos elegido al azar, aunque con la intención de que se vieran reflejadas concepciones religiosas, eclécticas y sociológicas. Así tenemos:

— Platón: "Dar al cuerpo y al alma toda la belleza y perfección de que son susceptibles."

— Spencer: "Proceso propio del ser individual, por el cual se va revelando, manifestando al exterior, sus potencialidades y tendencias interiores" (28).

— Pestalozzi: "El desarrollo natural, progresivo y sistemático de todas las facultades."

— Dupanloup: "Formar a Cristo en las almas."

— Manjón: "Como una segunda creación,

en cuanto completa y perfecciona la obra de la creación primera, deteriorada por el pecado" (29).

— Pío XII: "Cooperar con la gracia divina para formar el perfecto cristiano" (29).

— Rufino Blanco en su libro *Teoría de la Educación*, en el que recoge casi doscientas definiciones: "El desenvolvimiento de las facultades o potencias del hombre, por medio del ejercicio, preparándole para la vida, a fin de que consiga la mayor felicidad posible" (30).

— Planchard: "Obrar de una manera premeditada sobre el ser vivo a fin de llevarle a una meta previamente fijada."

— González Alvarez: "Maduración cualitativa de las facultades del hombre por lo cual se hace más apto para el buen ejercicio de sus operaciones específicas."

— Guil: "Una especie de desarrollo dirigido o encauzado, en el cual lo que crece aumenta en función de su propia virtualidad interna, pero también condicionado por cierta ayuda recibida desde el exterior" (31).

— Mendizábal: "Es algo vital, motor de futuras actividades dentro del ámbito social en

que la persona va a llevar a cabo una labor beneficiosa para todos" (32).

— G. Hoz: "Perfeccionamiento intencional de las facultades específicas del hombre."

CORRIENTES IDEOLÓGICAS CONTEMPORÁNEAS

Si las anteriores definiciones nos introducen de lleno en el concepto de la educación a través de los tiempos, creemos conveniente hacer un breve resumen de las corrientes pedagógicas de mayor resonancia vigentes en la actualidad.

El positivismo y el idealismo son, en cierto modo, dos maneras de interpretar la vida en cuanto al valor de las dos partes en que podemos dividir las cosas: material y espiritual. Mientras la primera tiende a supervalorar lo útil, la segunda, cada vez con menos seguidores, se centra en la primacía de los valores eternos e intangibles. Con estos sustratos y con el peso de la balanza a favor del materialismo —hay que aceptarlo aunque nos pese—, surgen dos importantes corrientes: el activismo y el socialismo, que en cierto modo representan al mundo capitalista y al comunista como extremos. No obstante, esta simple determinación, cada una de las dos concepciones encierra una complicada riqueza de matices y muchas veces se confunden aspectos diametralmente opuestos. Por ello, en un verdadero análisis —que aquí no pretendemos— habría que estudiar los diversos aspectos bajo condicionantes políticos, religiosos o económicos, pongo por caso. El individualismo romántico roussonianos ha desaparecido en favor de otro tipo de individualismo como representa, por ejemplo, la educación personalizada, integrado y enriquecido dentro de la sociedad. Socialización e individualización son dos exigencias concomitantes e integrantes. La educación personal puede y debe llevarse a cabo individual y socialmente. Por una parte, se llega al desarrollo máximo de las posibilidades individuales; por otra, se integran en la sociedad en la que ha de desenvolverse la vida.

La socialización no consiste en una transmisión de determinadas nociones ideológicas, se trata de, como indica Moreno (33):

"Socializar las actividades escolares para incoar y desarrollar en nuestros niños las mejores fórmulas de respeto al

prójimo, de ayuda mutua, cooperativismo y comprensión internacional."

Pasamos, pues, sin más preámbulos, a delimitar sucintamente las corrientes pedagógicas apuntadas.

1. Positivismo

Surge hacia la segunda mitad del siglo XIX como reacción contra el romanticismo y favorecido por el auge de los descubrimientos científicos. La Psicología, Sociología y Pedagogía buscan el conocimiento científico del hombre. Su finalidad principal estriba en formar la mente según una moral positiva y cuidar el cuerpo según los conocimientos fisiológicos. Interesa extraordinariamente la formación del carácter y los hábitos morales y la científico-experimental.

Compte en Francia y Spencer en Gran Bretaña son los dos protagonistas principales. El de Montpellier pretende reformar la sociedad por medio de la ciencia, haciendo la educación popular; el de Derby tiene tanta confianza en la ciencia que llega a decir:

"La ciencia, sólo la ciencia, será la maestra de la educación futura; ella responde mejor que cualquier otra disciplina, a las exigencias de la vida, y constituye una excelente formación para las facultades humanas" (34).

De estas concepciones surgen grandes y notables seguidores. En Berlín, Londres y París se van creando instituciones para dar vida a una corriente educativa que, postergando la cultura humanista —a la que Spencer niega su valor formativo—, se lanza por el camino de la ciencia e investigación del que Alemania ha sabido dar muestra de gran asimilación.

Hoy sigue en auge esta concepción y el mundo confía cada día más en la técnica e investigación para satisfacer sus necesidades cotidianas. En los países superdesarrollados esta corriente es la que impera y la que anima todos sus programas y planificaciones educativas. La creación de universidades politécnicas en España es una tardía prueba de esta tendencia.

2. Idealismo

Se origina a partir de este siglo XX y, en parte, como reacción al positivismo, basándose en muchos principios escolásticos.

Gentile y Radice son dos significados representantes: reviven el idealismo romántico alemán. Educarse es hacerse y autoeducarse. No hay principio o programa fijo de educación ante la pluralidad del devenir. La Didáctica es una identificación con el alumno en el momento presente, y la formación e instrucción se logran en la vida escolar y de relación.

3. Activismo americano

A partir de la "escuela nueva" surge un auténtico empeño en lograr una escuela por y para el niño, haciendo que él interviniera siempre que fuera posible. De mero ser pasivo pasa el alumno a aprender por medio de la acción y reclama el primer puesto en la actividad educativa. Ferrière, Washburne y otros no menos famosos pedagogos "prácticos" extienden y propagan estas ideas y, en Norteamérica, Dewey las hace propias, implantando los principios siguientes:

Lo verdadero no está fuera de la realidad de los problemas cotidianos. La educación, así como la moral, lo son merced a su función social. La sociedad constituye el fin de la educación, que no es otra cosa que una constante interacción individuo-sociedad. Son principios fundamentales: acción, fusión entre teoría y práctica y socialización democrática. La sociedad en su evolución, dentro de su desequilibrio presente, irá marcando las pautas y dando soluciones cada vez más válidas.

Como aspecto negativo señalamos la ausencia de valores trascendentales y espirituales, así como la negación de la individualidad personal.

A favor destacamos la flexibilidad en las programaciones, la funcionalidad de la disciplina, la dimensión social de la escuela, la idoneidad de los métodos y la conexión de la realidad vital con la vida de la escuela.

Esta concepción de la escuela viene a desterrar fórmulas arcaicas totalmente negativas para la educación.

"Contra el abuso de fórmulas y resúmenes, contra la recitación estereotipada, e incluso contra cualquier memorización, las escuelas nuevas propugnan la formación del juicio y de la reflexión, la práctica de la expresión personal, el desarrollo del espíritu de invención y de creación" (35).

Y como sigue señalando la doctora Galino (36):

— "se suministra demasiada ciencia *enteramente hecha*, sin descubrir el método para hacerla";

— se ha seguido un régimen disciplinario atosigante;

— se ha abusado de la "uniformidad de los repartos administrativos de programas, de horarios...", en vez de atender y ayudar a cada niño personalmente;

— se ha olvidado el valor de la "participación efectiva" del alumno en las responsabilidades de la clase;

— se ha abusado del memorismo e intelectualismo, sin considerar la actividad del niño.

En definitiva, se ha olvidado la práctica discente como recurso infalible de enseñanza, al menos, de enseñanza concreta. Junto al principio de la actividad, Galino señala los de intuición, realismo, consolidación del éxito y adecuación al niño como característicos de las corrientes metodológicas actuales, que nosotros enmarcamos en el nombre de activismo. En realidad se trata de una reacción frente a la enseñanza tradicional invirtiendo los principales valores con la rotunda afirmación de que el alumno es el centro de la enseñanza, su verdadero protagonista, y que con su actividad se logrará el auténtico y verdadero aprendizaje. Como señala Moreno:

"es necesario apuntar a la conquista de las nociones por la realización práctica de ejercicios y actividades, y que éstos no son meros apéndices reactivos o de recapitulación, sino solventes eslabones en el engranaje secuencial del aprendizaje" (37).

Lo que hemos denominado activismo americano puede, pues, en suma, considerarse como la rama más extendida y destacada del amplio cuadro que abarca la llamada "escuela nueva" en la que se pueden incluir tendencias tan complejas como las representadas por Yasnaia Poliana, Escuelas del Ave María, Comunidades Escolares Libres, Escuela de las Rocas, "Bedales Scholl", de Badley, y a personas o instituciones tan conocidas como los citados Dewey y Ferrière, Kerschens-teiner, Dalton, Winnetka, Decroly, Claparède, Montessori, Dottrens, etc.

Como dice la doctora Gutiérrez (38):

“Todas las instituciones están preocupadas por introducir nuevos usos en la educación y por remediar los defectos y parcialidades de la educación tradicional.”

Bajo la denominación común de la actividad discente como característica predominante, surge el interés por el alumno, su individualización, su socialización, su formación integral y global, el sentido de la libertad responsable... Los métodos y técnicas cambian extraordinariamente. En el terreno de las realizaciones, Zuluaga distingue (39):

“tres corrientes: mística (Tolstoi, Key), filosófica (Dewey, Kerschenteiner), científica (Decroly, Claparède, Ferrière)”.

Nosotros, dentro de esta gran corriente de activismo pedagógico, señalamos las directrices siguientes:

A) Político-social. La comunidad representa la base, el sustento y finalidad de la enseñanza. La tendencia actual a educar al joven preparándole para la convivencia social es tan imperiosa e impetuosa que marcará una de las características predominantes del futuro inmediato. El nacimiento de la Pedagogía Social como ciencia en cierto modo independiente, que tiene lugar en los albores del siglo XX, ha sido impulsada por Natorp, Durkheim y Paulsen en su faceta puramente social, y por Makarenko, Kriech y Dewey, si bien con postulados totalmente distintos, en lo que podríamos denominar corriente política. La Iglesia, en cierto modo, mantendrá una postura filosófico-teológico-social.

B) Directrices didácticas. Dada la urgencia que siente el hombre de hoy por adquirir conocimientos, la sociedad propugna que se realicen

“grandes esfuerzos en vistas a la renovación didáctica, a fin de lograr que el saber sea puesto al alcance de todos, lo más rápida y profundamente que sea posible” (40).

Y ello hay que hacerlo en los aspectos de calidad y cantidad de la enseñanza. Con esta intención surgen los equipos de profesores, una nueva y distinta relación maestro-

alumno, máquinas de enseñar, taxonomías de objetivos, enseñanza programada, etc.

C) Psicología. Si el niño es el centro y la misma justificación del proceso educativo es lógico pensar que de su mejor conocimiento podrán obtenerse las técnicas y métodos más adecuados para su mejor formación. Desde Wundt la Psicología adquiere el carácter de ciencia experimental, a partir del último cuarto del siglo XIX. James, Cattell, Spearman, Binet, Galton, Freud, Jung, Adler, Watson, Koffka, Lewin, Skinner, Bergson, por citar sólo algunos, le van dando consistencia y surgen las conocidas escuelas de Psicología Profunda, Gestalt, Conductismo, etcétera.

CH) Personalista. Con el nombre de educación personalizada la ha divulgado G. Hoz en España. Se propugna la participación en la vida social y se basa en la eficacia de la enseñanza, dignidad humana y democratización social y escolar. Como idea fundamental se considera al ser como persona que actúa activamente sobre el mundo partiendo de una perfección limitada y en busca del progreso en tal perfección. Como orientaciones fundamentales destacan: singularidad (creatividad, individualidad-sociabilidad), autonomía (se parte de la libertad) y apertura (ante los demás). Se trata de formularse los propios proyectos de vida y de llevarlos a cabo.

D) Directrices estadísticas. Más que de directrices se trata de procedimientos cada vez más usados para comprender la eficacia o rendimiento de los objetivos previstos para, con esta base, corregirlos o ratificarlos.

De todos los hallazgos derivados de esta actividad, las ciencias de la educación han salido notablemente beneficiadas. Se ha logrado acercarse más al niño para comprenderle mejor y hoy nadie duda del valor de los test y otros instrumentos de medida e investigación para acercarse cada vez más al conocimiento de la personalidad infantil.

4. Pedagogía soviética

Tolstoi a principios de este siglo deja la huella de respeto a la libertad y espontaneidad del niño. Defensor del optimismo naturalista de Rousseau da a su pedagogía un sentido de humanitarismo universal.

Lunaciarskij es influido por Dewey, Decroly y Kerschenteiner.

Makarenko, el más sobresaliente, sienta las bases de la pedagogía comunista.

Con estos tres personajes se da una transformación gradual en la educación soviética. Se pasa de la libertad confiada en el destino humano a la imposición del destino por medio de un absoluto control de la educación.

El materialismo histórico dialéctico sentará las bases de una pedagogía cuyas características son: ateísmo, lo colectivo antes de lo individual, la laboriosidad resultado de la

espontaneidad, el sentido del deber y del honor, estudio y trabajo, el trabajo como base del bienestar, la disciplina férrea, todo ello como garantía de la felicidad futura. Alguien ha comparado este régimen al espartano.

Marx revalorizó el trabajo retribuido que unido a la instrucción forman la base que Lenin adoptará para la educación soviética que busca el hombre omnilateral partiendo de

BIBLIOGRAFIA Y NOTAS BIBLIOGRAFICAS

1. GUTIERREZ, Z. I.: "Historia de la educación". Iter. Madrid, 1968. Pág. 423.
2. BAXTER, B.: "Cómo tratar a los alumnos". Kapelusz. B. A. 1970.
3. Chico, G. P.: "Actitud prospectiva del momento educativo actual", en "Educadores", núm. 64, pág. 634.
4. MENDIZABAL, C.: "Pros y contras de la educación", en "Educadores", núm. 59, página 602.
5. GUIL, B. F.: "Filosofía y sociología de la educación". Magisterio Español. Madrid, 1969. Pág. 237.
6. GALINO, M. A.: "El movimiento pedagógico en la actualidad", en "Orientaciones pedagógicas para Directores Escolares". C. E. D. O. D. E. P. Madrid, 1965. Pág. 61.
7. Idem, pág. 63.
8. SPIEL, O.: "Disciplina sin castigo". Luis Miracle. Barcelona, 1969. Pág. 16.
9. Idem, pág. 14.
10. Idem, págs. 15-16.
11. Idem, pág. 46.
12. MARIN, R.: "Conferencia Internacional de Educación", en "Vida Escolar", núms. 153-154, pág. VII.
13. MENDIZABAL, C.: "Pros y contras de la educación", en "Educadores", núm. 59, página 603.
14. Idem, pág. 605.
15. MARIN, R.: "Conferencia Internacional de Educación", en "Vida Escolar", núms. 153-154, pág. V.
16. Idem, pág. IV.
17. SEAGE, J., y BLAS, P.: "Problemas de la expansión de la Enseñanza Superior. Examen comparado de algunos países", en "Revista de Educación", núms. 230-231, página 30.
18. MARIN, R.: "La Innovación de la educación", en "Vida Escolar", núm. 131-132, pág. 6.
19. SEAGE, J., y BLAS, P.: "Problemas de la expansión de la Enseñanza Superior. Examen comparado de algunos países", en "Revista de Educación", núms. 230-231, pág. 23.
20. MENDIZABAL, C.: "Pros y contras de la educación", en "Educadores", núm. 59, página 606.
21. RIOS G., J. A.: "Lo educativo en Rof Carballo", en "Educadores", núm. 68, pág. 468.
22. LOPEZ RIOCEREZO, J. M.: "Ya no era posible callar por más tiempo", en "Educadores", núm. 56, pág. 23.
23. GALINO, M. A.: "El movimiento pedagógico en la actualidad", en "Orientaciones pedagógicas para Directores Escolares", C. E. D. O. D. E. P. Madrid, 1965. Pág. 66.
24. DE LA ORDEN, A.: "Los centros de colaboración y la investigación pedagógica", en "Vida Escolar", núms. 85-86, pág. 38.
25. "Vida Escolar", núms. 124-126 y 128-130.
26. "Ley General de Educación", art. 15.1.
27. GUIL, F.: "Filosofía y sociología de la educación". Magisterio Español. Madrid, 1969. Página 242.
28. GUTIERREZ Z., I.: "Historia de la Educación". Iter. Madrid, 1968. Pág. 348.
29. GUIL B., F.: "Filosofía y sociología de la educación". Magisterio Español. Madrid, 1969. Pág. 27.
30. Idem, págs. 25-26.
31. Idem, pág. 24.
32. MENDIZABAL, C.: "Pros y contras de la educación", en "Educadores", núm. 59, página 602.
33. MORENO, J. M.: "Mejoramiento de la calidad de la Enseñanza Primaria española", en "Vida Escolar", núms. 85-86, pág. 4.
34. GUTIERREZ Z., I.: "Historia de la Educación". Iter. Madrid, 1968. Pág. 348.
35. GALINO, M. A.: "El movimiento pedagógico en la actualidad", en "Orientaciones pedagógicas para Directores Escolares". C. E. D. O. D. E. P. Madrid, 1965. Pág. 62.
36. Idem, págs. 62-65.
37. Idem, págs. 65-66.
38. GUTIERREZ Z., I.: "Historia de la Educación". Iter. Madrid, 1968. Pág. 355.
39. Idem, pág. 368.
40. Idem, pág. 424.
41. MANACORDA: "Marx y la Pedagogía moderna". Oikos-Tan. Barcelona, 1969. Pág. 117.
42. Idem, pág. 120.
43. Idem, pág. 157.
44. G. GARRIDO: "Los fundamentos de la educación social". Magisterio Español. Madrid, 1971. Pág. 59.

una formación básica en el triple aspecto intelectual, físico y tecnológico. Las principales ideas en la mente de Marx fueron: trabajo productivo, politecnia y tecnología, inteligencia, formación en el ocio y formación física.

Marx ataca el naturalismo de Stirner cuando pretende que el niño se descubra a sí mismo (41), y al juego propugnado por Basedow, tal vez por ese innatismo que pretende desarrollar. Marx se deja llevar de un rigorosismo extremista y destierra de la escuela todas las materias formativas que no proporcionan técnicas culturales y conocimientos reales. Pero esta concepción, como dice Manacorda, no es posible llevarla a cabo.

Lenin asegura que la política está inmersa en todos los planes educativos y la verdad es que no puede ser de otro modo, que no puede concebirse una escuela sin una ideología concreta, en cualquier régimen que se encuentre. Marx pretende que la industria, que la actividad humana y la ciencia cumplan su verdadera función histórica: la de ser nexo de unión entre el hombre y la Naturaleza; en realidad se trata de la misma cosa (42):

“No existe solución entre el hombre y la Naturaleza. El hombre crece a la vez con la Naturaleza.”

¿Quiere esto decir que Marx no pensaba más que en una mera instrucción sin aditamentos formativos? ¿Acaso la instrucción politécnica llevaba implícita una formación integral? Parece ser que lo que realmente le interesaba a Marx es la instrucción, tal vez por ser lo más precario y el factor que primero saltaba a la vista en los obreros explotados de su época. De cualquier manera, no obstante, la verdad es que la formación del hombre no fue un punto desarrollado por el judío-alemán de Tréveris, si bien no era ajeno a la importancia que podía tener y que en parte, implícitamente, él recoge en sus intentos de “comunizar” a la masa proletaria.

Marx aboga por un dogmatismo en las nociones básicas (43) y reconoce la influencia del adulto en la educación moral y civil del educando. Por una parte exigía objetividad científica; por otra, subjetividad y psicología, pero estos dos últimos términos se suponían inmersos en los fines de la sociedad que había de instaurarse.

Por último, para dejar claro el sentido de la instrucción en la concepción comunista, va-

mos a transcribir un largo, pero significativo, párrafo de Pinkevich (44):

“La finalidad primera de la instrucción general es el desarrollo de una visión del mundo. Lo cual supone la introducción del individuo a una comprensión y evaluación de toda la herencia cultural de los tiempos presentes. Nuestra comprensión socialista y nuestra evaluación marxista habrá de diferir, naturalmente, y en modo fundamental, de la burguesía. Nosotros tenemos la obligación de educar paladines del socialismo que comprendan con toda claridad los problemas de su clase y sean capaces de evaluar con independencia las más importantes expresiones de la cultura contemporánea. Esto no quiere decir que no hayamos de hacer concesión alguna a las necesidades del desarrollo individual. Soñamos con un tipo de hombre totalmente pertrechado con todo el saber de nuestro tiempo, y al que sea accesible todo lo verdaderamente hermoso.”

DOCUMENTOS IMPORTANTES DE LA HISTORIA DE ESPAÑA

**(Recopilación
de las Capitulaciones de Colón,
Testamento de Isabel la Católica,
Tratado de Tordesillas
y Leyes de Toro en un solo
volumen y con una
encuadernación especial.)**

Precio: 3.500 ptas.

VENTA EN:

Planta baja del Ministerio
de Educación y Ciencia. Alcalá, 34.
Edificio del Servicio de Publicaciones.
Ciudad Universitaria, s/n. Madrid-3.
Teléfono 449 77 00.

LA PATOLOGIA DE LA EDUCACION LINGÜISTICA EN EL AMBITO DE LA EDUCACION BASICA

Por Rafael LOPEZ AGUILAR

0. INTRODUCCION

El problema de la comunicación afecta a muchas disciplinas; la comunicación está en la base del comportamiento humano y ello:

a) porque no hay comportamiento más genuinamente humano que el lingüístico;

b) porque todo comportamiento (= conducta) puede describirse verbalmente, lo que permite su rememoramiento y su predicción;

c) porque podemos alterar el comportamiento de otro utilizando como fuerza inductora al lenguaje.

Este tercer punto es el que nos da pie para nuestro análisis. Como Maestros nos interesa:

i) proporcionar información (enseñar);

ii) modelar conciencias en la dirección que la comunidad exige (educar);

iii) alterar conductas cuando éstas no son adaptativas o van en contra de la tabla de valores imperantes (reeducar o rehabilitar);

iv) conocer al sujeto que tenemos delante y saber cómo es, qué capacidad es la suya (diagnosticar);

v) emitir un juicio probabilístico sobre sus posibilidades discentes (pronosticar).

Todo ello exige, por un lado, una conducta activa por parte del niño: habla de él, dice qué ha aprendido, qué hace, por qué lo hace, nos habla de sus proyectos, de sus necesidades, contesta a nuestras preguntas; lo que implica una actitud pasiva por parte del profesor: oye,

interpreta, conoce, asiente; y otra posterior más activa: interroga, indaga, enseña, premia, condesciende, castiga.

Para todo lo cual se precisa de un medio que posibilite el intercambio: evidentemente, un lenguaje. Pero como quienes entran en contacto son personas que aportan al hablar unos intereses egoístas y ya preconcebidos y unos contenidos sémicos no siempre unívocos y lineales, el estudio de ese medio de comunicación tendrá en cuenta a esos sujetos que de él hacen uso. Esto excede del estrecho marco de la lingüística: precisa de una psicolingüística.

La psicolingüística interesa por igual a lingüistas y a psicólogos, pues sus hallazgos tienen repercusiones en lo

referente a la solución de multitud de problemas que ambas ciencias tienen planteados. Nosotros, ni presumiblemente nuestros lectores, no somos ni lo uno ni lo otro. Pero qué sea el lenguaje, cómo se aprende a dominarlo, qué recursos pone en funcionamiento el hablante y el oyente durante el proceso de la comunicación, descubrir los cuadros psicopatológicos subyacentes a las alteraciones en su uso, etc., aun siendo tema de aquélla son cuestiones que como pedagogos sí nos interesan. Y máxime cuando en nuestra labor hemos de enfrentarnos con niños cuyo diagnóstico de deficiencia es más fácilmente haccedero con sólo atender a su lenguaje (léxico, construcciones sintácticas, nitidez de la pronunciación, lectura y muchas otras manifestaciones) o, cuando menos, nos pone en la pista para dudar de la integridad psicofísica del sujeto en cuestión. Alteraciones en el SNC, en la motilidad, en su psiquismo y afectividad, etc., dan lugar a manifestaciones entre las cuales, el lenguaje, es difícil de enmascarar u ocultar debido al paralelismo existente entre psiquismo (intelecto, emotividad, salud mental) y expresividad.

Pensando en los alumnos de E. G. B. y en el profesorado encargado de su tutela, no siempre debidamente adoc-trinados respecto de estas cuestiones, hemos esbozado aquí una propeuética a la teoría de la comunicación y una patología del lenguaje que sin responder estrictamente a la temática habitual de la psicolingüística han de basarse tanto en ésta como en las otras dos que la sus-

tentan (la lingüística y la psicología).

No nos interesa, pues, cómo forma el niño las oraciones, en qué reglas morfológicas se basa, ni siquiera si las sabe o dispone de ellas o cualesquiera otros problemas de tipo análogo que puedan presentarse.

El traer a colación la psicolingüística en esta introducción aun a sabiendas de que nuestro interés por ella es sólo tangencial, tiene la respuesta en la consideración de que toda patología del lenguaje ha de tener en cuenta no sólo a los elementos articulatorios, fónicos, auditivos, sino también a la psicología de los sujetos que entran —a través del lenguaje, de la comunicación— en contacto. La psicolingüística supera a la mera lingüística (como ciencia del lenguaje) en el sentido de que no versa, únicamente, sobre el discurso o sobre el código como quería Bloomfield; la psicolingüística pretende aprehender la totalidad de los fenómenos que en toda comunicación humana entran en interacción. Escarceos con la etiología, la antropología social o cultural, con la informática, etc., son necesarios y útiles por la extraordinaria cantidad de datos, observaciones, explicaciones y experiencias que de todas ellas puede obtener; pero el lenguaje con sólo la lingüística queda sin explicación y la patología del lenguaje no puede, ni siquiera, vislumbrarse.

En la psicolingüística entra el hombre en su totalidad, no el hombre genérico, sino el hombre que en un momento determinado (alternativamente) habla o escucha. La psicolingüística no puede hacer

abstracciones porque dejaría sin explicar la multitud de anomalías que un hombre determinado puede presentar por el sólo hecho de ser un ser social, por tener —es inevitable— que hablar con otros en situaciones diádicas o multipolares y porque el hombre al hablar utiliza todo su ser: su cuerpo (boca, laringe, tórax, cerebro, manos, cara, ojos) y su psique (inteligencia, afectividad, motivaciones, etc.). Dice Hörmann: "Pero el lenguaje ocupa una posición especial entre estos factores autónomos de la percepción o de la comprensión (y de la emisión, añadido yo) porque su esfera de acción muestra una extensión que superan los datos biológicos y psicológicos" (Vid. (Hörmann, pág. 405).

Para el lingüista lo que se habla tiene valor en sí, sólo atiende a eso, pues, como dice Perelló, entre otras consecuencias desafortunadas, está el "que se crea que el habla tiene una existencia independiente de la conducta del hablante". Esta expresión "la conducta del hablante" es la que nosotros hemos rebautizado como el contexto situacional en que la comunicación se establece y discute. No importa sólo la conducta, importa todo lo que a su alrededor acaece. Son a estos factores psicógenos y extralingüísticos a los que se ha de prestar una atención especial, al menos desde la perspectiva de una acción pedagógica reeducadora de las anomalías del lenguaje.

Lesiones en el sistema nervioso, en los órganos fonadores y auditivos, en las vías neurales de conducción de estímulos, etc., sólo sirven, desde el punto de vista pedagógico, como orientación

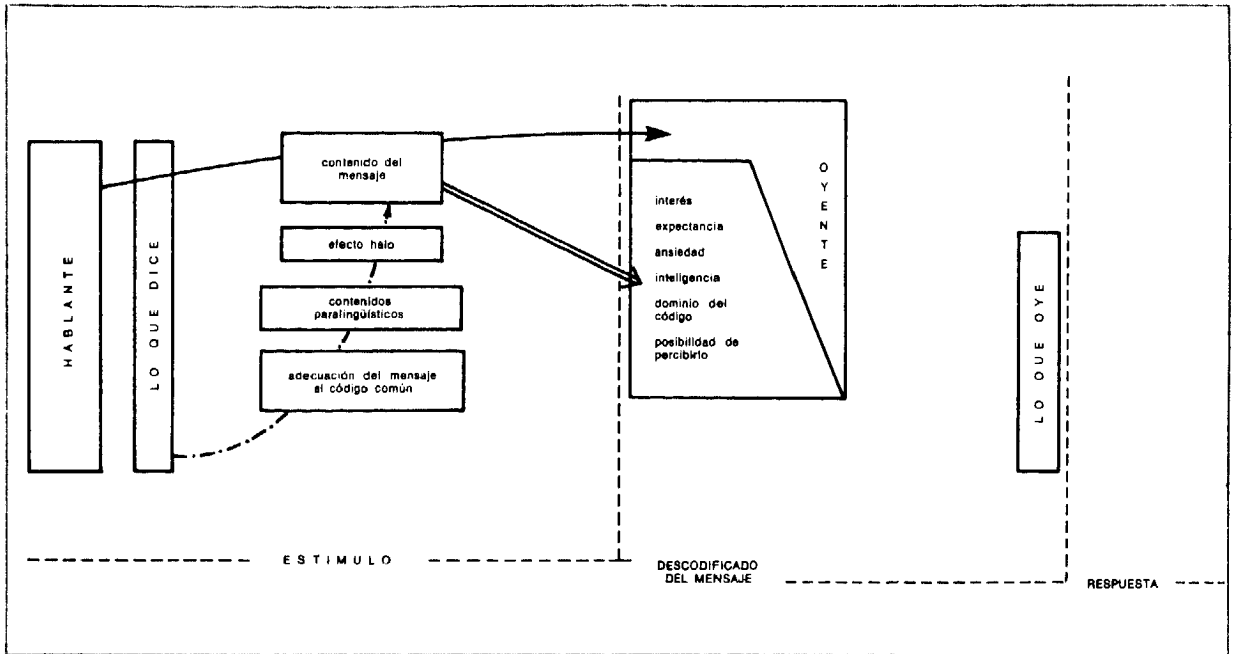
sobre cuál sea la etiología de la patogenia. Pero una educación sistemática del lenguaje no puede olvidar esos elementos intermedios que la psicolingüística describe, analiza y considera. Sólo en este sentido nos es aquí útil.

Veamos este esquema:

mal uso de los elementos existentes para emitir el mensaje, etc.), con independencia de que esos fragmentos sean suficientes (o pertinentes) para comunicar lo que se quiere comunicar.

Además de esto el receptor no sólo oye, sino que ve: ve

lo que el emisor (con todo su ser) ha querido decir. Comunicaciones "puras", exentas de comunicación ecológica, no existen. En toda comunicación hay un contenido fónico (los sonidos emitidos) y un contenido semántico (lo que significan, lo que quieren de-



La flecha continua (—→) indica esto: teóricamente el contenido de la comunicación (lo que dice el hablante) pasa directamente al oyente. Esto es lo que estudian los lingüistas: las cadenas fónicas y semánticas. La información (la aprehensión del mensaje) se hace de una manera inmediata, sin interferencias que lo obstaculicen, pero sin las matizaciones que lo enriquecen.

También puede ocurrir (—.—→) que aquello que el hablante dice sólo sean fragmentos de lo que quería decir (por incapacidad de expresar ciertas ideas o de expresarlas claramente, por creer que el oyente "sobrentendería", por desconocer o hacer

el gesto, el ademán, el movimiento de las manos, la laxitud o enervamiento del cuerpo (con la boca puede estar diciendo sí y con el cuerpo, decir no. "Aquéllos cuyos labios callan hablan con los dedos", decía FREUD). Por último, el oyente puede saber algo de quien habla: tener o no confianza en él, estar o no predispuesto a creerle. Es lo que en psicología social se denomina efecto halo. Todo esto hace que el contenido de la información ya no sea únicamente lo que el emisor dice (con la boca), sino algo más complejo y sutil, pero no menos importante a efecto de lo que el receptor oye. Podría decirse que el oyente percibe

cir esos sonidos) y también hay un contenido extrasemántico. La contaminación ecológica se mensura en base a esa información extrasemántica: a eso que se "oye" (en rigor: se percibe) sin haberlo oído realmente.

Es la persona total (lo que dice, lo que quiere decir, cómo lo dice, quién lo dice, para qué lo dice) la que habla. Adoptamos aquí, por consiguiente, la postura opuesta a la de BLOOMFIELD para quien el mensaje no entraba en el campo de competencia de la lingüística.

Ahora bien, tal como nosotros lo entendemos (—==→) y que es lugar común para la psicolingüística, el oyente

no es una "máquina registradora" de sonidos, señales y símbolos. El descodificado del mensaje, o sea, lo que el oyente realmente oye, se ve tamizado por unos contenidos intrapsíquicos de indiscutible potencial discriminador de estímulos. Algunas potencialidades no son de este tipo: el oyente debe tener la capacidad auditiva necesaria, así como conocer los distintos signos (palabras, expresiones del idioma, etc.) que el emisor utiliza en la elaboración del mensaje. Hay otro intermedio: la inteligencia, la capacidad de comprensión e interpretación de mensajes está en relación inversa a su capacidad intelectual. Para los oligofrénicos ciertos contenidos paralingüísticos pueden tener más valor (en contenido informativo) que una cadena fónica. Y por último, mencionaremos las expectativas (ansiedad, interés, etc.) que el receptor tiene ante un mensaje. Todo ello puede tener como resultado que lo "que realmente se oye" sea el contenido del mensaje en su totalidad, o una parte, o un mensaje adulterado, o...

La respuesta del oyente (una acción, un mensaje, el cese de la ansiedad o de la incertidumbre, etc.), que es lo que pretendía el emisor, estará en consonancia con todos los estadios intermedios enumerados, la mayor parte de los cuales son inconscientes y automáticos: en una conversación no nos paramos a pensar qué oímos, cómo, con referencia a qué, con excesivo detenimiento; la conversación es un fluido donde se pretende dar mucha información y rápidamente.

Qué duda cabe que el Profesor, para un aprendizaje real de sus alumnos, no debe

olvidar estos presupuestos teóricos, o no tan teóricos. La teoría es una praxis potencial; sin este componente de factibilidad aquélla se queda en metateoría, en algo alejado del quehacer cotidiano.

Veámoslo con un ejemplo. La amante dice al amado: te quiero. El contenido semántico del mensaje es evidente y no ofrece duda de ningún género: es una confesión de amor. Pero ¿qué significa ese mensaje? Porque la respuesta del amado estará en función de qué signifique para él ese mensaje. Ese "te quiero" no es oído por el receptor atendiendo sólo a los contenidos fónicos. ¿Cómo lo dice?, ¿con convencimiento, ironía, burla?; ¿qué ademanes, gestos, etc., lo acompañan? Por otro lado, ¿quién lo dice? En una primera aproximación el contenido semasiológico no puede producir los mismos efectos si el "te quiero" proviene de la madre, de la esposa o de una barragana. Esto en lo que respecta al emisor; pero el oyente, cuando recibe el mensaje, tiene algún tipo de predisposición (lo que se llama incertidumbre) hacia lo que va a oír. Si él estaba convencido de ello, si sabía el contenido del mensaje, posiblemente los efectos sean nulos, pero si es un tímido y deseaba, por ejemplo, que su novia tomase la iniciativa, desde luego que el mensaje es acogido con una gran dosis de satisfacción. (Ver HORMANN a este respecto.)

El estímulo es, pues, tanto la cadena fónica como el contenido semántico, como los contenidos paralingüísticos que el emisor exhibe durante el acto de la comunicación. La respuesta del oyente viene condicionada, media-

tizada, por ese estímulo y por la serie de expectativas que ante el mensaje aquél había puesto en juego, o sea, por el contexto situacional. "Sólo la atención al contexto, uno de cuyos constituyentes es el receptor, hace posible dar carácter de signifiante a la construcción de escasa gramaticalidad, a las construcciones perifrásticas, incluso al silencio..." (1). (El subrayado es nuestro.) Más arriba el mismo autor decía: "Hay que atender a la semántica del contexto mismo." Y ello es palmario: en toda comunicación hay alguien que habla a alguien sobre algo en algún sitio. Atender sólo a los contenidos lingüísticos es desconocer (escotomizar) parte de la realidad, y quizá la más importante, en detrimento de la total intelección del mensaje, ya que el contexto es la situación de un sujeto en una realidad.

Es así nuestra postura inequívocamente pragmática y que si no estuviera ya suficientemente obviada vamos a hacerlo, una vez más, indicando el proceso a través del cual hemos formulado nuestro modelo teórico.

— La palabra es posterior e independiente del objeto que designa (postura radicalmente opuesta a la de PLATÓN); es totalmente arbitraria, pero, en igual medida, necesaria.

— Con la palabra definimos, delimitamos, enclaustramos a la realidad. Le ponemos un cerco porque a partir de ahora la realidad sólo va a ser aquello que el lenguaje le permita ser. Donde el lenguaje no pueda hablar, no habrá realidad. (Recuérdese el aforismo de WITTGENSTEIN "de lo que no se puede

hablar, mejor es callarse".) A donde el lenguaje no llega la realidad no se nos presenta; ya hablaremos más detenidamente sobre esta cuestión en el apartado primero de este artículo.

— Una vez establecida la conexión (el engrama):

designación (la palabra)



designado (el objeto)

su uso en la lengua debe ser unívoco y permanente.

— Cuando el receptor oye la designación debe entender qué es lo designado sin necesidad de acudir a ningún metalinguaje.

— Por último, el oyente debe actuar (comportarse, hacer, contestar, aprender, etcétera) en consecuencia con lo oído. Porque: a) su respuesta será distinta si la designación hubiera sido distinta; b) en el mismo contexto, la misma palabra debe inducir (provocar) idéntica respuesta; c) los estadios psíquicos intermedios (subjetivos) no deben ser obstáculo de ningún tipo para que se dé esta conexión estímulo-respuesta (permaneciendo constantes las otras variables, concretamente las de contenidos extrasemánticos).

En este sentido superamos las radicales posturas de HULL (y de SKINNER). La praxis del sujeto deviene en función del estímulo (la palabra), pero la especial situación (perspectiva) de cada uno propiciará determinada respuesta. Estas respuestas (potencialidades de acción), llevadas a la práctica, se decantarán como adaptativas o no. Las que sí lo sean tenderán a fijarse (por el refuerzo que supone la ley del efecto); las que no desaparecerán (para

ahorrar energía o por no ser homeostático, ya que toda respuesta debe satisfacer una necesidad según el criterio de HULL). En base a todo ello el sujeto (y los grupos en los que tales acciones se den con asiduidad y posibilidad, por su poca permeabilidad, la formación de endogrupos cerrados) irá "haciéndose" con un lenguaje peculiar (el habla, "su" habla) que lo caracterizará y le hará diferente de otros grupos con los que no comparte tales interrelaciones. Desde luego que esos grupos no ven la realidad, las cosas, como él las ve.

1. LENGUAJE Y COMUNICACION

Aunque no ponemos en duda la existencia de algún tipo de lenguaje —al servicio de un intercambio de información— en los animales, desde los insectos (ápidos y formicidos) hasta los monos antropomorfos, el lenguaje tal como lo usamos los humanos, en los cuales el intercambio comprende cogniciones que exceden la esfera de lo vital o lo instintivo (la existencia de un predador, el hallazgo de una fuente de aprovisionamiento, la proximidad del nido, la ruta adecuada durante las migraciones, el cortejo nupcial y su protocolo, etc.) y donde lo pertinente de la comunicación es, a veces, sólo afectos, emociones o cultura, es decir, abstracciones y generalizaciones elaborados a partir del sensorio y del dato concreto de la percepción, tal tipo de lenguaje —es preciso convenirlo— es privativo de nuestra especie. (Y sobre todo téngase en cuenta esto: el puente de unión, lo que pone en contacto cogniti-

vamente a la percepción sensorial con los conceptos y abstracciones de la mente es el lenguaje. Sólo se puede generalizar con/sirviéndose de un lenguaje, y ello por su capacidad simbolizadora.) Y si damos entrada en nuestra definición a un hecho sólito del lenguaje humano, pero totalmente insólito en los animales, a saber:

a) La capacidad (desde el punto de vista neurológico, plasticidad) de aprender cualquier lengua distinta de la materna; y

b) La existencia de multitud de lenguas, o sea, la múltiple posibilidad de codificar cogniciones e información, lo que implica diversos modos de ver, interpretar y definir la realidad, entonces ponemos al lenguaje humano a un nivel imposible de alcanzar, en estado natural, por los animales.

Si como corolario decimos que algunos tipos humanos son capaces (capacidad que no depende de la inteligencia como única causa explicativa, sino del grado de desarrollo tecnológico, del acervo cultural común, de la complejidad de la organización social, etc.) de representarlo gráficamente y de que otros miembros del grupo —o de otro grupo— tras un aprendizaje puedan descifrarlo lo que posibilita el que lejos del lugar y del tiempo en que fue escrito puedan otros recabar información y enterarse de lo que un individuo quiso decir ya no habrá duda para nadie que un tipo de lenguaje, así es privativo de un grupo determinado de animales: la especie conocida como *Homo Sapiens* (2).

Es a este tipo de lenguaje y a su patología a los que nos

referimos. Están, pues, fuera de lugar los lenguajes icónicos, gestuales o mímicos y fónicos (o sea, no articulados verbalmente, así: gritos, susurros, percusiones, movimiento rítmico de extremidades, como en los ortopteroides —acrididos— o el aleteo y vuelos circulares de las abejas, etc.).

En rigor podemos decir que el lenguaje es expresión de una inteligencia (es el sentir de DESCARTES, MÜLLER, WATSON, PIAGET) y también es válido decir que toda inteligencia necesita comunicarse (3). La experiencia diaria en la escuela nos dice que sólo el dominio del lenguaje oral y escrito, receptivo y expresivo, posibilita el trasvase de conocimientos del Maestro y textos (emisores o fuentes de información) al niño (receptor). Sin descartar, claro, que estos roles se invierten; en toda comunicación los papeles activo y pasivo van alternándose en cada miembro de los que participan en ella. En los contactos duales el emisor y el receptor pasan a ser, según el momento, receptor y emisor respectivamente.

Pues bien, para que estas actitudes expresivas y receptoras puedan darse y sirvan para la transmisión de conocimientos (información, cultura...) que, básicamente, constituye la finalidad de toda enseñanza (y de toda educación si damos entrada en la comunicación a esos factores emocionales, afectivos, comportamentales que sirven de sustrato en toda comunicación, pues nadie se enfrenta fríamente a unos conocimientos. Agrado, aversión, amor, odio son matices inherentes a toda recepción de mensajes y con los que impregnamos

al emisor y a lo que emite) es preciso que ambas, emisión y recepción, sean posibles sin interferencias y sin fallos que impidan, retrasen u obstaculicen la emisión, la transmisión, la recepción y la elaboración del pensamiento y su vehículo: la palabra oral o escrita. De ahí la importancia que la teleología del lenguaje, es decir, la comunicación interpersonal tiene para el Maestro.

Con un rigor menos academicista podemos decir también que el dominio del lenguaje es necesario en todos los seres que al entrar en contacto, de una u otra forma, conversan. Y para conversar, aparte del tema, se ha de disponer de un adecuado medio de expresión y recepción. Aunque dada la psicología del niño, esta conversación transaccional (verdadero diálogo: uno habla, el otro escucha, luego responde, aquél acepta o disiente, luego contesta y así indefinidamente) sólo es posible cuando ha abandonado la etapa egocéntrica (4), la conversación alumno-alumno, alumno-Profesor, etc., es el medio ideal que el Maestro tiene de reconocer si la comunicación se da o si hay un obstáculo que lo impida.

La función del lenguaje es, qué duda cabe, comunicar, trasvasar contexto (información) de uno a otro sujeto, el cual es ignorante (al menos el emisor así lo cree), hasta el momento de la comunicación del contenido cognoscitivo de dicho contexto. A partir de este momento el oyente "sabe a qué atenerse". Así pues todo lenguaje, para que tales funciones puedan llevarse a cabo, debe ser:

a) Coherente consigo mismo (= no debe abrigar ambi-

valencias ni contradicciones semánticas y/o sintácticas) y si disponer de unas reglas de formación internas conclusas.

b) Conocido por todos los que han de utilizarlo.

c) Capaz de expresar lo que expresarse quiere (la realidad entorno puede y debe describirse con el lenguaje de los sujetos que la ocupan.

d) Susceptible de ser emitido (previo codificado) y percibido (y posteriormente decodificado) por el hablante y el oyente, respectivamente. Esto supone:

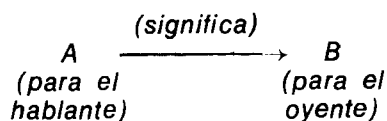
d-1) Integridad de los órganos fonadores y auditivos.

d-2) Perceptividad de las emisiones.

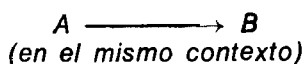
d-3) Madurez de las vías neurales aferentes y eferentes, así como integridad de los centros nerviosos superiores. Las estructuras musculares deben tener también la necesaria consistencia. En otras palabras, el aprendizaje, dominio y uso del lenguaje exige una previa maduración neurobiológica.

La patología del lenguaje, en un sentido amplio, empieza a tener entidad cuando la ambivalencia de las palabras impide al emisor y al receptor "saber de qué se habla". El sentido de las expresiones y de los términos debe ser unívoco. Las excepciones —por otra parte inevitables en los lenguajes no técnicos— deben ser conocidas y la duda debe ser subsanable por el receptor. De lo contrario, se produce una incomunicación entre los que establecen el diálogo, o sea, todo lo contrario de lo que ambos pretendían, porque si el emisor cree escuchar lo que el receptor no ha dicho (no ha querido decir, pues creía

que el otro "sobrentendería") éste se comporta de forma distinta a como aquél esperaba, además de que su respuesta, si es eso lo que se demandaba, no será correcta (para el que ahora escucha, es decir, el emisor del mensaje equivoco) ni adaptativa al no laborar ni pensar según el contexto, pretendidamente común. En este sentido el lenguaje debe ser (y ser empleado de un modo) unívoco. Si



a lo largo de la comunicación no debe darse que



De algún modo este sentido de univocidad está condensado en la coherencia. No puede ser coherente un mensaje equívoco o contradictorio.

Es obvio que quienes han de utilizar un lenguaje deberán conocerlo primero. Para nuestros intereses momentáneos esto se resumiría en la necesidad que el docente tiene de enseñar el lenguaje técnico preciso (que, claro, excede del familiar o coloquial que el alumno trae a la escuela cuando por vez primera llega a ella) para la adquisición de los contenidos culturales que comprenden las exigencias de cada nivel de enseñanza. Los niños con alteraciones del psiquismo (oligofrénicos, psicóticos, etcétera) llegan a veces a la escuela con una jerga casi ininteligible para quien no sea de la familia (unos hablan de idiolecto y otros de jergafasia). La familia "se entiende con él" y no le fuerza a ad-

quirir o utilizar el lenguaje social, extrafamiliar. Así, difícilmente será posible la conversación informal con los compañeros ni aquella otra no tan informal con el Profesor. Hemos puesto un ejemplo extremo para dejar claro que no pueden hablar entre sí quienes utilizan "lenguajes diferentes" (5). Lo anacolútico de un lenguaje mal construido (aquí sería mejor decir habla pues el idelecto, desde MARTINET, hace referencia a las hablas individuales) imposibilita la comunicación con miembros no pertenecientes al endogrupo familiar o muy local. En otro orden de cosas piénsese en las jergas de los "especialistas" (médicos, ingenieros, filósofos, etc.) como prototipo de lenguaje no asequible, o sea, in-comunicable para los no-iniciados.

Pero la enseñanza, por parte del Maestro, y el aprendizaje, por parte del alumno, exceden del marco —estrecho y, por otra parte, no del todo necesario para una comunicación plena— del lenguaje científico o técnico. Hay que aprender a hablar, eso es todo. Ese conocimiento previo exige, pues, el dominio de las reglas internas de formación morfo-sintáctica (tanto de las relaciones paradigmáticas como sintagmáticas). Como no pretendemos elaborar aquí una metodología del lenguaje no hacemos alusión a la teoría (gramática, lingüística, normativa, etc.), sino a su práctica, a eso que hacemos cuando hablamos y oímos: codificar, emitir, descodificar, comprender e integrar y volver a codificar una respuesta. Así se dialoga, o de otro modo, se maneja adecuadamente la lengua. La interrelación (o conversación, o diálogo) tras

el contacto exige de una comunicación y todo aprendizaje es corolario de una comunicación (más las indispensables potencialidades psíquicas que el sujeto ha de poner en juego).

Desde otra perspectiva el lenguaje es, no se olvide, quien pone orden en la realidad. El lenguaje estructura a la realidad, la clasifica y enmarca. Sin él todo sería caótico; sería, además, imposible hacer eso que hacen dos personas al encontrarse: establecer una comunicación, dar información, almacenarla, etcétera. Porque la realidad sólo es posible aprehenderla y vivenciarla a través del lenguaje (6). Tener conciencia de la realidad supone poseer la capacidad de describirla, de definirla y de asumirla. Mas para ello, ambos, el emisor y el receptor, han de utilizar "lugares comunes", ambos han de llamar de la misma forma a los mismos objetos, pues sólo así una información (de tipo cualitativo) sobre un objeto puede ser interpretada adecuadamente "porque se sabe de qué se está hablando". Las cualidades —hasta cierto punto inobjetivas y en bastante más grado subjetivas— deben modularse de idéntica forma: la intensidad, el grado, el interés, la importancia, el valor, etc., juicios que se predicen del objeto han de estar prefijadas. El lenguaje infantil (sin contar con esa fábrica de falsas mentiras —es decir, no mentiras— que es la imaginación y la fantasía) deberá someterse a ciertas reglas —las reglas objetivas del mundo adulto del entorno— y la primera de ellas es nombrar a cada cosa por su nombre.

Cuando el hombre se enfrenta con las cosas, dije an-

tes, las enmarca y esto quiere decir sencillamente que las codifica. Todo lenguaje es un código de señales (verbales, gráficas, simbólicas, icónicas, etcétera) y es precisamente ese código el que ha de conocerse por quienes han de utilizarlo, ya que lo que todo lenguaje emplea es, en primer lugar, semantemas, es decir, expresiones con significado.

Por último, el lenguaje será capaz de traducir en palabras el pensamiento y la efectividad de quien habla. El lenguaje define, describe, explica a la realidad. No existen lenguajes ajenos a ella. Los metalenguajes son contruidos con la intención de evitar las incoherencias y contradicciones de los lenguajes comunes, pero es condición de ellos (de los metalenguajes) ser capaces de traducirse en proposiciones que hagan referencia inmediata a la realidad. Y ya que la realidad lo es tal por referencia a un sujeto sentiente (es expresión de Zubiri) que la percibe, el lenguaje debe ser vehículo del pensamiento que el sujeto lleva a cabo con los datos obtenidos de la realidad. La afectividad con que se adoba la inteligencia debe ser también expresable mediante ese lenguaje. Un lenguaje incapaz de reflejar realidad y pensamiento no merece el nombre de tal, pues no puede utilizarse para lo que se pretende: ayudar a conocer, describir, inteligir, aprehender y comprender la realidad (externa: las cosas; interna: las vivencias, emociones y pensamientos del sujeto) que es, a fin de cuentas, para lo que los hombres utilizan un lenguaje. En este momento el lenguaje se denomina habla, pues el habla es la concreción que

el emisor hace de todas las posibilidades que el lenguaje pone a su disposición. La comunicación, según esto, exige que la emisión del hablante se haga de forma que traduzca con palabras la realidad, las cosas. A esto es a lo que me refería cuando dije más arriba que lo que se quiera decir pueda decirse. Ahora bien, no decimos que lenguaje y realidad sean la misma cosa, pues la realidad está ahí, al margen del lenguaje, mas no al margen del hombre; éste podría estar lanzando gritos, haciendo gestos y aspavientos, erizando el cabello o enseñando los dientes cuando la realidad lo exigiese, pero, en todo caso, como una acción posterior a (aunque no independiente de) la realidad.

En resumen, cuanto hemos dicho nos permite concluir:

a) Que la realidad ya estaba ahí lanzando multitud de señales e imponiéndonos su existencia;

b) que el hombre capta la realidad como significativa, o sea, como portadora de signos, de cosas que denotan y connotan o, cayendo en la redundancia, de cosas que significan;

c) que el hombre, al vivir en grupos, ha de hacer partícipe a los demás de esos cambios significativos (ya hay caza; viene un predador; esa hembra es mía; esa hembra, que es tu hembra, la deseo para mí, etc., etc.) y aprestarse a darle solución comunitariamente;

d) que toda acción comunitaria exige exponer criterios, hallar soluciones económicas a los problemas planteados, elaborar planes, etc., lo que implica una comunicación

entre los miembros del grupo;

e) que toda comunicación exige de un medio para realizarla. Este medio es el lenguaje, ya que al pensar lo hacemos en un determinado idioma (o lenguaje, o habla).

Y también afirmar que no podemos saber cómo piensan los demás si no es a través de él; que nosotros podemos dar a conocer nuestro estado de ánimo, nuestros hallazgos, nuestras frustraciones y éxitos, nuestros sentimientos más profundos sólo y exclusivamente por medio del lenguaje y que, por tanto, qué cosa sea la realidad (física, social, histórica, política, ecológica, la del hambre que ahora siento o la de la voluntad de devolver un libro prestado), en sus más mínimas peculiaridades, es algo a lo que sólo vamos a tener acceso con un lenguaje, que no será siempre verbal, mas por ahora es al único que atendemos.

Una última consideración. Esta idea de que el lenguaje ayuda a ver (y determina cómo se vea) el mundo tiene su comprobación empírica.

LIBERMAN y GLANZER, independientemente uno de otro, así lo han establecido. El primero elaboró la que llamó teoría motora de la percepción del lenguaje. En resumen, consiste en que los sonidos del lenguaje son percibidos en relación con los movimientos articulatorios necesarios para producirlos (HORMANN, pág. 101). Según esto, "el proceso de la percepción está menos determinado por la naturaleza física del estímulo lingüístico que los procesos articulatorios necesarios para la producción de este estímulo, que el oyente realiza en forma de pro-

ducción muda" (*Ibidem*, página 98). Consiste, pues, en un "estar preparado" para hablar en función de lo que se ha oído y de los movimientos que para decir eso ha debido llevar a cabo el hablante. Para poder hablar se precisa de un lenguaje interior, en el que el sujeto se diga a sí mismo lo que ha de decir a otro. Primero hay que saber qué se va a decir (no se da eso de "habla sin pensarlo") y luego se ha de preparar todo el conglomerado de órganos, aparatos, músculos, etcétera, que intervendrán en la fonación. Pero con anterioridad hay un plan cinestésico: se transforman las palabras del lenguaje interior en palabras potencialmente emitibles, o sea, verbalizables. El sujeto se apresta a hablar antes de hacerlo: se produce una contestación muda o, de otro modo, habla sin abrir la boca.

GLANZER, por su parte, ha expuesto la hipótesis del lazo verbal. Ante un estímulo visual (las experiencias se llevaron a cabo con colores), el sujeto lo codifica con las palabras de que dispone en su idioma y, por último, las verbaliza, las expresa. En esquema sería así:

E ———→ (V. C.) ———→ R

al estímulo sigue una verbalización cubierta (V. C.) como paso previo a la nominación de dicho estímulo.

Si examinamos de cerca esta sucinta referencia a las conclusiones de LIBERMAN y GLANZER vemos:

a) Que las verbalizaciones no son espontáneas (hay una elaboración previa);

b) sólo pueden emitirse valiéndose del código de que se dispone en esa comunidad

(el habla individual y coloquial), por lo que:

c) depende la expresión de las palabras que para cada objeto (o concepto, o situación o estadio procesual, etcétera) dicha lengua disponga; esto nos lleva a concluir que:

d) la realidad será descrita tal como el lenguaje permita que se describa: sólo es posible ver la realidad con los ojos del lenguaje. O como apostrofa HORMANN: "la idea y la visión del mundo están determinados por los recipientes y estructuras verbales que están a disposición del individuo receptor para esta fase intermedia" (*ibidem*, página 429). (Esta fase intermedia a la que alude HORMANN es o la disposición a hablar de LIBERMAN o la verbalización cubierta de GLANZER.)

Quien ha llevado a cabo estudios concretos sobre el modo (y la medida) en que el lenguaje condiciona la forma, cómo los sujetos que lo utilizan ven la realidad en torno ha sido WHORF (también lo han hecho EDWARD SAPIR y HOIJER), quien comparó las lenguas SAE (las de los idiomas cultos occidentales) con las lenguas indias norteamericanas, llegando a conclusiones muy interesantes, pero su exposición nos llevaría lejos. El lector interesado en estas cuestiones puede consultar el cap. XV del libro de HORMANN, cuya lectura nos ha sugerido estos párrafos.

2. LA PATOLOGIA DE LA COMUNICACION LINGÜISTICA EN EL AMBITO DE LA EDUCACION BASICA

La problemática de la comunicación verbal interpersonal,

por lo que a sus aspectos patológicos se refiere, es amplia y este artículo no pretende sino dar una visión de conjunto lo suficientemente amplia como para que el lector no especializado tenga unas pautas de referencia útiles y que le permitan abordar lecturas más selectivas.

Dada esta complejidad, empírica y teórica, el profesor no especializado no podrá pretender conocer, dominar y aplicar todas las técnicas rehabilitadoras que para las deficiencias en la audición y en la expresión existen en la actualidad (además de las que la experiencia diaria vaya decantando como aptas y beneficiosas). Su labor, preciosa, insustituible, será la de diagnosticar precozmente —si antes no lo hubiera hecho ya la familia— la deficiencia y el envío al personal idóneo (médico otorrinolaringólogo, neurólogo, psicólogo, etcétera) para su estudio. El informe deberá ser amplio, incluyendo estudios psicológicos, neurológicos y audiológicos e incluso un examen psicomotriz, ya que alteraciones motrices y cinestésicas son coadyuvantes de algunas anomalías en la articulación del lenguaje; esto es especialmente indicado en las arritmias, las disartrias, las apraxias, las afasias infantiles, etcétera.

Una vez realizado el diagnóstico (etiología, grado de la deficiencia, pronóstico), el sujeto en cuestión sería reenviado para seguir la terapia rehabilitadora precisa a cargo ésta del logopeda o del ortofonista.

De todo ello se deduce la importancia que tiene el que el profesor de EGB conozca la múltiple variedad de ano-

malías y las medidas a tomar en cada caso.

Dentro ya de la Educación Especial, el personal encargado de este tipo de rehabilitación puede ser: .

- a) El profesor de sordos.
- b) El profesor especializado en perturbaciones del lenguaje y audición.
- c) El logopeda.

Estas tres titulaciones, con sus correspondientes esferas de competencia y dedicación, son subespecialidades de la más amplia de pedagogía terapéutica, título que, como los anteriores, concede el Ministerio de Educación.

2.0. Bibliografía y fuentes

Poco de original puede haber en un tema como es el de las logopatías y máxime cuando no tratamos más que de dar una panorámica muy general del problema. La ingente obra de Perelló, obra magna de nueve tomos, más un décimo dedicado a glosario de términos científicos, es fuente para cualquiera que desee adentrarse en este campo. Aunque no hemos seguido su metodología, si acudimos en busca de datos.

La demás bibliografía consultada la reseñamos al final. Del anonimato sacamos el texto de Perdoncini e Yvonne por las múltiples sugerencias que de él es posible extraer. En no menos medida ha sido decisiva la colaboración del profesor Gutiérrez Alonso (7) en la redacción de este apartado.

2.1. Nosología de las alteraciones del lenguaje.

La nosología de las deficiencias del lenguaje y de la audición son muchas, pues depende del criterio adopta-

do por cada autor. A título de ejemplo reseñamos la adoptada por el doctor Jorge Perelló en su obra *Audiofoniatría y Logopedia* y que sigue el criterio de Saussure al distinguir entre lengua y habla (vid. Tomo 1.º, página 130).

I. Perturbación del lenguaje (logopatías)

- Afasias.
- Oligofrenia.
- Psicofonías.
- Trastornos específicos del desarrollo del lenguaje oral y escrito.

II. Trastornos del habla (lalopatías).

- Disartrias.
- Dislalia.
- Dislalia.
- Disglosia.

III. Alteraciones de la voz (distonías).

- Endocrinofonías.
- Disfonías.

IV. Sordomudez.

Para nosotros, que consideramos como anomalías del lenguaje a toda alteración en la emisión o en la recepción (y en la integración en niveles psíquicos superiores) que impida o mitigue el que el mensaje pueda establecer un contacto de tipo lingüístico entre hablante y oyente, ocasionando con ello una disminución en los intercambios y un deterioro en las relaciones sociales, nos decidimos a encuadrar su patología en tres grandes grupos:

- A) Anomalías de la audición.
- B) Anomalías de la expresión oral.

C) Anomalías de la expresión escrita.

2.2. Alteraciones desde el punto de vista del que escucha.

La primera alteración que vamos a estudiar es la referente a la recepción de los estímulos sonoros (por lo que respecta a sus cualidades físicas de frecuencia e intensidad), los cuales han de verse libres de ruidos parásitos que puedan distorsionar el mensaje fónico. Esta disminución de la capacidad receptora puede ser total (sordera) o parcial (hipoacusia).

Sordera total o anacusia: no hay percepción de ningún sonido debido a alguna lesión en el aparato auditivo. Para el profesor Aramendia, el sordo es aquel cuyo aparato receptor y discriminador de la función oír no capta con un valor umbral óptimo todas las frecuencias de la gama audible ni tampoco alcanza todas las intensidades. La sordera adquirida antes de haber aprendido a hablar da lugar a sordomudez, si es poslingual habrá habla, pero no audición.

Hipoacusia: consiste en una pérdida de audición comprendida entre 80 decibelios (es casi una sordera total) y 10 decibelios (el sujeto puede oír sin audífono, aunque tendrá alguna dificultad) Aparte de este concepto clínico para nuestros intereses, niño hipoacúsico es el que no oye lo suficiente como para seguir una enseñanza normal (lo que no quiere decir que deba asistir a colegios de deficientes auditivos, ya que con ayuda puede seguir su educación en centros normales), además de que el lenguaje se ve alterado, pues no discrimina algunos fonemas

cuya frecuencia o intensidad no entra en su gama audible. Como en la anacusia, lenguaje y audición son inseparables, pues una deficiencia en ésta trae una alteración en aquél.

El maestro deberá tener en cuenta estas posibles deficiencias de la audición en aquellos niños que sin causa aparente se muestren retraídos, no progresen, no tengan amigos, etc. Descartados otros cuadros psicopatológicos (oligofrenia, autismo) se deberá prestar atención a su capacidad auditiva. Cuando el niño no oye o lo hace muy deficientemente se aísla y no siempre avisa de su deficiencia para evitar la posible burla de los compañeros.

2.3. Alteraciones desde el punto de vista del que habla.

2.3.1. Disfasias: Se deben a perturbaciones del lenguaje interior y suelen ir acompañadas de lesiones en los centros corticales.

La cisura de Silvio separa dos áreas: la de Wernicke (primera circunvolución temporal) y la de Broca (zona inferior de la tercera circunvolución frontal ascendente del hemisferio cerebral izquierdo); la primera es integradora y receptora (aférente) y la segunda es motriz, residiendo aquí el centro de donde parten las eferencias neuromusculares. Si la lesión afecta al área sensorial se denomina afasia de Wernicke, si la lesión se localiza en la zona motriz se llamará afasia motora o de Broca. Tradicionalmente se ha dicho que la lesión vascular ha de afectar al hemisferio dominante (el izquierdo en los diestros), pero recientes estudios demuestran que individuos con extirpación del hemisferio do-

minante no presentan trastornos.

2.3.1.1. Afasia de Wernicke. La lesión vascular se localiza en el área de la recepción de los estímulos auditivos. La lesión puede ser por trombosis, embolia, traumatismos, hemorragias, etc. La capacidad lingüística general está muy afectada. Es incapaz de dar sentido a lo que oye. El sujeto se encuentra imposibilitado de expresar lo que piensa, pues carece de las imágenes sensoriales precisas. Esto es lo que se ha llamado sordera verbal. Incluye a la amusia (no reconoce los sonidos musicales) y a la sordera verbal pura (cuando sólo afecta a los sonidos lingüísticos).

2.3.1.2. La afasia motriz o expresiva recibe un tercer nombre por el área del córtex donde reside la lesión: la zona de Broca (él la llamó afemia). La lesión siempre es de origen vascular: reblandecimiento de la zona de Silvio, originada por obstrucción arterial, heridas craneocerebrales, tumores.

El sujeto no puede evocar las imágenes verbales y los correspondientes movimientos musculares que son precisos para articular las palabras. Está acompañada, pues, de anartria, lo que supone la ausencia de lenguaje oral y escrito. El sujeto comprende lo que oye, pero no puede expresar su pensamiento.

2.3.1.3. Pierre-Marie opina que la afasia de Broca es una afasia de Wernicke asociada a una anartria. A este cuadro se le denomina afasia total. En la anartria pura la lesión se localiza en el llamado cuadrilátero de Pierre-Marie, que incluye el núcleo caudado, el tálamo, las cápsulas interna

y externa, el núcleo lenticular y el córtex insular. Esta anomalía permite la escritura, pero hace imposible el lenguaje oral. Suele ir acompañado de dislexias y disgrafías.

2.3.1.4. Como última entidad dentro de las disfasias citaremos a la afasia amnésica. La lesión neurológica causante suele ser un tumor en el área temporal. Puede definirse como olvido total del idioma. El sujeto no puede nombrar los objetos que ve (no recuerda cómo se llaman las cosas). El lenguaje expresivo está menos afectado que el comprensivo.

2.3.2. Disfrasias: Es la incapacidad de agrupar correctamente las palabras para formar frases. Está alterada la elocución o expresión verbal.

En las disfrasias distinguiremos:

2.3.2.1. Agramatismo. El sujeto puede hablar, pero sus frases no están completas ni tienen sentido; emite palabras o frases muy cortas, pero a su vez, éstas no puede enlazarlas con otras frases para formar mensajes completos.

El agramatismo se debe a una lesión en la circunvolución parietal inferior, lo que impide que el sujeto se exprese correctamente, aunque su pensamiento no está alterado en absoluto. La dificultad se presenta cuando va a hablar, pero no cuando piensa y decide qué va a hablar. Para Perelló el agramatismo forma parte de la afasia. El lector puede consultar el capítulo correspondiente donde encontrará multitud de ejercicios para su recuperación.

2.3.2.2. Hiperfrasia o logorrea. El sujeto habla muy rápido, además de suprimir palabras no necesarias para

la inteligibilidad de la frase. Isserlin la llama "estilo telegráfico" debido a esa pobreza de nexos, artículos, etc., con que el sujeto elabora sus frases.

2.3.2.3. Ecofrasia o ecolalia. Consiste en la repetición de la última palabra o frase oída. La repetición puede limitarse a una sílaba. Es muy frecuente en los niños oligofrénicos.

2.3.2.4. Poliafrasia. El sujeto repite las mismas frases. Es un tipo de ecolalia.

2.3.2.5. Hipofrasia o bradilalia. Consiste en un lenguaje lento. El sujeto se interrumpe con demasiada frecuencia.

2.3.2.6. Parafrasia. No une las imágenes verbales con sus ideas correspondientes.

2.3.3. Dislalias. Consiste en la alteración de la articulación de los sonidos producida por anomalías congénitas o adquiridas en los órganos fonadores o también debido a malos hábitos de pronunciación conservados (ambiente poco exigente, oligofrenia, imitación, etc.).

Es frecuente su aparición cuando el niño está aprendiendo a hablar, pero debe haber desaparecido a la edad de ir a la escuela. En muchos casos (a este tipo se le llama dislalia funcional) desaparece sin necesidad de tratamiento logopédico. Las de origen orgánico son más difíciles de remitir. Entre los defectos que la originan señalamos: prognatismo, paladar ojival con o sin labio leporino, paraxia lingual, hiper o hipotonía de los músculos orbiculares, etc.

2.3.3.1. Alalia. Es la falta de palabra cuando no hay causa (neurológica, articulatoria, psíquica) que lo justifique. Ge-

neralmente recibe el nombre de alalia idiopática debido al desconocimiento de su etiología. Para el profesor Gutiérrez Alonso (comunicación personal) la alalia es una afasia, pues aquélla es una manifestación más de una lesión en el área de Wernicke. Y añade: "Cuando hay alalia es porque hay una afasia total pura: Broca-Wernicke. La diferencia de terminología se debe a la distinta formación de cada autor. Se dan nombres diferentes a los mismos cuadros."

En opinión de Perelló la alalia es la ausencia de la palabra después de los cuatro años de edad, con audición normal y regular inteligencia (Perelló, 1971, pág. 293).

2.3.4. Disgrafías. Tanto ésta como la dislexia son incluidas por algunos (Michaux) entre las formas atípicas de las afasias. En la disgrafía hay dificultad o incapacidad para la escritura y se suele acompañar de dislexia. Este síndrome no presenta dificultad para su remisión si el sujeto afectado recibe una enseñanza especializada. De todas formas su aspecto más negativo y preocupante es el retraso en el aprendizaje de la escritura, que impide la normal adquisición de las técnicas de base tan necesarias para comenzar cualquier tipo de enseñanza.

2.3.4.1. Agrafía. El sujeto no puede escribir. En opinión de Gutiérrez Alonso es la manifestación gráfica de la afasia. La reeducación especializada es suficiente.

2.3.4.2. Disortografía. Es toda alteración en la capacidad de escribir correctamente, ya sea en cuanto a emplear los signos adecuados para cada fonema o en la di-

ficultad para escribir bien los términos cacográficos.

En cierto tipo de ejercicios escolares: redacciones, dictados o en cualesquiera otros que no sean la copia de un modelo, esta deficiencia aparece nitidamente.

2.3.5. Disartrias. Es la incapacidad para la pronunciación de letras o palabras. Es una anomalía de origen central, pues se debe a una lesión en el cerebro.

Entre otras destacan:

a) El seseo: se pronuncia la /θ/ como /s/.

b) El ceceo: se pronuncia la /s/ como /θ/.

c) El rotacismo: es una defectuosa pronunciación de la /r/.

d) El sigmatismo: idem de la /s/.

e) El yeísmo: se pronuncia la /λ/ como /j/.

f) El lleísmo: se pronuncia la /j/ como /λ/.

Estos defectos desaparecen con la correspondiente reeducación logopédica.

2.3.5.1. La principal de las disartrias es la tartamudez, aunque en rigor la tartamudez es una arritmia de los órganos fonadores y articulatorios, así como de los que intervienen en la respiración: musculatura abdominal, boca, etcétera.

Se distinguen dos tipos de tartamudez: cuando el sujeto tarda en comenzar a hablar o se detiene cuando está hablando (se le llama tetaniforme o tónica) o cuando repite las sílabas de las palabras (se le llama coreiforme oclónica).

El origen no es sólo psicológico (aumenta con la ansiedad o ante una emoción fuerte; se reduce cuando el auditorio lo componen perso-

nas conocidas), sino también neurológico. Prueba inequívoca de este origen neurológico es su aparición en aquellos niños zurdos a los que se les obliga a escribir con la mano derecha.

2.3.5.2. *Taquilalia o farfuleo.* El sujeto habla demasiado aprisa, por lo que apenas se entiende lo que dice: faltan sílabas y palabras enteras. Perelló llama a este cuadro taquifemia. Se presenta ante estados de ansiedad, nerviosismo y excitación, por lo que un ambiente reposado y tranquilo constituyen la mejor terapia.

2.3.6. *Dislogías.* Consiste en la incapacidad de expresarse debido a que el sujeto no percibe las relaciones entre las cosas y los signos del lenguaje. Hay un fallo en la función simbolizadora.

2.3.6.1. *Alogía.* Consiste en una deficiencia global y profunda de la capacidad de simbolización.

Este síndrome incluye a la apraxia, la afasia y la agnosia.

Hay dos tipos: la alogía congénita, cuando los individuos nacen sin poder hablar y la adquirida cuando la lesión se produce en una etapa posterior al nacimiento y afecta gravemente a la inteligencia.

2.3.6.2. *Hipología.* El sujeto tiene el psiquismo tan alterado que sólo pronuncia monosílabos.

2.3.6.3. *Hipología inhibitoria o mutismo.* Es la pérdida del habla debido a algún choque o impresión o ante algún ambiente desconocido.

2.4. *Anomalías de la expresión escrita.* Haremos alusión a su vertiente expresiva (disgrafías) y a la interpretativa (dislexias).

2.4.1. *Dislexia.* Básicamente, leer consiste en la interpretación fonológica de unas grafías y en la adscripción a esos fonemas de un valor significativo. Al emitir los sonidos del texto debe aparecer (como en un lenguaje interior) el objeto significado. Esto exige un dominio previo del lenguaje como vehículo de comunicación.

Se entiende por dislexia cualquier alteración (retraso, deficiencias del método de lectura empleado, estructuras psíquicas deficitarias) en el aprendizaje de la lectura.

En opinión del profesor Gutiérrez Alonso, en la aparición de la dislexia intervienen factores escolares (el deseo de que un niño aprenda a leer antes de tiempo, un método de lectura mal aplicado, asistencia irregular a la escuela), psicológicos (ansiedad, desamparo emocional por parte de los padres) y de lateralidad, conocimiento del esquema corporal, etc.

Los niños con lateralidad y orientación espacial mal estructuradas tendrán dificultad tanto en leer bien como en escribir bien aquellos fonemas y grafías que no varien en sus rasgos más que por su orientación. La dificultad aparece sobre todo en estos grupos:

- 1) p b d q g
- 2) u v n m ñ
- 3) f t
- 4) z s
- 5) h y j.

Cualquiera de estos cinco grupos presenta problemas que sólo la paciencia y la técnica especializada logran resolver. El método de lectura empleado deberá tener los tipos claros y fácilmente distinguibles unos de otros para que no haya duda. Hay

que resolver ante todo el problema de la lateralidad y la orientación espacial (arriba-abajo, derecha-izquierda, sentido de la perpendicularidad y de la oblicuidad) y ello, si hay lesión cerebral, es labor ardua y delicada. El libro de Perdoncini es prolijo en orientaciones pedagógicoterapéuticas, en él podrá el lector ampliar conocimientos sobre técnicas, consejos, etc., para la recuperación de la dislexia.

Los autores distinguen, a veces, otro cuadro dentro de las dislexias: la alexia. Consiste en la incapacidad de aprender a leer en sujetos que se comunican verbalmente sin dificultad alguna. Toda alexia parece ser que lleva aparejada (o es producida por) una agnosia visual. La agnosia (el término se le debe a Freud) es una especie de ceguera ante las cosas: no sabe qué son, para qué son, no las ve en su totalidad, sino sólo rasgos de ellas o partes, es incapaz de decir qué es un objeto en su totalidad. En lo que respecta a los grafismos de la escritura el sujeto afectado no reconoce los símbolos del lenguaje escrito, es incapaz de darle su valor fonético, aunque no existe inconveniente articulatorio de ningún tipo. El aléxico puede escribir copiando (no es agráfico), pero no leer lo que ha escrito.

Cuando la agnosia visual se da en los signos numéricos tenemos la acalculia.

No creemos que con este repaso general a la patología del lenguaje hayamos tocado la problemática en su totalidad. Dos cuestiones, el bilingüismo y el lenguaje de los niños oligofrénicos son los temas que trataremos próximamente.

La estimulación e interrogación divergente: clasificación de las preguntas desde el punto de vista de la creatividad

Por David DE PRADO DIEZ

1. FUNCIONES DE LA ESTIMULACION DIVERGENTE

La estimulación e interrogación divergentes tienen como función formativa principal desarrollar el pensamiento divergente y **creatividad** de aquel que se las formule y las responde. Ellas contribuyen, por tanto, a discernir la fuerza de convergencia, oclusión y cerrazón mental que la habituación cultural de la concatenación estímulo-respuesta producen en la conciencia del sujeto condicionando su visión y estimación de la realidad. Lo podríamos decir con un ejemplo: el uso sistemático del bolígrafo para escribir, nos incita a pensar automáticamente, al ver un bolígrafo, en los siguientes términos: papel, escribir, lápiz-pluma, libro y otras palabras directa e indirectamente relacionadas con el bolígrafo. No pensamos espontáneamente en otros usos menos comunes del bolígrafo como puntear, dibujar, etc., o en funciones u objetos inusuales o más remotamente rela-

cionados con el bolígrafo como cohete, dardo, abrecartas, termómetro, etc.

Por lo general la posibilidad de rotura de la convergencia cultural es costosa, y suele darse si las dificultades y problemas, o las situaciones extrañas obligan al pensamiento a la incómoda tarea de pensar de un modo nuevo y original, es decir, creativo y divergente. Podríamos concluir que la formulación de preguntas y estímulos divergentes entraña:

- a) un **encarar la realidad de modo nuevo** y culturalmente original.
- b) la posibilidad de **romper el hábito de reacción convergente** y condicionada que la Psicología del conductismo denomina aprendizaje S-R.
- c) el desencadenamiento de pensamientos divergentes y el **desarrollo de la imaginación creadora**.
- d) **una actitud** cultural y personal de **bús-**

queda de aspectos nuevos en la realidad cotidiana.

- e) una **sensibilización hacia las dificultades**, problemas y deficiencias de los objetos y situaciones, que despierta una actitud crítica e inconformista, y posibilita la mejora de la realidad imperfecta.
- f) un modo **optimista, flexible y alegre** de acercarse a la realidad: para una mente divergente no hay "callejón sin salida". El humorista emplea la asociación divergente de un modo sistemático en cada chiste que elabora.
- g) una actitud de **apertura y tolerancia** hacia las ideas y respuestas de los demás, fundamento de las actitudes **democráticas**.

2. CARACTERISTICAS DE LAS PREGUNTAS DIVERGENTES

El concepto de interrogación divergente es más reducido que el de estimulación divergente. En general, no se puede dar una definición operativa que garantice distinguir con exactitud, si una pregunta o estímulo es divergente o no, ya que el criterio fundamental es que provoque el pensamiento divergente de quien ha de contestarla, y este pensamiento dependerá de la capacidad creativa del sujeto que contesta y de su grado de condicionamiento cultural respecto al tema de la pregunta divergente; la rigidez mental entraña una dificultad de superar las respuestas condicionadas de la cultura y de "redefinir" o dar nuevos usos y funciones a los objetos; esta rigidez parece aumentar, según Torrance, con la edad y la enfermedad mental. El comprobó que los esquizofrénicos y jóvenes universitarios respondían, con conceptos incluidos en la categoría de "recipiente" en un 87 por 100 y 84 por 100, respectivamente, a la instrucción de que "pensaran en la mayor cantidad de usos posibles para **latas** de envases"; mientras sólo un 17 por 100 de niños de 4.º, 5.º y 6.º grados respondían con esa categoría convergente de pensamiento (1). Pese a esta dificultad no renunciamos a una clasificación de las preguntas, desde el punto de vista de la divergencia o creatividad, por la utilidad que ello representa desde el punto de vista didáctico para los numerosos profesionales que precisan recurrir a diario a la interrogación: profesores, perio-

distas, fiscales, abogados, psicólogos, encuestadores, psiquiatras, médicos, asistentes sociales (2), etc.

Estableceremos unos indicadores o distintivos que orienten inicialmente respecto a la presencia o ausencia de preguntas divergentes; prefiero llamarlos así a considerarlos como **criterios**, pese a que en la práctica de la discriminación entre estímulos divergentes y convergentes funcionan como tales. He aquí algunos:

a) Para contestar a las preguntas divergentes **no es absolutamente imprescindible** recurrir a un dato preciso de la memoria, aunque sí haya que echar mano de los conocimientos que uno tiene sobre el tema o temas afines, de las impresiones más o menos oscuras del recuerdo, de las conexiones y relaciones con otros asuntos.

b) La pregunta divergente, no suele dejar indiferente al sujeto; le preocupa o le inquieta o le interesa, o despierta su curiosidad por responder.

c) Es llamativa, a veces, deslumbrante, desconcierta al interrogado porque su mente convergente no espera este tipo de preguntas divergentes.

d) La pregunta divergente desencadena una gran **variedad y multitud de pensamientos**, sentimientos, ideas e imágenes, a veces, contradictorias e inconexas; su fin es desarrollar la **fluencia mental**, o cantidad de ideas que el sujeto piensa en torno a la cuestión, y la **flexibilidad y agilidad mental** o número de categorías distintas en las que se pueden catalogar esas ideas.

e) El estímulo divergente no tiene unas determinadas **respuestas dadas**, y, por tanto, el profesor no busca unas particulares respuestas, ideas; su meta es crear una situación estimulante que provoque **originalidad de pensamiento**.

f) El niño no debe tener **temor a equivocarse**, ya que trata de respuestas más de pensamiento e imaginación que de memoria.

g) La pregunta divergente desencadena de **inmediato** reacciones e ideas de respuesta, sin que sea preciso, apenas, tiempo de espera para razonar o evaluar antes de contestar.

(2) Para una mejor comprensión de la importancia y relieve del "arte de preguntar" y la didáctica de la interrogación, ver MARIN, Ricardo: "Técnicas del pensamiento creativo", ICE de la U. Politécnica de Valencia, 1975, págs. 114-138, capítulo V.

(1) TORRANCE, P.: "Orientación del talento creativo". Troquel. Buenos Aires, 1969. pág. 27.

El índice de divergencia de una pregunta para un tipo determinado de personas que contestan vendrá dado por la facilidad en contestar, así como por la cantidad, variedad y originalidad de las ideas que se aportan; por el grado de curiosidad despertado, y por la necesidad de recurrir al dato de memoria con el temor de equivocarse o la preocupación de acertar.

Hay una variable ajena a la pregunta misma que es la capacidad de relación, comprensión, ideación, memoria y creatividad del que contesta, así como su peculiar condicionamiento cultural fruto de los estudios y de la edad; esta variable puede hacer que preguntas divergentes en su formulación no lo sean tanto valoradas desde el punto de vista de las contestaciones que un grupo de personas den. Pero no será lo normal: lo propio es que una pregunta divergente y original esté tan bien formulada, que desencadene la creatividad de cualquier tipo de personas. Este debe ser el objetivo de quien tenga interés en capacitarse didácticamente en la formulación y uso de la interrogación divergente.

En el apartado 4 se ofrece una relación de preguntas y estímulos convergentes y divergentes. Teniendo en cuenta los indicadores antes reseñados, determina cuáles son las preguntas divergentes, antes de seguir adelante en la lectura de este artículo.

IMPORTANTE: a) Enseña a tus alumnos a distinguir entre preguntas divergentes y convergentes.

b) Haz que con un ejemplo comprendan la diferencia entre el pensamiento convergente (provocado por una pregunta convergente) y el divergente.

c) Formula preguntas y estímulos divergentes sobre cualquier tema u objeto.

d) Haz que tus alumnos elaboren preguntas divergentes del mismo modo.

3. CLASIFICACION DE LAS PREGUNTAS DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA CREATIVIDAD

Como se desprende de lo que antecede, podríamos hacer dos grandes divisiones contrapuestas de las preguntas según desencanen o no el pensamiento creador: preguntas divergentes y convergentes.

No obstante hemos dejado entrever que puede haber grados de convergencia y divergencia, en atención a los cuales podemos clasificar más detalladamente las preguntas

desde el punto de vista de la creatividad, en preguntas que puedan ir de una máxima divergencia (preguntas divergentes **imaginativas** o de respuesta múltiple **ilimitada**) (D. I.) a una divergencia mínima o nula (preguntas **convergentes de memoria** o evaluación y preguntas **convergentes retóricas** (C. R.) pasando por unos niveles intermedios (preguntas **divergentes** de respuestas **limitadas**) (D. L.) o pregunta **convergente de respuesta múltiple** (C. M.).

Veamos con algunos ejemplos los distintos tipos de preguntas teniendo en cuenta el criterio de la creatividad —fluencia, flexibilidad y originalidad de ideas— que ocasionan.

3.1. Preguntas divergentes imaginativas o de respuesta ilimitada (DI)

Estas preguntas son estimuladoras de un número casi ilimitado de ideas e imágenes, es decir, preguntas muy divergentes y aptas para desarrollar tres aspectos básicos de la creatividad: la fluencia, la flexibilidad y, lo que es más importante, la originalidad; en otras palabras, desencadenan gran número de respuestas, de índole muy variada y diversa y muy chocantes o **inusuales**.

A estas preguntas podemos llamarles **Divergentes Imaginativas** o de respuesta múltiple **ilimitada** (DI), por no tener un techo que limite o condicione el pensamiento creador integral.

Ejemplos: Contesta por escrito a cada uno de los ejemplos durante cinco minutos.

- 3.1.1. **¿Qué pasaría** si no existiesen las leyes?
- 3.1.2. **¿Qué hubiera ocurrido** si los nazis de Hitler hubieran ganado la segunda guerra mundial?
- 3.1.3. **¿Cómo te imaginas** un extraterrestre? ¿Cómo lo diseñarías?
- 3.1.4. Supón que, por unos minutos, tienes un poder mágico que te permite hacer con la sola fuerza de tu pensamiento cuanto se te ocurra:

Estímulo a) Piensa cosas que merecería la pena hacer por el mundo.

Estímulo b) Piensa en el mayor número de problemas y miserias que tiene planteados la sociedad y las personas y describe en qué otras situaciones te gustaría transformar esos males.

Estímulo c) ¿Qué se te ocurriría **pensar o hacer?**

Di espontáneamente todo lo que pase por tu mente.

Algunas observaciones sobre el ejemplo

3.1.4:

1. Este ejemplo es una situación inusual; cualquier situación extraña, contradictoria, absurda o que contravenga el orden natural de las cosas, de las instituciones y de los procesos normales puede considerarse muy apta para estimular "febrilmente" la imaginación creadora y desencadenar torrentes de ideas variadas y originales.

2. Los estímulos a y b del ejemplo 3.1.4. tienen menos poder de divergencia que el estímulo c, ya que pueden **canalizar** el pensamiento con una cierta expectativa ético-social; serían, por esto, unos estímulos muy adecuados para una clase de ciencias sociales.

3. El estímulo c del ejemplo 3.1.4., es más abierto y deja totalmente libre al sujeto para que vaya haciendo con su poder mágico cuanto se le ocurra; si el clima del grupo es muy abierto, tolerante y sin prejuicios ni censuras, este tipo de estímulos puede tener una gran utilidad **como instrumento de diagnóstico de los intereses, motivaciones y valores** del individuo, del grupo y del entorno social.

3.2. Preguntas divergentes de respuesta limitada (DL) o convergentes de respuesta múltiple (CM).

Estas preguntas, siendo abiertas y existiendo para ellas un número amplio, pero no ilimitado, de respuestas variadas, desarrollan con toda certeza la fluencia y, en menor escala, la flexibilidad ideacional; pero apenas suscitan respuestas originales e inusuales. A estas preguntas les llamamos **Preguntas convergentes de respuesta múltiple (CM) o bien Divergentes de respuesta limitada (DL)**, suelen ser preguntas para cuya contestación es muy necesaria una amplia información, y normalmente se recurre a la memoria de conocimientos previos para poder contestarlas más que a la imaginación.

Ejemplos: Contesta por escrito a cada estímulo empleando cinco minutos para cada uno.

3.2.1. ¿Cómo irías a Madrid?

3.2.2. Mencíname todas las plantas que conozcas.

3.2.3. Escribe expresiones con sentido a base de palabras cuyas iniciales sean los de las siglas T. I. y D. D. o I. C. E., etc.

3.2.4. ¿Cuáles son las características de la grúa?

NOTA: Comprueba cómo estos estímulos convergentes de respuesta múltiple (CM) pueden fácilmente **convertirlos en preguntas divergentes o imaginativas o de respuesta ilimitada**, introduciendo alguna modificación, que ponga las cosas muy difíciles o haga la cuestión inusual. Así los estímulos convergentes de Respuesta múltiple (CM) anteriores se podrían convertir en los siguientes:

3.2.1. ¿Cómo irías a Madrid si no tuvieras un céntimo?

3.2.2. Esas son las plantas que tú conoces, pero ¿no crees que en alguna parte del globo o del universo pueden existir otro tipo de árboles? Invéntate sus nombres, y, teniendo en cuenta sus formas y características, describe uno, el que te parezca más llamativo, y dibújalo en esbozo.

3.2.3. Compón el mayor número de expresiones, lo más provocativas posibles, con palabras que se inicien con las letras de las siglas D. P. D., Sociedad Anónima (puedes añadir preposiciones, interjecciones y adverbios, si lo deseas).

3.2.4. ¿Cómo diseñarías tú una grúa? ¿Qué características de forma y funcionamiento le darías, si dispones de un taller de máquinas mágicas?

3.3. Preguntas convergentes

3.3.1. Preguntas convergentes de hechos o datos

Consideramos convergentes a todas aquellas preguntas que incitan a la mente a la búsqueda de unas **respuestas determinadas y fijas y preestablecidas** por la cultura, los usos sociales, la valoración ética o la ciencia. Son las preguntas usuales en un contexto académico o escolar. Se trata de las **preguntas de conocimiento** que suelen abun-

dar en los ejercicios de los libros de texto y en los exámenes.

Ejemplos:

- 3.3.1. 1. ¿Quién descubrió América?
- 3.3.1. 2. ¿Con cuántos hombres iba su descubridor?
- 3.3.1. 3. ¿Con qué medios contó?
- 3.3.1. 4. ¿En qué fecha llegó a América?

3.3.2. Preguntas convergentes retóricas

Hay preguntas que son **convergentes** por su formulación **retórica**; en ellas el que pregunta no sólo busca una respuesta determinada en el interlocutor, sino que trata de arrancársela, impidiendo o constriñendo su capacidad de pensar.

Ejemplo: Escribe la respuesta que primero se te ocurra a cada pregunta.

- 1. ¿No es cierto que todos los ombligos son redondos?

Respuesta

- 2. ¿No te parece cierto que fueron los rusos los primeros en conquistar el espacio?

Respuesta

NOTA: Si has escrito **No** en ambos casos tu pensamiento se rebela al condicionamiento convergente y sale por los fueros de la creatividad. A tu personalidad le gustan "los cerros de Ubeda" de la libertad. Puede que seas un talento creativo sin cultivar.

3.3.3. Preguntas convergentes de Sí/No

Muy a menudo se formulan preguntas cuya respuesta es: **Sí/No/No sé**.

Ejemplos:

- 1) ¿Es beneficioso el escarabajo?
- 2) ¿Es el hombre un ungulado creador?
- 3) ¿Descubrió Pasteur la vacuna?

Estas preguntas no desencadenan **por sí** la fluencia inmediata de las ideas, sino que desorientan el proceso mental del sujeto. Por un lado, empujan al sujeto simultáneamente a la realización de varias operaciones mentales como, por ejemplo:

- a) Memorizar datos pertinentes.
- b) Agrupar esos datos en tres bloques: los que están a favor del **sí**, los que son favorables al **no**, y los irrelevantes.
- c) Sopesar y valorar las razones del **sí** y las del **no**.
- d) Decidir maniqueamente: **sí** o **no**, o mantener la indecisión en la duda.
- e) Esta variedad de operaciones mentales obliga al sujeto a decidir el orden en que las debe realizar.

Por otro lado, en la mayoría de los casos se busca la respuesta que da el libro de texto, sobre todo si se trata de preguntas de conocimiento. Si se trata de preguntas de **SI/NO** que requieren **valoración**, el proceso de actividades mentales múltiples, complejas y simultáneas desencadenadas puede ser el expuesto arriba; en este caso el sujeto se puede sumir en una gran confusión y duda capaz de bloquear la actividad mental. Gran número de niños tardan en encauzar su respuesta, se inhiben y no contestan si no se les ayuda, con **preguntas facilitadoras**, a poner un orden secuencial a su actividad mental.

Por eso considero este tipo de preguntas de formulación inadecuada para el desarrollo de la creatividad. Tampoco parecen muy recomendables didácticamente en el contexto de una clase, por su orientación memorística o por la confusión mental que genera su formulación, al exigir con **una** misma pregunta dar **simultáneamente** distintos tipos de **actividad** mental.

Por estas razones, salvo en situaciones de pruebas objetivas, en las que se pretende comprobar si el sujeto ha memorizado o asimilado unos contenidos, me parece oportuno y ventajoso desde el punto de vista didáctico y creador **reformar la pregunta** sobre todo si entraña evaluación, descomponiéndola en las tareas simples que la integran. Con ello se conseguirá mayor prontitud en la respuesta, mejor estimulación de las ideas y mejores niveles de actividad mental evaluadora.

Así los ejemplos de preguntas de respuesta **sí/no**, que suponen procesos de evaluación (3.3.3.1.) o discriminación (3.3.3.2.), podrían reformularse del siguiente modo en una secuencia encadenada de tareas o estímulos:

- 3.3.3.1. a) Especifica todos los beneficios del escarabajo.
- b) ¿Cuáles son sus perjuicios?

TIPOS DE PREGUNTAS DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA CREATIVIDAD QUE SUSCITAN

Escala de Divergencia	Número de respuestas	TIPO DE PREGUNTAS			ACTIVIDAD MENTAL DESENCADENADA
		SIGLAS	DENOMINACION	EJEMPLOS	
Divergencia máxima	∞ Infinitas	DI	Divergente imaginativa o de respuesta ilimitada	1) ¿Qué ocurriría si pudieras volar? 2) ¿Qué usos podrías dar a un bolígrafo?	CREATIVIDAD TOTAL: Fluencia Flexibilidad Originalidad Elaboración
Divergencia media		DL CM	Divergente de respuestas ilimitadas Convergente de respuestas múltiples	1) Escribe expresiones que empiecen por G. C. 2) ¿Cuáles son las características de las flores? 3) ¿Cuáles son las provincias españolas?	Creatividad limitada a la fluencia y flexibilidad
Divergencia mínima		CC	Convergente de hechos, datos de conocimiento .	1) ¿Quién descubrió la pólvora?	MEMORIA/CONOCIMIENTO
		CB	Convergente bloqueante/conflictiva: Preguntas de Si/No. Preguntas complejas.	1) ¿Descubrió América Colón? 2) ¿Es el hombre un ungulado creador?	Bloqueo inicial/análisis memoria/comparación.
Divergencia cero o convergencia máxima	Escasas	CR	Convergente Retórica	¿No es cierto que el hombre es mortal?	NO ACTIVIDAD MENTAL (Respuesta automática).

- c) Da valor relativo a cada uno de los perjuicios y beneficios.
 - d) Compara los perjuicios con los beneficios ponderados.
 - e) Contesta a la pregunta originaria.
- 3.3.3.2. a) ¿Cuáles son las características del "ungulado"?
- b) ¿Cuáles son los elementos distintivos de un ser creador?
 - c1. ¿Qué características del ungulado posee el hombre?
 - c2. ¿Qué elementos del ser creador posee el hombre?
 - d) ¿En qué medida es válido afirmar que el hombre es un ungulado creador? (contestación a la pregunta primitiva).

He denominado arbitrariamente a este tipo de preguntas bloqueantes o de conflictividad mental, por el número y la variedad de operaciones de pensamiento que exigen; y por que requieren un tiempo para pensar en las varias contestaciones y en la toma de decisión muy superior al que se suele dar al alumno en intervenciones orales. Esta situación ocasiona nerviosismos y dudas que dificultan la contestación e inhiben, a menudo, la respuesta en alumnos que tienen conocimientos y capacidad para contestar, sobre todo si son tímidos.

IMPORTANTE:

1. Un porcentaje elevadísimo de preguntas de pruebas objetivas puede considerarse incurso en este apartado, ya que ofrecen al sujeto un número limitado de tres o cuatro respuestas, cuyo acierto se basa en una relación lógica o en una simple memorización.

2. Este tipo de preguntas deben reformularse, si se pretenden emplear como desencadenantes de la promoción de ideas en el "Brainstorming" o Torbellino de ideas (TI).

3.4. Síntesis final:

Las preguntas o estímulos que desencadenan la creatividad pueden tener una graduación de efecto, mensurable por el número de respuestas que suscitan (fluencia), la variedad de las mismas (flexibilidad) y su originalidad o novedad (originalidad).

Los tipos de preguntas pueden ir de un nivel máximo de divergencia con producción

de infinidad de respuestas, variadas y algunas originales (P. D. I.), a un nivel muy bajo, casi nulo de divergencia, provocando el bloqueo del pensamiento o la convergencia (P. C.) pasando por un nivel intermedio de preguntas de respuesta múltiple pero no ilimitada ni original (C. M. ó D. L.).

Ver el cuadro adjunto: **Tipos de preguntas desde el punto de vista de la creatividad que suscitan.**

4. EJERCICIOS DE DISTINCION DE PREGUNTAS DIVERGENTES

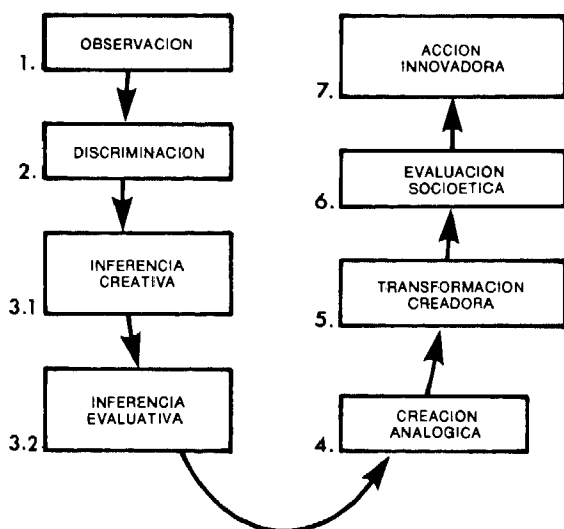
Aquí hay una lista de preguntas; algunas son divergentes, y otras no. Indica cuál de estas preguntas es divergente (D), colocando una D (divergente) a la izquierda de la pregunta correspondiente.

Si has leído el apartado 3, puedes poner las iniciales que correspondan a cada tipo de preguntas: DI, DL, CM, CC, CB, CR.

1. ¿Cómo podríamos cambiar esta caja para convertirla en una casa adecuada para un ratón?
2. ¿Cuántos países forman parte de la O. N. U.?
3. ¿Qué evidencia nos proporciona esta narración de que la protagonista es una joven infeliz?
4. ¿Cuáles son los posibles usos de una nave espacial?
5. ¿Cuál es el punto principal de este párrafo?
6. ¿Debe España gastar dinero para implantar el sistema de T.V. en color?
7. ¿Qué título podrías poner a este poema?
8. ¿Quiénes fueron los españoles que exploraron el nuevo mundo?
9. ¿Qué se puede hacer para impedir el tráfico de drogas en España?
10. ¿Es malo el divorcio?
11. ¿Qué cantidad de superficie terrestre está cubierta por agua?
12. ¿Cómo tendrías que hacer para poder vivir en la luna?
13. Después de leer este poema, ¿cuál te parece que es la actitud del poeta hacia la guerra?
14. ¿Qué mejoras puedes sugerir para un correccional de jóvenes delincuentes?
15. ¿Qué ocurriría si pudiéramos controlar el tiempo?
16. ¿Debió Bruto advertir a César de que sería asesinado?



Esquema secuencial de Actividad Mental Divergente-Convergente Integrada



17. ¿Qué partidos políticos existen en España?
18. ¿Cuáles serían las consecuencias de la introducción de partidos políticos en España?
19. ¿Qué ventajas tiene la libre elección de los alcaldes?
20. ¿Por qué existe el hambre en el mundo?

Comprueba tu nivel de aciertos teniendo en cuenta estos criterios de corrección:

- 1) Divergentes de Respuesta Ilimitada y/o Imaginativa (DI): 1, 4, 7, 9, 12, 14, 15, 18, 19, 20.
- 2) Convergentes de Respuesta Múltiple (CM): 2, 17.
- 3) Convergente de Evaluación (CE): 3, 5, 13.
- 4) Convergente de Conocimiento (CC): 8, 11.
- 5) Convergente Retórica (CR).
- 6) Convergente Bloqueante (CB): 10, 6 y 16.

5. INTEGRACION PEDAGOGICA DE LA ESTIMULACION DIVERGENTE Y CONVERGENTE: UN EJEMPLO DE GUIA DE INTERROGACION DIDACTICA PARA PROMOVER UNA ACTIVIDAD MENTAL COMPLETA ANTE EL ESTIMULO DIVERGENTE INUSUAL DE UN DIBUJO DE OPS

5.1. Presentación de estímulo gráfico inusual de OPS: El hombre que tiene el cráneo colmado de monedas. (Ver dibujo adjunto).

5.2. Secuencia de procesos mentales desencadenados por el estímulo inusual y orientados mediante la interrogación didáctica.

Se parte de la actualización de conocimientos y datos mediante su evocación y/o constatación de la realidad por observación y discriminación (1y2). Esta fase es fundamental, pues constituye la base de las operaciones mentales de creación y evaluación posteriores. Sin conocimientos previos no se puede ni juzgar ni crear.

A continuación se procede a la elaboración de **Inferencias creativas** (3.1), libres de enjuiciamiento y crítica acerca de su validez o acierto, esta actividad de comprobación del acierto de las inferencias se efectúa en la fase siguiente: **Inferencia evaluativa** (3.2) que permite identificar con precisión el problema: **"Ideas e Ideal, el dinero"**.

Una nueva etapa de **creación analógica** (4),

BIBLIOGRAFIA

- MARIN, R.: "Técnicas de Pensamiento Creativo". ICE de la U. Politécnica de Valencia, 1975.
- CHORNESS y otros: "Minicurso 20-Divergent Thinking". Far West Laboratory for educational Research and Development. San Francisco, 1971 (mineografiado).
- GORDON, W. J. J.: "Synectics: The development of creative capacity". Harper and Row. New York, 1961.
- TORRANCE, Paul: "Orientación del talento creativo". Troquel. Buenos Aires, 1969.

permite una cierta generalización del estímulo inusual a otras áreas o problemas, como el erotismo, la agresividad, la guerra, etc. Se insta al alumno a proyectar gráficamente sus propias ideas o a modificar el diseño original de OPS mediante la **transformación creativa** (5).

Finalmente, se estimula a una **valoración socioética** (6) que asegure la reacción afectiva del alumno como resultado de prever el alcance de las consecuencias de una deformación humana tal, y provoque una **acción innovadora** (7) pensada y consciente para eliminar o aminorar semejante malformación socio-cultural.

5.3. Ejemplo de Interrogación didáctica, guía del proceso mental

A continuación se presentan varias preguntas divergentes-convergentes que sirven de orientación a las actividades mentales descritas y referidas al estímulo inusual de OPS.

1. Observación

1. ¿Qué es lo que más te llama la atención en este dibujo de OPS? (IDEA O MENSAJE CENTRAL.)
2. ¿Qué está haciendo con las manos?

2. Discriminación

1. ¿Qué crees que le pueda estar ocurriendo?
¿Qué le pasa a este hombre?
2. ¿Qué expresión tiene su rostro?

3. Inferencia

3.1. Inferencia libre creativa

1. ¿A qué personas podría representar?

2. ¿Cómo ha podido llegar a este estado?

3.2. Inferencia lógico-evaluativa

1. ¿A quién representa realmente?
2. ¿Es posible que tú estés representado en ese tipo de hombre que tiene por cerebro monedas?
¿Por qué y en qué medida?

4. Creación por analogía

- 4.1. ¿Qué otras cosas, además del dinero, se albergan en el cerebro del hombre moderno?
- 4.2. ¿Y en su corazón?
- 4.3. ¿Qué hay en tu cerebro de niño? (IDENTIFICACION)
- 4.4. Realiza un dibujo que represente una de las ideas surgidas en el ejercicio anterior.

5. Transformación creativa

- 5.1. ¿Cómo podrías representar el mensaje central de OPS de otra forma?
Dibújalo.

6. Valoración socio-ética

- 6.1. ¿Te parece "sano" este tipo de corazón y cerebro?
- 6.2. ¿Cuáles podrían ser las consecuencias de una deformación cerebral de los hombres en tal sentido?

7. Acción innovadora

- 7.1. ¿Cómo se podría hacer para evitar estas deformaciones?
- 7.2. ¿Qué podríamos hacer nosotros?

5.4. Ejercicio: de Distinción de Preguntas Divergentes

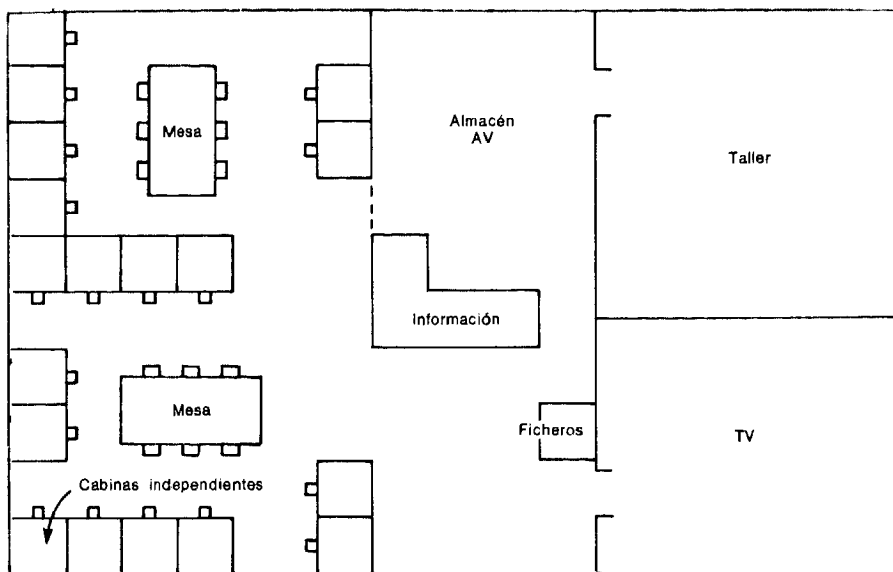
1. Pon al margen de cada pregunta del apartado anterior 5.3, las iniciales que correspondan a cada tipo de pregunta.
2. Comprueba la combinación de preguntas divergentes y convergentes, necesaria para organizar un equilibrado desarrollo de actividades mentales.

Una alternativa en la organización

Orientaciones y experiencias

de los recursos escolares:

El centro de recursos



Por
Concha
VIDORRETA

Plano del centro de recursos del Jordanhill College of Education de Glasgow

(Tomado de Tape Teacher n.º 16 pág. 7)

¿Qué centro no dispone actualmente de variados recursos de aprendizaje que no se utilizan con la debida eficacia y aprovechamiento? Esferas y mapas que sólo se usan por el profesor y durante varias horas a la semana, láminas que se exhiben permanentemente en los muros de las aulas con aplicación didáctica escasa, materiales y equipos audiovisuales que, o bien permanecen muy guar-

dados en sus respectivos armarios y cuartos de almacén, o bien los utiliza el profesor ocasionalmente para ilustrar tal o cual tema o tópico, etc. ¿Cuántas horas permanecen muertos todos estos recursos porque no hay manos eficientes que no los dejen parar? ¿Por qué, en su inmensa mayoría, sólo son utilizados por el profesor? ¿Por qué no se orienta y permite a los alumnos que los manipulen, que

trabajen y se expansionen con ellos? ¿No será mejor que se rompa todo por el uso continuado, y no que se inutilice por falta de funcionamiento?

POR QUE CENTROS DE RECURSOS

Las principales razones que abogan por la existencia de los centros de recursos en los centros escolares son:

1) La eficacia y aprovechamiento de los recursos existentes.

2) La individualización de la enseñanza.

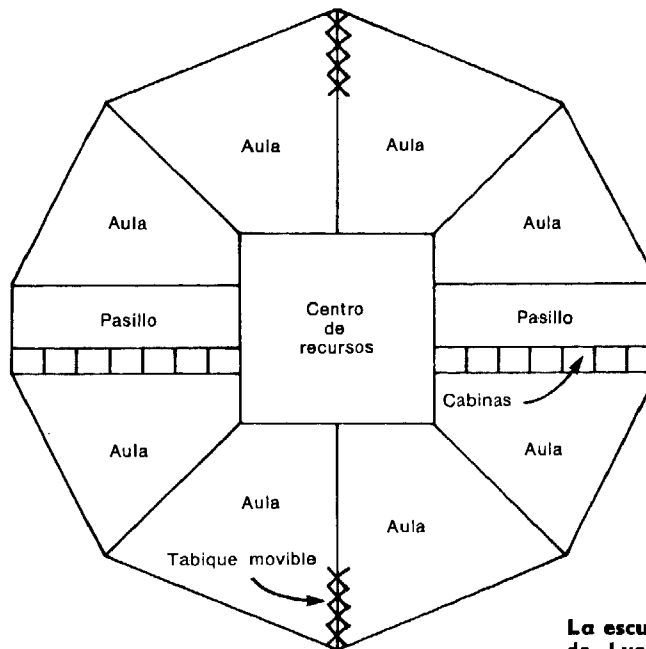
3) Los cambios acaecidos en la concepción del proceso enseñanza-aprendizaje.

4) La incidencia de los medios de comunicación de masas, con la problemática creada por las dos escuelas: la oficial o formal y la paralela o informal.

1) Eficacia y aprovechamiento de los recursos

El centro de recursos es un modo de organizar los materiales escolares y de esa organización deben derivarse su máximo y mejor aprovechamiento. El hecho de centralizar los recursos, al menos en su mayor parte, implica la existencia de listas o catálogos puestos al día de los mismos para información y conocimiento de profesores y alumnos, la posibilidad de establecer unos mecanismos de funcionamiento para que tal aparato o tal material se encuentre a tal hora en la clase del profesor X y a la siguiente en la del profesor Y, y a la siguiente, en manos del alumno de 6.º curso A, para su utilización dentro del espacio físico del centro de recursos. Además implica la existencia de una persona responsable, especializada en libros y medios, que aconseja y forma a los profesores y alumnos en el manejo mecánico y en el aprovechamiento didáctico de los diversos recursos.

Si existe consenso en las siguientes afirmaciones: a) en todo centro existen recursos que se utilizan o se pueden utilizar, y b) el aprendizaje del alumno se enriquece y se



La escuela Mediateca de Lycksele (Suecia)

hace más eficaz con su uso; no queda más alternativa que la organización racional de los recursos. Y un modo de organización es el que se plasma en la centralización de los mismos.

2) La individualización de la enseñanza

Es uno de los requisitos para una educación de calidad, según la N. E. A. (National Education Association) de Estados Unidos (1).

El movimiento de la enseñanza individualizada implica la atención especial a cada alumno, la adecuación a su velocidad y características de aprendizaje. Ello lleva consigo que cada alumno pueda elegir la vía (oral, visual, verbal, etc.) y los programas más idóneos para su específico proceso de aprendizaje. Por tanto, la individualización de la enseñanza exige materiales diversos y posibilidad de

utilización por los alumnos disponiendo de espacios e instalaciones adecuadas. Todo ello puede ofrecerlo el centro de recursos.

3) Cambios en la concesión del proceso enseñanza-aprendizaje

Debido principalmente a las investigaciones en el campo psicológico, el énfasis que anteriormente estaba en el cómo enseñar, se ha desplazado al cómo aprender. El proceso de aprendizaje guía las estrategias de enseñanza. Es el alumno el que aprende, y el profesor el que organiza las experiencias, lugares y materiales para que el proceso tenga lugar. En línea directa con esta idea están los resultados que se esperan: son más importantes los medios y métodos para aprender y solucionar problemas, el saber hacer, que el almacenamiento de datos en la

mente de los alumnos. Y en este sentido, el centro de recursos es el lugar propicio: ahí están los datos almacenados, el alumno utilizará las técnicas adecuadas para llegar a la información, la elaborará y transformará de acuerdo a su especial concepción del mundo y de sí mismo. Naturalmente que para ello es necesario que el alumno aprenda a aprender. "Para hacer de un C. M. I. (2) un auténtico Centro de aprendizaje, se debe ayudar a los alumnos a corregirse, analizarse y dirigirse. La educación formal debe culminar no con un conjunto final de información, sino con el dominio de un método para enfrentar una vida entera de progreso y de cambios" (3).

Estos conceptos están íntimamente unidos, con el de educación permanente. Cuando el alumno ha aprendido a trabajar por sí sólo, a investigar en cierta manera, ha conseguido un método que le sirve para siempre y para todo. El centro de recursos le brinda la oportunidad de despertar la curiosidad y deseo de aprender y al mismo tiempo de satisfacerla. "La variedad de recursos que ofrece el C. M. M. (4) y la libertad de acceso a sus recursos son adecuadas a despertar esta curiosidad y a suscitar este deseo, incitando al estudiante a tomar la iniciativa de su propia formación" (5).

4) Incidencia de la escuela paralela

La influencia que los medios de comunicación de masas (prensa, cómic, radio, cine, publicidad y, sobre todo, televisión) ejerce sobre los individuos, tanto en su bagaje de conocimientos como y,

especialmente, en sus actitudes y conducta, es de tal importancia que ya en 1966 el sociólogo francés Georges Friedmann (6) hacía referencia a esa influencia y a la contradicción existente entre las dos escuelas. Es en este momento cuando se acuña el término de escuela paralela para expresar la problemática de la influencia de los medios de comunicación de masas. Organismos internacionales le prestan también atención. La 34 reunión de la Conferencia Internacional de Educación, celebrada en Ginebra del 19 al 27 de septiembre de 1973, se hace eco en los siguientes términos: "Los sistemas educativos van a tener que abrirse para integrar en su seno realidades hasta ahora desconocidas o desdeñadas por ellos. Por una parte, ya no se puede ignorar que los medios de información de masas configuran los conocimientos y las actitudes del alumnado y de toda la población en una proporción, que en algunos sectores tal vez sea superior a la del propio sistema formal de enseñanza. La prensa, la radio o la televisión proporcionan documentos e informaciones sobre el mundo contemporáneo, como no puede hacerlo manual alguno de Geografía o de Historia. Recoger, seleccionar y hacer estimular la reflexión crítica sobre tal masa de informaciones, es algo que debe diseñar toda formación actual" (7).

Igualmente, la resolución número 1 de la Conferencia del Consejo de Europa (8), institución que evoca satisfactorias experiencias políticas en estos días, mantenida en Oslo, del 15 al 17 de junio de 1976, indica que debido y

siendo conscientes de que los medios de comunicación social pueden contribuir a acentuar la uniformidad de los productos y de los gustos y además suscitar una actitud pasiva, los ministros responsables de la cultura de los Estados miembros adoptan una serie de principios de política cultural. Entre ellos, el 7.º y el 8.º dicen:

[7] Es importante potenciar una actitud más crítica frente a los productos de los medios de comunicación de masas y de cuidar que se ofrezcan a los interesados una gran elección de productos y que puedan expresarse a través de los diferentes media.

[8] La política cultural debe combatir particularmente los efectos negativos de la comercialización de una producción cultural de masas, especialmente ofreciendo variedad en la calidad y en los productos y sacando mayor provecho a los recursos propios de cada comunidad cultural.

Estos principios hablan por sí solos. Es necesario llevar los medios a los centros escolares, para dar a los alumnos armas en cuanto a su expresión y a su recepción. Y no sólo llevarlos, sino organizarlos de tal modo que sean eficaces en lograr sus objetivos, comprometiendo en la tarea a toda la institución escolar: espacios, recursos humanos y materiales, tiempo, etcétera.

A QUE SE LLAMA CENTRO DE RECURSOS

Para que el concepto de centro de recursos quede lo más claramente perfilado se va a utilizar una doble vía de análisis: 1) las definiciones

expuestas por diversos especialistas, y 2) la variedad de nombres que recibe el término en el mundo anglosajón y en el francés.

Algunas definiciones

Mona Alexander (9) dice: "El término de centro de recursos se refiere al lugar dentro de un centro escolar donde se encuentran y son accesibles a profesores y alumnos los recursos de aprendizaje, incluyendo una amplia variedad de materiales impresos y no impresos, el necesario equipo y los servicios de un especialista en medios."

David W. Beggs (10): "El centro de medios instructivos es un lugar donde se almacena la más amplia gama de información, en múltiples y diversas formas, a fin de ponerlas al alcance de los dos actores de instrucción: el estudiante y el maestro. Los estudiantes pueden ir al C. M.I. a leer, oír, escribir, mirar y

construir. El C. M. I. contiene una extensa variedad de libros de distintos temas y disciplinas complejas, así como folletos, revistas, periódicos y mimeografías. También incluye discos, cintas magnetofónicas, diapositivas, mapas, carteles, gráficos, diagramas, maquetas, máquinas instructoras, filmes, recortes cinematográficos, así como equipo para estudiar todo género de lecciones audiovisuales. Asimismo comprende libros y otros materiales adecuados a cualquier nivel intelectual. En resumen, es un lugar donde hay de todo para todos."

George T. Geddes, bibliotecario audiovisual en el Jordanhill College of Education de Glasgow (11), define al centro de recursos como un lugar para estudiar y trabajar, y no solamente como un lugar donde se almacenan los materiales didácticos.

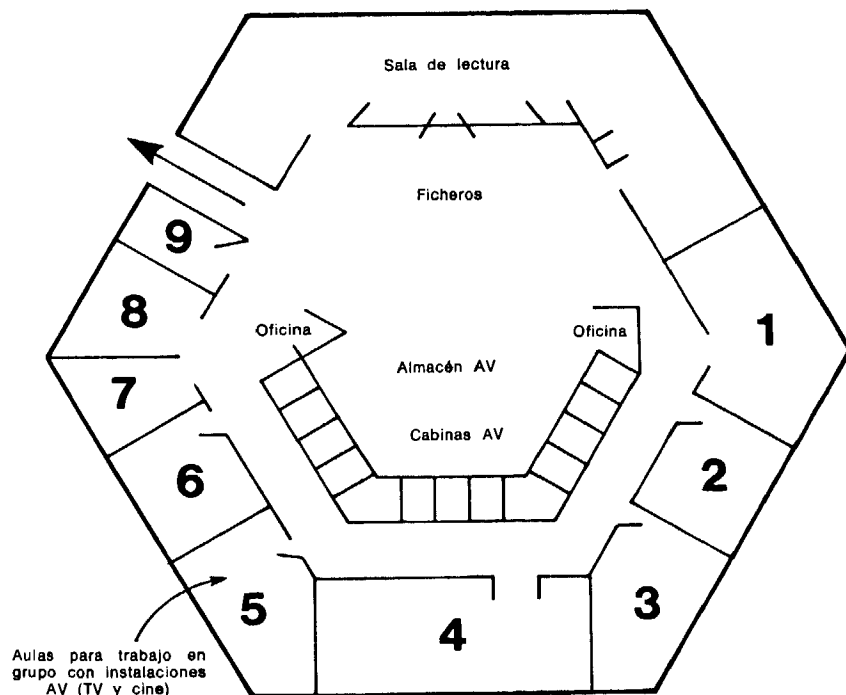
Marvin Grandstaff (12): "Estructuración sistemática de los materiales, el equipo y los

servicios que se pueden ofrecer a estudiantes y maestros a fin de impulsar el aprendizaje (...). El centro es un lugar donde estudiantes y profesores, ya sea en forma independiente o en colaboración, pueden dedicarse a actividades de aprendizaje tan distintas como discusiones, lectura, reproducción de grabaciones, escritura, y examen y producción de materiales instructivos para ser empleados en las aulas."

Robert Edward Fite (13): "Un C. M. I. es algo más que una biblioteca o un centro de comunicaciones audiovisuales. Es un lugar donde todos los materiales de instrucción están al acceso del aprendiz y donde éste puede usarlos en la forma que mejor le plazca."

Terminología

De acuerdo con un estudio realizado por la UNESCO (14), en la literatura anglosajona se



Plano del centro de recursos de Marly le Roi

Tomado de Guide pour la transformation de bibliothèques scolaires en centres multimedia pág. 50

utilizan los siguientes términos como sinónimos del de centro de recursos:

- Multimedia centre.
- Learning resource centre.
- Comprehensive library.
- Multimedia learning centre.
- Resource centre.
- Library resource centre.
- School library media centre.
- Instructional media centre.
- Media centre.

Y en la literatura francesa:

- Centre multimédia d'auto-formation.

- Médiathèque.
- Centre de documentation.
- Centre d'auto-documentation.
- Centre de ressources.
- Centre d'étude multimédia.
- Centre d'auto-instruction.
- Centre multimédia.
- Centre documentaire.
- Centre documentaire multimédia.
- Centre pédagogique multimédia.

Sintetizando el concepto

Reflexionando y analizando las definiciones presentadas y los términos que intentan abarcar el mismo concepto, se puede decir que un centro

de recursos tiene las siguientes características:

— Es un lugar de aprendizaje.

Para los alumnos, que bien pueden seguir un programa autónomo y de trabajo independiente, o bien pueden seguir un programa en grupos más o menos grandes guiados o no por el profesor. (Por ejemplo, un grupo de tres o cuatro alumnos pueden unirse para seguir una proyección que ellos han considerado interesante; por otro lado, un grupo de 20, 30 ó 40 alumnos puede reunirse para seguir una proyección u otro tipo de actividad a instancia del profesor, etcétera.)

Para profesores: En el centro de recursos tienen los materiales y equipos necesarios para la preparación de sus clases y para la ampliación de su propia formación.

— Es un lugar de almacenamiento de los materiales y equipos, debidamente registrados y catalogados.

— Es un lugar de utilización de los materiales y equipos didácticos, por disponer de instalaciones adecuadas.

Una definición que puede conjuntar estas características: Lugar de aprendizaje donde se encuentran los materiales didácticos para su utilización (dentro o fuera) del propio centro de recursos, por profesores y alumnos, individual o conjuntamente (15).

CITAS BIBLIOGRAFICAS

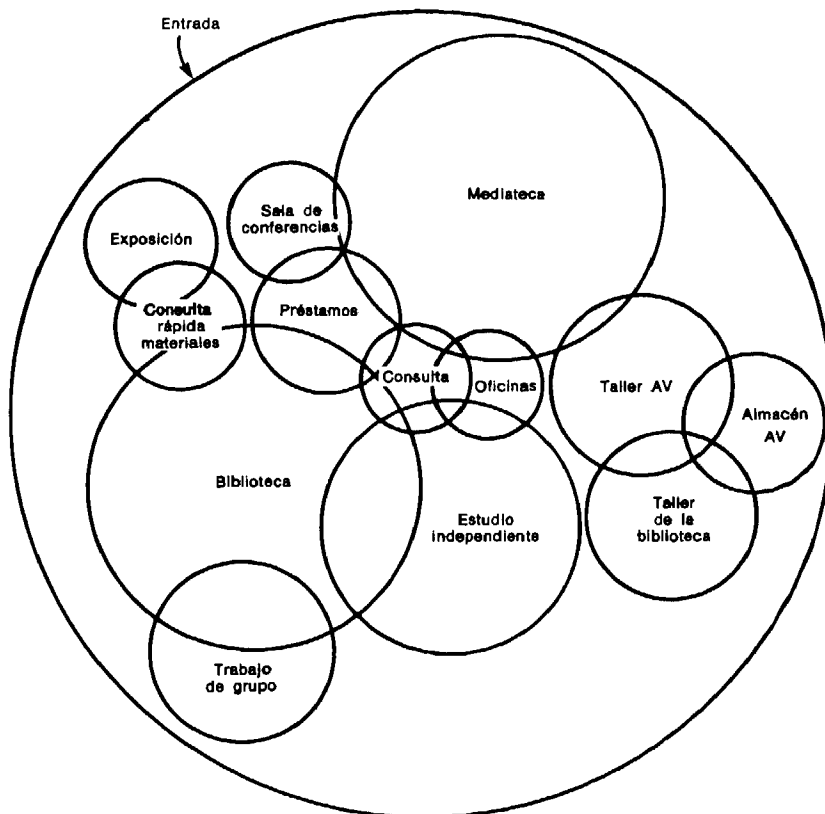
- (1) DAVIS, Harold: "Centros audiovisuales". México. Pax., 1974, página 22.
- (2) Centro de medios instructivos, sinónimo de centro de recursos.
- (3) DAVIS, Harold: Op. cit., pág. 87.
- (4) Centro multimedia, sinónimo de centros de recursos.
- (5) LEFORT, Geneviève: "De la bibliothèque scolaire au centre Multi-Média". Education et Développement, núm. 107. Febrero 1976, pág. 39.
- (6) En una serie de artículos publicados en el periódico francés Le Monde del 7 al 12 de enero de 1966.
- (7) MARIN IBÁÑEZ, R.: "Conferencia Internacional de Educación. Informe v. e.". VIDA ESCOLAR, núms. 153-154. Nov.-Dic. 1973. página III.
- (8) Education et Culture, revue du Conseil de la Cooperation Culturelle, núm. 32, verano 1977, pág. 40.
- (9) The Media Center. Kansas, USA, Kansas State Department of Education. January 1976, pág. 1.
- (10) "Almacén y laboratorio", en DAVIS, H.: op. cit., pág. 4.
- (11) "Creating an AV Library", Tape Teacher, núm. 16, may 1976, página 6.
- (12) "Futuras perspectivas del CMI", en DAVIS, H.: op. cit., pág. 235.
- (13) "La amplitud de los medios", en DAVIS, H.: op. cit., pág. 88.
- (14) DELANNOY, M. Jean-Pierre: "Guide pour la transformation de bibliothèques scolaires en centres multimédia". Etudes et documents d'éducation núm. 22. Paris. Unesco, 1976, pág. 7.
- (15) VIDORRETA, C.: "El coordinador de medios audiovisuales en los centros docentes". En VI Congreso Nacional de Pedagogía. Sección III: las profesiones educativas. Madrid. Sociedad Española de Pedagogía, Instituto de Pedagogía del C. S. I. C. Octubre-noviembre 1976, pág. 156.
- (16) School resource centre. London. Evans/Methuen Educational. 1973, pág. 16.
- (17) Op. cit., pág. 2.
- (18) Op. cit., pág. 10.
- (19) Op. cit., pág. 41.

FUNCIONES DEL CENTRO DE RECURSOS

Las funciones que debe desempeñar el centro de recursos dentro de los centros escolares pueden resumirse en las siguientes:

- Organización de los recursos del propio centro y coordinación de los recursos de la comunidad de acuerdo con espacios, tiempos, profesores y alumnos para un mejor aprovechamiento de los mismos. Implica, entre otras cosas, el establecimiento de espacios diferenciados para las distintas actividades de aprendizaje, el mantenimiento de los materiales y equipos en adecuadas condiciones de utilización, la existencia de personal responsable y de instalaciones adecuadas, la puesta en funcionamiento de mecanismos de utilización y préstamo, distribución y circulación de los recursos, etc.
- Registro, clasificación, catalogación y ordenación de los recursos.
- Selección de recursos en orden a las necesidades y características del centro y de los usuarios.
- Evaluación del rendimiento de los recursos utilizados.
- Producción de materiales educativos.
- Información de los recursos existentes, guía y asesoramiento en la utilización y aprovechamiento didáctico a profesores y alumnos.

Las funciones que le atribuye Norman Beswick (16), uno de los autores ingleses



Espacios proporcionados para los diferentes servicios

(CHURCH, John G.: Administration of instructional materials organizations. Fearon Publishers. Belmont, California 1970. pág. 5)

que más ha trabajado el tema, son:

- Prover las instalaciones adecuadas para la producción de recursos por profesores y alumnos.
- Ayudar en la selección de los materiales de aprendizaje.
- Almacenar y ordenar materiales y equipos para su uso, individual o en grupo, en el propio centro de recursos o en las aulas escolares.
- Clasificar y catalogar los recursos existentes.
- Asesorar y guiar en el uso de los recursos.
- Mantener un adecuado servicio de préstamo.
- Mantener relaciones con el exterior para una mutua cooperación.
- Responsabilizarse del mantenimiento y reparación de los equipos, fuera o dentro del recinto escolar.

SECCIONES O SERVICIOS

Estas funciones pueden ser desarrolladas a través de los siguientes servicios organizados del centro de recursos:

- a) De documentación. — Comprende las funciones de registro (entradas de todo tipo de materiales y equipos, que pueden seguir un orden correlativo sin discriminación

de tipos de materiales o puede dividirse de acuerdo a: libros, filmes, transparencias, etcétera), clasificación (pudiendo adoptarse distintas variedades: registro, decimal, temática, etc.), catalogación (realización de fichas por autor, título, temática, etc.; realización de hojas o folletos recogiendo los recursos existentes), colocación y archivo de los materiales y equipos en un lugar físico, con los condicionamientos de máxima claridad y accesibilidad a los mismos.

b) De distribución y circulación.—Recoge las entradas y salidas, en el propio centro de recursos, fuera de él y fuera del recinto escolar. Para ello es necesario idear procedimientos de préstamo y consulta, con fichas de distintos colores para las diversas modalidades.

c) De mantenimiento.—De mayor o menor entidad, de acuerdo con el personal especializado de que se disponga, este servicio es imprescindible para una correcta y continuada marcha del centro de recursos. Los materiales y equipos sufren deterioro, fallos y roturas como consecuencia del uso. Cada cierto tiempo deben ser revisados los materiales utilizados en el centro de recursos. Para los préstamos fuera del mismo, la revisión debe ser más estricta y cada ocasión que el aparato o el documento vuelva al centro de recursos, éste debe ser inspeccionado y puesto a punto de nuevo si se observa alguna deficiencia.

d) De diseño y producción de materiales y programas educativos. Igual que en el anterior servicio, la mayor o menor entidad de éste dependerá de la existencia de personal especializado y de

su tiempo de dedicación. Como en todas las circunstancias de la vida, se puede ir de lo mínimo a lo máximo. De una producción de transparencias manuales, o de láminas sencillas, hasta un complicado paquete multimedia o un programa de televisión.

ESPACIOS: LOCALIZACION Y DIMENSIONES

Cada centro de recursos debe ser diseñado particularmente atendiendo, al menos, a las siguientes variables:

- Número de alumnos y grado de utilización.
- Demanda del cuerpo docente.
- Características del currículum.
- Dotación económica.
- Dotación de personal.
- Aprovechamiento de otros centros de recursos a nivel local, provincial o nacional.
- Asignación de las aulas a grupos de alumnos o a las áreas del currículum.
- Etc.

Debido a estas mismas variables, no pueden establecerse normas en cuanto a la diversidad de espacios ni a las dimensiones. Simplemente se van a consignar algunos datos concretos a modo indicativo.

En cuanto a número de espacios, parece claro que todo centro de recursos debe tener una parte que sirva de trabajo con medios impresos (libros, folletos, periódicos, etcétera.), y otra donde se pueda trabajar con medios no impresos, individual y/o colectivamente (medios audiovisuales, colecciones, modelos y maquetas, etc.). Dentro de estos espacios deben existir ca-

binas o carretes individuales para hacer posible el trabajo independiente. El lugar físico de los aparatos y materiales puede estar distribuido entre los mismos espacios de trabajo y el almacén (más o menos grande, de acuerdo con la complejidad del centro). Debe disponerse de un lugar físico para el servicio de documentación, donde tenga cabida los ficheros y una mecánografa. También debe existir un espacio destinado a taller de reparaciones, revisiones y producción. Las cabinas y los espacios audiovisuales deben estar convenientemente tratados en el aspecto acústico.

En cuanto a la localización y situación del centro de recursos dentro del recinto escolar, aparecen como características ideales las siguientes:

- En el centro de las áreas de circulación de alumnos y profesores.
- Cerca de una salida a la calle para su posible uso fuera de las horas escolares.
- Junto a un acceso para descargar materiales del exterior o de las instalaciones interiores.
- En un área donde la expansión sea económica y físicamente viable.

En cuanto a las dimensiones, se cita a continuación lo que señalan algunos autores:

Mona Alexander, en *The Media Center* (17), indica que un centro de recursos no debe de tener menos de 1.220 metros cuadrados, y cada alumno debe de disponer, como mínimo, de 3,05 metros cuadrados. Los espacios mínimos recomendados para 500 alumnos, son:

1. *Circulación, distribución, entrada: 244 m.².*
2. *Lectura, audición, hojel, consulta: 915 m.².*
3. *Taller, almacén (1): 244 metros cuadrados.*
4. *Producción: 244 m.².*
5. *Salas de conferencias (2): 91,5 m.².*
6. *Materiales profesores: 91,5 m.².*
7. *Oficina: 183 m.².*
8. *Area de libros: 244 m.².*

David W. Beggs (18) aconseja que en un centro escolar con capacidad para 1.000 alumnos, el centro de recursos debe ocupar un espacio suficiente para que 300 alumnos puedan utilizarlo durante el 30 por 100 del tiempo escolar. Trasvasando esta idea a nuestra realidad implicaría que para un colegio de 640 alumnos, habría que pensar en la existencia de 70 puestos en el centro de recursos para que 210 alumnos la utilizaran durante hora y media cada día lectivo dentro del horario escolar.

Geneviève Lefort (19) en su

artículo "De la bibliothèque scolaire au centre Multi-Média", señala que el centro de recursos debe tener capacidad para un 10-20 por 100 de la población escolar.

PERSONAL RESPONSABLE

No existe duda de que todo esto no puede funcionar sin un personal responsable y especializado, con unas determinadas funciones a cumplir. Su número y dedicación dependerá de la complejidad del centro de recursos, pudiendo considerarse dos niveles de desarrollo:

1) Un especialista (bibliotecario/audiovisualista) como único responsable, bajo la dependencia del director del centro, de todo el sector de recursos, y exclusivamente dedicado a esta tarea.

2) Existencia de cuatro personas responsables y especializadas como mínimo: director del centro de recursos, bibliotecario, especialista de diseño y especialista en producción y mantenimiento.

NIVELES DE REALIZACIÓN

Un centro de recursos puede existir a distintos niveles dentro del sistema escolar y de los condicionamientos geográficos. Así pueden contemplarse: centro nacional, centros regionales, centros zonales o locales y centros dentro del propio centro escolar.

Si bien lo expuesto anteriormente tiene validez general para todos ellos, se pueden observar algunas diferencias: en los centros de mayor cobertura de población, las funciones más importantes estarían enfocadas a los servicios de préstamo, producción de complejos programas y formación específica de los profesionales de los centros de recursos; en los centros de menor cobertura, la característica principal será la de lugar de aprendizaje autónomo y la de centralización de los recursos existentes.

GUIA DE CENTROS DOCENTES

NOVEDAD EDITORIAL

El Ministerio de Educación y Ciencia ha elaborado esta Guía que comprende toda la relación de centros dedicados a impartir enseñanza en los niveles de: Educación Preescolar, General Básica, Formación Profesional y Bachillerato, así como de Educación Especial, tanto oficiales como privados.

El catálogo ofrece no sólo la ubicación de los Centros de enseñanza, sino también sus características, esto es, todos aquellos datos que pueden considerarse básicos e imprescindibles, con el fin de obtener una visión genérica de cada uno de los Centros, con lo que, de modo directo, se quiere posibilitar el ejercicio del principio de libertad de elección de Centros recogido en la Ley General de Educación.

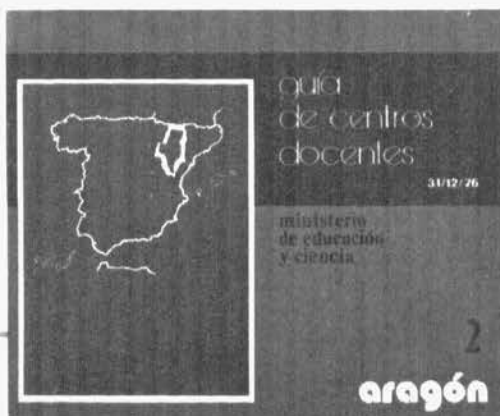
La Guía de Centros Docentes comprende 15 tomos, cada uno de los cuales abarca una región geográfica.

PRECIO:

Tomo núm. 2: ARAGON, 800 pesetas.
Tomo núm. 9: EXTREMADURA, 800 pesetas.
Resto de los tomos, en preparación.

VENTA EN:

- Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia, Alcalá, 34.
- Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n. Teléfono 449 77 00.



Un aspecto del currículo:

PROGRAMACION POR OBJETIVOS Y EVALUACION FORMATIVA

Por Salvador PEIRO Y GREGORI

Bajo una perspectiva de corte anacrónico la programación y actividad didácticas no han tenido en cuenta las demandas de la situación socioeconómica reciente. Se caracterizaba, y aún actualmente sigue así, por ofrecer una perspectiva de tipo humanista (1), presentando el quehacer docente bajo una postura idealista (2). Ante este memorismo que perseguía llenar cabezas, y con una función de cara a la sociedad meramente selectiva (3), surgió el formalismo didáctico (4) pretendiendo que los educandos sólo desarrollaran sus procesos de pensamiento, eliminando por entero los contenidos.

Ambas parten de una postura filosófica de la educación que divide en partes a los sistemas didácticos de nuestro tiempo. Ahora bien, si partimos de la realidad polifacética de la persona, con las implicaciones filosóficas que de ello se derivan, nos obligamos a incluir en la programación tanto las manifestaciones del humanismo cuanto las conquistas de la ciencia, en cuanto a formas o procesos mentales de pensamiento (5).

A nivel de consideración previa surgen tentativas para intentar una solución. Una de ellas tiende a unir la postura noética, reflejada en una ordenación de los contenidos de una disciplina, junto a una consideración de los procesos formales del pensamiento, cuyos resultados nos ofrece la epistemología genética (6). Rodríguez Diéguez (7) nos presenta el modo de cómo un sistema educativo llegue a reflejar verticalmente estos considerandos, para concluir en unos objetivos hibridación de cognitivos y formales a nivel de acto didáctico.

Oficialmente se han propuesto estas dos posturas de modo yuxtapuesto (8), por una parte los objetivos específicos, de forma genérica, y por la otra los contenidos en forma de niveles mínimos.

Partiendo de una postura flexible y proponiendo cierta autonomía para los centros educativos, vemos que el campo está abonado para la consecución de los postulados que vamos a propugnar. Partimos de que, "a fortiori", los contenidos no modifican, "per accidens", las facultades (9), por lo cual no se han de utilizar los textos impresos, confeccionados actualmente desde una postura híbrida (conceptos \times forma) en un talante humanista. Es cierto que la formación e información están íntimamente ligadas. La información es una concausa en unión a la inteligencia del discente pero, debido a la excesiva multiplicación de las conquistas de la ciencia, es necesario establecer la postura integrada; para ello se han de considerar unos conceptos, unas nociones claras, concretas, que expliquen suficientemente al ciudadano medio español el mundo en el que le toque vivir.

Partiendo de que el centro de la programación en el alumno (10), en base a ello se delimitarán los objetivos didácticos a proponer mediante inducción: procesos de pensamiento, necesidades de la localidad, exigencias sociales, del mundo del trabajo, propuestas de las asociaciones de padres, etc., y mediante deducción: consideraciones de la esencia de la persona, prospectiva aplicada a la educación, etc.

En la programación, los objetivos no han de tener un carácter sancionador, en cuanto que están íntimamente ligados a la evaluación, han de ser un medio que incidirá sobre todo el quehacer escolar, al objeto de optimar su eficacia y el nivel de ajuste de la persona en cuanto tal. No se trata del sistema de la evaluación continua, centrada en la proposición de objetivos que con su evaluación nos indiquen sólo la calidad del trabajo del alumno. Se trata de que se refleje la calidad

de la docencia, su adaptación a la discencia, pero todo bajo un rigor científico que requiere la dimensión de las Ciencias de la Educación en la actualidad.

Existen instrumentos básicos para efectuar una adecuada programación en miras a una correspondencia con una ordenación en complejidad de procesos formales, tales como la propuesta por Bloom, o Simpson, por ejemplo (6). Pero pensemos en la sucesiva complejidad del primero. Se puede establecer que es perentorio el dominio de los niveles inferiores para poder conquistar los más complejos. Es decir, un alumno que no consiga conocer la terminología (1.11), difícilmente podrá llegar a efectuar procesos de traslación (2.10). Este criterio es básico en miras a ponderar los objetivos en miras a otorgarles una puntuación. Directamente ligado a esto tenemos la prioridad en el establecimiento de objetivos, cuáles se han de conseguir en primer lugar y cuáles les seguirán en los sucesivos actos didácticos. También se ha de tener en consideración las conquistas previas de los alumnos, fruto de su experiencia, en cuanto a niveles mínimos de contenidos y procesos de la taxonomía en su haber. A partir de ellos el profesorado propondrá los nuevos objetivos a cubrir, secuencialmente de menor a mayor complejidad, estudiando las posibilidades para que no existan lagunas y subir los peldaños con orden y precisión.

Se pensará que así nos movemos en un esquema rígido y que un alumno puede estar incapacitado para conseguir cierto objetivo formal de la mencionada taxonomía de Bloom. Ciertamente, no se ha de actuar a ciegas. Existe la posibilidad de actuación interdisciplinaria (11) en miras a delimitar lo que pueden realizar los alumnos a la luz de las investigaciones de Piaget y colaboradores (12), ponderando los objetivos formales en razón de la edad. Puede realizarse esto mediante un cuadro de doble entrada; por una parte se situarían los modos y grados de inteligencia y en la perpendicular los objetivos formales referidos; en el lugar de intersección se indica la edad o nivel de estudios en que pueden ser alcanzados bajo una correlación positivamente alta. De aquí a la confección de una tabla de objetivos formales por niveles hay un paso.

Para elaborar la tabla de objetivos formales-específicos de una disciplina y nivel académico podemos dar un paso similar a lo

hecho por Tyller (13), pero, en vez de coger la taxonomía de Bloom, se dispondrá de la tabla anteriormente confeccionada de objetivos formales-específicos. El procedimiento es el siguiente: confeccionar un cuadro de doble entrada; representar gráficamente (símbolos, letras, etc.) los contenidos noéticos en una línea de coordenadas, en la perpendicular se representarán los elementos de la tabla antedicha; marcar las relaciones entre contenidos y objetivos formales de la tabla; redactar los nuevos objetivos específicos en formales aplicados a la disciplina.

Esta labor es aplicable a una realidad socio-cultural determinada, pero como los alumnos no son los mismos a medida que transcurren los años, ni los recursos y demás circunstancias permanecen inalteradas, es necesario perfilar la programación para darle mayor objetividad, así surgen los objetivos operativos. Son alcanzables varias publicaciones sobre el modo de confeccionarlos (14), sólo he de enunciar que éstos han de reunir una serie de condiciones:

I. En cuanto al lenguaje de redacción:

1. Indicar la conducta que se espera del alumno.
2. Ser lo bastante amplios como para abarcar las realizaciones deseadas y los específicos como para indicar las clases de cambios que deben tener lugar.
3. Ser plausibles.
4. Permitir la forma de evaluar si se han logrado.
5. Sencillez en la formulación.
6. Integrarlos con las demás materias.
7. Indicar la dirección de los cambios, pero sin exigir que se cumplan por completo (15).

II. En cuanto a los elementos que han de incluir:

1. La conducta final se ha de manifestar externamente, ser evaluable.
2. Indicar condiciones y contexto en los que plasmar la conducta antedicha.
3. Criterios de evaluación, según mayor o menor cumplimentación de la conducta final (16).

Así, el objetivo: "Habilidad para transferir expresiones verbales a otras de tipo simbólico, y viceversa", no es operativo porque:

- la conducta final es vaga,
- no nos da condiciones de valoración,

— no se refiere a un grupo determinado de alumnos.

Una buena redacción puede ser: "Un alumno de sexto de E. G. B. ha de ser capaz de trasladar datos de producción de naranjas de los países productores referidos en el texto X, a un gráfico de barras de forma porcentual. No se admite error."

Al hablar de la introducción de conductas en la terminología de los objetivos, no sólo nos referimos a la tradicional habituación, o a la urbanidad, aquí se incluyen tanto pro-

nos ya han realizado las actividades, han memorizado, etc. Se han realizado tomas de las notas según los adelantos conseguidos por todos y cada uno de los alumnos. ¿Vamos a sacar la media de todo ello? Si lo hacemos así, la media ¿es representativa? ¿Se responde a las exigencias que demanda la sociedad actual en miras a la cobertura de puestos de trabajo?

Una manera de unificar las notas tomadas de las diversas actuaciones de los alumnos es la propuesta por Lafourcade (20):

ALUMNOS	x2 oral	x1 parcial	x1 trabajos	x3 final	TOTAL	MEDIA
Felipe						
J. Luis						

cesos de índole gnoseológica como afectiva y psicomotora. Tanto Bloom (5) como Tyler (17) se refieren a los dominios intelectuales (conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, etc.) y afectivos (intereses, actitudes, valores...), la labor didáctica ha de comprender también el ámbito psicomotor (manipulación, urbanidad, hábitos...) que Simpson ha desarrollado (18).

Una vez establecidos todos los objetivos operativos a conseguir en una unidad, el equipo de docentes del nivel pertinente propondrá, a fin de evitar la subjetividad en la evaluación, una ponderación de los mismos, la cual se establecerá en función del grado de dificultad de los objetivos formales a los que esté homologados y según la edad de los alumnos.

Aunque en la matriz analítica de programación presentada al VI Congreso Nacional de Pedagogía (19) se proponga incluir un solo objetivo operativo por conducta, las pruebas han de incluir varios, de modo que variará los textos y los datos sobre los que los alumnos han de trabajar para mostrar sus adquisiciones. Si se ha de evaluar un objetivo que se refiera al dominio 1.12.: conocimiento de hechos específicos, no sólo se incluirá el enunciado del objetivo operativo, que de manera representativa sólo será una muestra de las adquisiciones formales y conceptuales del núcleo en cuestión. Así podríamos seguir con las demás categorías.

Supongamos que ya ha transcurrido la situación de enseñanza-aprendizaje, los alum-

Como se observa, en la columna de cada prueba tenemos un coeficiente multiplicador, es la ponderación que arbitrariamente asigna Lafourcade; en la línea horizontal se detallan los diversos elementos de juicio que nos sirven para atribuir notas, como se deduce de esto, aquí no están todos los elementos, ni es preciso elegir todos los propuestos. Será el equipo de docentes quienes, en último término y en función de las características de los alumnos y el sistema didáctico en que se muevan, han de delimitar el tipo de pruebas y la ponderación que ellos asignen a cada cual de ellas.

No vamos a describir cada uno de los tipos de pruebas existentes, ni las características, ventajas e inconvenientes de cada una de ellas, ya que tenemos en el mercado una amplia literatura didáctica referente al caso (21). Haré referencia al tipo de éstas en función de los objetivos que hemos propuesto:

- I. Para el dominio cognoscitivo, previo un muestreo representativo, se pueden proponer:
 1. Preguntas que obliguen al desarrollo de un tema.
 2. Informes de los alumnos.
 3. Situaciones ficticias.

Todas ellas con un cuestionario para vaciar las conductas esperadas de los alumnos. Sólo será utilizada por el docente.

 4. Preguntas objetivas.

II. Dominio afectivo:

1. Listas de control.
2. Escalas de calificación.
3. Registro de hechos anecdóticos.
4. Cuestionarios.
5. Inventarios.
6. Entrevistas.
7. Sociograma

III. Ambito psicomotor, se basa en la observación:

1. Listas de control
2. Escalas de calificación.
3. Cuestionarios.
4. Inventarios.
5. Gráfico de corrientes de participación en grupos.

Si se pretende efectuar la evaluación de modo científico, el equipo de profesores que efectúa la programación y, consecuentemente, las ponderaciones, ha de delimitar perfectamente los criterios en los que se basa del modo más objetivo posible, a fin de elab-

orar los resultados de forma matemática y, mediante la inferencia estadística, evaluar la lección, el alumno, los ítems (22) y, consecuentemente, el proceso didáctico, que es la actuación del mismo docente; así como ubicar a cada uno de los alumnos en el punto pertinente del área bajo la curva normal a raíz del cálculo de la puntuación "z", o presentarlos en estatinas o en percentiles.

En último término sólo me resta una apelación. Para que la evaluación sea formativa, los alumnos no deben ir a ciegas. Desde el comienzo han de conocer tanto los objetivos como los criterios de evaluación. Un alumno, sobre todo a partir de los diez años, desea conocer los fines de su actividad. Un modo eficaz de iluminar su camino es dedicar parte de la primera sesión de una nueva unidad en recordar los objetivos conseguidos en la anterior, los que persisten y los nuevos incluidos en la presente. Además, al comenzar cada jornada de trabajo se les ha de recordar el objetivo que van a perseguir en la misma.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

(1) GARCIA HOZ, V.: "Fundamentos de filosofía individual y social de la educación". Rialp. Madrid, 1962, página 73.

(2) FAURE, E.: "Aprender a ser". Alianza. Madrid, 1973, págs. 114-116.

(3) GOMEZ DACAL, G.: "Evaluación formativa". VIDA ESCOLAR, 177-178; marzo-abril, 1976, pág. 6.

(4) Varios autores tratan la cuestión: MATTOS; Renzo TITONE, etc., así como en el Diccionario de Pedagogía de la Editorial Labor.

(5) PIAGET, J.: "Seis estudios de psicología". Barral. Barcelona, 1973, presenta una visión muy sintética. Una versión más amplia: FLAVELL, Jh.: "La psicología evolutiva de Jean Piaget". Paidós. Buenos Aires, 1971. PIAGET, J., INHELDER, B.: "Psicología del niño". Morata. Madrid, 1969. PIAGET, J.; WALLON, H.; OSTERRIETH, P. A.; ZAZZO, R.: "Los estadios en la psicología del niño". Lautaro. Buenos Aires, 1963. GUILFORD: "Creatividad". Rev. "La Conducta Creativa", núm. 3, 1970.

(6) BLOOM, B., y colaboradores: "Taxonomía de los objetivos de la educación". I y II (cognoscitivo y afectivo). Marfil. Alcoy, 1975. Para el ámbito psicomotor podemos encontrar una síntesis de la obra de SIMPSON en la tercera Unidad Didáctica de la U.N.E.D., Didáctica, Sección de Ciencias de la Educación, por FERNANDEZ HUERTA.

(7) RODRIGUEZ DIEGUEZ, J. L.: "Una vía metódica para la integración de objetivos". "Revista de Psicología y Pedagogía aplicadas", núm. 15.

(8) M. E. C.: "Orientaciones para la confección de planes y programas de estudio para la E. G. B.". Imprenta del "BOE". Madrid, 1970.

(9) BARRIO GUTIERREZ, J.: "La educación actual. Problemas y técnicas". Madrid. C. S. I. C., pág. 253.

(10) BURTON, W. H.: "Orientación del aprendizaje". Magisterio Español. Madrid, 1970.

(11) MARIN IBAÑEZ, R.: "La interdisciplinariedad y la enseñanza en equipo. I. C. E. de la Universidad Politécnica. Valencia, 1975; ANTISERI: "Fundamentos del trabajo interdisciplinar". Adara. Madrid, 1976.

(12) Véase nota 5.

(13) TYLER, R. W.: "Principios básicos del currículo". Troquel. Buenos Aires, 1973.

(14) ESTARELLAS, J.: "Preparación y evaluación de objetivos para la enseñanza". Anaya. Salamanca, 1971. MAGER, F.: "Preparing instructional objectives". Fearon Publications. Palo Alto. California, 1962. RODRIGUEZ DIEGUEZ, J. L.: Op. cit., pág. 33 y siguientes.

(15) SAWIN, E. I.: "Técnicas básicas de evaluación". Magisterio Español. Madrid, 1971, págs. 84-90.

(16) RODRIGUEZ DIEGUEZ: Op. cit., págs. 42-43; ESTARELLAS, pág. 67.

(17) TYLLER: Op. cit.

(18) Véase nota 6, en relación a SIMPSON.

(19) PEIRO Y GREGORI, S.: "Un modelo de programación integrada". VI Congreso Nacional de Pedagogía. Sección II, Ponencia 5. Comunicante.

(20) LAFOURCADE, P.: "Evaluación de los aprendizajes". Cincel. Madrid, 1972, págs. 245 y siguientes.

(21) SAWIN: Op. cit.; BLOOM: Op. cit.; MARIN IBAÑEZ, R.: "Las pruebas objetivas". Sociedad Española de Pedagogía. Valencia. LAFOURCADE: Op. cit.; FERNANDEZ PEREZ, M.: "La evaluación escolar y cambio educativo". Cincel. Madrid, 1974.

(22) En cuanto a la fiabilidad: WRINGHSTONE, JUSTMAN, ROBBINS: "Evaluation in moder education". American Books Company. Nueva York, 1956, página 47 y siguientes; para la discriminación: EBEL, R.: "Measuring educational achievement". Prentice Hall; Englewood Cliffs. Nueva York, 1965, pág. 302.

PLANIFICACION SISTEMATIZADA DE LA EVALUACION CONTINUA EN EL AREA FILOLOGICA

Por José F. MORATINOS IGLESIAS

1. *La evaluación continua en la primera etapa de E. G. B.*
2. *La evaluación continua en la segunda etapa de E. G. B.*
3. *Planificación sistemática de la evaluación continua en Lengua Española.*
4. *Plan de evaluación de Lengua Extranjera Moderna.*
5. *Registro de observación de la conducta.*
6. *Hoja de calificación mensual.*
7. *Cuestionario de autoevaluación del alumno.*
8. *Ficha de análisis de prueba objetiva.*
9. *Escala evaluativa del Area Lingüística.*
10. *Registro evaluativo de análisis estructural.*
11. *Registro evaluativo de Lengua Extranjera Moderna.*
12. *Estadillo de ejercicios localizados de idioma moderno.*

1. LA EVALUACION CONTINUA EN LA PRIMERA ETAPA DE E. G. B.

La Ley General de Educación, al dividir la Educación

General Básica en dos etapas, señala para la primera (con alumnos de seis a diez años) la acentuación del carácter globalizado de las enseñanzas.

Resalta en la evaluación continua el papel tan destacado que se concede al profesor-tutor del grupo de alumnos, hasta el punto de que, basándose en la estimación globalizada de los resultados obtenidos por cada escolar en su proceso educativo, y considerando, sobre todo, los progresos con relación a la propia capacidad, será el que efectúe la valoración final del curso.

Este mismo profesor-tutor del grupo de discentes cumplimentará los datos personales, familiares y ambientales del registro personal del alumno. Para ello (1) utilizará los siguientes elementos de juicio:

- a) *Datos de los boletines de inscripción en el Centro.*
- b) *Libro de Familia.*
- c) *Historial académico-profesional.*
- d) *Datos aportados por los padres o representantes legales de los alumnos.*

Los apartados de tipo espe-

cíficamente médico serán cumplimentados por el profesor en colaboración con los servicios de medicina adscritos al centro educativo. Cuando el médico escolar efectúa el reconocimiento de los alumnos confeccionará la ficha médica de los mismos, que será de una gran utilidad en lo referente al conocimiento somático de cada uno de los escolares.

Los datos de tipo psicológico requieren la colaboración de personal especializado, adscrito al Departamento de Orientación, si lo hubiere. En caso negativo, el tutor rellenará estos casilleros basándose en la observación del alumno.

La evaluación continuada, aunque sistematizada en sesiones de evaluación (han de ser, al menos, cinco —bimestrales— durante el periodo lectivo), será un todo fluido, en el cual se procederá por el docente a la averiguación o efectucción de estos aspectos:

(1) ENSEÑANZA PRIMARIA, D. G. de: "Resolución de 25-11-70, por la que se dan instrucciones sobre la evaluación continua en la E. G. B." ("BOE" 289, de 3-12-70).

a) *Análisis de las actividades de aprendizaje.*

b) *Valoración de los productos resultantes del aprendizaje.*

c) *Observación de los hábitos y actitudes.*

d) *Otras exploraciones complementarias.*

En particular, merece atención preferente la evaluación continua, en cada curso de la primera etapa de E. G. B. (traducida en calificaciones cualitativas) de las diversas áreas de aprendizaje: Matemáticas, Expresión Plástica, Expresión Dinámica, Experiencias, Formación Religiosa y Lingüística. Esto lleva implícito el consignar de manera continuada las calificaciones en los siguientes elementos evaluativos (para cada alumno):

— *Adquisiciones en las distintas Áreas Educativas de Expresión y de Experiencia.*

— *Aptitud en el aprendizaje.*

— *Apreciación global sobre:*

- *Comportamiento.*
- *Aprovechamiento.*
- *Madurez.*
- *Integración social.*

Cuando sea preciso han de señalarse, a lo largo del curso académico, las actividades de recuperación. Puede seguirse el siguiente esquema operativo:

— *Actividades de recuperación a efectuar por el alumno:*

- *Naturaleza de las actividades de recuperación.*
- *Aspectos de dichas actividades.*
- *Características de las mismas.*

2. LA EVALUACION CONTINUA EN LA SEGUNDA ETAPA DE E. G. B.

En la segunda etapa de E. G. B. son enteramente aplicables los criterios existentes sobre actuación del equipo docente en tareas de evaluación continuada, nombramiento de un coordinador y convocatoria y dirección por el tutor.

A lo largo del proceso evaluativo continuado han de utilizarse, por el equipo, una amplia gama de medios. En particular, las Nuevas Orientaciones Pedagógicas recomiendan los siguientes:

a) *Observación sistemática del comportamiento del alumno y análisis del trabajo escolar.*

b) *Ejercicios de observación de la realidad por parte del alumno.*

c) *Planteamiento de situaciones en las que el alumno tenga que hacer uso de su imaginación e ingenio y aplique hábitos, destrezas y nociones adquiridas.*

d) *Pruebas periódicas de composición escrita.*

e) *Pruebas periódicas elaboradas por el profesor en torno a cuestiones desarrolladas durante un cierto período escolar, que exijan la aplicación de los conocimientos adquiridos.*

Se concede especial importancia al trabajo constante y sistemático, efectuado por el discente a lo largo de todo el año escolar. La periodicidad de las pruebas evaluativas de cada Área (confeccionadas por los distintos Departamentos) vendrá determinada por las exigencias temporales de cada unidad de aprendizaje.

En la segunda etapa exis-

ten los siguientes Departamentos de Evaluación:

— *Del Área Filológica (Lengua Española y Lengua Extranjera Moderna).*

— *Del Área de Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza.*

— *Del Área de Ciencias Sociales.*

De Formación Religiosa.

— *De Educación Física.*

— *De Educación Estética y Pretecnológica.*

Una cuidada programación en el área correspondiente dividirá el contenido total en "unidades de aprendizaje". El aprendizaje puede ser definido como "el proceso por medio del cual la educación —la adaptación progresiva del individuo a las exigencias de la vida por él experimentadas— llega a alcanzarse" (2).

Reúne este concepto una serie de notas: funcionalidad, unitariedad, individualidad, conjunción, intencionalidad, creatividad y dinamicidad. Ante todo, el aprendizaje es dinámico, pues supone el resultado de los intentos de un organismo creador y en desarrollo para adaptarse y readaptarse a un medio ambiente que cambia constantemente. La unidad de aprendizaje es una empresa que lleva en sí un propósito educativo, cual es el dominio de ciertos tipos de situaciones vitales.

En una unidad de aprendizaje hay una parte esencial. Se trata de saber con precisión cuándo se ha alcanzado la meta, el resultado del

(2) JONES, Arthur J.; GRIZZELL, E. D.; GRINSTEAD, W. J.: "El sistema de unidades de trabajo escolar". Ed. UTEHA. México, 1968. página 47.

aprendizaje; es la "evaluación". Como la unidad se estructura en subunidades parciales, la superación de la cadena de objetivos particulares (puesta de manifiesto a través de la evaluación continuada) se traduce en una evaluación satisfactoria de la unidad que, a su vez, es paso obligado, reforzante y estimulador, para acceder al nivel siguiente, en un proceso fluido, perfecto y permanentemente inacabado.

Una educación valiosa debe producir en el alumno, mediante la inclusión en el plan

de trabajo de una evaluación continuada y progresiva, un desarrollo constante de una capacidad en aumento para cuidarse a sí mismo, resolver sus propios problemas, establecer sus peculiares fines y escoger las actividades que han de presentar mayor eficacia para lograr sus objetivos. A fin de que el individuo se "pruebe a sí mismo" y sepa cuándo ha alcanzado la meta. Todo plan de evaluación continua de una unidad de aprendizaje perteneciente a un Área determinada, requiere de cinco etapas (3):

- 1.^a Análisis de objetivos.
- 2.^a Determinación de la naturaleza del resultado del aprendizaje a medir.
- 3.^a Selección de la forma o tipo del proceso de medida.
- 4.^a Selección de los elementos específicos de los instrumentos de medición.
- 5.^a Organización de los instrumentos de medida para su uso eficaz.

(3) TYLER, R. W.: "Constructing Achievement Tests". Columbus, Ohio. State University, 1934.

3. PLANIFICACION SISTEMATIZADA DE LA EVALUACION CONTINUA, EN LENGUA ESPAÑOLA

ACTIVIDADES	ASPECTOS A EVALUAR	RECURSOS A UTILIZAR	INSTRUMENTOS DE EVALUACION CONTINUA
ELOCUCION	<ul style="list-style-type: none"> • Precisión • Pronunciación 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalenguas • Series de palabras • Reconocimiento de dificultades • Completamiento de giros verbales 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparación de recitaciones • Observaciones comparativas en representaciones
VOCABULARIO	<ul style="list-style-type: none"> • Básico • Progresiva adquisición • Influencias regionales 	<ul style="list-style-type: none"> • Inventarios de palabras (comunes y locales) • Inventario de toponímicos 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilización de metáforas • Análisis de palabras nuevas • Trabajo con diccionario.
EXPRESION ORAL-CONVERSACION	<ul style="list-style-type: none"> • Precisión • Fluidez 	<ul style="list-style-type: none"> • Selección de recursos • Comparación de expresiones • Inventario de frases. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas • Recopilación de comentarios • Sociogramas
LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel de lectura independiente • Nivel de lectura educativa o de desarrollo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis críticos de autores y personajes • Interpretación de giros 	<ul style="list-style-type: none"> • Inventario de lecturas • Lectura informal • Cuestionarios • Evaluación de los libros a leer.

ACTIVIDADES	ASPECTOS A EVALUAR	RECURSOS A UTILIZAR	INSTRUMENTOS DE EVALUACION CONTINUA
E S C R I T U R A	<ul style="list-style-type: none"> • Claridad • Corrección • Concisión lógica 	<ul style="list-style-type: none"> • Redacción y composición • Corrección ortográfica 	<ul style="list-style-type: none"> • Escalas • Análisis de recursos
M O R F O S I N T A X I S	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de estructuras 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de textos • Análisis de recursos sintácticos 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de trabajo
L I T E R A T U R A	<ul style="list-style-type: none"> • Amor a la literatura • Actitud crítica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Selección de textos • Comentario tipificado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Concursos literarios • Grabaciones.

4. PLAN DE EVALUACION DE LA LENGUA EXTRANJERA MODERNA

ASPECTOS A EVALUAR	TECNICAS DE EVALUACION	ASPECTOS A EVALUAR	TECNICAS DE EVALUACION
EXPRESION ESCRITA	<ul style="list-style-type: none"> • Copiado de palabras, frases y oraciones • Dictado de palabras, frases y oraciones • Práctica escrita de ejercicios estructurales: <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de sustitución • Ejercicios de complementación • Ejercicios de transformación • Ejercicios de composición. • Corrección del cuaderno de actividades 	COMPRESION ESCRITA	<ul style="list-style-type: none"> • Traducción directa, con diccionario • Traducción directa, sin diccionario
		EXPRESION ORAL	<ul style="list-style-type: none"> • Estadillos de ejercicios localizados: <ul style="list-style-type: none"> • De sustitución • De complementación • De transformación. • Pequeños diálogos: <ul style="list-style-type: none"> • Alumno-alumno • Profesor-alumno.
		COMPRESION ORAL	<ul style="list-style-type: none"> • Realización, por el alumno, de las órdenes del profesor • Traducción escrita (u oral) de palabras, frases y oraciones orales.

5. REGISTRO DE OBSERVACION DE LA CONDUCTA

ALUMNO
FECHA MATERIA:

ASPECTO OBSERVABLE ESCALA: A B C D E

I. PROCESO DE APRENDIZAJE

- Atención en clase
- Interés
- Laboriosidad
- Hábitos de trabajo
- Creatividad
- Capacidad de autoevaluación ...
- Rendimiento

II. ASPECTOS EXTERNOS

- Puntualidad
- Presentación
- Orden material

III. INTEGRACION SOCIAL

- Ajuste social
- Influencia
- Colaboración

IV. RELACION CON EL PROFESOR

- Disciplina
- Confianza
- Responsabilidad
- Reacción ante las observaciones críticas

CLAVE DE CONDUCTA: Muy buena (A). Buena (B). Normal (C). Pasiva (D). Negativa (E).

6. HOJA DE CALIFICACION MENSUAL

PROFESOR:
ALUMNO:
MES: AREA:
CURSO: NIVEL:

ASPECTOS DE EVALUACION CONTINUA

ESCALA: A B C D E

1. CALIFICACION DE CONOCIMIENTOS

2. ACTITUD ANTE LA MATERIA

- Atención en clase
- Interés
- Realización de trabajos
- Hábitos de trabajo

3. OTROS ASPECTOS

- Aprovechamiento
- Comportamiento
- Autoevaluación
- Integración social

4. APRECIACION GLOBAL

OBSERVACIONES MENSUALES:

.....
.....
.....
.....
.....

7. QUESTIONARIO DE AUTOEVALUACION DEL ALUMNO

MI PARTICIPACION EN GRUPOS COLOQUIALES

I. ¿Participo en grupos coloquiales? (Señala una sola palabra.)

- a) Siempre.
- b) Frecuentemente.
- c) A veces.
- d) Nunca.

II. Si nunca o casi nunca participas en discusiones de grupo, indica la razón o razones por las cuales no lo haces:

- 1) No me encuentro bien preparado para ello.
- 2) Me desagrada hablar en público.
- 3) Temo las críticas del profesor.

- 4) Temo las críticas y las burlas de la clase.
 - 5) No me interesa participar en los coloquios.
 - 6) Me parece una tontería participar en las discusiones, cuando puedo aprobar el curso sin necesidad de tomar parte en ellas.
 - 7) Se produce desorden y barullo y el coloquio resulta ineficaz.
 - 8) Soy muy perezoso; no deseo tomarme molestias.
- III. Si participas en los coloquios frecuentemente, indica las razones por las cuales lo haces:
- 1) Participo en los coloquios porque deseo mejorar mi nota.

- 2) Porque me agrada expresar mis propias ideas.
- 3) Porque deseo ayudar a los demás.
- 4) Participo en las discusiones porque creo que todo el mundo tiene algo interesante que decir; y si yo hago mi contribución al grupo, los demás harán la suya.

IV. ¿Piensas que las discusiones en grupo te ayudan a comprender mejor los problemas?

- a) Sí.
- b) No.

ALUMNO
CURSO NIVEL

8. FICHA DE ANALISIS DE PRUEBA OBJETIVA

AREA FECHA

ALUMNO

CURSO NIVEL

CLASE DEL ITEM	N.º ITEMS	ACIERTOS	FALLOS	OMISION	PUNTOS
DE RECORDACION:					
• Simple
• Completamiento
• Asociación
DE RECONOCIMIENTO:					
• Doble alternativa
• Elección Múltiple
• Apareamiento
• Ordenamiento
• Interpretación

PUNTUACION TOTAL

OBSERVACIONES SOBRE EL RESULTADO DE LA PRUEBA OBJETIVA:
.....
.....

ACTIVIDADES DE RECUPERACION DEL ALUMNO:
.....
.....
.....

9. ESCALA EVALUATIVA DEL AREA LINGÜISTICA

ALUMNO
 CURSO NIVEL
 MES

ASPECTOS ESCALA: A B C D E

ELOCUCION:

- Precisión en el lenguaje
- Pronunciación correcta

VOCABULARIO:

- Mínimo o de base
- Adquisición progresiva
- Influencias regionales

EXPRESION ORAL-CONVERSACION:

- Precisión
- Corrección
- Fluidez

LECTURA:

- Nivel de lectura independiente ...
- Nivel de lectura educativa o de desarrollo

ESCRITURA:

- Corrección
- Claridad
- Concisión lógica

MORFOSINTAXIS

LITERATURA

10. REGISTRO EVALUATIVO DE ANALISIS ESTRUCTURAL

ALUMNO
 FECHA DE LA PRUEBA CURSO NIVEL

S I N T A G M A S	ORACION:	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	Puntuación
-------------------	----------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------	------------

SUJETO:

1. Núcleos:

- a) Simple
- b) Compuesto

2. Modificadores:

- a) Directo
- b) Complemento
- c) Aposición

PREDICADO:

1. Verbal:

a) Núcleos:

- Simple
- Compuesto

b) Modificadores:

- Objeto directo
- Objeto indirecto
- Predicado
- Circunstancial

2. Nominal

11. REGISTRO EVALUATIVO DE LENGUA EXTRANJERA MODERNA

ALUMNO
 PERIODO CURSO NIVEL
 PROFESOR

ASPECTOS A EVALUAR ESCALA: A B C D E F

EXPRESION ESCRITA:

- Copiado
- Dictado
- Ejercicios estructurales:
 - Sustitución
 - Complementación
 - Transformación
- Composición
- Cuaderno de actividades

COMPRESION ESCRITA:

- Traducción con diccionario
- Traducción sin diccionario

EXPRESION ORAL:

- Ejercicios localizados:
 - Sustitución
 - Complementación
 - Transformación
- Diálogos

COMPRESION ORAL:

- Cumplimentación de órdenes
- Traducción escrita de lo oral

ESCALA:

- | | |
|-------------------|------------------|
| A: Sobresaliente. | D: Suficiente. |
| B: Notable. | E: Insuficiente. |
| C: Bien. | F: Deficiente. |

12. ESTADILLO DE EJERCICIOS LOCALIZADOS DE IDIOMA MODERNO

NOMBRE DEL ALUMNO
 FECHA CURSO GRUPO

TIPO DE EJERCICIOS:

	<u>SI</u>	<u>NO</u>
• Sustitución
• Complementación
• Transformación

EVALUACION DE

EJERCICIO NUMERO	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>7</u>	<u>8</u>	<u>9</u>	<u>10</u>	<u>ACIERTOS</u>
Bien
Mal

DEBE RECUPERAR:

SI
NO

DIA DE LA RECUPERACION:

OBSERVACIONES:

.....

Test de lectura para el primer ciclo de la E.G.B.

Por Jesús PEREZ GONZALEZ

El estudio de la lectura se viene realizando, esencialmente, en tres aspectos: comprensión, rapidez, exactitud.

Preparar una prueba de exactitud lectora, sobre todo a final del primer curso de E. G. B., presenta algunas dificultades:

a) Una prueba de exactitud lectora, sin duda, está condicionada por el método de aprendizaje de la lectura que hayan seguido los alumnos. Así, una prueba de exactitud basada en la lectura de un texto puede dar ventaja a los alumnos que hayan aprendido a leer con un método global. En cambio, una prueba diseñada sobre lectura de palabras sueltas, si éstas son muy sencillas, puede favorecer a los que aprendieron a leer con un método silábico.

b) Si se quiere cubrir todo el campo fonético de nuestra lengua, cabe el peligro de que la prueba sea demasiado larga y, por tanto, esté muy por encima de la capacidad de atención de los alumnos de los primeros niveles de E. G. B.

La evaluación de la velocidad lectora es el aspecto que menos problemas plantea a la hora de confeccionar una prueba. La velocidad lectora quizá sea un aspecto supervalorado en la actualidad, en detrimento de otros más importantes, aunque estudios conocidos parecen demostrar que la correlación existente entre velocidad lectora y comprensión lectora es relativamente pequeña. Estudios belgas han encontrado correlaciones de 0,40 al final del primer año de escolaridad y 0,30 al final del segundo. Nosotros, y al final de 1.º de E. G. B., hemos hallado una $r = 0,59$.

La comprensión es, evidentemente, el as-

pecto más importante de la lectura. Desde el punto de vista de la confección de una prueba de comprensión lectora, son diversos los procedimientos que pueden seguirse.

DESCRIPCION DE NUESTRA PRUEBA

Pretende proporcionar información sobre los tres aspectos mencionados:

- a) Comprensión.
- b) Exactitud.
- c) Velocidad.

Los alumnos para los que ha sido diseñada son los de seis, siete y ocho años, que corresponden a los tres primeros cursos de la E. G. B., o lo que es lo mismo, el primer ciclo de la E. G. B.

La **COMPRESION LECTORA** la cubrimos con veinte cuestiones obedientes, de tres tipos de actividad:

- a) Ejecución de órdenes escritas: 10 primeros ítems.
- b) Verificar la asociación dibujo-palabra: ítems 11 al 15.
- c) Seleccionar entre varias alternativas: ítems 16 al 20.

La **EXACTITUD LECTORA** se ha elaborado tomando como referentes:

- Las sílabas directas.
- Sílabas directas dobles.
- Sílabas directas diptongadas.
- Sílabas inversas.

- Sílabas mixtas.
- Sílabas mixtas dobles.
- Sílabas mixtas diptongadas.
- Palabras particulares.
- Palabras difíciles.

Para cada una de estas nueve categorías hemos decidido nueve palabras, excepto la última, que consta de diez palabras.

La VELOCIDAD LECTORA se ha elaborado sobre un texto de ciento cincuenta y seis palabras, escrito por la pedagoga María Luisa Cañado.

NORMAS DE APLICACION

Como condición previa, crear un clima favorable, evitando tensiones.

Comprensión lectora.—Se aplicará a grupos de diez alumnos, aproximadamente, debidamente colocados en el aula, evitando copia y, sobre todo, que hablen entre sí, a lo que son muy propicios los alumnos de estas edades. Se les dirá: "Tenéis que leer lo que dice en esta prueba y, después, hacer lo que os pide." No se puede proporcionar ningún tipo de ayuda y no hay tiempo limitado.

Exactitud lectora.—Es prueba individual. El examinador irá tachando las sílabas mal pronunciadas, al tiempo que el alumno las va leyendo. Lógicamente, el profesor examinador deberá tachar los errores cometidos sobre la prueba de cada alumno.

Velocidad lectora.—Usar cronómetro. Es prueba individual. En la prueba del alumno, el examinador hará una señal después de la última palabra leída en el primer minuto. Hará lo mismo después del segundo minuto. La velocidad lectora resultará de la media aritmética de los dos minutos.

NORMAS DE CORRECCION

Comprensión lectora.—Se otorga un punto por cada cuestión bien resuelta.

Exactitud lectora.—Se otorga un punto a cada sílaba mal leída. Otro procedimiento puede ser asignar un punto por categoría mal leída. En este caso, el máximo de puntos que puede obtener un alumno sería nueve. Se considera que una categoría es deficiente cuando el alumno ha cometido tres o más errores.

Velocidad lectora.—La puntuación directa viene determinada por la media aritmética obtenida.

Al final, presentamos los baremos obtenidos por nosotros en la provincia de Las Palmas.

Establecimiento de baremos provinciales de lectura.

Velocidad P. D.	Lectora P. C.	Exactitud P. D.	Lectora P. C.	Comprensión P. D.	Lectora P. C.
2	5	3,02	25	5	20
4	10	4,56	30	7	25
8	20	5,78	40	9	30
10	25	6,65	50	12	40
12	30	7,02	60	13,5	50
17	40	7,39	70	15,5	60
28	50	5,57	75	17	70
39	60	7,76	80	17,75	75
46	70	8,13	90	18,25	80
52	75	9	99	19,25	90
57	80			20	99
72	90				
92	95				
107	99				

En velocidad lectora, según nuestro baremo, 28 palabras por minuto corresponden a una P. C. 50, lo que evidencia que nuestro grupo de alumnos está por debajo del indicador de referencia que contienen las nuevas orientaciones de la E. G. B. Probablemente habría que investigar más en este sentido.

Las correlaciones obtenidas por nosotros entre los tres aspectos de la lectura que constituyen la prueba que presentamos han sido las siguientes:

- Comprensión lectora y velocidad lectora: $r = 0,596$.
- Exactitud lectora y comprensión lectora: $r = 0,719$.
- Velocidad lectora y exactitud lectora: $r = 0,670$.

Algunas conclusiones

Del examen de los resultados obtenidos, sobre todo en comprensión lectora, se desprende algo muy aleccionador para quienes componen libros de 1.º de E. G. B. y para quienes confeccionan planes de estudios, a saber, que es en vano utilizar muchos de los libros actualmente en el mercado, así como la asignación de tareas a alumnos de primero que exigen un esfuerzo de comprensión lectora muy superior a las posibilidades reales de estos alumnos.

◆	P. D.	P. C.
C		
E		
V		

C.L.-76.

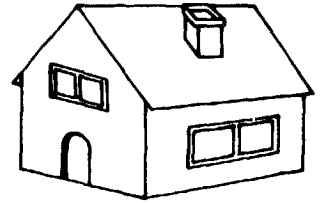
Alumno:

Curso:

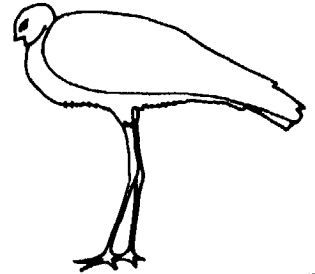
Fecha:

(Jesús Pérez González)

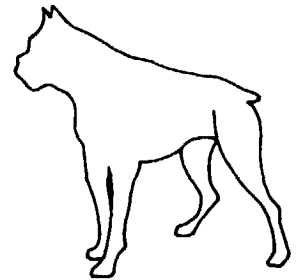
1.- Tacha con tu lápiz la chimenea de esta casa.



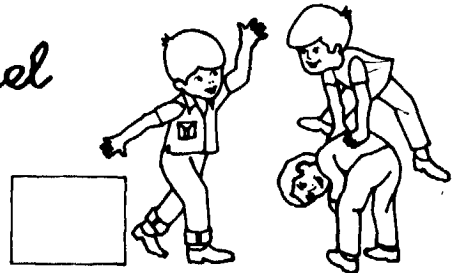
2.- Esta cigüeña no tiene pico. Dibújasele tú.



3.- Pinta el ojo de este perro.



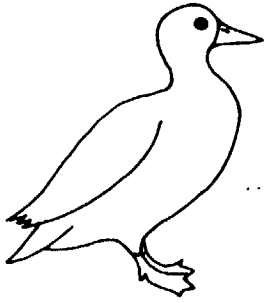
4.- Escribe en el cuadrado el número de niños que hay en el dibujo.



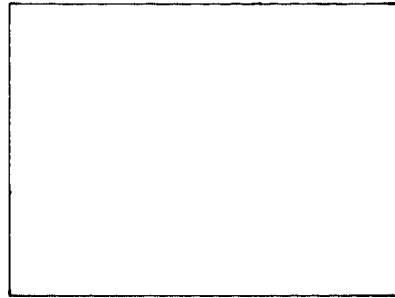
5.- Tacha con tu lápiz la boca de este león.



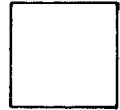
6.- *Escribe el nombre de estos dibujos.*



7.- *Dibuja en el cuadro un plátano como este.*

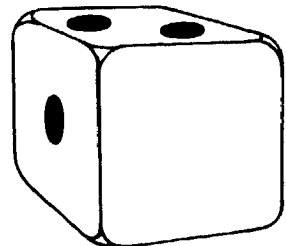


8.- *Escribe en el cuadrado el número doce.*

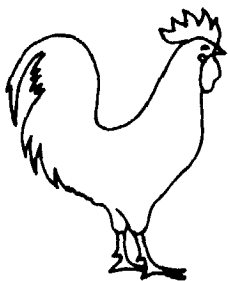


9.- *Dibuja dos peces.*

10.- *Escribe tres puntos en la cara de este dado.*



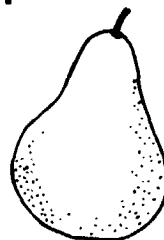
11.- Tacha lo que no es



gallo
águila

13.- Tacha lo que no es

tomate
pera



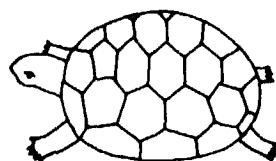
12.- Tacha lo que no es



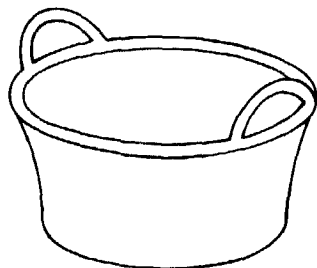
florero
paraguas

14.- Tacha lo que no es

caracol
tortuga



15.- Tacha lo que no es



cesto
saco

Tacha lo que sea verdad

16.- Los perros cazan leones, cocodrilos, conejos.

17.- La tarta es dulce, salada, amarga.

18.- Los barcos caminan por el campo, el cielo, el mar.

19.- Masticamos la comida con... las manos, los dientes, la cuchara

20.- Las ovejas nos dan plátanos, lana, gasolina.

	P. D.	P. C.
C		
E		
V		

E.L.-76.

Alumno:

Curso:

Fecha:

(Jesús Pérez González)

A

(d.)

- | | | |
|------------|------------|------------|
| 1.- jinete | 4.- mojado | 7.- dice |
| 2.- gusano | 5.- rojo | 8.- lleno |
| 3.- velero | 6.- pino | 9.- bebida |

B

(d.d.)

- | | | |
|--------------|------------|------------|
| 10.- blusa | 13.- flota | 16.- fresa |
| 11.- brazo | 14.- crudo | 17.- globo |
| 12.- privado | 15.- clase | 18.- tripa |

C

(d.dip.)

- | | | |
|------------|------------|------------|
| 19.- vuela | 22.- peine | 25.- nieve |
| 20.- fiera | 23.- palio | 26.- luego |
| 21.- dueño | 24.- jaula | 27.- baila |

D

(i.)

- | | | |
|-------------|---------------|-------------|
| 28.- anda | 31.- arte | 34.- enseña |
| 29.- alto | 32.- arboleda | 35.- alguno |
| 30.- oscuro | 33.- untar | 36.- encima |

E

(m.)

- | | | |
|--------------|---------------|--------------|
| 37.- durante | 40.- segundo | 43.- tarde |
| 38.- falta | 41.- funciona | 44.- jugador |
| 39.- dormido | 42.- farol | 45.- merluza |

F

(m.d.)

- | | | |
|-------------|--------------|-----------------|
| 46.- brinco | 49.- trenza | 52.- plantas |
| 47.- blanca | 50.- cristal | 53.- comprender |
| 48.- grande | 51.- frente | 54.- prensa |

G

(m.dip.)

- | | | |
|-------------|----------------|-------------|
| 55.- tiesto | 58.- guardar | 61.- fuente |
| 56.- fiesta | 59.- huerta | 62.- Juan |
| 57.- puerta | 60.- sonriente | 63.- fuerte |

H

(c.p.)

- | | | |
|--------------|--------------|----------------|
| 64.- heli | 67.- honrado | 70.- alrededor |
| 65.- harina | 68.- sonrojo | 71.- alcohol |
| 66.- Enrique | 69.- Israel | 72.- himno |

I

(p.d.)

- | | |
|-----------------|-------------------|
| 73.- automóvil | 78.- petroleros |
| 74.- averiguar | 79.- pedigüeños |
| 75.- estropeado | 80.- farmacéutico |
| 76.- obstáculo | 81.- constelación |
| 77.- intermedio | 82.- resignado |

(Jesús Pérez González)

Belina es una cometa de muchos colores. Vuela por el cielo, triste, con los ojos muy abiertos, buscando algo entre las nubes.

¿Qué busca con tanto afán la cometa Belina? Busca a su amigo Pituco que hace un rato se ha perdido. Se le escapó a un niño de las manos y el viento lo empujó. Pituco subió muy alto... ¿Llorará por encontrarse tan solo y perdido?

Belina vuela más y más. Atraviesa muchas nubes. De pronto, divisa algo que brilla muy cerca del sol. ¡Es Pituco!. Entonces grita muy fuerte:

- ¡Pituco!, ¡Pituco!.

Al fin, oye una voz lejana:

- ¡Belina!, ¡Estoy aquí!.

Las dos cometas amigas se abrazan llenas de alegría.

- ¡Vamos a celebrar este encuentro?, dice Belina.

- ¡Bien!, contesta Pituco.

- ¡Llegaremos hasta la Luna y nos compraremos muchos caramelos!, gritan los dos.

Y cogidos de la mano, vuelan y suben. Dentro de poco llegarán a la Luna y sus ojos, asombrados, se abrirán mucho, mucho...



Cerámica en la escuela

Por Juan GONZALEZ RUIZ

0. INTRODUCCION. LA CERAMICA Y LAS ARTES POPULARES

El interés por las artes populares, por la artesanía, por el folklore, tanto en sus manifestaciones dinámicas (festejos, cantos, danzas, etc.), como en sus producciones plásticas (objetos artesanos, labores de aguja, arquitectura popular, gastronomía, etc.), es patente y creciente en nuestra sociedad.

En la mayoría de los casos se trata de conservar, como último recurso, algo que se considera valioso y que está en trance de desaparición por los modos de producción industrial, las comunicaciones de masas, la ur-

banización de las costumbres de vida y la uniformación de los gustos. Desgraciadamente, en otros, el interés por estos productos populares se fija exclusivamente en su valor de cambio, en su precio progresivamente en alza, a causa de su cada vez mayor escasez. Emplezan a ser abundantes en las grandes ciudades las tiendas de artes populares, y en las subastas de arte y comercios de anticuarios las piezas antiguas de uso popular se coticizan a precios que asombrarían veinte o treinta años atrás. En ocasiones, a este sentido mercantilista se le une el de una utilización puramente decorativa más o menos snob, y, por tanto, pasajera, anedóctica y superflua,

que busca lo curioso, lo pintoresco, cuando no lo insólito.

Nos llevaría muy lejos de nuestro propósito el tratar aquí de las adulteraciones del gusto popular artesanal a que esta última tendencia ha dado y viene dando lugar; bástenos señalar que lo que importa de todo este fenómeno es el interés por el arte del pueblo en sí mismo, entendiéndolo como manifestación auténtica de su sentir, de su vivir, como unas señas de identidad propias. Para el hombre de la ciudad, además, el arte popular se presenta como una forma de producción artesanal, manual, pausada, tradicional, diferenciada aunque anónima,

libre; como signo e instrumento de un género de vida más puro, más rural, más primitivo, más natural y a la vez más humano; y ello encierra un mayor atractivo visto desde hábitos y costumbres urbanas, sometidos a la prisa, a la competencia, al trabajo industrial y rutinario, alejados de la tradición y de la naturaleza; sin olvidar que, por lo general, la calidad estética de lo producido bien merece esta atención.

Todo lo anterior podría tener como ejemplo más válido lo que ocurre en la actualidad con la CERAMICA POPULAR. Precisamente cuando asistimos a la agonía de la mayoría de los alfares rurales y resulta difícil encontrar en nuestros pueblos los cántaros, pucheros, botijos y cazuelas de barro, antes tan abundantes pero tan humildes, surgen aficionados, coleccionistas, comerciantes y hasta estudiosos de este trabajo artesanal. Y es que la labor del alfarero, donde entran en íntimo contacto el hombre y la naturaleza en sus cuatro elementos (tierra, agua, aire, fuego), resulta tan natural y directa, tan universal, tan humana y hasta tan divina (si hemos de creer en el relato bíblico de la creación de Adán), que encierra unos valores antropológicos, estéticos y culturales de primer orden.

1. CERAMICA Y ACTIVIDADES ESCOLARES

¿Es por esta especie de moda que proponemos la cerámica como una auténtica, rica y variada actividad esco-

lar? Rotundamente, no, y antes quedó dicho, por el contrario, lo que de auténtico valor cultural y, por tanto, educativo, puede tener este interés.

Es un hecho que, en algunos de sus aspectos, la actividad cerámica es cultivada en las escuelas: el modelado de arcilla parece en las Orientaciones Pedagógicas para la E. G. B. como actividad propia de Expresión Plástica para la 1.ª etapa; por extensión, parece lógico pensar que manipulaciones más avanzadas, tales como torneado, vaciado, moldeado, cochura, esmaltado, etcétera, pueden ser incorporadas a los niveles superiores.

En este artículo vamos a tratar de mostrar cómo el campo de objetivos educativos que puede ser cubierto por la actividad cerámica es mucho más amplio, y no debe limitarse al área de Expresión Plástica, sino que puede resultar una magnífica ocasión de aplicaciones interdisciplinares.

Dentro del currículum escolar, así como en la programación de actividades para-escolares, caben tres formas de tratamiento del tema "Cerámica":

1. La manipulación cerámica propiamente dicha.
2. El estudio antropológico-social de la producción cerámica.
3. El estudio histórico-estético de los objetos cerámicos.

Antes de pasar a la consideración detallada de cada uno de estos tres enfoques, habría que hacer a lgunas

observaciones metodológicas de carácter general:

- El material necesario, específico en parte, puede ser elaborado, de forma elemental pero suficiente, en el propio Centro: la arcilla es abundante y fácil de conseguir en estado natural (además de encontrarse ya preparada en el mercado), y el programa de Pretecnología puede construir mesas, tornos y hasta rudimentarios hornos. En todo caso, hay un paralelismo entre la dificultad en la ejecución y la dificultad en la adquisición del material, lo cual facilita la graduación progresiva de los programas.
- El máximo provecho en el tratamiento de la cerámica en la escuela sólo se conseguirá desde ciertos presupuestos generales de organización del trabajo en el Centro, muy especialmente:
 - Globalización de la actividad docente-discente.
 - Programación por unidades de trabajo (técnicas Freinet o similares).
 - Tratamiento interdisciplinar de las áreas didácticas.
 - Agrupamiento de alumnos por ciclos de niveles, con preferencia a niveles aislados.
 - Trabajo discente en grupos.
 - Trabajo docente en departamentos y equipos.
 - Permeabilidad del Centro al entorno socio-económico, de modo que resulte insignificante la distribución entre actividades

escolares y actividades extraescolares.

- Si bien las condiciones anteriormente expuestas van siendo cada vez más frecuentes, constituyen aún minoría los Centros en que se dan efectivamente. A pesar de lo cual, y de que el acabado propio de cualquier pieza cerámica sólo se obtiene tras su cocción en horno apropiado, manipulaciones tan elementales como el modelado a mano dan lugar a obras definidas e individualizadas, con el consiguiente e importante valor motivador de la "obra personal". Quiere esto decir que no ha de asustar la imposibilidad de llevar a cabo un programa completo, tal como aquí se expo-

ne en su totalidad; partes aisladas del mismo pueden tener su lugar y su eficacia en todo tipo de escuelas.

- Algo, si, parece ser de ineludible importancia: el que haya alguien, entre el personal docente o dentro de la comunidad educativa, que se dedique con ilusión a ello, invadido de la contagiosa y subyugante afición por la cerámica; tal afición, que empareja admirablemente con la vocación docente, va siendo, afortunadamente, cada vez más frecuente.

2. PRACTICAS CERAMICAS

Anteriormente indicábamos que una de las operaciones

elementales de la labor cerámica, el modelado, constituye una actividad frecuente en nuestras escuelas, bien que muy circunscrita al Área de Expresión Plástica en el nivel de Educación Preescolar o en los cursos iniciales de E. G. B.

Sin embargo, ampliando los límites de nuestra consideración, habremos de hacernos la siguiente pregunta: ¿Es posible —y conveniente— incluir dentro de una programación de actividades en E. G. B. todas las operaciones de carácter manual e instrumental, más o menos tecnificadas, que constituyen el proceso completo de producción cerámica?

Creemos que la respuesta ha de ser positiva, aunque partiendo de unos condicio-

Revista de EDUCACION

En números anteriores:

- 240 Historia de la Educación en España (1857-1970).
- 241 Formación del Profesorado.
- 242 Tendencias educativas del siglo XX.
- 243 La Institución Libre de Enseñanza (1876-1976).
- 244 Educación para la salud en la escuela.
- 245-246 La educación de los hijos de los trabajadores emigrantes.
- 247 Educación personalizada.
- 248-249 Coste y financiación de la enseñanza superior.
- 250-251 Cooperación interuniversitaria e integración europea.
- 252 Participación y democracia en la enseñanza.
- 253 Constitución y educación.

Revista de
re Educación

Enviado-abril
1977
N.º 248-249



- AUTONOMÍA FINANCIERA DE LAS UNIVERSIDADES
- SISTEMAS DE AYUDA A LOS ESTUDIANTES EN LOS PAISES EUROPEOS

namientos materiales y de programación, con los cuales hay que contar, pero que en modo alguno resultan fuera del alcance de un Centro con un cierto nivel de desarrollo organizativo.

Hay que hacer una especial mención al interés que tienen las más simples de estas actividades dentro de la Educación Preescolar y de la Educación Especial de deficientes psíquicos. En sectores básicos del desarrollo sensoriomotor, tales como "apreciación de volúmenes y formas", "control muscular de acciones manuales" (prensar, estirar, enrollar, pellizcar, trocear, hacer bolas, etcétera), "psicomotricidad fina de la mano", "apreciación de colores", "identificaciones corporales", "coordinación visomanual y auditivo-manual" y otros, los ejercicios de simple manipulación de la arcilla, modelado a mano o con algún sencillo instrumento, decoración en frío con colores sólidos (cuando no uso de arcillas coloreadas o de plastilinas) resultan insustituibles.

En términos generales, y como sugerencias para posibles programaciones, exponemos un inventario no necesariamente exhaustivo de actividades a realizar y áreas a cuyos objetivos o contenidos sirven de aplicación, en una graduación que va desde aquellas de utilización temprana (modelado) a otras reservadas, como pronto, a la 2.ª etapa de Educación General Básica (esmaltado, co-chura).

Actividades.—Modelado a mano; modelado con instrumentos; decorado en frío; vaciado; búsqueda de y a ci-

mientos de arcilla; preparación física de la misma; análisis y corrección de sus componentes; preparación de esmaltes; torneado; moldeado y confección de moldes; cocción sin o con cubierta vidriada o esmaltada.

Áreas.—Ejercitación sensoriomotriz; Expresión Plástica; Naturaleza; Pretecnología; Ciencias de la Naturaleza (Geología, Física, Química).

Instalaciones.—Mesas planas; estanterías; pilas con entrada y salida de agua; torno de pie; horno o mufla.

Materiales.—Arcilla, mazos, palas, rastrillos, cribas, cedazos; sacos, espuelas, cubos y recipientes diversos; trapos, papeles, cartones; alambres, cuerdas, palillos, espátulas, rasquetas, punzones; brochas, pinceles; pinturas (anilinas, ténpera, esmaltes sintéticos, acrílicos, etcétera); maderas, escayola; óxidos metálicos.

3. ESTUDIO ANTROPOLOGICO-SOCIAL

Se trata aquí de conocer la realidad actual de la producción cerámica en general, y más en concreto el trabajo y la vida de las gentes que tienen que ver con tal género de actividad artesanal o industrial.

Ha de procurarse tomar como punto de partida artesanos o industrias de la misma población o comarca, con los cuales la Escuela pueda entrar en contacto directo, facilitando así a los niños un verdadero "trabajo de campo" que les permita obtener una información de primera mano, viva y contrastada. Tal es-

tudio tiene todas las características típicas de una unidad didáctica globalizada, centrada sobre un núcleo de interés de la propia comunidad, y puede ser abordada desde el primer ciclo de la E. G. B.; por supuesto que en los niveles superiores de la segunda etapa el trabajo debe realizarse con mayor profundidad.

Sin duda, aquí será necesario sacar a la Escuela de sus propios límites, acudiendo a talleres o fábricas, conversando con artesanos, haciendo encuestas, visitando colecciones o Museos Antropológicos; y, viceversa, organizando conferencias, demostraciones, etc.

De lo dicho puede deducirse que resulta mutuamente enriquecedor el que este tipo de estudio vaya acompañado de alguna forma de trabajo cerámico práctico, tal como velamos en el punto anterior. Con lo cual ambas actividades cobrarían mayor interés y sentido de la realidad.

Actividades y temas de estudio.—Búsqueda y localización de alfares y fábricas; inventario y colección de piezas; "utilidad de la cerámica en nuestra sociedad"; "el trabajo del artesano"; "la cerámica industrial: materiales de construcción, lozas, porcelanas"; "formas de comercialización".

Áreas.—Toda la de Ciencias Sociales, desde una globalización experiencial en la 1.ª etapa de E. G. B., hasta una mayor diferenciación de materias científicas en la segunda (Geografía, Historia, Sociología, Antropología, Economía). Por otra parte, una profundización en los procesos industriales entrará

dentro de las áreas de Ciencias de la Naturaleza y de Pretecnología.

Fuentes de estudio.—Talleres y fábricas de la localidad o de la comarca. Museos antropológicos locales o regionales. Comercios de artes populares, de útiles domésticos, de materiales de construcción. Obra Sindical de Artesanía; Sección Femenina; Artespaña.

Ferias y exposiciones: Mercados comarcales de productos rurales; Feria Nacional de Cerámica y Vidrio (Valencia); Feria de Cerámica Popular (Zamora, fiestas de San Pedro); Concurso Nacional de Alfarería del Cántaro y del Botijo (Argenta, provincia de Barcelona, en el mes de agosto); Concurso Regional de Oleiros (Santiago de Compostela, a fines del mes de julio).

Museos de carácter nacional: Museo del Pueblo Español (Madrid); Museo Nacional de Artes Decorativas (Madrid); Museo de Arte Popular de la Universidad Autónoma (Madrid); Museo do Pobo Galego (Santiago de Compostela).

Mención especial merece la "Experiencia de Tecnología y Escuela Libre", organizada anualmente (mes de agosto) por el Seminario de Estudios Cerámicos de Sargadelos (provincia de Lugo), una de las más vigorosas, nobles y eficaces realizaciones didácticas y culturales del verano español.

4. ESTUDIO HISTORICO-ESTETICO

El tercero de los enfoques que proponemos es el más

teórico y alejado de la Inmediatez práctica: abando namos aquí no sólo la actividad concreta del trabajo sobre arcilla, sino también el "estudio de campo" que nos llevaba a relacionarnos directamente con las manifestaciones presentes y cercanas de la producción cerámica. Se trata ahora de guiar al alumno en un recorrido por la historia de las formas y productos cerámicos, tan antigua y tan universal como el hombre mismo, reconstruyendo sobre este motivo la Historia de la Cultura y del Arte de la Humanidad.

Es un tratamiento que rebasa los límites de la E. G. B., y sólo en los últimos niveles de ésta podrá ser tratado de forma introductoria, ilustrativa y ocasional; más profundidad puede recibir, desde luego, en los cursos de Bachillerato y de iniciación a la Universidad.

De cualquier forma, el interés y la intensidad con que se aborde dependerán muy estrechamente, y en proporción directa, de:

- Una iniciación a la práctica cerámica escolar (manipulación y estudio de campo).

- La cercanía y asequibilidad de fuentes documentales sobre las que realizar el estudio histórico (museos, colecciones particulares, bibliotecas, videotecas).

No obstante las anteriores limitaciones, resulta de extraordinario valor el comprender esa Historia menor, en nuestro caso una Historia del Arte centrada en una de las llamadas Artes Menores, donde no destacan nombres de artistas porque la producción

es anónima, donde las piezas no tienen esa venerabilidad casi mágica de la obra de arte única. Parafraseando a Santa Teresa, podríamos decir, sin metáfora alguna, que "el Arte también anda entre los pucheros"; el conseguir un criterio de valoración artística acerca de lo sencillo, lo humilde, lo cotidiano, lo inmediato, es un objetivo prioritario de la Educación Estética de los escolares, mucho más importante que una erudición distante, y, por lo general, falta de interés para el alumno. Lo cual no ha de impedir poner de manifiesto la atención prestada a la cerámica por algunos grandes artistas plásticos, especialmente contemporáneos (Picasso, Miró, Lloréns, Artigas, Cumella, etc.).

De ahí que insistamos en que nada podrá programarse en tal sentido si no contamos con un material documental adecuado y rico. Por ello, no vamos a dar una lista de temas a utilizar en una programación sistemática para la E. G. B. Es preferible actuar a partir del material o de la fuente de documentación de que se disponga, realizando las actividades ocasionales correspondientes dentro de un programa más general de Historia o de Expresión Plástica. Por lo general, además de proyecciones de diapositivas o consulta de libros, las visitas a museos o colecciones serán las ocasiones más propicias para desarrollar estos temas. Si se investiga a fondo, es posible encontrar en el entorno cercano a la Escuela mucho más de lo que, en principio, podría pensarse; desde luego, todo buen aficionado que posea una colección más o menos estima-

BIBLIOGRAFIA

PRACTICA CERAMICA

- ANCELLIN, J. y R., y MAINE, C.: "La alfarería". Barcelona. Ed. Vilamala (Col. "100 Ideas").
- COSTALES, F. F., y DEL MAR, W. O.: "Cerámica para escuelas y pequeñas industrias". Méjico, C. E. C. S. A.
- COTTIER-ANGELLI, F.: "La cerámica". Barcelona. Ed. R. Torres.
- DURUZ, Y.: "La cerámica en casa". Barcelona. Ed. Aymá.
- DRAKE, K.: "Cerámica sin torno". Buenos Aires. Ed. Kapelusz (colección "Cómo hacer").
- MASSARA, F.: "La técnica de la cerámica al alcance de todos". Barcelona. Ed. De Vecchi.
- NEUVILLE, Ch.: "El modelado". Madrid, S. G. E. L. (Col. "Kinkajú").
- POWELL, H.: "Iniciación a la cerámica". Madrid. Ed. Santillana (colección "Tiempo Libre").
- ROTTGER, E., y KLANTE, D.: "La cerámica". París. Ed. Bouret (colección "Jugar Creando").

CERAMICA POPULAR ACTUAL

- LLORENS ARTIGAS, J., y CORREDOR MATHEOS, J.: "Cerámica popular española". Barcelona. Ed. Blume.
- NONELL, C.: "Cerámica y alfarería populares en España". León. Editorial Everest.
- SESEÑA, N.: "Barros y lozas de España". Madrid. Biblioteca Cultural RTVE.
- VOSSEN, R., y otros: "Guía de los alfares de España". Madrid. Editora Nacional.

HISTORIA DE LA CERAMICA

- AINAUD DE LASARTE, J.: "Cerámica y vidrio". Madrid. Ed. Plus Ultra (Ars Hispaniae, vol. X).
- GONZALEZ MARTI, M.: "Cerámica del Levante español". Barcelona. Ed. Labor.
- LLUBIA, Li. M.: "Cerámica medieval española". Barcelona. Ed. Labor.
- SESEA, N.: "Cerámica española "del Neolítico al s. I.)". Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia (Col. "Arte en Imágenes").
- "La cerámica popular en Castilla la Nueva". Madrid. Editora Nacional.

ble, estará dispuesto siempre a mostrarla con orgullo a un grupo de escolares interesados.

Museos.—Museo Nacional de Cerámica "González Marti" (Valencia); Museo Arqueológico Nacional (Madrid); Instituto Valencia de Don Juan (Madrid); Museo Nacional de Artes Decorativas (Madrid); Museos de Arte de Barcelona; Museo "Ruiz de Luna" (Talamanca de la Reina); "Cau Ferrat" (Sitges); Museo Santacana (Martorell). Todo ello sin olvidar que mucha cerámica "con historia" permanece hoy en el lugar de su primer destino, cumpliendo aún la función para la que fue creada: así, desde las decoraciones interiores de edificios árabes (Mezquita de Córdoba, Alambra de Granada) hasta el mural de Joan Miró en el aeropuerto de Barcelona, pasando por la farmacia del Monasterio de Silos o la Plaza de España de Sevilla.

5. CONCLUSION

Expuesto quedó lo que de valioso para la Escuela y, generalizando, para una educación integral, puede tener el interés y tratamiento de las actividades cerámicas. Las sugerencias a qui escritas, para ser llevadas a la práctica, requerirán una programación muy cuidadosa, que rebasa el contenido de este artículo, y para lo cual, en cada caso concreto, habrá de servirse de una experiencia personal, o del auxilio de manuales como los de la sucinta bibliografía. En todo caso, algo no debe ser olvidado: en cerámica, los indicios pueden (y deben) ser muy simples y fáciles, pero las posibilidades de progreso, rápidas, continuas y muy motivadoras.

Cifrador colectivo

por Pedro Regalado
García Ramos

y

Luis Sánchez Moya

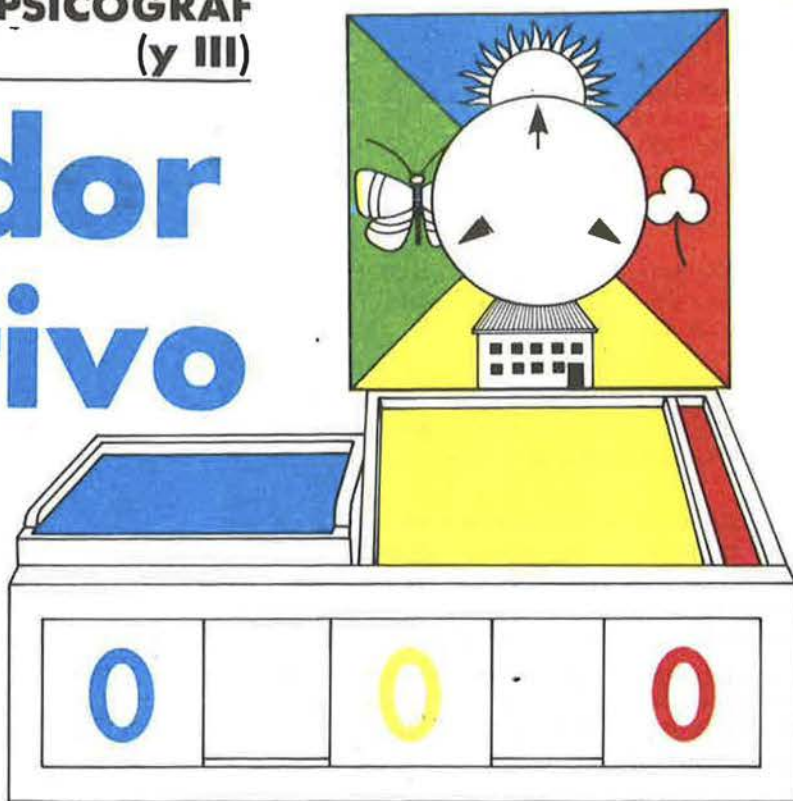
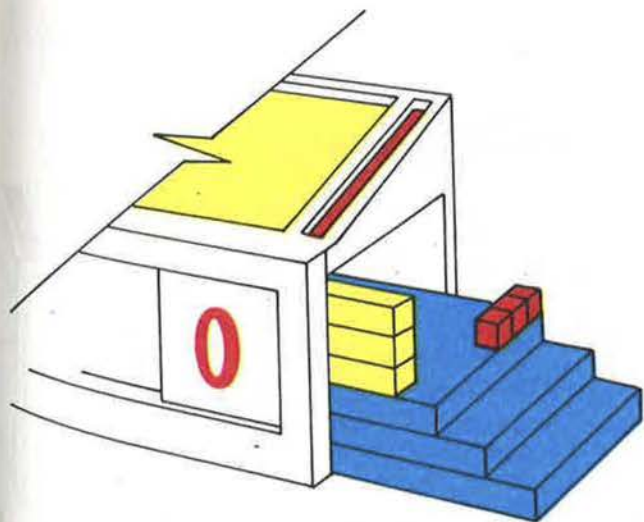


Fig. 1.—Ruleta Colectiva y Cifrador Colectivo "PSICOGRAF"

Fig. 2.—Parte interior y material concreto o móvil



I. DESCRIPCIÓN DEL CIFRADOR "PSICOGRAF"

El Cifrador es un juego colectivo, en madera, de 48 centímetros de largo por 24 de ancho y por 14 y 16 de alto. Va colgado de la pared mediante escarpas, junto a la pizarra, a la altura precisa para que sea visible a los alumnos.

La descripción la centramos en cuatro puntos.

1. Parte interior y material móvil.
2. Parte superior, donde se colocan las piezas de material concreto o móvil.
3. Parte frontal, donde van los números que expresan el valor de las cantidades que en la parte superior se presentan en material concreto.

I-1. Parte interior y material concreto o móvil.

En el interior van guardadas las piezas de material concreto siguientes:

- 20 cubitos rojos, que representan las UNIDADES DE PRIMER ORDEN (figuras 2 y 8); once de estos cubitos son material de repuesto.
- 10 regletas amarillas, que representan las DECENAS o UNIDADES DE SEGUNDO ORDEN (figs. 2 y 9); una es material de repuesto.
- 9 losetas azules, que representan las CENTENAS o UNIDADES DE TERCER ORDEN (figs. 2 y 11).

El material está cortado con rigor matemático tomando como unidad un cubo de 2 centímetros. Este material se va colocando durante el juego en la parte superior del Cifrador, como puede verse en la figura 6.

En envases separados, por su volumen, va el material correspondiente a las bases SIETE, CINCO y TRES, con las plantillas correspondientes.

I-2. Parte superior.

Presenta tres superficies:

Una en color AZUL, de 20 por 20 cm.; en ella se colocan, una sobre otra, las LOSETAS AZULES o piezas que representan las UNIDADES DE TERCER ORDEN.

Otra, la central, en color AMARILLO, de las mismas dimensiones que la anterior; en ella se colocan, una junto a otra, las REGLETAS AMARILLAS o piezas que representan las UNIDADES DE SEGUNDO ORDEN.

Finalmente, a la derecha, va un carril de color rojo, de 20 por 2 cm. para colocar las UNIDADES DE PRIMER ORDEN, representadas por los cubitos rojos; estas piezas se van colocando de abajo arriba a lo largo del carril.

Para jugar con material de bases distintas a la base-10, se encajan sobre estas superficies unas plantillas que reducen sus dimensiones a las requeridas por el material de cada base (figs. 13, 14 y 15).

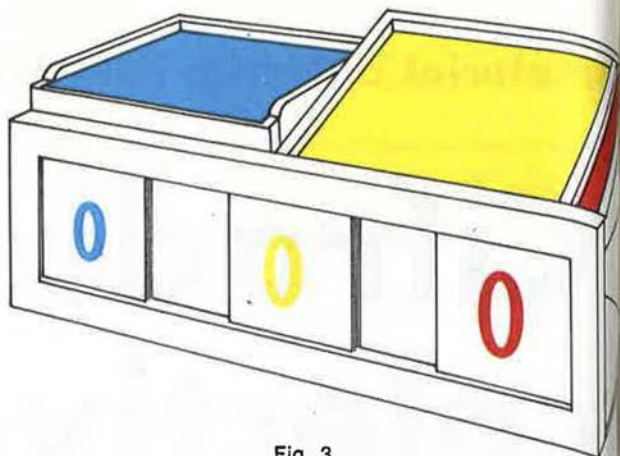


Fig. 3

I-3. Parte frontal.

En la parte frontal van tres series de fichas de poliestireno de 10 por 10 cm. (Fig. 4).

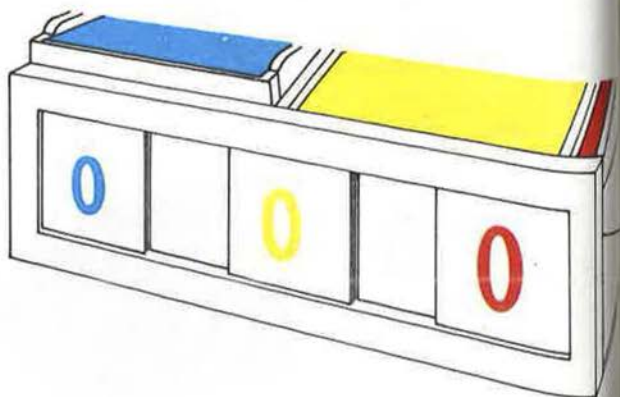
Una serie lleva los números (0 al 9) serigrafiados en ROJO, y expresan el número de unidades de PRIMER ORDEN.

Otra serie los lleva en AMARILLO, bajo las regletas o unidades de SEGUNDO ORDEN, cuyo número expresan.

La otra lleva los números en AZUL y expresan el número de unidades de TERCER ORDEN.

Estas fichas se retiran moviéndolas hacia arriba y hacia afuera una vez rebasada la pestaña inferior. Las fichas retiradas se colocan contra la pared, apoyadas en una ranura que el juego lleva en la parte posterior;

Fig. 4



si se las coloca en orden, conforme se van retirando, se facilita su nueva postura en el juego.

II. RULETA COLECTIVA "PSICOGRAF" (fig. 5)

Consta de DISCO, PLATAFORMA y EJE DE ROTACION.

El DISCO lleva tres índices:

- Uno en FLECHA.
- Otro en TRIANGULO CON RAYA.
- Otro en TRIANGULO SIN RAYA.

La PLATAFORMA va serigrafiada en cuatro colores:

- ROJO.
- AMARILLO.
- AZUL.
- VERDE.

Cada color va ilustrado con un motivo o dibujo: la banda roja, un TREBOL; la banda amarilla, una CASA; la banda azul, el SOL, y la banda verde, una MARIPOSA.

El EJE está formado por tornillo, casquillo, arandelas y tuerca.

La ruleta se hace girar impulsando el disco por el borde con la mano.

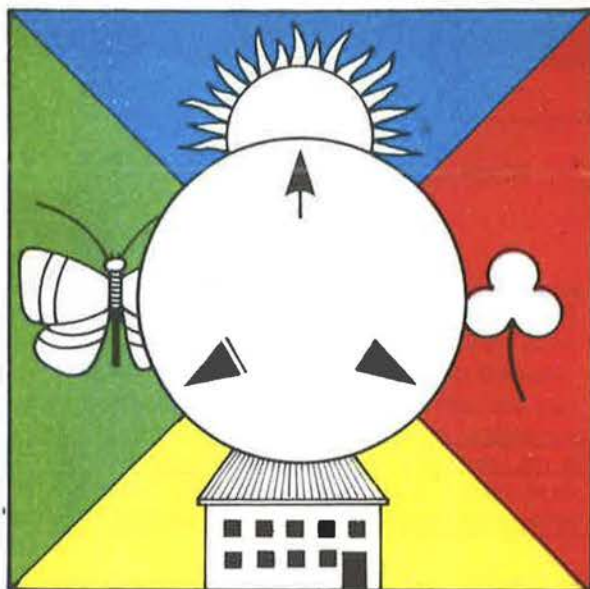


Fig. 5

diente cada vez que colocamos una pieza.

- c) Las cantidades se van construyendo jugando los niños por equipos, en forma colectiva.
- d) Está adaptado para construir cantidades en cualquier base mediante el uso de las plantillas correspondientes a cada una de ellas.

III. SIGNIFICADO MATEMATICO DEL CIFRADOR "PSICOGRAF"

Su finalidad es que el niño adquiera IMAGENES MENTALES EXACTAS que le permitan formar JUICIOS DE VALOR PRECISOS SOBRE EL ALCANCE DE LAS CANTIDADES NUMERICAS.

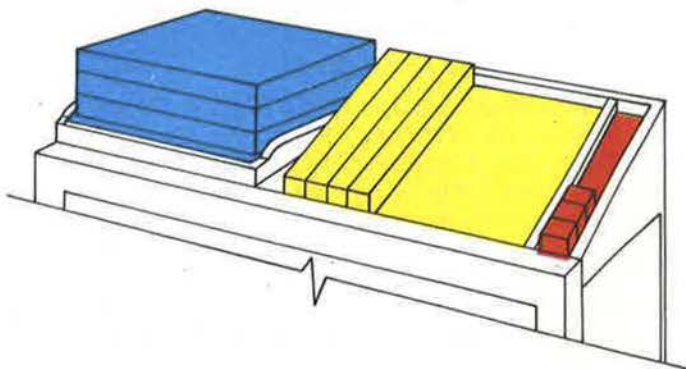
El Cifrador es, fundamentalmente, un juego de regletas que presenta las novedades siguientes:

- a) El tamaño de dos centímetros cúbicos para las unidades, $20 \times 2 \times 2$ cm. para las decenas y $20 \times 20 \times 2$ cm. para las centenas, permite que este material sea fácilmente manipulable y visible para todos los alumnos de una clase.
- b) Las cantidades que se construyen con este material concreto en la parte superior (fig. 6) aparecen en cifras en la parte frontal. Para ello se retira una ficha de números del color correspon-

IV. CONTAR Y VALORAR LAS CANTIDADES HASTA 100

Se indica a los niños que a los cubitos rojos los vamos a llamar UNIDADES, y a las re-

Fig. 6



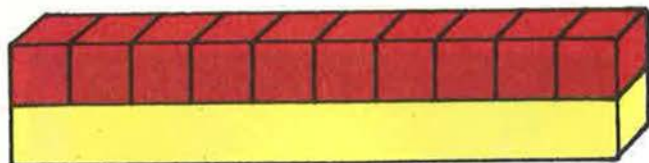


Fig. 7

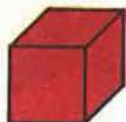


Fig. 8

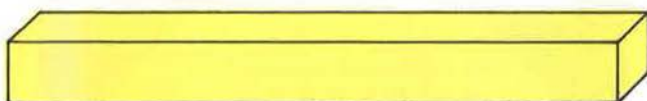


Fig. 9

gletas amarillas, DECENAS o DIECES, porque sobre una regleta amarilla se pueden colocar 10 unidades (fig. 7).

Conviene insistir en la demostración de esta equivalencia de la regleta con los 10 cubitos.

PROCESO DEL JUEGO

Se distribuye a los niños en TRES EQUIPOS, como en el juego del Abaco. El primero juega con el color rojo de la ruleta, donde está el TREBOL (EQUIPO TREBOL o equipo BOTANICOS).

El segundo equipo juega con el color amarillo (EQUIPO CASA o equipo ARQUITECTOS); una casa es el motivo o dibujo que lleva este color.

El tercero con el azul, donde está el sol (EQUIPO SOL o equipo ASTRONOMOS).

El color verde no juega.

Un equipo gana cuando alguno de los tres índices de la ruleta se detiene en su color. Como hay cuatro colores y tres índices pueden ganar tres equipos si ningún índice cae en el color verde, o dos equipos si uno de los índices cae en dicho color. Ganan la cantidad que el profesor haya colocado sobre el Cifrador como valor de la jugada. El profesor va colocando las cantidades con este ritmo:

- Primera jugada: 1 unidad o cubito rojo (fig. 8).
- Segunda jugada: 1 decena o regleta amarilla (fig. 9).
- Tercera jugada: Otra unidad o cubito rojo.
- Cuarta jugada: Otra decena o regleta amarilla..., acumulándose unas a otras. El profesor va retirando las fichas de

Azules (ASTRONOMOS)	Amarillos (ARQUITECTOS)	Rojos (BOTANICOS)

Fig. 10

números correspondientes para que aparezca en cifras, en la parte frontal, la cantidad que arriba se ve en material concreto. (El profesor puede también colocar el material, valor de las jugadas, libremente, según su criterio.)

Un niño escribirá en la pizarra (fig. 10), a tres columnas, las cantidades que va ganando cada equipo; los niños las irán anotando también en sus cuadernos. Esto es necesario para que vean los números sin color determinado y rompan la asociación número-color.

Al final se aplaudirá o cantarán una canción en honor del equipo que haya ganado mayor número de veces, o también al que haya conseguido mayor número de tantos.

El equipo triunfador, a su vez, agradecerá con otro aplauso la colaboración prestada por los otros dos equipos.

V. CONTAR Y VALORAR CANTIDADES HASTA 999

Se demuestra a los niños que se pueden colocar 10 decenas sobre la loseta azul (fi-

guras 11 y 12): un niño sostiene una loseta azul y otro coloca una regleta sobre la loseta diciendo: "UN 10 que se dice DIEZ"; al colocar la segunda regleta dirá: "2 DIECES que se dice VEINTE", y el resto de los alumnos repite lo anterior. Cuando se haya colocado la última regleta todos repetirán: "10 DIECES que se dice CIENTO".

Participando activamente en estas demostraciones, los niños comprenden por qué se llama DIEZ a la regleta amarilla y CIENTO a la loseta azul.

PROCESO DEL JUEGO

- Se distribuye a los niños en TRES EQUIPOS, como anteriormente.
- Cada equipo gana cuando uno de los índices de la ruleta se ha detenido en su color; gana la cantidad que el profesor ha colocado sobre el Cifrador.
- El profesor irá colocando cantidades en el Cifrador con este ritmo:

PRIMERA JUGADA: 1 unidad, 1 decena, 1 centena.

SEGUNDA JUGADA: 1 unidad, 1 decena, 1 centena..., acumulándose una postura sobre otra. (El profesor puede elegir otro ritmo de posturas según su criterio.)

- Las cantidades conseguidas las escribirá un niño en la pizarra a tres columnas, una para cada equipo; los niños las escribirán en sus cuadernos.

VI. CONTAR Y VALORAR CANTIDADES EN BASE-7, EN BASE-5 Y EN BASE-3

El juego se hace ahora con material de las bases SIETE, CINCO y TRES. Son suficientes estas bases para que los niños comprendan cómo se opera en base no decimal.

Las figuras 13, 14 y 15 representan los modelos de plantillas que se colocan sobre las superficies azul y amarilla del Cifrador; en el carril de las unidades de primer orden también se coloca la plantilla correspondiente (fig. 27).

Todo este material concreto de bases va guardado, por su volumen, en envases separados.

Las anotaciones en la pizarra y en los cuadernos se harán pasándolas a la Base-10; en el Cifrador las ven en la base en que se juega.

El juego procede como en el curso anterior. Conviene insistir en la equivalencia de una regleta con 7 cubitos, si se trata de Base-7 y de una loseta con 7 regletas, de la misma forma que se ejercitaron en la Base-10. Igualmente, con la Base-5 y con la Base-3.

Fig. 11

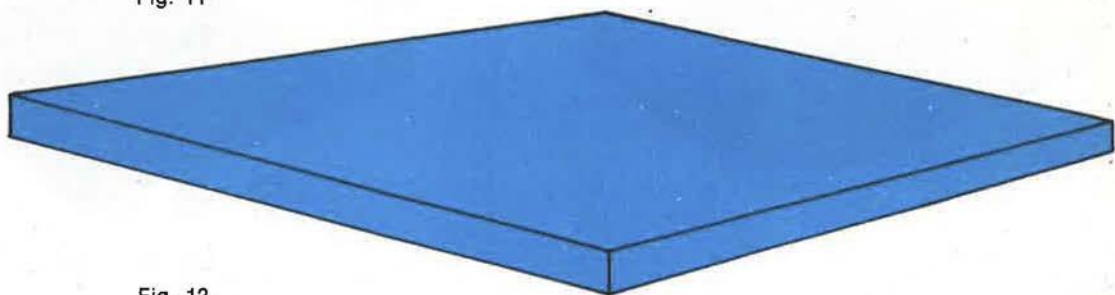
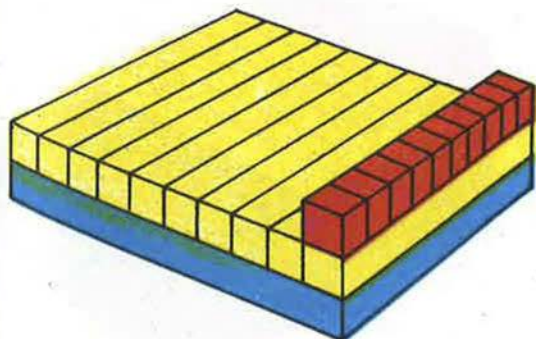


Fig. 12



VII. EXPLICACION DEL CONCEPTO DE LA MULTIPLICACION CON EL CIFRADOR "PSICOGRAF"

Multiplicar " 123×3 " es averiguar cuánto es de grande un montón que se hace "juntando" tres montones de "123" unidades o 1

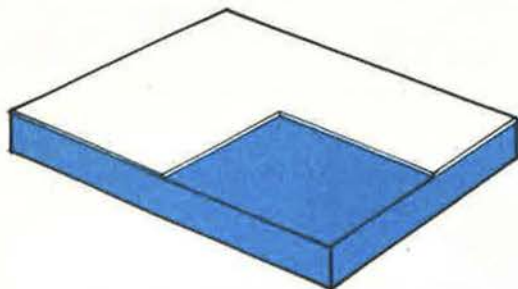


Fig. 13.—Plantilla de Base-5

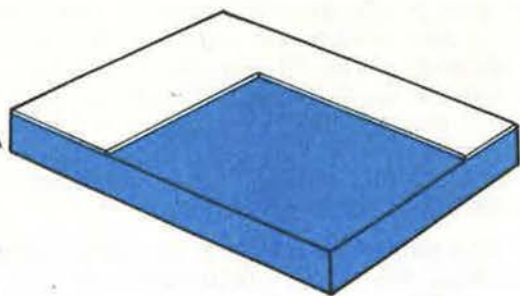


Fig. 14.—Plantilla de Base-7

loseta azul, 2 regletas amarillas y 3 cubitos rojos (equivalentes a 123 cubitos rojos o unidades) cada uno. Multiplicar " 123×4 " es "juntar" cuatro montones de "123" cubitos o unidades y ver lo que da. Multiplicar " 123×12 " es "juntar" doce montones de "123" unidades y ver lo que da.

Ahora vamos a multiplicar " 123×3 " (figuras 16, 17, 18, 19 y 20).

Hacemos un montón con "3 cubitos, 2 regletas (que valen 20 cubitos o unidades o puntos) y 1 loseta" (que vale 100). En total "123".

Hacemos otros dos conjuntos de "123" cada uno, los reunimos y contamos el total: "369" (figs. 16, 17, 18, 19, 20).

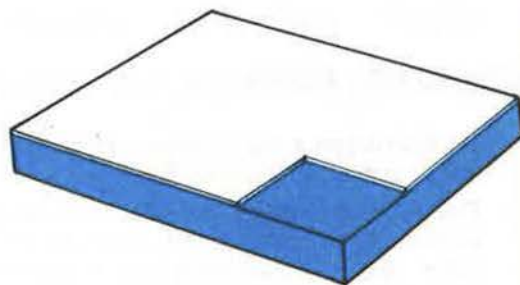


Fig. 15.—Plantilla de Base-3

Demostramos en la pizarra que sabiendo la tabla del 3 se hace mucho más rápidamente la operación y el resultado es el mismo: "369" (fig. 21).

Por ello, se les dice, es muy útil aprender-

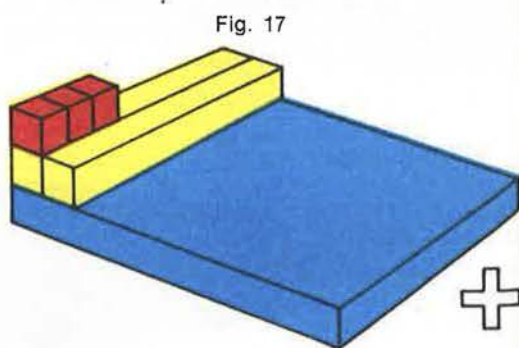
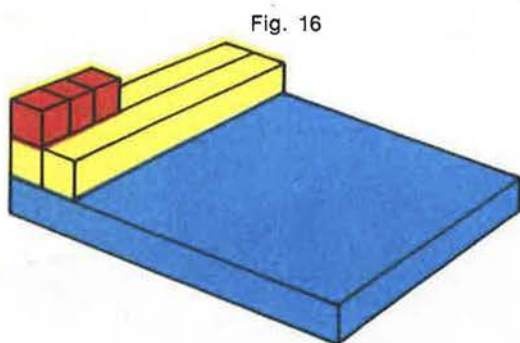


Fig. 18

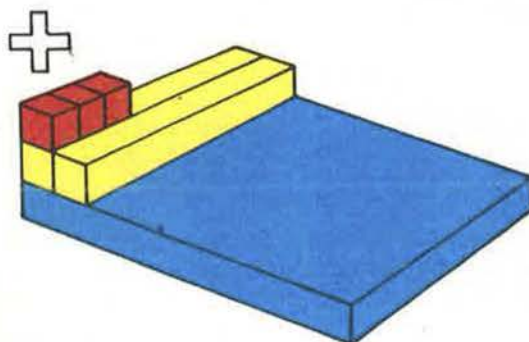
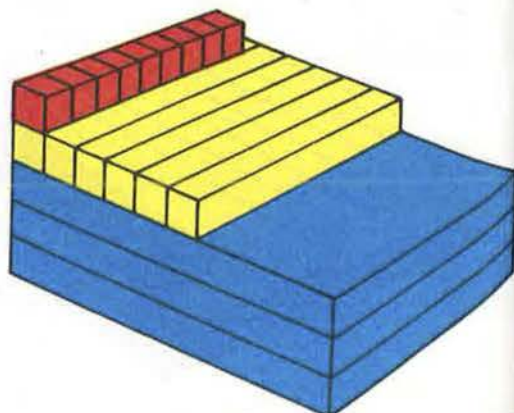


Fig. 19



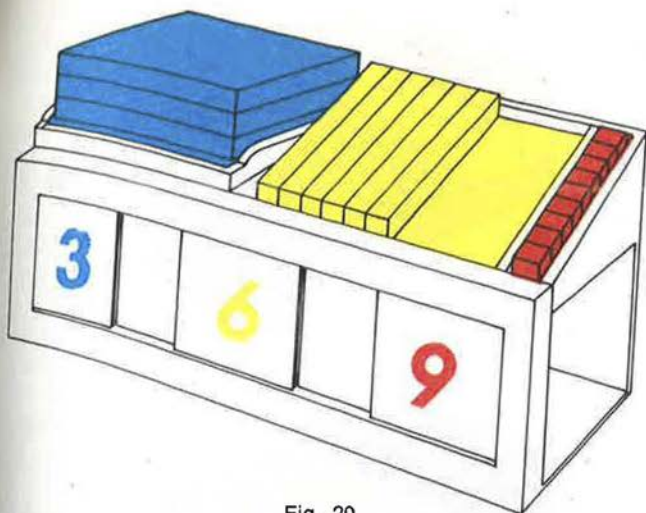
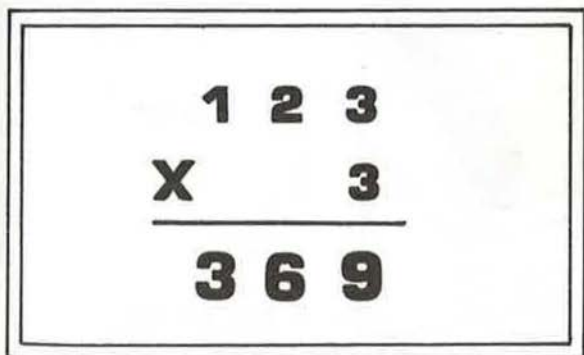


Fig. 20

se las tablas de multiplicar. Ahora hemos sumado tres montones o sumandos de "123" unidades cada uno; si hubiéramos tenido que sumar 50 montones, hubiera sido muy difícil hacerlo sumando; sin embargo, sabiendo multiplicar se hace en seguida ("123 x 50 = 6.150"). Pero os tengo que decir otra cosa: Para hacer las sumas multiplicando en

Fig. 21



lugar de sumando tienen que ser todos los montones o sumandos iguales como antes, que todos eran de "123"; si hubiera sido uno de "123", otro de "121", otro de "111", no hubiéramos tenido otro remedio que hacerlo con la operación de sumar, aunque sea más aburrido y más difícil.

VIII. EXPLICACION DEL PROBLEMA DE "LLEVARSE" EN LA MULTIPLICACION

Multiplicando pronto tenemos que abordar el problema de "LLEVARNOS UNA".

Supongamos que se multiplica "125 x 3".

Primero hallamos el resultado sumando con material de regletas. Para ello hacemos tres montones de "125" unidades con material concreto, similares a los que hicimos antes con "123" unidades. Los juntamos y tendremos "15 cubitos, 6 regletas y 3 losetas" (figura 22).

Después hacemos la cuenta de multiplicar en la pizarra en esta forma:

$$\begin{array}{r} 125 \\ \times 3 \\ \hline 3615 \end{array}$$

Se explica que como 10 cubitos son iguales que una regleta, se pueden quitar 10 cubitos de los 15 y poner 1 regleta en su lugar, y así la cuenta queda más clara; resultarán 3 losetas, 7 regletas y 5 cubitos (fig. 23).

Igualmente, en la cuenta de multiplicar de la pizarra borramos el "un 10 de diez y cinco o quince" y los añadimos a los "6 dieces", de esta forma:

$$\begin{array}{r} 125 \\ \times 3 \\ \hline 375 \end{array}$$

Finalmente se les dice que hay que acostumbrarse a hacer estos cambios en la memoria: que al decir "3 x 5 son 15", escribimos sólo el "5", y el "1" de los dieces lo guardamos en la memoria (como mucho lo apuntamos fuera de la cuenta para que no se nos olvide) y luego, al multiplicar el "3 x 2" lo añadimos de memoria al "6" y escribimos el "7"; de esta manera:

$$\begin{array}{r} 125 \\ \times 3 \\ \hline 375 \end{array}$$

IX. PRACTICA DE LA MULTIPLICACION CUANDO EL MULTIPLICADOR ES DE UNA CIFRA

Una vez que los niños conocen la tabla y la técnica de multiplicar, se practica jugando con el Cifrador y la Ruleta Colectiva.

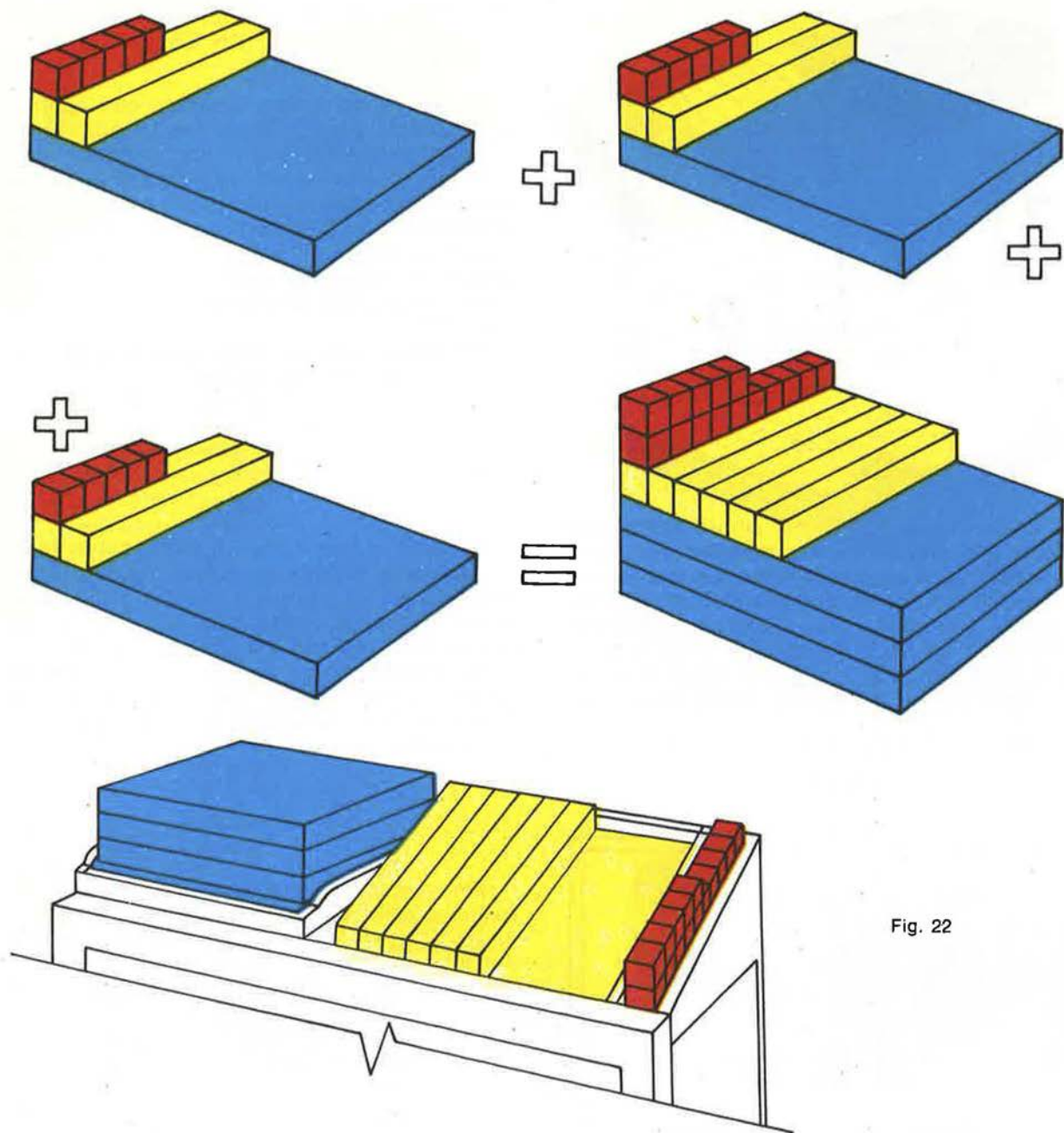


Fig. 22

El material que el profesor coloque sobre el Cifrador actuará como multiplicando para toda la clase.

Como multiplicadores actúan los índices de la Ruleta. Si queremos practicar la multiplicación por 2, 3 y 4, por ejemplo, damos al índice en flecha el valor de "4", al índice en triángulo con raya el valor de "3" y al índice en triángulo sin raya el valor "2". La figura 24 representa la "idea" de la Ruleta

actuando de multiplicador y el Cifrador actuando como multiplicando.

PROCESO DEL JUEGO

Para jugar dividimos a los niños en TRES EQUIPOS, como de costumbre, y se identifica cada equipo con un color: el equipo ARQUITECTOS se identifica con el color ama-

rillo, donde hay una casa como motivo; el equipo BOTANICOS se identifica con el color rojo, que lleva un trébol como motivo, y el equipo de ASTRONOMOS se identifica con el color azul, que lleva al sol como motivo.

Los niños de cada equipo multiplicarán en sus cuadernos la cantidad puesta en el Cifrador por el valor del índice que ha caído en su color.

Otro niño escribirá en la pizarra, a tres columnas (una para cada equipo), los resultados de las operaciones.

Al final se aplaude al equipo que ha conseguido mayor número de puntos.

X. MULTIPLICACIONES CON MULTIPLICADOR DE DOS CIFRAS. LA FINAL DE ELLAS UN "0"

Para enseñar a multiplicar por dos cifras, enseñamos primero la multiplicación por "10, 20, 30, etc.", dando los pasos siguientes:

- Mostramos en material concreto el resultado de multiplicar "12 x 10" en forma de suma: 10 montones de 1 regleta y 2 unidades cada uno, reunido da "20 cubitos y 10 regletas"; o sea, 1 loseta, 2 regletas y 0 unidades después de haber cambiado las 10 regletas por 1 loseta o centena y los 20 cubitos por 2 regletas o decenas: "120 unidades o puntos" (figs. 25, 25 bis y 26).

Hacemos en la pizarra la multiplicación de "12 x 1"

$$\begin{array}{r} 12 \\ \times 1 \\ \hline 12 \end{array}$$

y les hacemos ver que multiplicando por "1" y añadiendo un "0", el resultado es el mismo que nos daba cuando hacíamos la multiplicación en forma de suma con material concreto: "120". Al poner el "0", los cubitos se han hecho regletas; las regletas, losetas: todo el material se ha hecho DIEZ VECES MAYOR, y esto es multiplicar por "10": hacer una cantidad 10 veces más grande, pues 10 montones de "12" es una cantidad 10 veces mayor que un montón de "12".

Entonces, la norma que hay que seguir para multiplicar por "10" (podríamos decir diez

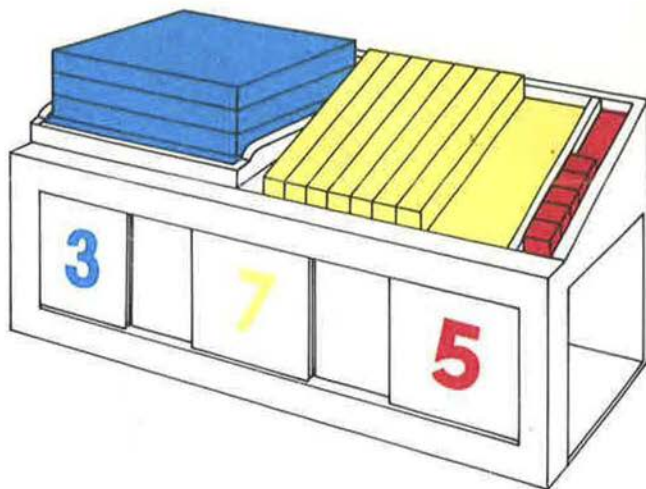


Fig. 23

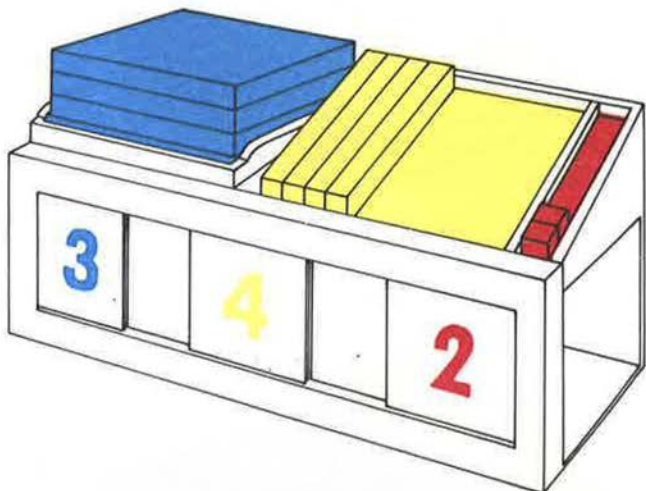
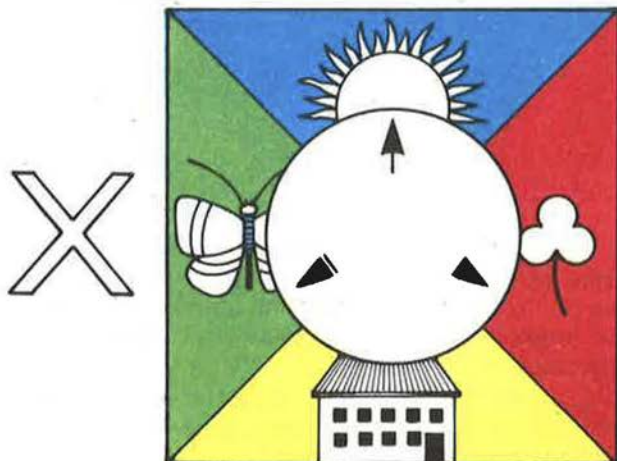


Fig. 24



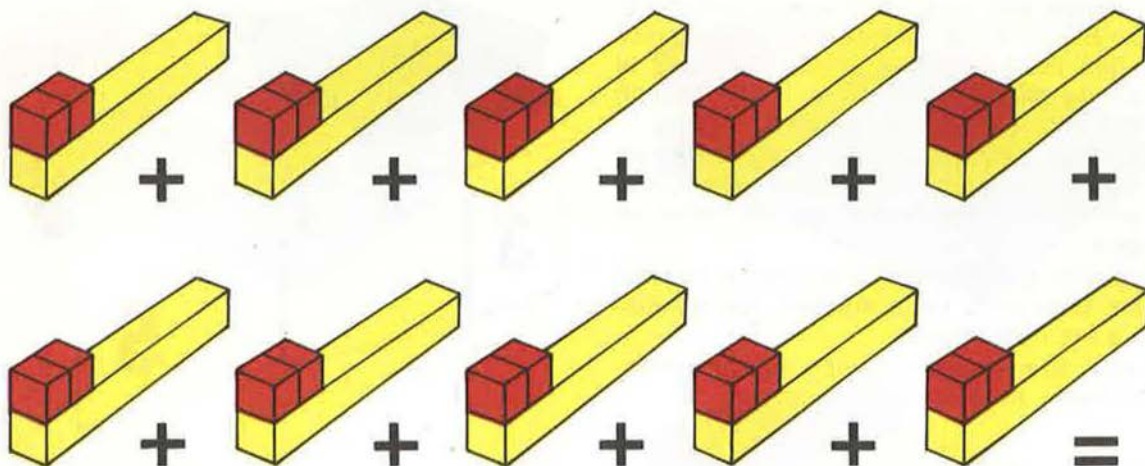


Fig. 25

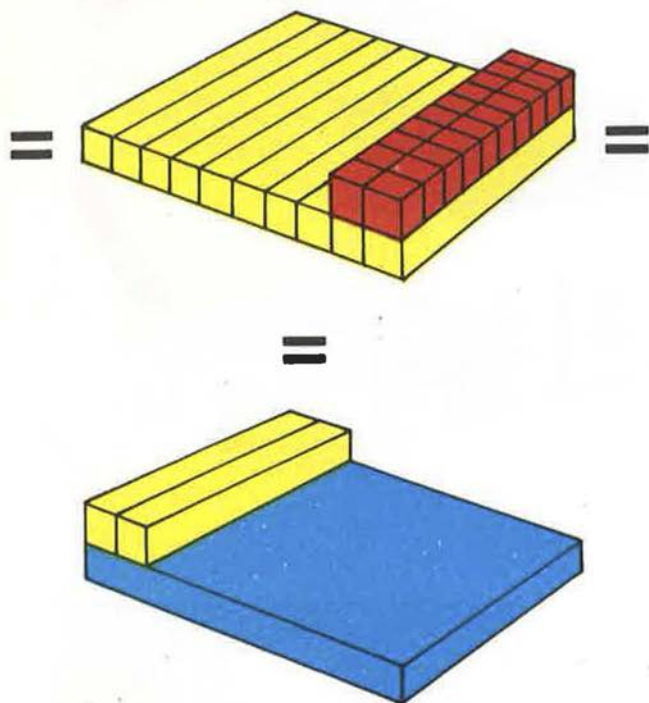


Fig. 25 bis

y cero, pero como el cero no vale nada se dice sólo diez) es multiplicar por "1" y añadir un "0" al resultado. Para multiplicar por "20" se multiplicaría por "2" y se añadiría un "0", etcétera.

Quando se han hecho varios ejercicios de multiplicación de esta clase, pasamos a multiplicar por "11, 12, 22, etc."

XI. MULTIPLICACIONES CON MULTIPLICADOR DE DOS CIFRAS NO TERMINADAS EN CERO

Ponemos como ejemplo una multiplicación de cifras bajas para disponer de material concreto suficiente; " 11×12 ", por ejemplo.

Multiplicar " 11×12 " es hacer 12 montones ("diez" y "dos") de 11 unidades o puntos cada uno y juntarlos en un solo montón, pero de forma abreviada, porque de lo contrario sería una suma.

De los "10 y 2" o doce montones vamos a hacer primero los "2" montones multiplicando " 11×2 "; ya sabemos multiplicar por "2":

$$\begin{array}{r} 11 \\ \times 2 \\ \hline 22 \end{array}$$

Después hacemos los otros "10" montones multiplicando " 11×10 "; también sabemos ya multiplicar por "10":

$$\begin{array}{r} 11 \\ \times 10 \\ \hline 110 \end{array}$$

Ahora juntamos los "22" puntos de los dos montones y los "110" de los diez montones

$$\begin{array}{r} 22 \\ + 110 \\ \hline 132 \end{array}$$

y tenemos el total de los doce montones.

Para adelantar más, en lugar de hacer tres operaciones, lo hacemos todo en una sola operación: primero multiplicamos el "2"; después multiplicamos el "1", poniendo un "0" delante, porque sabemos que había que añadir un "0" cuando se multiplica

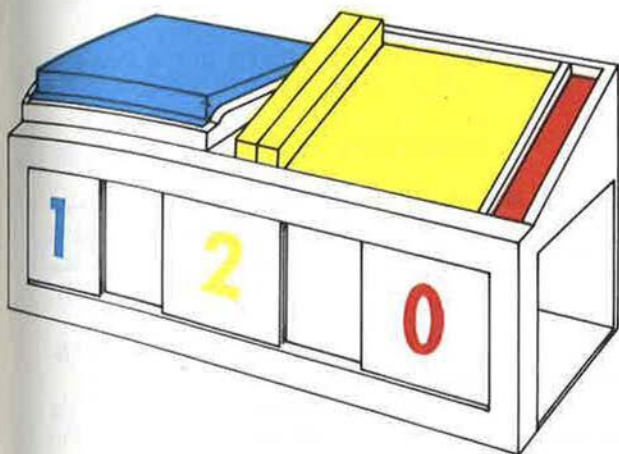


Fig. 26

el "1" de "10", y, finalmente, hacemos la suma de los dos resultados:

$$\begin{array}{r}
 \times \quad 11 \\
 \quad 12 \\
 \hline
 \quad 22 \\
 110 \\
 \hline
 132
 \end{array}$$

XII. PRACTICA DE LA MULTIPLICACION POR DOS CIFRAS

Los ejercicios de multiplicar por dos cifras se realizan siguiendo el mismo proceso de juego que al multiplicar por una cifra, pero ahora los índices de la Ruleta Colectiva tienen valor de dos cifras.

XIII. MULTIPLICACION POR TRES CIFRAS

Se explica el proceso de forma similar a lo expuesto anteriormente. Debe hacerse especial hincapié en ejercicios de operaciones cuyo multiplicador tenga un "0" en las decenas.

La multiplicación por la unidad seguida de ceros está incluida ya en el proceso que hemos seguido.

XIV. MULTIPLICACIONES EN BASE NO DECIMAL

El Cifrador Colectivo "PSICOGRAF" tiene material para trabajar en base-7, en base-5 y en base-3.

En el Cifrador se colocan las plantillas de la base en que se va a operar. En el Cifrador de la figura 27 hemos colocado las plantillas de la base-5.

Presenta 3 unidades de primer orden, 2 unidades de segundo orden, que equivalen a 5 de primer orden cada una, y 1 de tercer orden, que equivale a 5 de segundo orden o a 25 de primer orden.

El proceso (uso de la Ruleta, equipos, anotaciones en la pizarra...) es el mismo que el seguido al multiplicar en base-10.

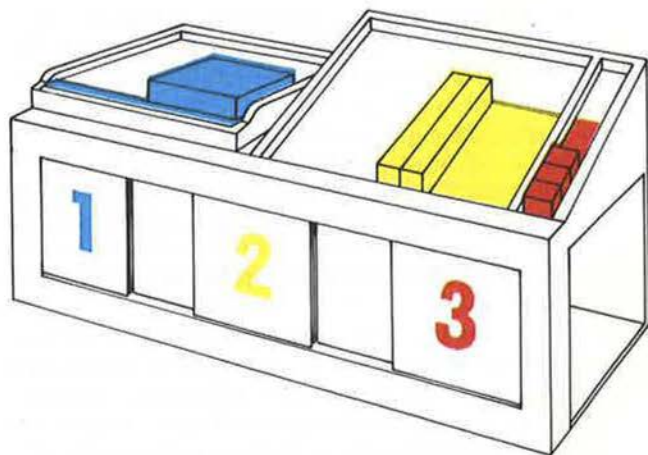


Fig. 27

ENCUESTA SOCIOLOGICA SOBRE EL MEDIO FAMILIAR Y ESCOLAR DE UNA ZONA DEL MORRAZO (BUEU, PONTEVEDRA)

Por Buenaventura APARICIO CASADO

I. INTRODUCCION

Con frecuencia se ha acusado a la enseñanza española de teórica, de vivir de espaldas a la realidad, y sobre todo de científica, de no llevar a cabo una actividad investigadora suficiente en cantidad y calidad. Hay quien cree, erróneamente, que la investigación y la documentación son facetas que competen exclusivamente a la Universidad, y lo cierto es que si en ésta ha de ocupar un lugar preponderante, no puede, bajo ningún motivo, estar ausente en los restantes niveles escolares.

El niño desde que entra en la escuela debe aprender a buscar datos, a consultar libros y a realizar pequeños estudios a los que debe imprimir su punto de vista personal. Y si esto ha sido siempre necesario, mucho más lo es ahora cuando la escuela no tiene como misión fundamental la transmisión de saberes de una persona —el profesor— a otras —los alumnos—, sino que debe ser el niño, orientado por el maestro, el artífice de su formación.

En un mundo en constante cambio, donde los descubrimientos se suceden a velocidad vertiginosa, anulando por anticuadas teorías que en su momento gozaron de validez, el almacenar datos en la memoria no es de utilidad porque el fin primordial ha de ser el saber buscar y consultar fuentes para garan-

tizar una puesta al día constante, un "recicla-ge" permanente.

Esta función investigadora ha de partir de lo próximo y concreto. No es concebible una clase de sociales que no realice estudios sobre aspectos geográficos e históricos de la localidad; ni un programa de Ciencias Naturales que no estudie la flora y fauna de los alrededores, que es objeto de la experiencia del niño. Tampoco podemos pensar en unas clases de Lengua y Literatura que no lleven a cabo pequeños estudios de crítica literaria o de investigación de aspectos lingüísticos peculiares de la zona donde está enclavada la escuela.

A satisfacer esta necesidad viene a contribuir este pequeño trabajo, realizado con la participación y colaboración de los alumnos de 7.º y 8.º de E. G. B.

II. OBJETIVOS Y AMBITO DE APLICACION

Objetivos

1. Conocer el medio familiar en que se desenvuelve el niño, su nivel cultural, el grado de habitabilidad y comodidad de la vivienda, la realidad lingüística, el grado de identificación con el medio escolar y otros aspectos que guardan estrecha relación con la actitud y el rendimiento escolar del alumno.
2. Obtener una serie de datos de gran in-

terés sociológico, que deben servir de base para una programación efectiva del trabajo escolar. Toda programación que no parta de presupuestos reales, como son el medio físico, las características lingüísticas y las peculiaridades socio-económicas de la zona, pecará de irreal y conducirá a la formulación de programas y objetivos abstractos y carentes de vida. Una manera eficaz de conocer estos aspectos es partir de una prospectiva sociológica por medio de sencillas encuestas.

Ambito de aplicación

Bueu y barrios anexos. Niños de diez a quince años, correspondientes a los niveles de 5.º, 6.º, 7.º y 8.º de E. G. B.

III. ANALISIS DE LA ENCUESTA

La encuesta está dividida en dos apartados: A y B. El primero dirigido a los padres de los alumnos y el segundo, a los propios escolares.

Dentro del apartado correspondiente a los padres (A), las preguntas se agrupan en tres bloques. El primer bloque consta de once ítems y trata de medir el nivel cultural familiar. Aunque alguna pregunta no guarda relación directa con este aspecto, se ha incluido en este bloque por razones de método.

El segundo bloque, integrado por tres ítems, va destinado a conocer la lengua empleada en el medio familiar y en el laboral, así como

a que los padres manifiesten la lengua en que desearían se realizase la instrucción de sus hijos.

El tercer bloque pretende medir el nivel económico y de bienestar de las familias. Está formado por cinco ítems.

La parte de la encuesta destinada a los niños (B) consta también de tres bloques de preguntas. El primero va destinado a poner de manifiesto las facilidades y comodidades que tiene el niño para estudiar y el tiempo libre de que dispone para jugar; actividad indispensable para su equilibrio físico y psíquico. Consta de cuatro preguntas. El segundo bloque, integrado también por cuatro ítems, pretende estudiar los hábitos y la influencia de la televisión en los niños. El tercer bloque mediría el nivel de aceptación de la enseñanza por el alumno y sus deseos y aspiraciones en orden a la consecución de una educación, en la que el niño se encontrase perfectamente integrado y satisfecho.

Para estudiar todos los aspectos citados, la encuesta se vale de preguntas que guardan con ellos una relación indirecta, pero clara y manifiesta. La razón que nos movió a adoptar esta resolución fue que algunas personas carecen de experiencia en cuestión de encuestas y muestran cierto recelo ante estas técnicas. A pesar de no hacer preguntas directas, de un total de 218 personas, 40 no entregaron contestada la encuesta y otras dejaron en blanco diversos apartados.



NOVEDAD EDITORIAL

«REVISTA DE BACHILLERATO»

La Dirección General de Enseñanzas Medias publica trimestralmente "Revista de Bachillerato", que recoge los avances y las inquietudes en el terreno de la investigación de cada una de las materias del plan de estudios y divulga las aportaciones y experiencias de profesores y Centros.

Consta de las secciones siguientes: ESTUDIOS, EXPERIENCIAS, DEBATE, INFORME, ENTREVISTA, CONGRESOS, NOTAS, LIBROS y LEGISLACION.

Suscripción y venta en:

Servicio de Publicaciones del M. E. C.
Ciudad Universitaria, s/n. MADRID-3

IV. MODELO DE ENCUESTA

Nota a los padres.—La presente encuesta no tiene otra finalidad que la de obtener una serie de datos que nos serán de gran ayuda para mejor conocer y educar a su hijo. Dado que es anónima, usted no va a poner su nombre, le rogamos la máxima veracidad y sinceridad en las respuestas.

Muchas gracias.

A) A contestar por el padre, madre o familiar encargado del niño:

(marque con una cruz el espacio donde corresponda, deje en blanco donde no proceda). Si hay que escribir hágalo en el espacio en blanco.

1. Calle o barrio en que vive:
2. Estudios del padre: Escuela primaria Bachiller Universitarios Ninguno
3. Estudios de la madre: Escuela primaria Bachiller Universitarios Ninguno
4. Profesión del padre Profesión de la madre
5. Número de hijos 6) ¿Cuántos estudian en la Escuela Primaria? ¿Cuántos estudian Bachillerato? ¿Cuántos estudian en la Universidad?
7. ¿Está usted satisfecho de la enseñanza que reciben sus hijos en el Colegio Nacional?: Mucho Bastante Poco Nada
8. ¿Tiene usted televisión? Sí No
9. ¿Compra usted el periódico? Siempre A veces Nunca
10. ¿Tiene usted libros en casa? Muchos Bastantes Pocos Ninguno
11. Escriba el nombre del programa de televisión que prefiere:

1. ¿Qué lengua emplea usted en su casa? Castellano Gallego
2. ¿Qué lengua emplea usted en la calle, en su trabajo? Castellano Gallego
3. ¿Qué lengua cree usted que debe enseñarse en la Escuela a su hijo? Castellano Gallego Gallego y castellano
1. ¿Tiene usted coche? Sí No
2. ¿Su casa tiene calefacción? Sí No
3. ¿Tiene ducha y baño? Sí No
4. Por razón de su trabajo, ¿pasa usted tiempo lejos de su hogar? Mucho Bastante Poco Nada
5. Durante sus vacaciones, ¿sale usted con su familia fuera de Galicia? Sí No

B) A contestar por el alumno:

(Marca con una cruz donde corresponde. Si hay que escribir hazlo en el espacio en blanco).

1. Al llegar a casa, ¿tienes que ayudar en los pequeños trabajos? (partir leña, ir por agua, cuidar de los animales, etc.): Sí No
2. ¿Qué tiempo tienes en casa para estudiar? Mucho Bastante Poco Nada
3. La habitación en que estudias ¿es cómoda? Mucho Bastante Poco Nada
4. ¿Qué tiempo te queda para jugar? Mucho Bastante Poco Nada

1. ¿A qué hora te acuestas
2. ¿Qué bebes en las comidas? Agua Gaseosa Vino Vino con gaseosa Cerveza
3. ¿Qué tiempo dedicas a ver la televisión? Mucho Bastante Poco Nada
4. ¿Qué programa prefieres?
a)
b)
c)

1. ¿Estás satisfecho de la enseñanza que recibes en el Colegio? Mucho Bastante Poco
2. ¿Qué sobra, qué suprimirías?
3. ¿Qué cosas te gustaría que hubiese en el Colegio que no tengamos?
a)
b)
c)
d)

V. ENCUESTA A LOS PADRES

(BLOQUE I: NIVEL CULTURAL. CONSECUENCIAS)

Item 1. Calle o barrio en que vive:

En Bueu (casco urbano)	51	28,65 %
Afuera (zona periférica)	108	60,67 %
Rural (aldeas cercanas)	19	10,67 %
TOTAL	178	

Item 2. Estudios del padre:

Escuela Primaria	112	68,71 %
Bachiller	10	6,13 %
Universitarios	3	1,84 %
Ninguno	38	23,31 %
TOTAL	163	
No contestan	15	
TOTAL	178	

Item 3. Estudios de la madre:

Escuela Primaria	115	70,98 %
Bachiller	0	0 %
Universitarios	2	1,23 %
Ninguno	45	27,77 %
TOTAL	162	
No contestan	16	
TOTAL	178	

Item 4. Profesión del padre y de la madre:

Relacionada con el mar (marinero, patrón, mecánico naval, motorista).	114	64,77 %
Albañil	15	8,52 %
Mecánico	6	3,40 %
Oficinista	6	3,40 %
Agricultor	4	2,27 %
Otras profesiones	31	
TOTAL	176	
No contestan	2	
TOTAL	178	

Profesión de la madre:

Labores de casa	148	88,09 %
Obrera	15	8,92 %
Otras profesiones	5	
TOTAL	168	
No contestan	10	
TOTAL	178	

Item 5. Número de hijos:

Hijos.

1	7	3,93 %
2	32	17,97 %
3	43	24,15 %
4	28	15,73 %
5	31	17,41 %
6	20	11,23 %
7	11	6,17 %
8	0	0 %
9	1	0,56 %
10	4	2,24 %
11	0	0 %
12	0	0 %
13	1	0,56 %
TOTAL	178	

Promedio de hijos por familia:

$$M = \frac{\text{núm. hijos}}{\text{núm. familias}} = \frac{726}{178} = 4,07$$

Item 6. Promoción escolar:

(Hijos que estudian Primaria y los que estudian o han estudiado Bachillerato o en la Universidad)

Enseñanza Primaria	178	82,02 %
Bachiller	34	15,66 %
Universidad	5	2,30 %
TOTAL	217	

Item 7. Nivel de satisfacción de los padres con la enseñanza que reciben sus hijos:

Mucho	29	16,29 %
Bastante	90	50,56 %
Poco	51	28,26 %
Nada	8	4,49 %
TOTAL	178	

Item 8. Familias que poseen televisión:

Sí	152	85,39 %
No	26	14,60 %
TOTAL	178	

Item 9. Personas que compran el periódico:

Siempre	15	8,42 %
A veces	121	67,97 %
Nunca	42	23,59 %
TOTAL	178	

Item 10. Libros que tienen en casa:

Muchos	25	14,04 %
Bastantes	65	36,51 %
Pocos	70	39,32 %
Ninguno	18	10,11 %
TOTAL	178	

Item 11. Programa de televisión preferido:

"Un, dos tres"	48	28,23 %
Telediario, Informativos	35	20,58 %
"Vivir para ver"	16	9,41 %
El cine	11	6,47 %
Fútbol	11	6,47 %
Otros programas	49	
TOTAL	170	
No contestan	8	
TOTAL	178	

Nota.—Al tabular y porcentuar los diversos ítems y ante el número variable de los que dejaban sin contestar alguna pregunta, hemos tomado en cuenta solamente las respuestas, dejando constancia, en todo caso, del número de los que no contestaron.

CONSECUENCIAS DEDUCIDAS DEL PRIMER BLOQUE

La primera pregunta pone de manifiesto el carácter disperso de la población de Bueu, con un casco urbano pequeño —28,65 por 100 de los escolares viven en zona urbana—. El mayor número de alumnos procede de barrios periféricos —60,67 por 100—, con una estructura semi-rural y un pequeño porcentaje vive en núcleos aldeanos —10,67 por 100.

Esta dispersión origina un nivel cultural distinto entre los niños que proceden de un medio u otro. En el plano lingüístico los niños de núcleos periféricos se expresan preferentemente en lengua gallega; los del casco urbano, en castellano. Sin embargo, las excepciones son numerosas y podríamos hablar de zonas de interferencia lingüística castellano-gallego o viceversa.

El segundo y tercer ítems revelan un nivel de estudios bajo, con un porcentaje bastante elevado que declara no tener ningún estudio. Es posible que algunos de estos últimos tengan años de escolaridad, aunque no completasen la Enseñanza Primaria.

El ítem cuarto revela un predominio masivo de las profesiones relacionadas con el mar —64,77 por 100—, que va a tener una influencia directa en relación con el tiempo que pasan ausentes del hogar, lo que incide en un

aumento de la responsabilidad educativa de la madre con respecto a los hijos. Se puede hablar, en cierto modo, de tutela materna en numerosos casos.

Llama la atención el escaso número de agricultores —2,27 por 100—, lo que demuestra que en las poblaciones costeras la agricultura es una actividad complementaria que ayuda a la economía familiar.

El número de mujeres que declaran como ocupación sus labores —88,09 por 100— es excesivamente alto. Algunas de las encuadradas en este apartado trabajan, sobre todo en las fábricas de conservas, con lo que el porcentaje de obreras —8,92 por 100— debe ser más alto.

El ítem quinto, referido al número de hijos, nos muestra un hecho conocido: el alto coeficiente de natalidad de las zonas marineras. La media de hijos por familia —4,07 por 100— es muy superior a la media nacional.

El ítem sexto, que trata de medir la promoción cultural, muestra un número de personas bastante bajo que cursan o han cursado estudios de bachillerato o universitarios. Este número tiende a subir rápidamente en los próximos años debido a la implantación de Colegios Nacionales.

La pregunta número siete trata de poner de manifiesto el nivel de satisfacción de los padres con respecto a la enseñanza que reciben sus hijos. El número que alcanzan los que están poco o nada satisfechos —33,05 por 100— es alto, un tercio, y sus causas las podemos basar, por una parte, en una insuficiente relación de los padres con el Centro (la Asociación de Padres está en trámite), con desconocimiento de la actividad escolar, y por otra, en la falta de aulas complementarias (se carece de biblioteca, laboratorio, etcétera), que restan posibilidades a una enseñanza moderna y activa.

El ítem octavo nos confirma algo ya conocido: que el televisor es el electrodoméstico más popular —85,39 por 100—, debido a que satisface dos necesidades: una informativa y, sobre todo, otra de distracción y o de evasión.

Dentro del ítem noveno es bajo el porcentaje de los auténticos lectores (los que afirman comprar siempre el periódico) y alto el de aquellos que no lo compran nunca —23,59 por 100—. La expresión "lo compro a veces" es lo suficientemente vaga para que comprenda un alto número de encuestados —67,97 por 100—, pero no debe ser elevado el nú-

mero de los que lo compran con cierta regularidad. En resumen, nivel de lectura de prensa bajo.

Dentro del ítem número diez, llama la atención el número de los que declaran tener pocos o ningún libro —49,43 por 100—, lo que nos confirma el bajo nivel de lectura.

El apartado número once sobre preferencias de programas televisivos, ratifica lo dicho anteriormente sobre la función de la televisión en los medios populares. Un programa de evasión, "Un, dos, tres", ocupa el primer lugar en las preferencias de los televidentes.

VI. BLOQUE II: ESTUDIO LINGÜÍSTICO. CONSECUENCIAS

Item 1. Lengua empleada en el medio familiar:

Gallego	98	55,05 %
Castellano	51	28,65 %
Gallego-castellano	28	15,73 %
Catalán	1	0,56 %
TOTAL	178	

Item 2. Lengua empleada en el trabajo o en la calle:

Gallego	119	67,61 %
Castellano	37	21,02 %
Gallego-castellano	17	9,65 %
Alemán	2	1,13 %
Holandés	1	0,56 %
TOTAL	178	

No contestan

2

TOTAL 178

Item 3. Lengua que debe enseñarse en la escuela:

Gallego y castellano	110	61,79 %
Castellano	62	34,83 %
Gallego	6	3,37 %
TOTAL	178	

CONSECUENCIAS DEDUCIDAS DEL BLOQUE II

En el primer apartado, referente a la lengua usada en el medio familiar, el gallego, con más del 50 por 100 —55,05 por 100—, ocupan el primer lugar. El número de los que se expresan indistintamente en una u otra lengua —15,73 por 100— revela la existencia de cierta ambigüedad lingüística.

Dentro del ítem 2, vemos que el medio laboral aumenta el porcentaje de los que utilizan el gallego —67,61 por 100—, consecuencia lógica en una población marinera.

El ítem 3 refleja el criterio de la mayoría —61,79 por 100— de que en la Escuela se enseñen las dos lenguas: el gallego y el castellano.

Las consecuencias de esta situación lingüística se traducen en una pobreza grande de léxico o vocabulario, que dificulta enormemente el aprendizaje y comporta dificultades de adaptación en el plano psicológico (principalmente afectivas), dada la procedencia semi-rural de una gran parte de la población escolar. Muchos de los suspensos tienen en este factor su causa determinante.

VII. BLOQUE III: NIVEL ECONOMICO Y DE BIENESTAR. CONSECUENCIAS

Item 1. Familias que poseen coche:

Sí	40	22,72 %
No	136	77,27 %
TOTAL	176	

No contestan

2

TOTAL 178

Item 2. Casas que tienen algún sistema de calefacción:

Sí	44	25,28 %
No	130	74,71 %
TOTAL	174	

No contestan

4

TOTAL 178

Item 3. Casas que tienen ducha y baño:

Sí	143	80,33 %
No	35	19,66 %
TOTAL	178	

Item 4. Por razones de trabajo, tiempo que pasa el cabeza de familia lejos del hogar:

Mucho	34	19,10 %
Bastante	31	17,41 %
Poco	59	33,14 %
Nada	54	30,33 %
TOTAL	178	

Item 5. Familias que salen de vacaciones fuera de Galicia:

Sí	6	3,37 %
No	172	96,62 %
TOTAL	178	

CONSECUENCIAS DEDUCIDAS DEL BLOQUE III

Dentro de este bloque de preguntas hay que resaltar que el ítem 2, sobre la existencia en el hogar de calefacción, ha sido interpretado por algunos de manera equívoca, creyendo que se refería al sistema de calefacción central. De ahí el escaso número de los que contestan sí. De todas formas, el número de hogares que cuentan con calefacción central —se ha hecho la pregunta directamente— es mínimo.

Más de un tercio de los padres —36,51 por 100— pasan mucho o bastante tiempo lejos del hogar. Algunos, los embarcados en mercantes o pesqueros de altura, pasan largos meses lejos de sus hijos. Otros de los que afirman pasar poco tiempo lejos de sus casas, pernoctan efectivamente en su domicilio, pero la mayor parte del día están ausentes (pescadores de bajura o del día), manteniendo escaso contacto con sus hijos. Recuérdese que a la población marinera pertenecía el 64,77 por 100 del total.

Irrelevante, en el ítem 5, el número de los que pasan sus vacaciones fuera de Galicia.

VIII. ENCUESTA A LOS NIÑOS

(BLOQUE I: FACILIDADES PARA EL ESTUDIO. TIEMPO LIBRE. CONSECUENCIAS)

Item 1. Niños que al llegar a casa tienen que ayudar en los pequeños trabajos (partir leña, cuidar de los animales, etc.):

Sí	111	62,35 %
No	67	37,64 %
TOTAL	178	

Item 2. Tiempo de que disponen para estudiar:

Mucho	33	18,35 %
Bastante	102	57,30 %
Poco	42	23,59 %
Nada	1	0,56 %
TOTAL	178	

Item 3. Grado de comodidad de la habitación en que estudia:

Mucho	45	25,28 %
Bastante	85	47,75 %
Poco	38	21,34 %
Nada	10	5,61 %
TOTAL	178	

Item 4. Tiempo libre:

Mucho	15	7,86 %
Bastante	51	28,65 %
Poco	79	44,38 %
Nada	34	19,10 %
TOTAL	178	

Nota.—En el ítem 2, donde dice 18,35 % debe decir 18,53 %.

CONSECUENCIAS DEDUCIDAS DEL BLOQUE I

En el primer bloque de preguntas, destinado a medir las facilidades para el estudio, comodidad y tiempo libre, el ítem 1 nos muestra el alto porcentaje de los niños que al llegar a casa tienen que realizar pequeñas tareas domésticas —cuidado de los animales, ir por agua, etc.—; este hecho tiene por causas la ausencia del padre, las familias numerosas, etc., que hacen que sobre la madre recaiga un trabajo excesivo, que se alivia un poco con la ayuda de los niños. En Galicia es un fenómeno típico de las zonas campesinas y marineras. La consecuencia es que los niños disponen de menos tiempo para el estudio y para el juego que los de zonas urbanas.

A pesar de lo anterior, el ítem 2 pone de manifiesto que un porcentaje bastante alto —75,83 por 100— declara tener mucho o bastante tiempo para estudiar. Se hace patente una tendencia de los padres a preocuparse cada vez más de los estudios de sus hijos, evitándoles trabajos u ocupaciones que interfieran el trabajo escolar.

El ítem 3, que mide el nivel de comodidad de la habitación en que el niño suele realizar sus trabajos escolares, presenta un 48 por 100 que confiesa que su habitación es poco o nada cómoda. Los barrios periféricos y los núcleos rurales deben de tener en este resultado el mayor peso.

El tiempo libre de que dispone el niño para jugar o cultivar sus aficiones aparece en el ítem 4, y su resultado es preocupante: un 63,48 por 100 afirma tener poco o ningún tiempo para jugar. Dado que, como se ha demostrado anteriormente, muchos escolares tienen que ayudar en tareas domésticas, es necesario dosificar las tareas escolares para evitar un recargamiento que les impida tener el tiempo libre que su salud y su equilibrio psíquico precisan.

IX. BLOQUE II: HABITOS. INFLUENCIA DE LA TELEVISION. CONSECUENCIAS

Item 1. Hora de acostarse:

Horas		
8- 9	22	12,35 %
9-10	68	38,20 %
10-11	45	25,28 %
11-12	42	23,59 %
12- 1	1	0,56 %
TOTAL	178	

Item 2. Bebidas para acompañar las comidas:

Agua	73	41,01 %
Vino con gaseosa	65	36,51 %
Vino	15	8,42 %
Gaseosa	8	4,49 %
Cerveza	8	4,49 %
Leche	3	1,68 %
Refrescos	3	1,68 %
Cerveza con gaseosa	3	1,68 %
TOTAL	178	

Item 3. Tiempo dedicado a ver la televisión:

Mucho	13	7,30 %
Bastante	77	43,25 %
Poco	75	42,13 %
Nada	13	7,30 %
TOTAL	178	

Item 4. Programas de televisión preferidos (tres programas):

"El cine"	68	22,07 %
"Un, dos, tres"	85	27,59 %
"El hombre y la tierra"	44	14,28 %
"Los hombres de Harrelson"	23	7,46 %
"La casa de la pradera"	22	7,14 %
Dibujos animados	40	12,98 %
Esta noche fiesta	26	8,44 %
TOTAL	308	

CONSECUENCIAS DEDUCIDAS DEL BLOQUE II

Este bloque de preguntas pretende estudiar los hábitos y la influencia de la televisión en los niños. El primer ítem nos muestra un porcentaje bastante apreciable de escolares que se acuestan después de las once. Es posible que, en general, la hora de acostarse sea para todos los grupos algo más tardía de la manifestada, ya que, en numerosos casos, la hora de retirarse a descansar la determina el horario de cierre de la televisión.

Las preferencias sobre algunos programas televisivos que se emiten a horas avanzadas nos confirma en esta sospecha.

El ítem 2, sobre bebidas que acompañan a las comidas, muestra un dato revelador: un 40,42 por 100 ingiere bebidas alcohólicas (vino, vino con gaseosa y cerveza), que aunque sean de baja graduación reflejan unos hábitos que se deben de corregir. Parece excesivamente bajo —sólo 15 niños— el número de los que declaran beber vino solo; el número debe ser mayor.

El ítem 3 presenta unos porcentajes semejantes entre los que dedican bastante tiempo a la televisión, y los que pasan poco tiempo frente al receptor. Las tareas domésticas y escolares influyen en este resultado. Como es lógico, durante el fin de semana aumenta el número de horas que se pasan ante este medio informativo.

Los programas preferidos por los niños son objeto de estudio del ítem 4. Un programa pasatiempo —"Un, dos, tres"—, también votado por los padres, ocupa el primer lugar. Le sigue "El cine", y en tercer lugar aparece un programa educativo como es "El hombre y la tierra". La inclinación por "Dibujos animados" y "La casa de la pradera" es lógica, pues son programas típicamente infantiles.

No sucede igual con "Los hombres de Harrelson", con demasiada violencia, y con "Esta noche fiesta", programa frívolo, ambos concebidos para adultos y que se emiten a horas avanzadas.

X. BLOQUE III: ACEPTACION DE LA ENSEÑANZA. CONSECUENCIAS

Item 1. Satisfacción con respecto a la enseñanza que recibe:

Mucho	39	21,91 %
Bastante	110	61,79 %
Poco	27	15,16 %
Nada	2	1,12 %
TOTAL	178	

Item 2. Cosas que sobran, que suprimirías:

Ninguna cosa	32	28,57 %
Menos clases de inglés	29	25,89 %
Castigos	14	12,50 %
Menos deberes y ejercicios	10	8,92 %
Otras cosas	27	
TOTAL	112	
No contestan	66	
TOTAL	178	

Item 3. Cosas que te gustaría que hubiese en el colegio que no tengamos. (Cinco peticiones):

	Peticiones
Mejores instalaciones deportivas (campo de fútbol, terreno para jugar)	83
Gimnasio con aparatos	82
Biblioteca	61
Calefacción	50
Patio cubierto	46
Visitas a fábricas, museos, excursiones	31
Laboratorio	31
Clase de música	18
Vesturios, duchas	16
Clases de orientación sexual	15
Una piscina	15
Más clases de manuales, taller	13
Comedor	12
Clases de gallego	8
Otras cosas muy diversas	129
TOTAL	610

CONSECUENCIAS DEDUCIDAS DEL BLOQUE III

Este bloque pretende reflejar la actitud del niño frente a la enseñanza que recibe, su aceptación o su rechazo.

El ítem 1 muestra un porcentaje más alto que el de sus padres en relación con la aceptación de la enseñanza. Un 83,70 por 100 declararían estar mucho o bastante satisfechos.

En el ítem 2, relativo a qué cosas suprimirían de la enseñanza, la contestación de menos clases de inglés se debe simplemente a la saturación de horas que de esta asignatura tienen algunos cursos. La petición de que no haya castigos y de menos deberes y ejercicios es lógica desde la óptica del alumno.

Dentro del ítem 3 se le pide al alumno que exprese cinco cosas de las que carece el Colegio y que desearía que tuviésemos. Algunos no han completado las cinco, por lo que el número de peticiones es de 610. El orden de prelación ha resultado justificadísimo: piden, en primer lugar, las instalaciones complementarias de las que carecemos o son inadecuadas, y después algo tan necesario como patio cubierto y calefacción, seguido de visitas o excursiones cortas a fábricas, museos, etc.

Deducimos que los niños son buenos observadores y se confirma su buen sentido.

XI. A MODO DE EPILOGO

Es evidente que una encuesta tiene un valor relativo, y que nunca puede sustituir a la observación directa. Pero sí es cierto que es un medio válido para orientarnos o para confirmar lo que la observación ha puesto de manifiesto. En este último sentido la hemos utilizado nosotros, y sus resultados, dentro de ciertas matizaciones, pueden considerarse como elocuentes y reveladores.

Y como final, conviene reseñar aquí las principales conclusiones a las que hemos llegado:

1.^a Bueu y por extensión la zona del Morrazo presenta unas características socio-económicas y culturales propias de una población escolar de componente semi-rural, con una dificultad grande para el aprendizaje derivada de la existencia de un bilingüismo rudimentario que no supone el dominio ni del castellano ni del gallego. Toda enseñanza que no tenga en cuenta estas dos circunstancias está condenada al fracaso.

2.^a Sociológicamente es una población con un componente mayoritario del sector marineru, con un nivel cultural y un índice de lectura no muy alto. Bajo nivel de empleo de la mujer que trabaja casi exclusivamente en las fábricas de conserva.

3.^a Zona de gran crecimiento demográfico en la que la mujer asume un papel capital por estar ausentes un importante número de cabezas de familia debido a su trabajo en los barcos.

4.^a El ahorro se invierte, sobre todo, en mejorar la vivienda.

5.^a Falta de buenas instalaciones complementarias en el Colegio que restan posibilidades a la enseñanza, cayendo en la monotonía del trabajo en el aula.

6.^a Promoción escolar hacia los Institutos y la Universidad relativamente baja, con tendencia a mejorar debido a las concentraciones escolares.

7.^a Necesidad de una educación preescolar generalizada y de una metodología especial de base en los primeros cursos, adaptada a las características locales, única forma de lograr un mejor rendimiento escolar.

libros

«Las funciones de la imagen en la enseñanza. Semántica y Didáctica»

RODRIGUEZ DIEGUEZ,
José Luis

Editorial Gustavo Gili, S. A.
1977

Como consecuencia de una serie de razones de diversa índole, la enseñanza —que con Juan Amós Comenio, Lorenzo Palmireno, etc., marcó la pauta de una comunicación audiovisual efectiva— se ha visto desbordada por la pujanza de los mass-media, hasta tal punto, que estadísticamente el peso de la comuni-

cación por medio de la imagen en el aula es mínima.

José Luis Rodríguez Diéguez, profesor de Didáctica de la Universidad de Valencia, aborda el problema mediante una asimilación previa de acto sémico y acto didáctico. Las restricciones pertinentes al acto didáctico no hacen más que encuadrar el tema en sus límites exactos.

Tras una primera parte que centra el tema en estos términos, el autor pasa a analizar dos de los medios de comunicación de masas, cuya difusión y eficacia permite extrapolar su rendimiento al ámbito escolar: la publicidad y el comic.

El comic, como vehículo de contenidos aceptado y frecuentemente utilizado por el niño, se estudia en una triple dimensión: a nivel de códigos, de relato y de mensaje. Un estudio experimental referido a la decodificación del simbolismo del tebeo, comparando muestras de niños y de adultos, viene a corroborar la hipótesis de la posible transferencia de estos medios a la enseñanza. La publicidad presenta características formales que permiten asimilar su soporte a la transparencia —la publicidad exterior— y al libro de texto —la publicidad en revistas—. Un minucioso estudio de las variables que contribuyen a describir el mensaje publicitario, así como su aplicación a una muestra de cerca de dos mil anuncios, que fue sometida a tratamiento estadístico, pro-

porciona una información valiosa sobre la estructura formal del mensaje publicitario, al tiempo que posibilita su extrapolación a la enseñanza.

Este libro es fruto de varios años de investigación del autor, al frente de diversos equipos, en las Universidades de Salamanca y Valencia.

«Educación liberadora». Colección «Problemas de Pedagogía»

Número 17

CURLE, Adam

Editorial Herder, S. A.
Barcelona, 1977

196 páginas

Los países “desarrollados” están destruyendo la biosfera con sus despilfarros; sus crueles rapiñas están malgastando a velocidad de vértigo los recursos del mundo; están enmarañados en conflictos complejos e interminables; se encuentran atormentados en su interior por el crimen y la violencia; las tensiones internacionales y entre generaciones se están haciendo cada vez más peligrosas y devastadoras; las naciones ricas son semillero de todos los tipos de falta de paz. Y, sobre todo, lo que está meridianamente claro es que explotan sin compasión a las

J. L. Rodríguez
Diéguez

Colección
Comunicación
Visual

educación liberadora

problemas de pedagogía

que no son tan fuertes como ellas.

La guerra es uno de los acontecimientos que dificultan la vida. También lo son la pobreza, la opresión y la explotación, el hambre, las enfermedades crónicas, las enfermedades psíquicas. Si todo esto fuera suprimido los humanos aún nos encontraríamos con nuestros problemas internos, que podríamos superar más fácilmente.

Adam Curle, incansable buscador de nuevos caminos, ha vivido durante muchos años integrado a la tarea de intentar la supresión de la pobreza, la ignorancia y la degradación social. En estos últimos, sus esfuerzos se han centrado en el afán de que los hombres no se maten entre sí a escala masiva. Con ello ha logrado articular un complejo de ideas en torno a los procesos conflictivos y su resolución, es decir, sobre cómo alcanzar la paz. Ello supone una serie de procedimientos que pueden ser aplicados a cualquier tipo de

relaciones sociales. Por lo que se refiere a la educación, es decir, a la relación entre el que aprende y el que enseña, ¿hasta qué punto ésta fomenta u obstaculiza nuestras principales tareas humanas?; ¿hasta qué extremo favorece relaciones pacíficas o no pacíficas?; ¿hasta qué punto nos liga o libera de actitudes egoístas y materialistas?; ¿puede cambiarse a mejor?, y, si es así, ¿cómo?

El libro pretende mostrar cómo la educación podría conducirnos a la paz. En el transcurso de sus páginas, el autor plantea un problema concreto: ¿cómo podrían estas ideas informar la práctica de la educación?

J. A. O.

**«Tres horas del reloj»
(cuentos de Hans
Christian Andersen)**

**«Kudu, la tortuga»
(fábulas de Guinea
Ecuatorial)**

PYLE, Howard

Bibliograf, S. A.

Barcelona, 1976

Inicia Bibliograf, S. A., con estos tres títulos, la serie Cuentos Didácticos Vox, con una esmerada presentación, lujo de ilustraciones a color y toda plana de José María Bea, tipo de letra adecuado

y una clara intención didáctica como veremos y que hace honor al título de la serie.

Se inicia cada libro con una introducción, que presenta y aclara el contenido del mismo y aporta los datos más sobresalientes y característicos del autor, para continuar con los cuentos o fábulas que señala el título. Hasta aquí todo es normal y no representa novedad alguna dentro del libro infantil, pero lo que sí llama la atención y sorprende agradablemente es la segunda parte, que corresponde a un apéndice didáctico dedicado a un tema o unidad con profusión de ejercicios y explicaciones de carácter eminentemente globalizador, tanto del área de expresión como del área de experiencias, como corresponde a la edad a la que están dirigidos: primera etapa de Educación General Básica, completando todo ello con un vocabulario básico. Con cada libro se adjunta un cuaderno de ejercicios separado del mismo y que coinciden con los que figuran en el apéndice didáctico, y comprenden: cuestionario sobre el tema, comprensión y expresión escritas, léxico y ortografía, morfosintaxis, matemáticas, expresión plástica y naturaleza. Este cuaderno de ejercicios supone que el niño pueda conservar el libro en perfecto estado para posteriores lecturas a la par que de un modo práctico enseña a cuidar y amar los libros.

El profesorado de primera etapa tiene en ellos un valioso y motivador auxiliar que puede servir no sólo para enseñar, sino también de estímulo o premio y que se hace interesante en la biblioteca de aula y de centro.

H. PEREZ QUINTANA

**«Psicología aplicada
a la
educación del niño»**

LOVELL, K.

**Editorial Española Desclee
de Brouwer**

Bilbao, 1977

480 páginas

Cuando alguien trata de encontrar un buen texto de psicología, no es difícil que encuentre un gran número de libros de excelente calidad, pero innecesariamente prolijos para los lectores escasamente iniciados en esta materia y, en muchos casos, con un contenido que permanece ajeno a las investigaciones que se están llevando a cabo en todo el mundo.

Esto es precisamente lo que ha tratado de evitar el autor escribiendo un libro actual y de fácil lectura, apoyado esencialmente en su experiencia de la enseñanza, y que abarca todos los temas que tienen relación con el desarrollo del niño y los problemas que se plantean en un centro educativo.

El libro presenta las distintas teorías psicológicas y su aplicación a la educación del niño y, aunque no comenta

las controversias entre psicólogos, da una visión de las últimas y más actuales contribuciones al estudio de la psicología aplicada a la educación.

Es un libro dirigido a estudiantes, profesores y todo aquel que desee ampliar sus conocimientos de psicología del niño.

J. A. O.

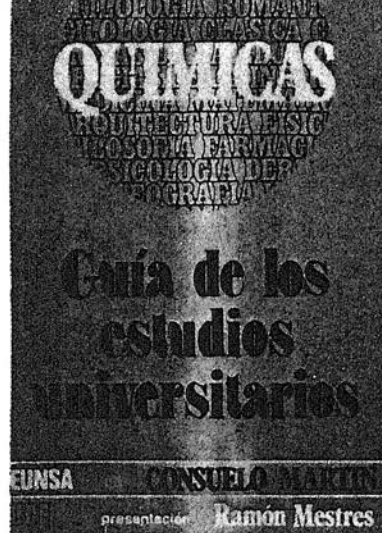
**«Guía de los estudios
universitarios.
Químicas»**

MARTIN, Consuelo

**Ediciones Universidad
de Navarra, S. A.
Pamplona**

La colección Ciencias de la Educación que, con tanto acierto, está publicando la Universidad de Navarra, ha sorprendido gratamente a sus lectores con la publicación de un libro sumamente útil para los estudiantes de Bachillerato que no han hecho todavía la elección definitiva de su carrera.

La autora, Consuelo Martín, Catedrático de Escuela Universitaria del Profesorado de E. G. B., nos expone su experiencia universitaria con el deseo de ofrecer a los futuros estudiantes de Ciencias Químicas una orientación pa-



norámica acerca de la carrera.

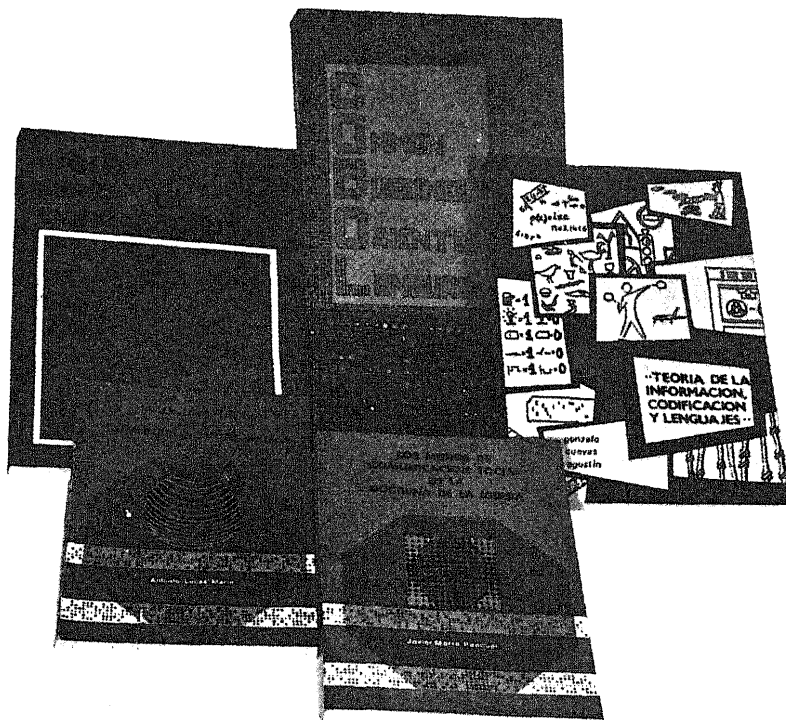
El contenido del libro abarca los temas fundamentales por los que se interesa la Química, los métodos de trabajo, las habilidades y actitudes del químico, las técnicas de estudio y las salidas profesionales de la carrera, de tal manera que se convierte en un manual de orientación que debería ser conocido por los estudiantes preuniversitarios que tengan inclinación por las carreras científicas.

Termina el libro con una relación bibliográfica científica básica cuyo conocimiento será útil no sólo al futuro estudiante de Ciencias Químicas, sino también a aquel que se encuentre ya en el primer curso de la carrera.

Sus casi trescientas páginas constituyen, pues, una gran aportación a la labor orientadora, tan necesaria en determinados momentos de la vida del estudiante.

J. A. O.

informática y ciencias de la información



- Cobol (lenguaje de Informática)	800 Ptas.
- Construcción de un traductor	800 "
- Teoría de la Comunicación	800 "
- Inglés I	200 "
- Teoría de la Información, codificación y lenguaje	800 "
Los medios de comunicación social en la doctrina de la Iglesia	300 "
Hacia una teoría de comunicación de masas	200 "



Venta en:

- Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34.
- Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n Teléfono: 449 77 00

documento

Orientaciones Pedagógicas de Inglés

(Segunda ETAPA de E. G. B.)

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

ORDEN de 24 de octubre de 1977 por la que se completan las Orientaciones Pedagógicas del idioma inglés en la segunda etapa de la Educación General Básica.

Ilustrísimo señor:

El tiempo transcurrido desde la publicación de las Orientaciones Pedagógicas para la segunda etapa de la Educación General Básica y la necesidad de una actualización permanente de las mismas en cuanto a objetivos, metodología y criterios de evaluación, obliga a la Dirección General de Educación Básica a recoger todos aquellos datos de la experiencia docente que puedan contribuir de alguna forma a una renovación cualitativa de la enseñanza.

Consciente, asimismo, de la especial dificultad que ha planteado la aplicación de las Orientaciones Pedagógicas, correspondientes a la enseñanza de los idiomas modernos, incluidos por primera vez como obligatorios en el nivel de la enseñanza básica, el Ministerio de Educación y Ciencia nombró, en el curso 75-76, varias comisiones de trabajo, constituidas por especialistas en el campo de la lingüística y de la enseñanza del inglés en el nivel de la Educación General Básica con objeto de elaborar y ofrecer

al profesorado los apoyos técnicos necesarios para desarrollar con eficacia la didáctica de los correspondientes idiomas.

El trabajo de dichas comisiones ha sido experimentado y sometido a estudio por profesorado especializado durante el curso 1976-77; recogidas las sugerencias sobre cuestiones metodológicas, se ha elaborado un documento que aclara y completa las Orientaciones Pedagógicas del idioma moderno inglés, aprobadas por Orden ministerial de 6 de agosto de 1971 para la segunda etapa de la Educación General Básica.

Por todo ello, este Ministerio ha dispuesto:

La enseñanza del Inglés en los cursos de la segunda etapa de la Educación General Básica se desarrollará teniendo presentes las directrices y criterios metodológicos contenidos en el documento anexo que aclara y concreta las Orientaciones Pedagógicas que para dicha área se aprobaron por Orden ministerial de 6 de agosto de 1971.

Lo que comunico a V. I.

Dios guarde a V. I.

Madrid, 24 de octubre de 1977.

CAVERO LATAILLADE

Ilmo. Sr. Director general de Educación Básica.

ANEXO I

Este documento se compone de los siguientes apartados:

I. Objetivos generales

II. Objetivos y contenidos por curso

Observaciones para cuando el idioma moderno se inicie en la primera etapa.

III. Sugerencias para una selección más detallada de los contenidos

Tópicos o centros de interés.

Fórmulas de cortesía.

Expresiones de uso frecuente en la clase.

Repertorio mínimo de estructuras básicas que deben manejar los alumnos al finalizar el curso octavo.

IV. Metodología

Fases de aprendizaje.

Textos.

Ejercicios.

Evaluación.

Esta Dirección General considera necesario hacer las siguientes aclaraciones:

1.º *La finalidad del presente documento no es otra que la de servir de apoyo a las Orientaciones Pedagógicas vigentes y la de aclarar conceptos que pudieran estar poco definidos en éstas.*

2.º *Todo lo sugerido en el mismo tiene únicamente carácter orientativo y deja, por tanto, en libertad al profesor para adaptar el programa y la metodología al nivel de conocimiento de sus alumnos.*

3.º *La programación por cursos a la que se refiere el presente documento es el máximo deseable a alcanzar en la segunda etapa de Educación General Básica y, por lo tanto, no es preceptivo. Sin embargo, sí se señala un repertorio de estructuras básicas mínimas que los alumnos deben manejar con soltura al finalizar el curso octavo.*

4.º *En cuanto al vocabulario se deja al criterio del profesor el adaptarlo a la realidad circundante (rural, hotelera, industrial, comercial,*

etcétera), con objeto de poder satisfacer las necesidades e intereses de los alumnos.

Objetivos generales (redefinición)

El aprendizaje de una lengua extranjera viene a reforzar los objetivos generales de la educación y los específicos del área del lenguaje. Normalmente comenzará con la segunda etapa de la Enseñanza General Básica. No obstante, en muchos casos será posible una iniciación anterior.

En la Educación General Básica deben sentarse las bases para una posterior adquisición del dominio de la lengua extranjera. Por ello, teniendo en cuenta la diversidad de fines con que los alumnos seguirán aprendiendo la nueva lengua, no puede enfocarse su enseñanza en estos tres años bajo principios tales como "aprenderla para leerla", "aprenderla para hablarla", "aprenderla para escribir cartas", etc.

El principio fundamental al enseñar una lengua extranjera en su fase inicial es promover la adquisición de las cuatro destrezas básicas lingüísticas bajo un enfoque oral, utilizando métodos y técnicas activas. El aprendizaje de una nueva lengua supone la adquisición de hábitos que conduzcan a la habilidad compleja de escuchar, hablar, leer y escribir comprensivamente dicha lengua. En ningún caso debe entenderse la enseñanza como un suministro de datos y explicaciones sobre la lengua.

La enseñanza de la nueva lengua pasa así por cuatro momentos consecutivos:

1. *Adquisición de las destrezas para comprender la lengua extranjera a un nivel elemental, hablada a velocidad normal, dentro de las estructuras y el vocabulario básico que se establecen en los objetivos y contenidos por cursos. Es decir, el alumno comprende lo que oye.*

2. *Adquisición de las destrezas para hablar la lengua extranjera también a un nivel muy elemental y a velocidad normal con pronunciación, acento, ritmo y entonación comprensibles, dentro de las estructuras y el vocabulario básico que establecen los objetivos y contenidos por cursos. En esta fase el alumno desarrolla la destreza de expresarse oralmente en forma comprensiva.*

3. *Adquisición de destrezas para leer comprensivamente, tanto silenciosamente como en alta voz, a velocidad normal.*

4. *Adquisición de las destrezas para escribir comprensivamente oraciones sencillas sobre un*

contenido aprendido; escribir al dictado oraciones sencillas previamente asimiladas; reproducir en forma escrita todo aquello que el alumno pueda expresar verbalmente de manera espontánea y creativa.

En todo caso, se pretende la iniciación en la adquisición de un vehículo de comunicación que facilite:

a) El acercamiento a una segunda cultura, que supone la adquisición de valores de comprensión y respeto hacia otros pueblos (su forma de vida, de pensar, etc.).

b) Un futuro intercambio comercial, técnico y cultural.

c) La adquisición de información científica y profesional no disponible en la lengua nacional.

Inglés

SEXTO CURSO: OBJETIVOS

— Reproducir todos los sonidos del sistema fonológico inglés, distinguiendo oposiciones de los nuevos fonemas, no sólo en contraste dentro del sistema inglés, sino también en contraste con los del sistema español.

— Reproducir el acento, ritmo y entonación de las estructuras sintácticas simples, imperativas, afirmativas, negativas e interrogativas.

— Distinguir y reproducir los morfemas básicos más esenciales (plurales, tercera persona del singular del presente de indicativo, etc.).

— Comprender y reproducir, tanto en forma oral como escrita, las estructuras sintácticas básicas simples (en presente habitual, presente continuo).

— Escuchar y leer comprensivamente las estructuras lingüísticas dadas.

— Expresarse oralmente y por escrito en forma comprensiva, utilizando las estructuras básicas dadas.

— Responder oralmente y por escrito a preguntas concretas sobre cualquier texto oral, escrito o en imágenes, utilizando las estructuras estudiadas.

— Ejecutar acciones siguiendo órdenes sencillas (orales y escritas) dentro de una situación dada.

— Realizar todo tipo de ejercicios orales y escritos, adecuados al contenido lingüístico de este nivel.

— Memorizar sencillas canciones y rimas.

— Memorizar sencillos diálogos que se presenten a dramatización.

— Reproducir al dictado brevísimos textos previamente asimilados.

— Adquirir un vocabulario fundamental de unas 300 palabras.

SEXTO CURSO: CONTENIDOS

Fonológico

— Fonemas vocálicos breves y largos. Neutralización fonética de las vocales.

— Fonemas consonánticos sordos y sonoros.

— El ritmo de las palabras: sílabas tónicas y átonas (vocales acentuadas, débiles y relajadas).

— El ritmo de la frase: formas débiles y fuertes.

— La entonación ascendente y descendente en oraciones simples.

— El ritmo de la frase: ligado de las palabras.

Morfosintáctico

Elementos

Nombres: sus morfemas. Plurales irregulares de uso más frecuente. Formación de derivados en "er". Noción de contables e incontables.

Adjetivos: su colocación e invariabilidad morfológica.

Determinantes: artículos, posesivos, locativos y cuantificadores numerales (cardinales y ordinales). Variación morfológica. Some y any.

Pronombres: personales (sujeto y complemento) y demostrativos.

Verbos: morfemas de persona y número. Morfemas de modo y tiempo. El presente habitual. El presente progresivo. El imperativo. Los verbos "to be" y "to have". Formas contractas. Presentación de algunos verbos con partículas (Two word verbs). Sólo aquellos que son de uso frecuente desde el primer día de clase (in, on, into, down, up out).

Adverbios: presentación de "algunos" adverbios de lugar, tiempo, cantidad y modo (here, there, early, late, too, very, also, well, a lot of). Presentación de "algunos" adverbios de frecuencia, always, usually, often, never. Su colocación en la frase con To Be y otros verbos.

Preposiciones: introducción a las preposiciones

nes (at, in, on, by, from, for, near of, to, with, after, before, behind, between, under).

Conjunciones: introducción a las conjunciones (and, but, or, because).

Interrogativos: presentación de what, when, ho, ho, much, how many, when, whose, why, which.

Estructuras

La oración simple: copulativas y predicativas. Construcción con los verbos "to be" y "to have" utilizando los elementos reseñados.

Construcciones con verbos predicativos utilizando los elementos reseñados.

Expresiones con there is/are: su construcción.

Expresiones con los interrogativos reseñados: su construcción.

Transformaciones mutuas de estructuras aseverativas e interrogativas.

Construcción de frases breves como respuesta a estructuras interrogativas.

Genitivo sajón en singular y plural, su construcción.

Semántico

Adquisición de un vocabulario fundamental de 250/300 palabras, basado en temas de frecuente uso, como:

Introductions and Courtesies.

The Classroom - The Family - My Friends - Our House - Our Street - The Calendar - The Time - The Age - Food and drinks - Dressing - Birthdays - Our Pets - Professions - Shopping - My body - Games and Sports - Days of the week - Months of the year - Colours.

Sociocultural

Diálogos: inspirados en los temas del vocabulario.

Juegos: Right or wrong? - Guess how many? - Guess where is it? - Dates - Torins - Colours.

Canciones: My Bonnie - Brother John - Days of the week - Silent night - Happy birthday to you - Three blind mice.

Distribución vocabulario

Nombres:

50 por 100 aproximado, 120/150 palabras.

Adjetivos:

20 por 100 aproximado, 60/70 palabras.

Verbos:

20 por 100 aproximado, 60/70 palabras.

Otras palabras:

10 por 100 aproximado, 10/15 palabras.

100 por 100 250/350

SEPTIMO CURSO: OBJETIVOS

Adquirir una mayor perfección en la distinción y reproducción de los sonidos más característicos dentro del sistema fonológico inglés (en especial grupos consonánticos, fonemas no existentes en español).

Distinguir y reproducir el acento, ritmo, pausa y entonación de estructuras más complejas.

Adquirir una mayor perfección en la distinción y reproducción de morfemas según el contexto (plurales, genitivo sajón de singular y del plural).

Comprender y reproducir, tanto en forma oral como escrita, estructuras sintácticas básicas más complejas (yuxtaposición, coordinación), utilizando nuevos tiempos verbales (futuro próximo y pasado, etc.).

Adquisición inicial de expresiones idiomáticas más usuales.

Escuchar y leer comprensivamente las estructuras lingüísticas más complejas dadas.

Responder a preguntas concretas (oralmente o por escrito) sobre textos orales, escritos o en imágenes, previamente asimilados.

Realizar todo tipo de ejercicios orales y escritos, adecuados al contenido lingüístico de este nivel.

Memorizar pequeños poemas y canciones, así como diálogos que se presten a dramatización.

Reproducir al dictado breves textos ya conocidos.

Realizar composiciones dirigidas, con las estructuras y el vocabulario previamente aprendidas.

Adquisición de unas 350 palabras nuevas, incrementando así el vocabulario adquirido en el año anterior.

SEPTIMO CURSO: CONTENIDOS

Fonológico

Revisión de los fonemas vocálicos y consonánticos presentados en curso anterior: sus oposiciones.

Grupos consonánticos dobles en principio de palabra (/s/ + consonante).

Distinción y reproducción de los diptongos (/ai/au/ ei/oi/ou/ ia/ea/ua/).

Pronunciación de las terminaciones (-ed) y (-er).

Exposición de los diferentes sonidos de las letras vocales.

Presentación de palabras de frecuente uso con consonantes mudas.

Introducción a las palabras homófonas y parecidas.

Uso de la entonación ascendente y descendente.

Morfosintáctico

Elementos

Nombres: revisión de los nombres contables e incontables. Presentación de "algunos" nombres compuestos o modificados por otros nombres. Los más elementales (uso calificativo del nombre).

Adjetivo: la comparación: comparativo de igualdad, inferioridad y superioridad. Presentación de superlativo: su construcción.

Determinantes: Revisión de los determinantes presentados en el curso anterior.

Pronombres: pronombres personales, complemento: su colocación en la frase (C. D. y C. I.). regulares e irregulares. Verbos defectivos: can, one/ones y compuestos de every, some, any, no (body, thing, where).

Verbos: morfemas de modo y tiempo: revisión y sistematización del presente habitual, presente progresivo e imperativo. Presentación del pasado simple de be y have. Pasado de verbos regulares e irregulares. Verbos defectivos: can, may. Presente. Usos más elementales (ability, permission). Have got.

Adverbios: revisión de los adverbios de lugar, tiempo, cantidad, modo y frecuencia. Colocación.

Preposiciones: revisión de las anteriores y ampliación a (along, across, among, into, over, in front of, inside, outside).

Conjunciones: revisión y ampliación de las conjunciones.

Estructuras: la oración compuesta: yuxtapuestas y coordinadas. Revisión y sistematización de las estructuras presentadas en el curso anterior. Revisión de las oraciones interrogativas con why, how, where, when, whose; construcción de las respuestas aseverativas cortas y largas a estas oraciones. There was, there were (formas afirmativa, interrogativa y negativa).

Semántico

Ampliación del vocabulario fundamental en 300/350 palabras basadas en temas de frecuente uso, como:

Informal Greetings and Farewell - Normal Introductions - A telephone Call - Happiness - Asking Directions - Taking a vacation - Weather Transportation - Comparing - At Home - Our body - Cinema and TV. - The Zoo - My Address - A party.

Sociocultural

Diálogos: alusivos al contenido semántico, con utilización de los elementos y estructuras morfosintácticos presentados este curso:

Greeting and Farewell - Introductions - The sport field - Cinema and TV - An excursión Shopping...

Juegos: aparte de utilizar los practicados el curso anterior, pueden presentarse:

Twenty Questions - Spelling Fane - Animal or Vegetable - Which is the way? - Crossword Puzzle.

Canciones: Michael row the boat - John Brown's body - The drunken sailor - Jingle Bells - Merry Christmas and a Happy New Year - Jack and Jill (nursery rhyme) - Clementine - Baa, baa, black sheep.

CURSO OCTAVO: OBJETIVOS

Adquirir una completa asimilación del sistema fonológico inglés, en especial de los patrones de entonación más frecuente (estructuras interrogativas y aseverativas, con o sin énfasis).

Adquirir una completa asimilación de todos los morfemas básicos del inglés (tales como /d/ - /t/ - /id/ del pasado, etc.).

Comprender y reproducir, tanto en forma escrita como oral, estructuras sintácticas básicas más complejas (tales como: oraciones relativas

y condicionales más sencillas), ampliando los tiempos de los verbos (futuro simple, etc.).

Conocer las expresiones idiomáticas más usuales.

Escuchar y leer comprensivamente las estructuras lingüísticas más complejas dadas.

Expresarse oralmente y por escrito en forma comprensiva, utilizando las estructuras dadas.

Responder a preguntas (oralmente o por escrito) sobre textos orales, escritos o en imágenes, previamente asimilados.

Realizar todo tipo de ejercicios orales y escritos, adecuados al contenido lingüístico de este nivel.

Reproducir al dictado textos ya asimilados.

Memorizar pequeños diálogos, poesías y canciones (tanto del folklore como modernas), que contengan las estructuras básicas estudiadas.

Escribir composiciones dirigidas (pero con un control menor que en el séptimo año), utilizando las estructuras y el vocabulario previamente adquirido.

Iniciarse en la técnica del uso controlado del diccionario para su utilización en todo ejercicio individual creativo.

Adquisición de un vocabulario adicional de unas 400 palabras.

CURSO OCTAVO: CONTENIDOS

Fonológico

Reconocimiento y reproducción de los tonemas vocálicos y semivocálicos ingleses.

Reconocimiento y reproducción de los fonemas consonánticos y oclusivos y fricativos, sordos y sonoros (opciosos).

Reconocimiento de las formas gramaticales átonas.

Reproducción de los grupos consonánticos (c + /t/) (c + /d/) (c + /θ/).

Pronunciación de la frase: el ligado de las palabras (cons. + voc.) (voc. + voc.) (cons. + consonante).

Uso de la entonación descendente-ascendente.

Morfosintáctico

Elementos

Nombres: revisión general del nombre.

Adjetivos: revisión y submatización del com-

parativo y superlativo e introducción de comparativos y superlativos irregulares (los más comunes).

Determinantes: revisión de los determinantes. Diferenciación de formas determinantes y pronominales.

Pronombres: pronombres relativos (who, whom, that, which, whose). Revisión de los pronombres personales. Los pronombres reflexivos. Variaciones morfológicas.

Verbos: morfemas de modo y tiempo: pretérito perfecto. Pasado progresivo (formas afirmativa, interrogativa y negativa). Revisión y uso del pasado simple, futuro simple e inmediato. Usos de la forma verbal en ing. Ampliación de los verbos irregulares. Revisión y ampliación de los verbos defectivos Can (en futuro y en pasado) (must, have to, need). Phrasal Verbs: revisión de los verbos presentados anteriormente (be at / in, ask for, listen to, belong to, look for, think of, hurry up, wait for, go ahead). Verbo + preposición/verbo + adverbial particle.

Adverbios: revisión de los estudiados en los cursos anteriores.

Preposiciones: revisión de las estudiadas en cursos anteriores. Colocación de "algunas" preposiciones al final de oraciones interrogativas (about, at, from, of, for, to, with).

Conjunciones: revisión y ampliación de las estudiadas (when, after, before).

Estructuras: revisión de la oración simple y ampliación de la oración compuesta. Oraciones de asentimiento y disconformidad a frases aseverativas. Afirmativas: so + aux. + suj. Negativas: neither + aux. + suj. Oraciones de relativo: "Defining" y "Non Defining". Oraciones condicionales solamente las que tienen el mismo tiempo verbal en ambas oraciones. Por ejemplo: We stay in school if it rains, o aquellas otras con 'll, will, shall en la oración principal y presente en la oración subordinada condicional. Por ejemplo: You'll get wet if it rains.

Semántico

Ampliación del vocabulario fundamental en 350/400 palabras basadas en temas de frecuente uso como:

Informal Introductions - Ordering a meal - Health - Theatre - Musical Instruments - Recipes (niños) - English weights and Measures - Travel Agency - English Road Signs - Planning the Holiday - Mistakes - Pastimes - Mail and Letters - Sports - A Wedding - News.

Diálogos: inspirados en los temas del vocabulario.

Juegos.

Canciones: Cockles and Mussels - Old Mac Donald had a Farm - Hark I the Herald Angels Song - Oh Susana - Lock Lomond - Yankee Doodle - God save the Queen.

OBSERVACIONES PARA CUANDO EL IDIOMA MODERNO SE INICIE EN LA PRIMERA ETAPA

En este caso caben diversos supuestos. Aquí se consideran dos opciones: empezar en el último año de la primera etapa, quinto, o bien en el tercero de dicha etapa.

1.º Cuando se introduzca la enseñanza de un idioma extranjero en el quinto curso de E. G. B., se tendrán en cuenta las siguientes observaciones:

— Que los alumnos de quinto curso puedan adquirir prácticamente la misma extensión de contenidos que un alumno de sexto curso, siempre y cuando se intensifique la práctica de estructuras morfológicas y sintácticas.

— Es conveniente demorar la práctica de la lectura y de la escritura hasta el mínimo de un mes después de empezar el aprendizaje oral.

— Será preciso seleccionar y reducir en unas 50 ó 60 palabras el vocabulario activo del sexto curso, atendiendo a criterios pragmáticos (por ejemplo, eliminando así algunos verbos irregulares menos imprescindibles, con sus paradigmas correspondientes, en francés, o eliminando la estructura especial interrogativa Who-V sin auxiliar antepuesto, que pueda causar interferencia en inglés, etc.).

2.º Cuando el idioma extranjero se inicie en el tercer curso de E. G. B. habrá de tenerse en cuenta que:

— Tanto el contenido como el enfoque metodológico habrán de sufrir cambios sustanciales, atendiendo al distinto grado de madurez mental y de interés de los alumnos.

— Al empezar el aprendizaje tiene que enfocarse la enseñanza desde el punto de vista exclusivamente oral, por lo menos, durante tres meses.

— El método elegido debe ser del tipo fundamentalmente activo y situacional. En este nivel, algunas ayudas audiovisuales, tales como

el franelógrafo, las láminas y grabaciones de canciones infantiles, son imprescindibles, así como los juegos y las rimas.

Al final del tercer año (primero de idiomas) los alumnos deberán haber adquirido:

— Pronunciación correcta de los sonidos de la nueva lengua a nivel fonético.

— Entonación, acento y ritmo típicos del nuevo idioma, de las oraciones más elementales afirmativas, interrogativas y negativas.

— Comprensión oral de órdenes sencillas y preguntas, afirmaciones y negaciones también simples y breves en presente continuo (en presente habitual únicamente por los verbos "to be" y "to have").

— Habilidad de leer y escribir las estructuras sencillas mencionadas.

— Habilidad de expresarse oralmente y por escrito, respondiendo a estímulos de imagen y sonido.

— El vocabulario activo adquirido al final de este nivel será de unas 180 palabras (comprendidas las estructurales).

Al final del cuarto año los alumnos habrán alcanzado la fonología, morfología y sintaxis adquiridas en el año anterior.

Además, siempre insistiendo en el estudio oral del nuevo idioma, perfeccionarán las destrezas de lectura y escritura.

Se extenderá el contenido hacia las estructuras en las que intervengan verbos no auxiliares, en presente habitual, principalmente en forma afirmativa, y otras construcciones gramaticales sencillas (genitivo sajón, verbos defectivos necesarios) que sirvan de puente entre el tercer y quinto año.

Se iniciará en este nivel la práctica de dictado, siempre a partir de textos brevísimos ya asimilados en sus aspectos oral y escrito. En vocabulario se habrán superado las 200 palabras.

Sugerencias para una selección más detallada de contenidos

Tópicos o centros de interés

Se enumeran, a modo de ejemplo, algunos tópicos o situaciones de la vida diaria a través de los cuales pueden presentarse integrados y en forma activa las expresiones idiomáticas, estructuras básicas, vocabulario...

— La Escuela (la clase, personas que trabajan en el centro, dependencias, actividades escolares y extraescolares...).

— La casa (dependencias, muebles, materiales, actividades y ocupaciones de cada miembro de la familia...).

— Alimentación:

Comidas (nombres, horarios, platos...).

Compras (establecimientos, pesos y medidas, el dinero...).

— La salud (partes del cuerpo, hábitos de limpieza, enfermedades más comunes, la visita al médico de cabecera, al dentista, a la farmacia...).

— El vestido (nombres de prendas de vestir, materiales, colores, tamaños, establecimientos...).

— Diversiones (deportes, juegos infantiles, aficiones, fiestas y vacaciones...).

— La comunidad rural o urbana (servicios públicos, establecimientos comerciales, lugares de esparcimiento y diversión, transportes...).

— Otros tópicos: el tiempo, los meses y estaciones del año..., el dinero...

Fórmulas de cortesía

Good morning (afternoon, evening).

Hello.

Good-by.

I'll see you again.

I'll see you soon.

How are you?

Fine, thank you, and you?

Thank you.

You're welcome.

How do you do?

I'm glad to meet you.

May I?

Certainly.

Have a good time.

Good luck.

I'm sorry.

Excuse me.

Pardon me.

I beg your pardon.

That's all right.

What's the matter?

Happy birthday.

Many returns of the day.

Please.

Not at all.

Really?

Isn't that so? (don't you think so?).

Happy holiday.

Merry Christmas.
Happy New Year.
Welcome.

Expresiones de clase que habrán de ser repetidas frecuentemente

Present.

He (she's) absent.

Please stand.

Please stand up.

Please sit.

Please sit down.

Open your (books).

Close your (books).

Take out your (pens).

Take off your (coat).

Put on your (hat).

Put away your (paints).

Go to the (board).

Point to (the flag).

Let's (sing).

Let's (learn).

Let's play (the game).

Let's line up.

It's time for (lunch).

Pass the (paper).

Touch (the picture).

Listen.

Say.

All together.

(Girls) in group (one).

Show (us) the (picture).

(Show) (me) your (tongue) (or other expressions used in health inspections).

Repeat after (me).

Answer.

Ask (him) the question.

Raise your hand. Put up your hand.

Slowly.

Quickly.

Louder, please.

Underline this.

Look at (the blackboard, the clock, etc.).

Come here.

Be a good (boy) (girl).

O. K.

All right.

Give me, give him (George).

Stop.

Come on.

What's the matter.

That's great!

Congratulations.

Here you are.

Is that all?

Of course.

Some irregular verbs

Infinitive	Past tense	Past participle
be	was	been
begin	began	begun
break	broke	broken
bring	brought	brought
buy	bought	bought
catch	caught	caught
come	came	come
cut	cut	cut
do	did	done
drink	drank	drunk
eat	ate	eaten
find	found	found
get	got	got
give	gave	given
go	went	gone
have	had	had
hold	held	held
hear	heard	heard
keep	kept	kept
know	knew	known
learn	learnt	learnt
leave	left	left
let	let	let
lose	lost	lost
make	made	made
meet	met	met
put	put	put
pay	paid	paid
read	read	read
run	ran	run
say	said	said
see	saw	seen
send	sent	sent
show	showed	shown
sit	sat	sat
speak	spoke	spoken
spend	spent	spent
stand	stood	stood
take	took	taken
teach	taught	taught
tell	told	told
think	thought	thought
throw	threw	thrown
understand	understood	understood
wear	worn	worn
win	won	won
write	wrote	written

Repertorio mínimo de estructuras básicas que es deseable manejen con soltura los alumnos al finalizar el curso octavo.

My name is
 What's (your) name?
 What's this?
 What's that?
 What are these?
 What are those?
 This is a
 That's a
 These are
 Those are
 It's a
 They're
 Is this a?
 Is that a?
 Not, it's not a
 Where is the?
 Where are the?
 It's (on) (under) the (chair).
 They're (near) (next to) the (table).
 There is a (book) on the (table).
 There is a lot of milk.
 There are a lot of books.
 There are (two) (pens) on the (desk).
 (I'm) a (pupil).
 (Are) (you) a (pupil)?
 Yes, (I'm) a (pupil)?
 No, (I'm) not a (pupil).
 (I) (have) a (pencil).
 (Do you have) (a) (pencil)? (Have you got) (a) (pencil)?
 No, (I don't have) (a) (pencil). No, (I haven't got) (a) (pencil).
 Where (do you) live?
 (I live) in (Washington).
 (I live) in (22) (Maple) (Street).
 (I) (need) (a) (book).
 (I) (don't) need (a) (pencil).
 (Do) (you) (want) (the) (chalk)?
 (Do) (you) (want) (the) (red) (chalk)?
 (I) (have) (my) (hat).
 How old (are) (you)?
 (I'm) years old.
 Where is (he)?
 Who is (he)?
 What is (he)?
 How is (he)?
 What time is it?
 It's (four) o' clock.
 It's (noon).
 It's (half) past (two).
 It's (ten) (to) (three).
 It's a quarter (to) (three).

How (are) you)?
 (I'm) (fine).
 What's the weather like?
 It's (fine).
 It's (raining).
 It's (cold) in (Winter).
 (I) (have) a (red) (hat).
 (He) is a (big) (boy).
 What (are you) doing?
 (I'm) (walking).
 What's (today)?
 What's (today's) date?
 It's the (twentieth) of (August).
 What (do) (you) do every (morning)?
 I (get up).
 What time do you (get up)?
 What time do you (usually) (go to bed)?
 (I get up) at (eight) o'clock.
 (How many) (books) (do you) have?
 (How many) (books) (have you) got).
 (I have) (three) (books).
 What nationality are you?
 Give (me) (that) one.
 (You're) a (teacher) (aren't you)?
 May (I) (go) (there)?
 (I) (must) (go).
 It's
 What's your father's name?
 Where do you come from?
 I (they) come from
 He comes from
 When is (your) birthday?
 (My) birthday is on (August) (twenty-sixth).
 It's on (August) (twenty-sixth).
 How much (is) (the) (pencil)?
 How much (is) (it)?
 (It's) (four) (cents). (It's) (four) (pence).
 (I) (know) (him).
 I was at home yesterday.
 You were ill last week.
 He was a student in 1970.
 Were you ill last week.
 Yes (I) was / (We) were.
 No (I) wasn't / (we) were not.
 No (I) was not (we) weren't.
 Where were you yesterday. At home.
 When were you there. Yesterday.
 I was there three years ago.
 There was a lot of milk.
 There was a little milk.
 There was very little milk.
 There were a lot of books.
 There were a few books.
 There were very few books.
 (I) (went) (there) last (year).
 Where is (your) (house)?

It's (near) (here).
 It's (far from) the (school).
 (I'll) (see) (you) (there) (tomorrow).
 I am going to post your letter. It's going to rain.
 (Whose) (book) is (This)?
 It's (mine). It's Peter's.
 (Whose) (books) are (these)?
 They're (mine). They are Mary's.
 My (dog) is (cleverer) than your dog.
 (My) (dog) is the (cleverest).
 (Mine) is the (cleverest).
 (I have) (a lot of) (money). (I have got) (a lot of) (money).
 (I don't have) (any) (money). (I haven't got) (any) (money).
 (Do you have) (any) (money)? (Have you got) (any) (money)?
 (I) have (a few) (books).
 I had some money. Did you have any money.
 I didn't have any money.
 Do you want (some) (ice cream)?
 I always go there.
 (I) (don't) go there (any more).
 (I) can't (go).
 (Give) (him) (the) (book).
 Give the book to him.
 (I) like the dog.
 (I) like to (swim).
 I like swimming.
 (I'm) (thirsty).
 (I) have a (headache).
 (Go) to the (door).
 Don't (go) to the (door).
 Let's (go) to the (movies).
 (Have you) ever (gone) to the (movies)?
 (I've) (never) (gone).
 (Speak) (slowly).
 (I'll) (go) if (you) (go).
 (Which) (book) do you (want)?
 (I'm) (sorry). (I) (have to) (go).
 Why (is) (the pencil) (under) (the table)?
 Because

Sugerencias para metodología y programación

Metodología

La fonología, morfología, sintaxis, vocabulario de la nueva lengua deben adquirirse en forma integrada, haciéndolas corresponder con ideas y significados, dentro de situaciones activas. El material se graduará siguiendo criterios que tengan en cuenta no sólo el proceso de aprendizaje del alumno, sino también aquellos principios de la lingüística aplicada que sean fundamentales para la eficaz adquisición de las cuatro des-

trezas (escuchar, hablar, leer y escribir comprensivamente).

— Las estructuras orales se presentarán con las ayudas visuales corrientes, de forma que el alumno capte el significado de lo que oye. Deben proporcionarse múltiples ejemplos con las suficientes repeticiones para que el alumno, por inducción, generalice y abstraiga el significado de la estructura lingüística y llegue a asimilarla.

— Debe enseñarse al alumno a reproducir con pronunciación, ritmo, acento y entonación aceptables las estructuras de la lengua, a partir de las cuales pueda formar mensajes correctos con contenidos que expresen adecuadamente lo que quiere transmitir. Para ello será necesaria una constante práctica de repetición y transformación de modelos lingüísticos. El alumno podrá así responder oralmente a estímulos visuales o auditivos, de forma inmediata y fluida.

— El alumno verá escritas, al mismo tiempo que las oye, las estructuras ya estudiadas oralmente (a ser posible, con la referencia de las imágenes ya empleadas con anterioridad). Aprenderá así a relacionar los sonidos con los símbolos escritos, de tal manera que la adquisición de la ortografía se haga integrada con la de los sonidos. No debe iniciarse esta tercera fase hasta que las formas orales correspondientes a las escritas no hayan sido totalmente asimiladas.

— Aquellas estructuras aprendidas oralmente deben ser reproducidas por el alumno, no sólo como reflejo fiel de lo aprendido, sino también como el resultado de una selección hecha en su mente, para producir en símbolos escritos sus ideas. Estas estructuras las "oyó" mentalmente antes de escribirlas.

La enseñanza de la Gramática debe limitarse en estos primeros años a hacer que el alumno organice los datos recibidos y redescubra por sí mismo las reglas propias de la lengua que va aprendiendo. El profesor puede utilizar los conceptos gramaticales (ya conocidos y utilizados por el alumno dentro del aprendizaje de su propia lengua), para afianzar o aclarar aquellos puntos que lo requieran en vistas a su total asimilación.

El vocabulario será adquirido en forma gradual y acumulativa, siempre dentro de unas estructuras sintácticas. Es importante que el profesor tenga en cuenta los siguientes criterios, al enseñar las palabras básicas de la nueva lengua:

— Que las palabras sean muy frecuentes en la conversación diaria (especialmente entre alumnos de once a catorce años).

— Que las palabras sean introducidas según las necesidades de pronunciación y utilización.

— El profesor siempre podrá elegir un vocabulario que se adapte a la realidad que le circunda (medio rural, hotelero, industrial, etc.), con objeto de satisfacer las necesidades e intereses de los alumnos.

De todo lo anteriormente expuesto se llega a la conclusión de que al aprender un idioma extranjero hay que evitar el uso de la lengua materna. Esto sólo está justificado como solución a un problema de falta de tiempo (por ejemplo, si a pesar de las ayudas visuales y las repeticiones, el profesor nota que no ha sido entendido el mensaje); como medio de control de comprensión oral (haciendo que los alumnos respondan en español a preguntas concretas hechas en el nuevo idioma), y para dar instrucciones de clases que por su complejidad son difíciles de transmitir a principiantes.

Fases de aprendizaje

El proceso del aprendizaje se realiza a través de unas fases que, siguiendo las modernas orientaciones de los textos, pueden establecerse de la forma siguiente:

Motivación: consistirá, en primer lugar, en un comentario sobre la finalidad y valor utilitario de la unidad a desarrollar, procurando despertar en el alumno su interés por conocerla. Sin embargo, la motivación no debe quedar relegada a un simple comentario, sino que constituirá uno de los objetivos más importantes que debe plantearse el Profesor a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. La actividad constante podrá ser un buen estímulo para aprender. El interés del alumno se mantendrá si se sabe cambiar a tiempo de actividades para mantener viva la atención de la clase y no caer en la monotonía.

Presentación y observación de los modelos seleccionados, mediante la visualización y audición de los mismos. La eficaz utilización de los medios audiovisuales y audiolingüísticos tienen, en esta fase, enorme importancia.

Imitación y reproducción de los modelos presentados. Tiene lugar en esta fase por vez primera la autocorrección o corrección, si fuera preciso, de los errores advertidos. Es aconsejable corregir exclusivamente las faltas más importantes de pronunciación o de gramática, pero sin cortar la espontaneidad del alumno. Una vez reproducidos inteligiblemente los modelos, se pasará a la lectura y posterior escritura y dictado del texto impreso, con el fin de evitar las interferencias entre grafía y pronunciación.

Asimilación de las estructuras lingüísticas presentadas, mediante repeticiones sucesivas y ligeras variaciones y apoyándose en las estudia-

das con anterioridad, se intentará que el alumno las convierta en automatismos.

Sistematización: conseguida la formación de automatismos, el alumno, por un proceso inductivo, intentará conocer y formular las reglas que rigen los datos lingüísticos que se le han presentado. Esta fase es la fase del estudio gramatical. El Profesor, mediante la proposición de ejercicios adecuados, intentará que el alumno descubra las leyes estructurales de la Lengua.

TEXTOS

Condiciones que deben reunir los textos

Los libros de texto deben reunir, como mínimo, las siguientes condiciones didácticas y metodológicas:

- a) Interesar.
- b) Proporcionar un tema base.
- c) Poseer elementos léxicos para su utilización en las sucesivas prácticas de estructuras gramaticales.
- d) Claridad de exposición.

Ejercicios

Los ejercicios deberán reunir las siguientes condiciones:

- a) Claros: en cuanto a las instrucciones.
- b) Variados: para que puedan mantener el interés de la clase y para evitar la monotonía.
- c) Sencillos: que se ajusten a un solo punto y hagan superar fácilmente la estructura dada.
- d) Progresivos: que vayan aumentando su dificultad. No debe darse el paso siguiente sin superar el anterior.
- e) Reales: que se ajusten a situaciones de la vida real, utilizando elementos léxicos e idiomáticos que den a los ejercicios verdadera autenticidad.

El objetivo principal de ellos será, pues, crear automatismos para que el alumno pueda aplicar la estructura en una situación determinada.

Evaluación

Como los objetivos específicos de los diferentes niveles de enseñanza de la lengua inglesa se apoyan en unos contenidos, y éstos se logran a través de unas actividades o ejercicios, es obvio que para poder especificar la conducta terminal de los alumnos, para comprobar si se ha conseguido el aprendizaje, y en qué grado, los ejercicios deben ser evaluables.

Por tanto, se considera conveniente que los alumnos realicen grupos o bloques de ejercicios con finalidad meramente adiestrativa, ejercicios que, siempre que se pueda, serán comentados y corregidos colectivamente y en el caso de una enseñanza personalizada, autoevaluados y en contacto frecuente con el Profesor. Cada grupo de estos bloques de ejercicios tendrá sus correspondientes ejercicios de control, que deberán ser evaluados por el Profesor, quien determinará previamente, con claridad y precisión, las condiciones en que se han de desarrollar y los criterios cuantitativos de medida (número, tiempo o cantidad de error tolerable).

Es preciso añadir que dentro del proceso de aprendizaje de un idioma, no sólo es necesario ejercer un control sobre el dominio que los alumnos puedan tener del sistema fonológico, léxico y estructural de la lengua, sino también deben tenerse en cuenta las cuatro "skills", para lo cual convendría programar a lo largo del curso ejercicios encaminados a controlar la habilidad del alumno para entender, hablar, leer y escribir la lengua que están aprendiendo ("test" de comprensión oral, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita).

GLOSAS EMILIANENSES

Las Glosas Emilianenses, que constituyen el primer texto escrito de la lengua castellana, se presentan en edición facsímil, mediante la cual el Ministerio de Educación y Ciencia ha querido estar presente en el Homenaje al Nacimiento de la Lengua Castellana.



Precio: 1.500 ptas.

SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA



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