

Vida escolar

DIRECCION GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA
CENTRO DE DOCUMENTACION Y ORIENTACION DIDACTICA

N.ºs 121 - 122 Sep Oct. 1.970

Secre
SERVICIO DE DOCUMENTACION
- 3 FEB 1971
ENTRADA

UNA LEY PARA EL PUEBLO
EN LA
LA CAMARA EN P
SU HOMENAJE A
DE EDUCACION

UNA LEY
PARA LA PAZ

LA LEY DE EDUCACION,
APROBADA

EDUCACION
GENERAL
BASICA

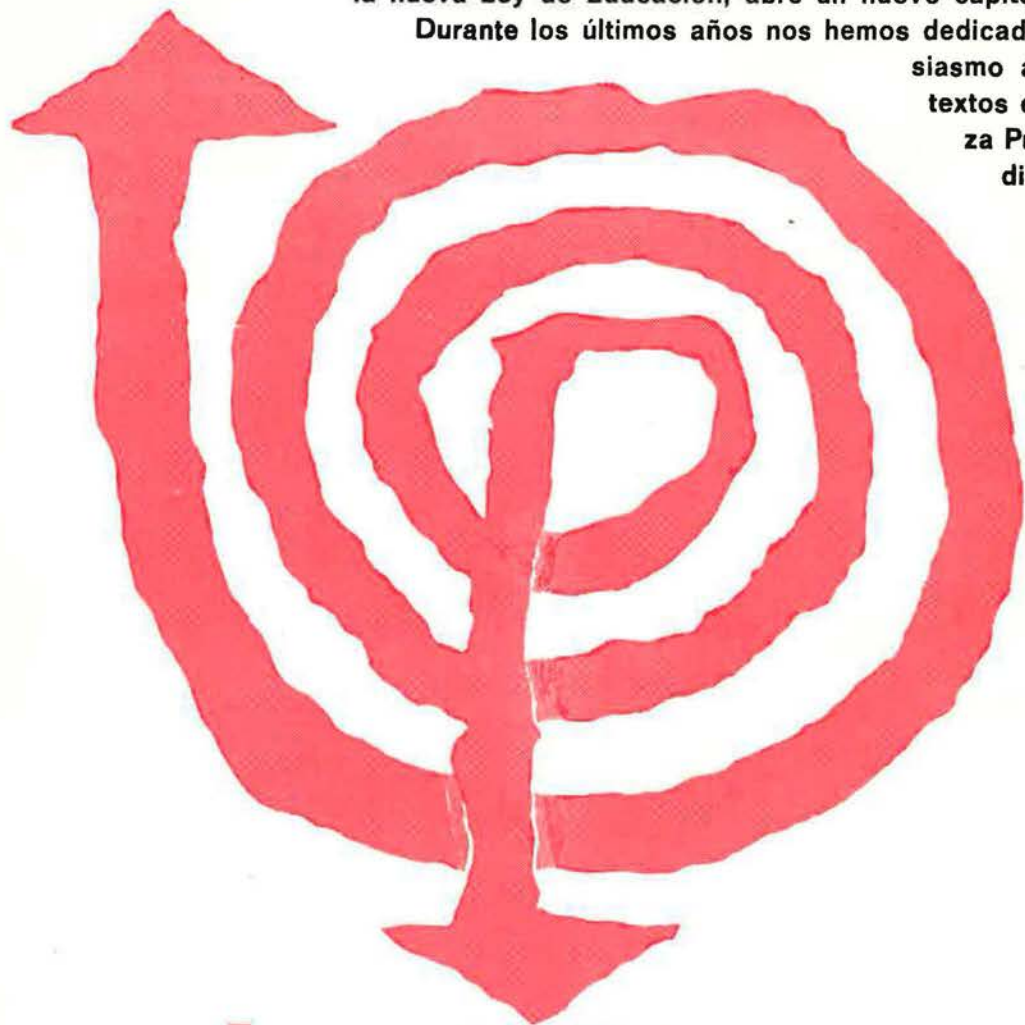


¡anaya cierra...!

Sí, ANAYA cierra un capítulo de su historia unido a la enseñanza, y, junto a

la nueva Ley de Educación, abre un nuevo capítulo.

Durante los últimos años nos hemos dedicado con entusiasmo a editar los textos de enseñanza Primaria, Media y Adultos que la educación requerían.



... hoy 1970

con renovado entusiasmo y nuevo ímpetu, nos dedicamos a preparar, en el estilo científico y

pedagógico que el progreso reclama, los más modernos libros que demanda la Educación Española:

- Preescolar
- General Básica
- Bachillerato
- Formación Profesional
- Orientación Universitaria
- Ciencias de la Educación
- Universidad y Escuelas Especiales
- Adultos



ORGANIZACION EDITORA AL SERVICIO DE LA EDUCACION

Vida escolar

Director

ROGELIO MEDINA RUBIO

Secretario

AMBROSIO J. PULPILLO RUIZ

Jefe de Redacción

MARIA JOSEFA ALCARAZ LLEDO

Consejeros

VICTORINO ARROYO DEL CASTILLO
ISABEL DIAZ ARNAL
MANUEL MARTINEZ LOPEZ
JUAN NAVARRO HIGUERA
MANUEL RIVAS NAVARRO

Administrador

LUIS ELICES GARCIA

Edita

Centro de Documentación y Orientación
Didáctica de Enseñanza Primaria

Redacción y Administración

Calle Pedro de Valdivia, 38, 2.^o
MADRID - 6

Apartado de Correos 13.084

Depósito legal: M. 9.712-1958

PORTADA

M. CANDELA

TIRADA:

91.000 ejemplares

**Imprime**

HERVAS, A. G.
Athos, 40 - MADRID-11
MADRID, 1970

REVISTA DEL CENTRO DE DOCUMENTACION

Y

ORIENTACION DIDACTICA DE ENSEÑANZA PRIMARIA

sumario

Páginas

- Villar Palasí: José Luis. Discurso ante el pleno de las Cortes que aprobaron la Ley de Educación. 3
- La renovación didáctica de la Educación General Básica en la nueva Ley, por *Rogelio Medina Rubio*. 10
- Psicología escolar y orientación profesional en la Enseñanza General Básica, por *Victorino Arroyo del Castillo*. 15
- X ● El nivel de educación preescolar en la nueva Ley de Educación, por *Rogelio Medina Rubio*. 21
- Valoración del rendimiento de los Centros de Educación General Básica, por *Ambrosio J. Pulpillo Ruiz*. 28
- Las enseñanzas de recuperación en la Educación General Básica, por *Isabel Díaz Arnal*. 40
- La enseñanza a distancia como fórmula docente supletoria, por *Juan Navarro Higuera*. 47
- El Centro de Educación General Básica, por *José Costa Ribas*. 54
- Las actividades extraescolares en favor de los alumnos de la Educación General Básica, por *Manuel Martínez López*. 57
- La educación de los superdotados en la Enseñanza General Básica, por *M.^a Josefa Alcaraz Lledó*. 60



Discurso del Ministro de Educación y Ciencia ante el Pleno de las Cortes en defensa del dictamen de la Ley general de Educación



Con la máxima sencillez posible, con la sencillez con que suelen resolverse los grandes acontecimientos históricos, quisiera decirles, al inicio de estas palabras más —que han de ser breves y directas—, que la ley que va a someterse a vuestra aprobación es una «ley de paz». Una ley llamada a integrar a los españoles desde la base, desde la escuela. Una ley que sólo ha sido posible en la feliz culminación de más de treinta años de convivencia, unidad y trabajo. El proyecto dictaminado por las comisiones de Educación y Ciencia, Presupuestos y Hacienda no es sólo el resultado del desvelo tenaz de un equipo de hombres; es, antes que cualquier otra cosa, el fruto de un tiempo español distinto, limpio y fecundo, que se inicia el 18 de julio de 1936. Pensad que quizá no pudo ser antes, pero tened la seguridad de que no podemos dejar a la incierta suerte del futuro lo que podemos, lo que debemos dejar a las generaciones que nos sigan, perfectamente elaborado y sólidamente dispuesto. Porque esta ley va dirigida a los más jóvenes hijos de España.

En ellos se pensó, a ellos va dirigida esta reforma. Ellos la merecen y sabrán dar legítima continuidad a lo que de verdadero, justo y positivo haya en ella. **A ese espíritu de futuro** viene a servir la ley sobre la que dentro de unos momentos tendréis que pronunciaros.

BAJO EL SIGNO DE LA PARTICIPACION

El proyecto sobre el que hoy habréis de pronunciaros ha sido elaborado bajo **el signo de la participación**. En este sentido creemos que cuantos de un modo u otro han deseado contribuir con su opinión favorable o desfavorable a la redacción definitiva han tenido oportunidad para hacerlo.

Es pertinente una aclaración: en el problema educativo no sólo son parte interesada los profesores y los alumnos. Es a toda la sociedad a quien hay que oír, porque a toda ella interesa afecta.

De participación lo fue en las etapas de análisis crítico de la situación, de estudio y reflexión, que cristalizaron en el «Libro Blanco». De intensa participación ha sido en su proceso legislativo, gracias al interés que habéis demostrado en su estudio y el debate de su texto. Cada artículo ha sido objeto de numerosas enmiendas, apoyadas luego en múltiples intervenciones, debates severos y apasionados. Sin duda, porque en el ánimo de todos se alberga la certeza de que en esta ley cada palabra cuenta y encierra en sí misma un alto valor educativo. Así, con paciencia y sin desánimo, la Comisión de Educación ha ido desgranando, matizando y perfeccionando todo el articulado con abundantes pruebas de un profundo conocimiento del tema y de haber calado hondo en el espíritu y en la esencia misma de la reforma.

De participación quiere ser y ha de ser su puesta en práctica, porque la educación es y será siempre una tarea inacabada, que requiere la constante evaluación de los resultados y la actualización de las medidas para acompañarse con las exigencias de los tiempos.

LA REFORMA EDUCATIVA

La reforma educativa contenida en este proyecto de ley no ha surgido **caprichosa ni improvisadamente**, ni el proyecto entró en deba-

te, por así decirlo, de tapadillo o soslayadamente. Hemos entrado en su problemática a través de un riguroso análisis del sistema actual, del examen detenido y sereno que se hizo en el «Libro Blanco», y al asumir este conjunto de cuestiones con sentido crítico y, por ende, con decidida voluntad de superación, se pudo llegar a la formulación de unas bases para la política educativa, que después de sometidas a un amplio debate público constituyen el espíritu del proyecto de ley.

La ley es oportuna, necesaria y urgentísima. ¿A qué padre de familia no preocupan hoy obsesivamente los estudios de sus hijos? Por de pronto, le supone en muchos casos una pesada carga económica. Ve desvelarse al niño, que aprende de memoria lo que sea, incluida la filosofía o las matemáticas. Ve el escaso tiempo libre que le queda para una convivencia o para un deporte. Luego, en la Universidad, cuando el alumno se espera sepa organizar su trabajo, este «oxígeno puro» intoxicará en muchos casos al muchacho.

Ve que sus hijos estudian sólo para aprobar los exámenes y conseguir unas cartulinas, unos títulos. Lo malo es que en muchos casos esto es también lo que valora y estima el padre, la tenaz búsqueda del título. Enseñamos muchas cosas, pero no a pensar ni a vivir. El resultado es lógico: los hombres medio instruidos, pero no educados, oscilan al azar guiados por un oscuro instinto.

La reforma partió de una meditación crítica, ante estos y otros muchos problemas, como una respuesta ante una situación crítica, ante lo que en términos del Jefe del Estado es hoy el reto de nuestro tiempo.

La serena consideración de los graves problemas que aquejaban a nuestro sistema educativo impuso la necesidad de su revisión. Por citar algún ejemplo de la difícil situación, os diré que todavía hoy—en la España de 1970—tenemos cerca de medio millón entre niños sin escolarizar y deficientemente escolarizados.

FACTORES SOCIOLOGICOS

Importantes factores sociológicos vienen, por otra parte, a corroborar la necesidad de la reforma.

Ante todo el fenómeno, el problema de la «explosión escolar», la inurbación creciente y las crecientes corrientes migra-

torias dentro del país, a los que hay que atender desde ahora con nuevas soluciones que impidan el estancamiento a que nos llevarían los métodos tradicionales.

Pero a esta «explosión escolar» hay que añadir felizmente el crecimiento de una demanda social de educación. Una demanda cada vez más sentida, porque los hombres ven también, cada

vez con más claridad, que el único camino de auténtica promoción social está en la elevación de su nivel cultural.

Tenemos todos una enorme responsabilidad en este terreno, pues en un decenio—de deteriorarse el crecimiento de la educación—España podría estar condenada a ser la gran suministradora de peones a toda Europa. Y esto es algo que ningún español bien nacido puede tolerar.



Colegio Nacional "Celedonio Arriola".—Ondárroa (Vizcaya).

El impacto de los medios de comunicación de masas, la llamada «cultura de la imagen», tan cargada de nuevas mitologías y fetichismos, impone la necesidad de capacitar críticamente al hombre para que pueda dar una respuesta humanista y personal este aluvión de incitaciones y mensajes, a esta cosmogonía de información, y para que la transmisión de la cultura al pueblo, en otros tiempos celosamente guardada como patrimonio exclusivo de círculos minoritarios y burgueses, sea una realidad conscientemente asumida.

La ley ha sido estudiada a partir de la realidad más firme y eficaz posible. Ha sido hecha para España y desde las posibilidades que la España de hoy ofrece. Tanto en su estimación financiera como en su elaboración técnica se ha partido de la realidad y de las posibilidades con que contamos actualmente. No se trata, por tanto, de vanas palabras. El realismo con que ha sido elaborada ha frenado nuestra imaginación dentro de márgenes relativamente modestos.

Pero hemos procurado renovar instituciones ya extraordinariamente rígidas, cuando no palpablemente caducas, inviables ya para el presente y por supuesto para el futuro, y sustituirlas por unas estructuras flexibles que permitan, sin grandes riesgos de quebrar el sistema, ir las adaptando al compás de las contingencias de un futuro de muy difícil exploración.

Mas por esa misma proyección al futuro se ha impuesto la ley a sí misma un criterio de flexibilidad. No ha tratado de establecer dogmas pedagógicos apodícticos, de validez universal, sino que, por el contrario, ha previsto en su seno los necesarios mecanismos de autocorrección y revisión para adaptar sus contenidos a la evolución de las técnicas pedagógicas, de las necesidades educativas y de la multitud de cuestiones generales de la enseñanza

EDUCACION GENERAL BASICA

En primer lugar, la ley ha querido resolver el problema de la educación general básica para todos los españoles en un clima de igualdad, haciendo desaparecer toda barrera discriminatoria posible y



Colegio La Salle.—Santander.

muy en particular la que tuviese su origen en diferencias económicas o sociales.

Pero este tema de la educación es de tal índole que para modificar con eficacia cualquiera de sus partes es requisito obligado modificarlo todo. Por eso no pudimos quedarnos en una simple reforma de la enseñanza primaria. Porque ¿cómo íbamos a reformarla sin reformar previamente al profesorado que ha de impartirla?, y si ese profesorado tiene que integrarse en la Universidad y en los estudios superiores, ¿cómo transformarlo sin modificar precisamente la Universidad y los estudios superiores?

Por otro lado, si planteábamos el problema educativo desde el otro extremo, tal como al parecer lo aconsejaban las circunstancias imperantes cuando llegamos al Ministerio, argumentaríamos del siguiente modo: reformemos la Universidad por estar en llamas.

Pero a tal fin no nos basta con una reforma universitaria, porque gran parte de los males específicos que aquejan a la Universidad de hoy entran al comienzo de cada curso por sus puertas a hombros de las nuevas promociones que a ella se incorporan. En efecto, tienen su origen en las enseñanzas primaria y media, que condicionan, como es lógico, el bloque humano estudiantil que accede a la enseñanza superior. Por tanto, se imponía una reforma global del sistema educativo si queríamos acometer con honestidad la tarea que nos había sido confiada.

Así lo entendimos casi desde el principio, y hasta aquí hemos llegado. No hará falta que recuerde a los señores procuradores las circunstancias que imperaban en la vida académica hace dos años, ni tampoco los trabajos que, al margen de la preparación directa de este proyecto de ley, ha venido desarrollando el Ministerio durante ese período.



Instituto Nacional de Pedagogía de Sordos.

Mas a fuer de sincero tengo que decir que si algo nos ha mantenido firmes en la tarea durante estos tiempos difíciles ha sido la esperanza ilusionada de que llegaría un día como hoy en que podríamos someter a los representantes del pueblo español la fórmula que a nuestro juicio y a juicio de las tres comisiones de las Cortes que han dictaminado podía servir con suficiente eficacia y para un plazo amplio como solución de los problemas educativos que tenía y tiene planteados España.

Os he explicado cómo la ley es fundamentalmente una ley de paz. He defendido que la ley es de raigambre, de cepa típicamente española. Que la ley es una ley de participación, una ley que ha calado hondo en el hombre de la calle, en la entraña misma del pueblo español. Que la ley no es caprichosa, sino urgente, necesaria, oportuna. Que la reforma ha de ser global y no parcial.

ALCANCE DE ESTA LEY

Veamos ahora, en síntesis, cuál es el alcance que tiene la ley y cada uno de los diversos ciclos del nuevo sistema que propugna.

La expansión de la educación preescolar, aparte de contribuir a desarrollar la personalidad social del niño, permitirá resolver los importantes problemas que en el plano educativo está produciendo la creciente incorporación de la mujer a la población activa, sobre todo en las familias trabajadoras, donde a la imperiosa necesidad de esta incorporación va unida la actual insuficiencia de instalaciones en este nivel.

Con la educación general básica, obligatoriamente gratuita para todos, se introducirá una de las más importantes medidas de integración social, sobre cuya trascendencia nunca me cansaré de insistir. Porque la gratuidad que en este nivel se establece es también una medida de garantía de la libertad.

Pues si el Estado afirma un pleno reconocimiento de la libertad de enseñanza en sus leyes fundamentales, debe también reconocer la libertad de elección del centro docente, trascendiendo, a través de la gratuidad, las limitaciones económicas que pudieran condicionar su ejercicio.

Este es un importante significado de la gratuidad, junto al otro también, al importante sentido de la convivencia, la asignatura más difícil para los españoles. Gratuidad a la que nunca renunciaremos.

Para aplicarla en toda su extensión confiamos en que la presión social, que la alienta y la exige, y la propia decisión de estas Cortes, han de conseguir la financiación continuada que nos permita su total implantación y la de toda la reforma

ENSEÑANZA SUPERIOR

La enseñanza superior, flexibilizada al máximo en sus estructuras a través del establecimiento de tres ciclos en su desarrollo, quedará abierta no sólo a los que hayan seguido los estudios de bachillerato, sino también a los alumnos de formación profesional y, en general, a todos los mayores de veinticinco años que, sin titulación previa, superen las pruebas de acceso.

Queremos una Universidad que investigue con medios suficientes y en la que la docencia impartida se apoye en todo momento en la propia investigación. Una Universidad en la que los estudiantes participen activamente y con responsabilidad en todas las tareas conjuntas como elemento básico de su formación cívica, garantía de que en un futuro próximo su participación en la vida política y social constituirá un elemento de estabilidad y de progreso tenso, eliminando el riesgo de las acciones impensadas y asegurando la continuidad de las instituciones.

Para tal fin, las estructuras universitarias han de experimentar una profunda transformación, basada, como característica más acusada de la organización de la Universidad, en los departamentos de investigación y docencia y, sobre todo, en la concesión de autonomía a las Universidades, devolviéndoles un elemento esencial de su propio ser y del que hacía mucho tiempo que ya se habían visto privadas.

Confío en que puedan servir de garantía para la reforma que hoy se somete a vuestra aprobación el sentido de realismo y el impulso que hemos cuidado presidiera y animara la acción del Ministerio de Educación y Ciencia a lo largo de estos dos últimos años. Ahí están, sembradas por toda España, las pruebas de la voluntad política hechas realidad escueta.

Estas son algunas de las arras que os ofrezco de una ejecutoria, convencido como estoy de lo enormemente difícil y urgente de la tarea que queda aún por hacer.

Nuestra generación ha visto construir, a lo largo de estos años de pacífica y fecunda convivencia, un orden constitucional que es garantía de continuidad creadora, es decir, de la paz y del progreso que la nación desea.

Y es precisamente el mandato de este orden constitucional, el mandato de nuestras leyes y principios fundamentales, que nos obligan

permanentemente a una revolución social, el que nos ha exigido esta reforma que hoy os sometemos con la seguridad de que en ella veréis la proyección y continuidad en el futuro de un régimen que alumbró un 18 de julio sediento de justicia y de paz, pero no menos de cultura y de progreso social. Para esto, señores procuradores, recordemos la historia y los frutos de la incultura de masas de otros tiempos. Porque sólo los hombres y los pueblos que no recuerdan su historia están expuestos a repetirla.



La renovación didáctica de la Educación General básica en la nueva Ley

Por ROGELIO MEDINA RUBIO
Director del CEDODEP

Objetivos de la educación general básica

La piedra angular que justifica legítimamente una reforma es la formulación de unos objetivos educativos nuevos en consonancia con las exigencias socio-culturales del mundo de hoy. Tanto un análisis sobre si el producto educativo actual se corresponde o no con estas exigencias, como un diagnóstico de otro sistema más congruente con ellas, serán más o menos rigurosos y evidentes en la medida en que se hallen formulados con claridad esas metas u objetivos. Ellos van a condicionar y a dar sentido a toda la estructura didáctica y a toda organización. Sin embargo, para que sean de máxima utilidad no pueden ser definidos como los fines de la educación. Son metas intermedias e inmediatas, deciden concretamente los cambios que se desean producir. Son resultados y medios a la vez (1).

La Ley, bien que de una manera vaga, señala: a) unos objetivos generales y b) otros más específicos u operaciones (2), tras exponer, como fin de la educación, "la formación humana integral y el desarrollo armónico de la personalidad (art. 1.º), dentro de una concepción cristiana del hombre.

(1) GALINO CARRILLO, A.: "Concepto actual de programación." Revista de Educación. Enero-abril, 1970. Madrid, pág. 8.

(2) Taxonomías sobre los objetivos de la educación se hallan en varios trabajos. La más lograda, referida al campo de los objetivos de pensamiento y acción, se halla editada por Bloom, B. "Taxonomy of Educational Objectives". *Hand-book I Cognitive domain*. Longmans. New York, 1960; y Krathwohl. "Taxonomy of Educational objectives". *Hand-book II affective domain*. David McKay. New York, 1966. En ellas se ha usado García Hoz para su trabajo "Taxonomía de los objetivos de la educación". Revista de Educación número Madrid, 1970.

a) Objetivos generales:

Tres se destacan en la exposición de motivos de la Ley (título preliminar) en nombre de una sincronización de la nueva educación con las transformaciones sociales de hoy: 1) actitud creadora y de adaptación de la persona al cambio, 2) actitud libre y responsable en las diversas situaciones y 3) educación para la convivencia social y el trabajo cooperativo.

1. Hoy el hombre ha de adaptarse a un mundo en permanente transformación. donde el constante cambio es una de sus notas más salientes; se pide a la educación facilite esa actitud permanente de cambio y espíritu creador, *actitud y creatividad*. Formación más metodológica que de contenido (artículo 18-1.º).
2. Mas por esa misma situación de cambio, hay el riesgo de que el hombre se sienta alienado, cosificado, masificado, a lo que contribuye la sucesión incesante de informaciones antes de poder tomar criterio sobre ellas. Sólo una educación que salve los valores individuales de la persona, que sitúe a ésta en el núcleo de su actuación y se atempere a su propio ritmo (art. 15-1) puede ser el cauce para que aquella adaptación al cambio lo sea *libre y responsable*. "Educación personalizada."
3. Mas ni el individuo se realiza como persona ni el progreso social puede cumplirse sin una *formación en la comunicación y en el trabajo cooperativo* con los demás. Educación para la convivencia y la socialización.

b) *Objetivos específicos:*

En un plano más operativo se sitúan en la Ley otros objetivos que hacen referencia: 1) al dominio cognoscitivo y 2) al dominio afectivo-moral.

1. *En el dominio cognoscitivo:* destaca un conocimiento de los medios de comunicación y expresión de la persona y la adquisición de aquellos sectores de la cultura, a nivel básico, más aproximados a la experiencia del alumno y que le permitan un mejor conocimiento de su medio: En la formulación de estos objetivos la Ley se muy vaga y se limita a señalar (art. 17): Conocimiento de la lengua nacional y aprendizaje de una segunda lengua.

- Dominio de los elementos básicos del pensamiento cuantitativo
- Conocimiento de la realidad socio-cultural.
- Capacitación para actividades prácticas que permitan la incorporación al mundo del trabajo.
- Iniciación en la apreciación y expresión artística y estética.
- Fundamentos de cultura religiosa.
- Capacitación físico-deportiva.

2. *En el dominio afectivo-moral* (art. 16):

- Adquisición, desarrollo y utilización funcional de los hábitos de observación y reflexión.
- Desarrollo de aptitudes para la convivencia y para vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad.
- Desarrollo de los hábitos religioso-morales.
- Desarrollo cívico-social.
- Desarrollo de la capacidad físico-deportiva.
- Fomento de la creatividad.

Por eso la Comisión de Planes y Programas de Estudios, de acuerdo con el espíritu de la Ley (arts. 16, 17), ha tenido que concretar esos objetivos haciéndolos por áreas o sectores de expresión y por "áreas de experiencia".

Las "áreas de expresión" (3), siguiendo la taxonomía de los objetivos de la educación de Bloom aludida, se han fijado en cuatro que hacen referencia a los cuatro posibles sectores en que se concreta la expresión personal: *expresión verbal* (lenguaje en sus formas de comprensión oral, expresión oral, comprensión lectura, expresión escrita, vocabulario, morfo-sintaxis estructural y gramática) *numérica* o cuántica, plástica (o expresión por la imagen, dibujo, pintura, artes plásticas y manualizaciones) y *dinámica* (o capacidad y estilo de acción ante las cosas, y que comprende la educación física, rítmica, educación musical y la dramatización).

(3) En Documento ciclostilado elaborado por la Comisión Ministerial de planes, programas de estudios y evaluación. Dirección General de Enseñanza Media y Profesional, Madrid, mayo 1970.

En cuanto a las "áreas de experiencia", conocimiento de la realidad del mundo social, cultural y natural que rodea al alumno, ya es clásica su estructuración (artículo 24):

- en áreas fundamentales (lengua, matemáticas o idioma moderno);
- áreas artísticas, educación plástica y musical;
- área científico-tecnológica;
- área socio-cultural;
- área físico-deportiva;
- área religiosa.

Criterios fundamentales para la estructuración de programas y organización de centros en la educación general básica.

Fijados los objetivos, viene: 1) la programación de contenidos y actividades que los hagan posible, y 2) la organización interna de los centros más acordes para hacer factibles objetivos, actividades y contenidos.

1. *La programación de contenidos y actividades:* Los aspectos más destacados de la Ley en este campo son:

- 1.1. Para una mayor integración del centro en la vida de la comunidad los contenidos se articularán alrededor de grandes unidades culturales, con sentido, próximas a la vida del alumno. Estas unidades, en torno a núcleos de experiencia inmediata al niño deben incluir todos aquellos conocimientos lógicamente afines, interrelacionados. "Área de experiencia" se denomina a cada uno de los grandes conjuntos de unidades o tópicos de naturaleza afín que tienen como punto de partida experiencias vitales para el escolar. Estas áreas globalizadas en toda primera etapa, deben comprender una inicial sistematización en la segunda.
- 1.2. De acuerdo con ese carácter globalizador de la E. G. B. (art. 15), estos contenidos han de ser el punto de apoyo sobre el que giren las actividades conducentes al logro de los objetivos formales en *expresión verbal, numérica, plástica y dinámica*. Se trata, pues, de aprovechar las unidades de aprendizaje para hacer los más variados ejercicios o actividades posibles que permitan un mayor dominio activo y pasivo en cada uno de los sectores (verbal, numérico, plástico y dinámico) en que, como hemos dicho antes, la conducta humana se expresa.
- 1.3. Predominio del cultivo de las "áreas de expresión", en la primera etapa, sobre cualquier adquisición nacional que supongan las "áreas de experiencia", y esto porque el cultivo del lenguaje en su más amplio significado, es clave

de éxito para el tratamiento de las demás disciplinas; especialmente el lenguaje verbal condicionante de un mayor éxito en la adquisición de los demás. De ahí que las 30 horas semanales, posible tiempo lectivo, en E. G. B., hayan de distribuirse de forma que casi totalmente se dediquen a cubrir las actividades propias de aquellas "áreas de expresión".

- 1.4. En la segunda etapa, y a medida que se desarrollan las capacidades expresivas, puede acentuarse el número de horas dedicadas a ampliar de modo sistemático (art. 15-2 b) el sector cultural de las "áreas de experiencia". En este sector cultural destaca la inclusión de las ciencias sociales (art. 18) (geografía, historia y socio-economía) que permitan una idea racional del mundo en el que ha de integrarse y la tecnología de tipo común (art. 17).
- 1.5. Si la educación es misión social y familiar, inicialmente, todos, y la familia muy especialmente deben coadyuvar a la acción de los centros docentes" (art. 5.1) y participar en el gobierno y responsabilidad de la función educativa. No es otro el sentido de las asociaciones de padres de los artículos 5.º-5, 57 y 60, y el de los programas de educación familiar (art. 5-4).
- 1.6. Sentido diagnóstico y operativo de la evaluación del alumno por el maestro (arts. 11 y 19), no como fase final, integrada en el proceso de pro-

gramación de la renovación didáctica, de forma que sus resultados puedan revertir en acción correctora (art. 9.º-3) (*feedback*) sobre todo el proceso señalado para adaptar la enseñanza al ritmo del alumno. Contrasta este sentido con el que hoy tiene frecuentemente la evaluación, simple apéndice penalista de la acción escolar, a lo sumo dirigido a sancionar el rendimiento de alumnos y maestros. Por ese sentido correctivo que tiene la evaluación del rendimiento del alumno, ésta no debe demorarse hasta final de curso, sino que ha de ser global (art. 19-2), *continua*, *individual* (art. 11-4), con fines pronósticos, en función de las posibilidades del alumno y no de unos rendimientos medios tan abstractos como imprecisos para evaluar la singularidad del rendimiento de cada persona (art. 19-1).

2. Organización interna de los centros:

- 2.1. El nuevo giro *personalizado activo, creativo y socializado* de la nueva educación y el sentido didáctico *globalizador* de la E. G. B., impone no sólo unas reformas más funcionales en los edificios, sino la organización de las actividades escolares de forma que haga posible un ritmo de trabajo más activo e individualizado en el alumno, sin perjuicio de frecuentes actividades en gran grupo o en reducidos equipos



- 2.2. Agrupamientos no graduados, sino flexibles en función del ritmo de cada sujeto y clases de recuperación para quienes promocionen pero no alcancen el nivel en algunas materias (art. 19-3).
- 2.3. El centro de E. G. B., que es aquel que tiene por lo menos una unidad escolar por curso (artículo 59), debe contar con profesorado especializado en las distintas áreas o tipos de actividades y servicios.

Líneas de acción didáctica inmediata, más innovadoras que habrán de introducirse en nuestro actual sistema en consecuencia

- 1.º Fijación de unos niveles por "áreas de experiencia", según los cursos, y por "áreas de expresión", adecuados a la evolución psicobiológica del alumno (art. 9-) (4). Esta labor viene exigida:
 - 1.1. porque la Ley habla de una promoción de alumnos de final de etapa y de unas promociones sucesivas de cursos en la segunda, a cargo del profesorado de los centros, lo que supone un marco gradual y objetivo de referencia;
 - 1.2. porque en esos contenidos ha de existir una unidad, una jerarquización y una interdependencia lógica entre ellos que debe venir dada por quienes tienen una visión más integradora del saber (art. 17-2);
 - 1.3. para la misma evaluación del rendimiento del centro (art. 11-2).
- 2.º No obstante, no es posible en nombre de la libertad e iniciativa creadora (art. 46-1) que ha de tener todo docente estereotipar las actividades escolares desde un órgano central (art. 109-2); por eso sólo deben existir además de los niveles anteriores una *gula* sugerentes, como cauces flexibles, para la realización y programación de contenidos y actividades, con posibilidades de adaptación local, de elección de métodos, y con variados ejemplos que concreten las más diversas posibilidades de la acción docente. Pero es al equipo de profesores, asesores, y a los padres a quienes corresponde la elaboración particular de los planes y programas escolares y del repertorio de sus actividades (art. 109-4).
- 3.º Si esta labor ha de ser hecha por el propio profesorado del centro, incluidas las pruebas de evaluación del alumno (art. 19-2), en la segunda etapa por su misma complejidad y por el espíritu

(4) Podrían fijarse estos niveles por cursos o por ciclos bianuales en la forma que hemos expuesto en nuestro trabajo publicado en la Revista de Educación número 208 página 32. De forma que en cada ciclo se estudiarían las mismas experiencias bien que aumentadas de año en año o incluyendo nuevos aspectos de la misma temática.

de unidad que ha de animarla, debe existir una mayor coordinación y planificación del trabajo escolar por el profesorado del Centro en labor del equipo.

- 4.º Para coordinar e impulsar la especialización de actividades y servicios que el Centro de E. G. B. requiere se impone además del Consejo de Profesores la departamentalización del centro, a cargo de un profesor responsable por cada Departamento. Parecen ya imprescindibles el Departamento de orientación escolar (art. 9.º-4); el de experiencias educativas, el de actividades extraescolares y de proyección cultural (art. 109-3). El Departamento educativo para coordinar y promover aquellas actividades de tipo eminentemente formativo que radiquen en los centros; el de relación con padres (art. 109-5), etc.
- 5.º Implantación de la ficha acumulativa individual como registro evaluador y orientación sobre las técnicas para utilizarla (art. 11-3.º).
- 6.º El "recyclage" del profesorado, artifice fundamental de toda innovación. Sin su incorporación afectiva y eficaz a esta renovación didáctica toda la aventura legislativa será baldía. "Vida Escolar" publicó en su número 117, de marzo de este año, una ficha académica y de estudios del Magisterio que pretende ser un elemento básico para conocer la situación real en preparación y titulación del magisterio nacional, en orden a la orientación de los tipos de cursos especializados, de variable intensidad, necesarios para impartir la segunda etapa de la E. G. B. (disposición transitoria 6.ª de la Ley).
- 7.º Experimentación inicial de programas antes de su implantación obligada en centros piloto para las correcciones necesarias y experimentación continua en el mayor número posible de centros, que ha de ser permanente porque toda programación como la misma educación, se ha dicho, es "una permanente tarea inacabada".
- 8.º Fomento de las actividades de club: club de deportes, musicales, de teatro, de periodismo... y de trabajos en equipo (principalmente en las actividades complementarias) para una socialización educativa (art. 129).
- 9.º Polidocencia o profesorado especializado por áreas culturales en la segunda etapa. Si bien la especialización de contenidos y un pase más gradual de la E. G. B. al bachillerato hace conveniente la existencia de más de un profesor por curso, no conviene por razones de unidad en la enseñanza, la proliferación de docentes. Tal vez un profesor para letras (Lenguas y Ciencias Sociales), otro para ciencias (Matemáticas y formación científico-tecnológico), otro para educación físico-deportiva, otro para educación artística y otro para formación religiosa, podrían resultar suficientes.

Más allá de las líneas anteriores de acción que han de introducirse de modo inmediato ante la puesta en marcha de la Ley, habrán de estudiarse por los organismos competentes muchos aspectos cualitativos que condicionarán de una manera decisiva la vitalidad de nuestra enseñanza básica, y que hoy están resueltos de un modo insuficiente e imperfecto.

Siguiendo el esquema general que Hall (6) utiliza como modélico en el que describe las distintas fases y momentos por los que atraviesa toda programación de importancia, podríamos sintetizar globalmente así los problemas pendientes en la *programación didáctica* de nuestra E. G. B.

A) *En la fase de planificación previa:*

1) Fijación de una taxonomía de objetivos educativos, concreta, acorde con el diagnóstico de nuestra situación educativa y las exigencias de nuestra dinámica sociocultural.

2) Elaboración experimentada, y no más o menos improvisada o teórica de prototipos de niveles, programas y actividades que puedan utilizarse con garantía en la acción docente.

3) Determinación con un criterio estrictamente científico y principalmente a cargo de especialistas en distintas materias, de las áreas culturales básicas y de las unidades de aprendizaje que siendo de distintos campos guardan relación lógica y didáctica entre sí.

(6) A. Methodology for systems engineering. New York. Van Norstrand, 1966. pág. 8 y ss.

B) *En la fase de programación del proceso didáctico:*

1) Permanente especialización de centros (art. 44-4) en experimentaciones didácticas. Estos centros con un *status* especial deben estar controlados por instituciones competentes. La labor de los I. C. E. tiene aquí un pleno significado.

C) *En la fase de ejecución o puesta en marcha de la programación:*

1) Supervisores especializados, una de cuyas competencias esenciales sea la evaluación científicamente llevada (arts. 44-3 y 142-1 d) con esa aportación constructiva para el mejoramiento del sistema a que antes nos hemos referido (7).

2) Dotación del moderno material didáctico que proporciona la tecnología educativa, medios auxiliares, material de orientación (biblioteca de clase), fichas de trabajo individualizado del alumno (fichas de trabajos a realizar, fichas de orientación en las actividades, fichas correctivas y de control), libros escolares, libros de referencia, de información, de control, de recreo, etc. (8).

(7) Sus funciones y organización han sido expuestas en nuestra ponencia al Seminario de Evaluación del rendimiento educativo organizado en junio de este año, por el CEDODEP, "La Inspección técnica de educación y el control del rendimiento educativo". Documento multicopiado.

(8) Un análisis del nuevo material y de los nuevos instrumentos técnicos en la actividad escolar puede verse en la obra de García Hoz "Educación personalizada". Instituto de Pedagogía del C. S. I. C., Madrid, 1970. Capítulo XI.



Instituto Nacional de Pedagogía de Sardinia.

Psicología escolar y orientación profesional en la Enseñanza General Básica

Por VICTORINO ARROYO DEL CASTILLO
Inspector de Enseñanza Primaria - Madrid

PRECEDENTES LEGALES

Los servicios de Orientación Educativa y Profesional están creados legalmente en todos los niveles de enseñanza, pero no han alcanzado una efectividad plena en la práctica en muchos casos. La creación más reciente ha sido la de los Institutos de Orientación en las Universidades. Para la Enseñanza Primaria se creó en 1966 el Servicio de Psicología Escolar y Orientación Profesional, adscrito por Orden ministerial al Centro de Documentación y Orientación Didáctica. El Reglamento de Centros Estatales de Enseñanza Primaria dispone la elaboración de un expediente para cada alumno y la emisión de informes cuando el alumno abandone el Centro. Exige también que cada Centro escolar, en la medida que su propia estructura lo consienta, organice un Servicio de Psicología Escolar y Orientación Profesional que funcionará de acuerdo con las normas que establezca el Servicio de Psicología y Orientación Profesional de la Dirección General de Enseñanza Primaria.

La Ley vigente de Ordenación de la Enseñanza Media dispuso la creación del Servicio de Orientación Escolar en dicho nivel educativo. El Servicio se creó en el año 1967, dependiente de la Dirección General de Enseñanza Media, e inició oficialmente sus actividades en el curso académico 1967-68, siendo establecido legalmente en todos los Institutos de Enseñanza Media y Escuelas Oficiales de Maestría y Aprendizaje Industrial, así como en los Centros reconocidos que imparten dichos estudios.

Actualmente funcionan, aunque de forma incipiente, los servicios de orientación en todos los niveles. Los Centros de mayor experiencia en el campo de la orientación profesional son los Institutos de Psicología Aplicada y Psicotecnia, entre los que destacan, por el volumen de su trabajo, los de Madrid y Barcelona. El Instituto Nacional es un organismo autónomo sostenido por la Junta Central de Formación Profesional Industrial. Sus funciones son las siguientes, de acuerdo con el Reglamento que rige la Institución: Selección de conductores, orientación escolar y profesional, organización de cursos nacionales y de reuniones internacionales de psicólogos y edición de las revistas de Psicología General y Aplicada.

Las conclusiones que se desprenden de la situación descrita son poco satisfactorias. En las instituciones docentes no existe todavía una labor de orientación efectuada de manera sistemática. En cuanto a la orientación profesional de adultos que están fuera del sistema educativo, queda limitada prácticamente a los exámenes de conductores en los Institutos Provinciales. Sin embargo, la necesidad de los servicios de Orientación Profesional es mayor que nunca frente a las transformaciones dinámicas de la economía moderna y a las readaptaciones profesionales que ésta exige.

Las principales necesidades que se advierten en este campo pueden resumirse así: establecimiento efectivo y dotación adecuada de servicios de orientación educativa y profesional para estudiantes, en gran medida ya creados formalmente, pero inexistentes en la realidad, y para

adultos fuera del sistema educativo; formación de psicólogos orientadores y de auxiliares de Orientación Profesional; realización de investigaciones y elaboración, adaptación y edición de tests, métodos y baremos (1).

II. CARACTERÍSTICAS DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL

La orientación debe ser considerada como un proceso continuado a lo largo de toda la vida escolar, atendiendo a los problemas personales, de aprendizaje y de ayuda en las etapas terminales para la elección de estudios o actividades laborales. Ha de ayudar al alumno a adquirir el conocimiento propio y la madurez de juicio y a actuar en todo momento con una libertad consciente y responsable.

Aunque la orientación exige la condición de continuidad, se prestará especial atención a los momentos siguientes:

- Al ingresar el niño en un Centro docente, ya que exige de él la adaptación a una nueva vida, con grandes repercusiones en su psiquismo.
- Al finalizar la educación general básica, ante la disyuntiva de continuar los estudios de bachillerato o iniciar una formación profesional. Esta circunstancia crucial, unida a la edad crítica de la adolescencia, hace que este momento adquiere especial relieve para la orientación en su sentido más amplio y para una información profesional lo más detallada posible.
- Durante el último año de bachillerato.
- Durante el curso de orientación en Centros de educación superior y en el primer ciclo de estudios de estos Centros.

El servicio de orientación debe efectuar las actividades siguientes:

- Diagnóstico biológico, psicológico-escolar, familiar y social e investigación de problemas educativos; adecuación de técnicas de estudio, motivación, adaptación y relaciones interpersonales de profesor y alumno.
- Información y asesoramiento a los alumnos (en una triple área: personal, escolar y profesional), a los padres y al propio Centro docente.
- Consejo a los alumnos, individual y colectivo.

(1) Para impulsar las actividades en este campo se ha creado recientemente la División de Orientación Educativa y Profesional en el seno de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia.

Datos tomados de la *Educación en España: bases para una política educativa*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1969 (Libro Blanco).

Se elaborará información profesigráfica y profesiológica, especialmente sobre la situación de empleo, para ponerla a disposición de los Centros de enseñanza. Para la realización de estas tareas se adoptará una fórmula mixta que comprenda el establecimiento de servicios especializados de orientación común para los Centros escolares de una misma zona, que trabajarían en estrecha colaboración con los profesores, aprovechándose, a ese efecto, los servicios del Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnia, de los Institutos de Psicología Aplicada provinciales y del Servicio Médico-Escolar (2)

III. LEGISLACIÓN ACTUAL

El proyecto de Ley General de Educación dictaminado por las Cortes propone:

Artículo 9.º 1. El sistema educativo asegurará la unidad del proceso de la educación y facilitará la continuidad del mismo a lo largo de la vida del hombre, para satisfacer las exigencias de educación permanente que plantea la sociedad moderna.

2. Su desarrollo se ajustará a los siguientes principios:

a) Los niveles, ciclos y modalidades educativos se ordenarán teniendo en cuenta las exigencias de una formación general sólida y las necesidades derivadas de la estructura del empleo.

b) El sistema educativo responderá a un criterio de unidad e interrelación. Se estructurará sobre la base de un régimen común y regímenes especiales para casos singulares y concretos, como modalidades de aquél.

c) La conexión y las interrelaciones de los distintos niveles, ciclos y modalidades de la educación permitirán el paso de uno a otro, y las necesarias readaptaciones vocacionales, ofreciendo oportunidades para la reincorporación de quienes, habiéndose visto obligados a interrumpir los estudios, deseen reanudarlos.

d) El contenido y los métodos educativos de cada nivel se adecuarán a la evolución psicobiológica de los alumnos.

3. Será establecido un sistema de revisión y actualización periódica de planes y programas de estudios que permita el perfeccionamiento y la adaptación de los mismos a las nuevas necesidades y cuya frecuencia no perjudique la debida estabilidad.

4. La orientación educativa y profesional deberá constituir un servicio continuado a lo largo de todo el sistema educativo, atenderá a la capacidad, aptitud y vocación de los alumnos y facilitará su elección consciente y responsable.

Artículo 11. 1. La valoración del rendimiento educativo se referirá tanto al aprovechamiento del alumnado como a la acción de los centros.

(2) Datos tomados de la *Educación en España: bases para una política educativa*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1969 (Libro Blanco).

2. En la valoración del rendimiento de los alumnos se conjugarán las exigencias del nivel formativo e instructivo propio de cada curso o nivel educativo con un sistema de pruebas que tenderá a la apreciación de todos los aspectos de la formación del alumno y de su capacidad para el aprendizaje posterior.

3. De cada alumno habrá constancia escrita, con carácter reservado, de cuantos datos y observaciones sobre su nivel mental, aptitudes y aficiones, rasgos de personalidad, ambiente, familia, condiciones físicas y otras circunstancias que se consideren pertinentes para su educación y orientación. Para la redacción de la misma se requerirá la colaboración de los padres. Un extracto actualizado deberá incluirse en el expediente de cada alumno al pasar de un nivel educativo a otro.

4. La calificación final de cada curso se obtendrá fundamentalmente sobre la base de las verificaciones del aprovechamiento realizadas a lo largo del año escolar. Esta calificación comprenderá una apreciación cualitativa, positiva o negativa, y una valoración ponderada para el supuesto de que aquélla sea positiva.

5. La valoración del rendimiento de los centros se hará fundamentalmente en función del rendimiento promedio del alumnado en su vida académica y profesional, la titulación académica del profesorado, la relación numérica alumno-profesor, la disponibilidad y utilización de medios y métodos modernos de enseñanza, las instalacio-

nes y actividades docentes, culturales y deportivas; el número e importancia de las materias facultativas, los servicios de orientación pedagógica y profesional y la formación y experiencia del equipo directivo del Centro, así como las relaciones de éste con las familias de los alumnos y con la comunidad en que está situado.

Artículo 127. El derecho a la orientación educativa y profesional implica:

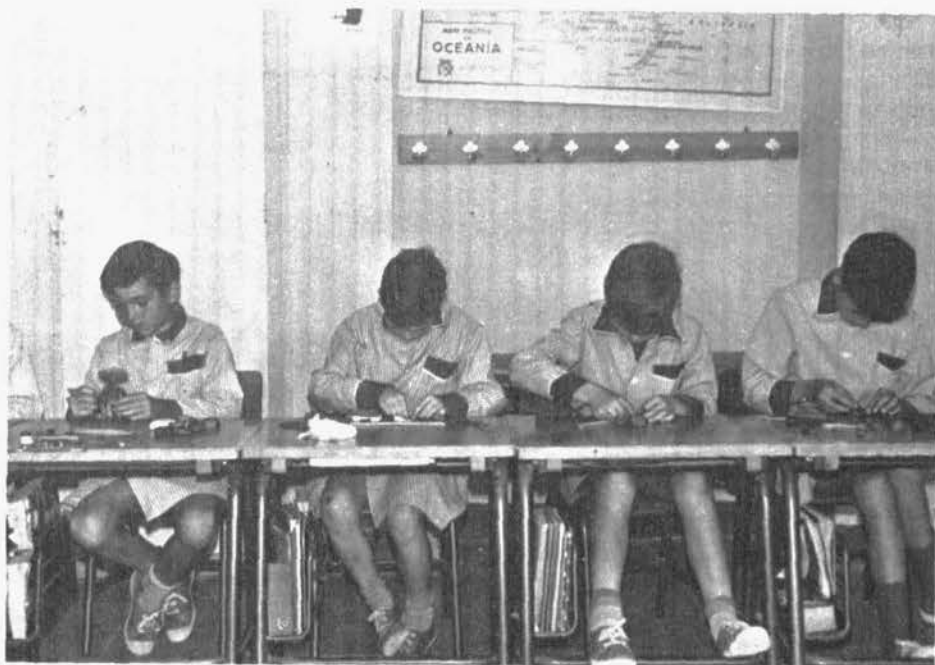
1. La prestación de servicios de orientación educativa a los alumnos en el momento de su ingreso en un centro docente para establecer el régimen de tutorías que permita adecuar el plan de estudios a la capacidad, aptitud y vocación de cada uno de ellos. Asimismo, se ofrecerá esta orientación al término de cada nivel o ciclo para ilustrar a los alumnos sobre las disyuntivas que se les ofrecen.

2. La prestación de servicios de orientación profesional a los alumnos de segunda etapa de educación general básica, bachillerato, formación profesional y educación universitaria, por medio de información relacionada con la situación y perspectiva de empleo.

IV. PERSPECTIVAS DE FUTURO

A tenor de lo dispuesto en los artículos 9.4; 11.2 y 127 del Anteproyecto de Ley General de Educación, en los

Escuela Graduada Comarcal.-
Torrellas de Foix (Barcelona)



que se habla de características y objetivos de un Servicio de Orientación Educativa y Profesional, y de acuerdo con las exigencias de una nueva educación, deberá establecerse el "Servicio de Psicología Escolar y Orientación vocacional" en la Enseñanza General Básica, que responderá a las siguientes características y cometidos:

PRIMERO: De los fines y medios:

El Servicio de Psicología Escolar y Orientación Vocacional tendrá como fines:

a) Orientar a los alumnos, atendiendo a su capacidad, aptitud y vocación, dándoles el adecuado consejo y facilitando con ello una elección consciente y responsable.

b) Asesorar a la Institución docente para adecuación de los planes de estudio a la Psicología de los escolares.

c) Confeccionar la ficha escolar correspondiente en la que constarán datos sobre su nivel mental, aptitudes, aficiones, rasgos de personalidad, ambiente familiar y condiciones físicas, etc.

El Servicio contará con los medios adecuados para:

a) Realizar estudios de carácter individual y colectivo de los alumnos.

b) Analizar e informar en torno a la organización de los Centros de Enseñanza General Básica y su incidencia sobre los escolares.

c) Estudiar la influencia psico-social de los Centros en su contorno y del contorno en los Centros.

d) Informar a la Dirección de los Centros de las características psico-sociales de los alumnos y a los padres de éstos, a través de la Dirección, de las características psicológicas y personales en orden a su Orientación vocacional.

SEGUNDO: De la organización y funcionamiento:

La Organización del Servicio podrá ser estructurado en los siguientes niveles:

a) nivel nacional;

b) nivel regional;

c) nivel provincial.

d) nivel local.

El Servicio de Psicología Escolar y Orientación Vocacional funcionará en dedicación plena para cumplir tan alto cometido. Se coordinará este Servicio con la Inspección médico-escolar, en relación con los problemas de su competencia.

TERCERO: Del personal del Servicio:

El personal del Servicio de Psicología Escolar y Orientación Vocacional debería estar integrado por:

a) Un jefe del Servicio, titulado Universitario con Diploma de la Escuela de Psicología o Licenciado por la Sección de Psicología.

b) Un jefe del Departamento de Psicología Escolar, con igual titulación.

c) Un jefe del Departamento de Orientación Vocacional, con igual titulación.

d) Asistentes Sociales, con título; y el personal colaborador que se considere necesario.

CUARTO: De la Inspección del Servicio:

Corresponderá la Inspección del Servicio a la Inspección Técnica de Educación, mediante Delegación y orden expresa del Ministro del Departamento.

V FICHA DEL ALUMNO

Simplemente como hipótesis de trabajo y a los efectos de una eficaz orientación vocacional de los escolares, proponemos la siguiente ficha integrada por cinco factores que consideramos fundamentales:

1. Factor físico.
2. Factor intelectual
3. Factor cultural.
4. Factor psicológico.
5. Factor social.

Factor físico.—Integrado por las características de una visión y una audición normal o deficiente; por un estado de vitalidad, salud, alegría, etc., que imprime un tono de vida; por una sana y equilibrada alimentación, y por las características de peso y talla en relación con la edad.

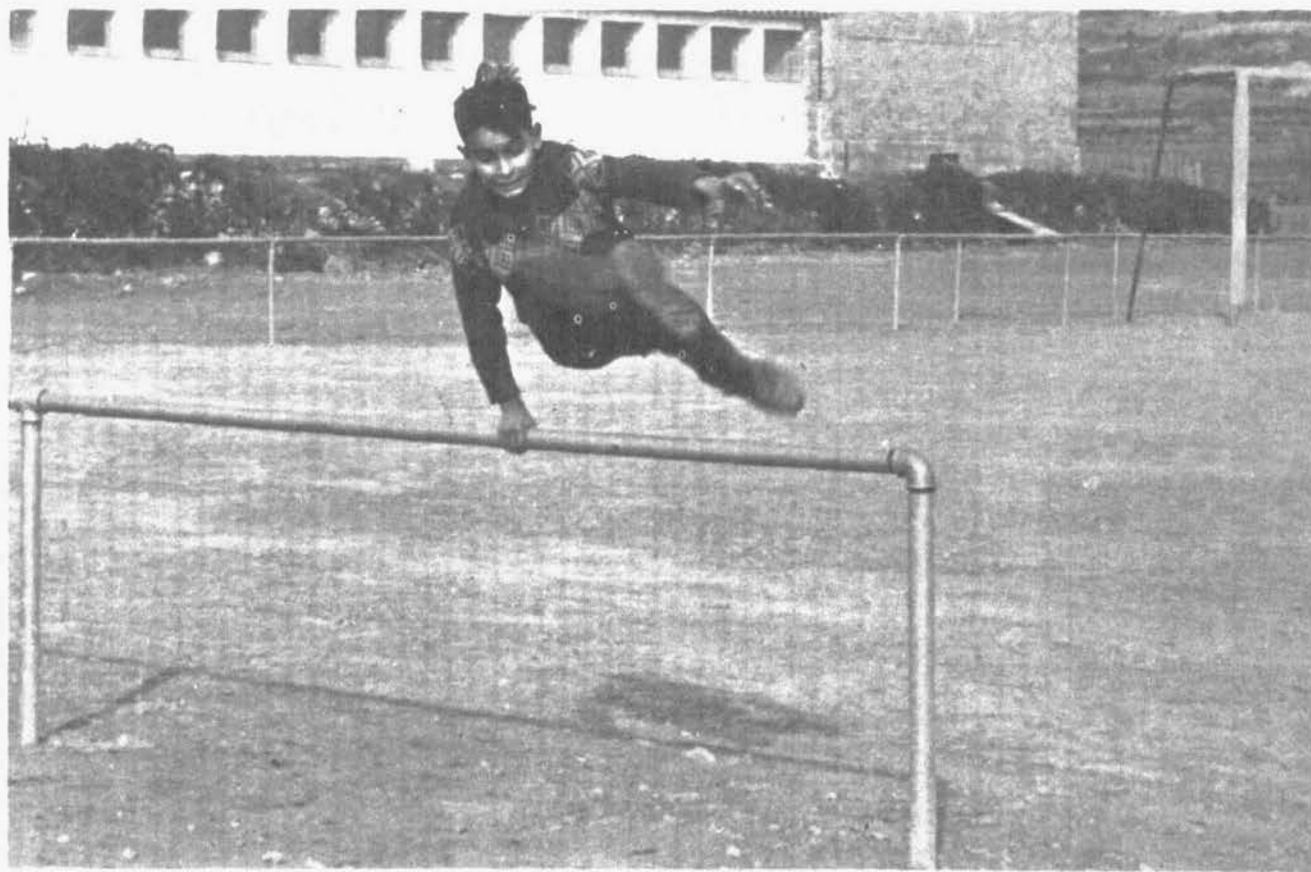
Factor intelectual.—Compuesto de dos matices fundamentales. Uno integrado por una inteligencia global, de carácter general; y otro, por una inteligencia analítica en torno a una capacidad espacial, numérica, verbal y creadora, fundamentalmente.

Factor cultural.—Integrado por los conocimientos que posee el escolar de tipo verbal: lectura, escritura, lenguaje; de tipo numérico espacial: matemáticas; de tipo natural: ciencias naturales, físicas y químicas; de tipo social: historia y geografía, y, por último, de tipo trascendental, vinculados a los conocimientos y práctica de la vida religiosa.

Factor psicológico.—Dentro del mismo podemos considerar la estructura y equilibrio de la personalidad; los intereses vocacionales del escolar, polarizados hacia el mundo profesional; la madurez de criterios, que se traduce en una cierta capacidad para juzgar y discernir hechos y situaciones; la emotividad del escolar, que supone un dominio más o menos intensos de sus emociones y equilibrio personal, y las actitudes, que se resuelven en una inclinación a favor o en contra de algo o de alguna cosa.

Factor social.—Integrado fundamentalmente por la conducta del escolar en relación con el docente, con sus compañeros, con las normas disciplinarias de la institución, con su familia y con otras personas.

Cada factor estaría integrado por cinco rasgos:



Escuela Graduada Comarcal.—Torrellas de Foix (Barcelona).

I. FACTOR FISICO

1. Visión.
2. Audición.
3. Vitalidad.
4. Alimentación.
5. Peso-talla.

II. FACTOR INTELECTUAL

6. Inteligencia general.
7. Inteligencia espacial.
8. Inteligencia numérica.
9. Inteligencia verbal.
10. Inteligencia creadora.

III. FACTOR CULTURAL

11. Conocimientos verbales.
12. Conocimientos numérico-espaciales.
13. Conocimientos naturales.

14. Conocimientos sociales.
15. Conocimientos trascendentales.

IV. FACTOR PSICOLOGICO

16. Personalidad.
17. Intereses vocacionales
18. Madurez de criterios
19. Emotividad.
20. Actitudes.

V. FACTOR SOCIAL

21. Conducta con el profesor.
22. Conducta con los compañeros.
23. Conducta con normas disciplinarias.
24. Conducta con la familia.
25. Conducta con otras personas.

He aquí una relación compuesta de cinco factores y veinticinco rasgos. Con ellos puede construirse una ficha del alumno de las siguientes características:

CUALIDADES	CURSOS							
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º
FACTORES Y RASGOS								
I. FACTOR FISICO								
1. Visión								
2. Audición								
3. Vitalidad								
4. Alimentación								
5. Peso-talla								
II. FACTOR INTELECTUAL								
6. Motórico								
7. Intelectual								
8. Afectivo								
9. Social								
10. Creativo								
III. FACTOR CULTURAL								
11. Conocimientos verbales								
12. Conocimientos numérico-espaciales								
13. Conocimientos naturales								
14. Conocimientos sociales								
15. Conocimientos trascendentales								
IV. FACTOR PSICOLOGICO								
16. Personalidad								
17. Intereses vocacionales								
18. Madurez de criterios								
19. Emotividad								
20. Actitudes								
V. FACTOR SOCIAL								
21. Conducta con el profesor								
22. Conducta con los compañeros								
23. Conducta con normas disciplinarias								
24. Conducta con la familia								
25. Conducta con otras personas								

CONCLUSION

La ficha anterior, suficientemente discutida y perfeccionada serviría para conocer las características de los escolares en sus diferentes rasgos, detectados con medios y técnicas adecuadas. Ello, junto a una información pro-

fesiológica de que hablaremos en otra ocasión, sería el punto de partida para realizar una eficaz y acertada orientación vocacional del escolar.

FE DE ERRATAS.—En el número 118-119, página 36, dice Miguel Areiz cuando debía decir Miguel Arceiz Arceiz, Maestro Nacional del Colegio Nacional Quiatiliano (Calahorra).

El nivel de educación preescolar en la nueva Ley de Educación

Por ROGELIO MEDINA RUBIO

Director del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria

I. RAZONES QUE JUSTIFICAN LA ATENCIÓN ACTUAL HACIA EL NIVEL PREESCOLAR

La preocupación por la edad preescolar va siendo mundialmente aceptada cada vez con más ineludible necesidad. Razones pedagógicas, sociales, psicológicas y psico-sociales justifican ese paso hacia el reconocimiento del nivel preescolar, que es una de las novedades de la Ley.

a) Pedagógicamente no tiene sentido ya reducir la educación como hecho específico de una edad. El sistema educativo como dice la nueva Ley de Educación, «asegurará la unidad del proceso de la educación y facilitará la continuidad del mismo, a lo largo de la vida del hombre» (art. 9.º). Para un desarrollo armónico de la personalidad del niño, ha de empezar el proceso educativo, de una manera institucionalizada, desde el momento en que comienza en el niño, elementalmente, el proceso individuación-separación. Pedagógicamente casi nadie hoy ignora la vital importancia de los primeros años en la conformación de la personalidad del alumno. La «edad de oro» de la infancia, como se llama a la edad de

los tres a los seis años, sienta el perfil fundamental que condicionará la conducta del individuo.

b) Desde el punto de vista social existe una fuerte presión hacia las instituciones preescolares, motivada por la creciente participación de la mujer en la población trabajadora activa, fuera de casa, en las zonas industriales y obreras. Por otra parte, el papel de la familia, por este absentismo del hogar y por una situación de falta de conocimientos psicopedagógicos necesarios para la educación de los hijos, debe ser suplido con la creación de centros preescolares, al mismo tiempo que paralelamente, como establece el art. 5.º de la Ley, deban desarrollarse programas de educación familiar sobre orientaciones relacionadas con su misión educadora y de cooperación con la acción de esos centros docentes.

c) Psicológicamente, las modernas experiencias psicoanalíticas y los estudios actuales de psicoterapia nos demuestran que la personalidad del hombre es el resultado de las sucesivas «integraciones» de los distintos momentos de su vida psíquica unos en otros; de forma que cada fase evolutiva, y

a partir de las poco diferenciadas de los primeros años de vida, funciona con mayor o menor independencia durante algunos años, integrándose, por efecto de la maduración, y en virtud de imperiosa necesidad, en fases más jerarquizadas y completas, siendo la resultante de esas interacciones, más o menos firmes o armoniosas, lo que define la personalidad del individuo.

Para favorecer el despliegue de esas situaciones indiferenciadas, imprecisas, de los primeros años, su acabado final, y la adaptación e integración en el nivel propiamente escolar, es necesaria la influencia educativa desde los primeros años. Esa influencia, basada en la «urdimbre primaria», en esa relación transaccional afectiva del circuito madre-niño, como primer «constituyente» del hombre (1), fragua y construye como un «estilo de organización funcional»: el mundo perceptivo del hombre y la forma de percibirlo, la manera o estilo de hacerse cada uno cargo de la realidad, que dice Zubiri; la forma de establecer los contactos sociales, las pautas preferenciales de configurar la realidad, auténticos «vaciados» o «moldes» que estructuran el mundo por el individuo.

La creación de los mecanismos superiores de adaptación se consigue en virtud del juego de las primeras relaciones interhumanas, las maternas; las de la escuela son continuidad de aquéllas, actúan como «mecanismo compensador», al par que inician la articulación con las pautas culturales del grupo al que el niño pertenece. Entremezcla de juego de funciones entre la función protectora (la urdimbre materna) y la función liberadora, que desarrolla la capacidad de autonomía hacia una mayor plenitud del ser.

- d) Desde un punto de vista psico-social, el gran descubrimiento del siglo, se ha dicho, es la paulatina conciencia que el hombre contemporáneo va tomando del «advenimiento del prójimo», que dice Laín, de la «interacción social» como elemento constitutivo de la vida individual. Lo que determina la existencia del ser individual en su versión hacia el prójimo, y ello desde los primeros años de su vida, ha dicho

Lidz, es el amor en la concepción ontológica de Heidegger, y el estilo de comunicación con los demás. El niño cuando ensaya con los juguetes variadas «identificaciones» y papeles diversos, como actor primero, para ser luego «autor» de su vida, repite en sus relaciones, primero con la familia y luego con los demás, aquellas primeras pautas configuracionales de interrelación con el prójimo que en la primera infancia tuvo (2).

II. AVANCES LEGISLATIVOS EN NUESTRA EDUCACION PREESCOLAR HASTA HOY. NORMATIVA Y REALIDAD

Estas exigencias han tardado en comprenderse en la normativa legal, y su operatividad se ha quedado aún más corta. Veamos esos avances legislativos. Pasada la fase benéfico-asistencial que la educación preescolar, a impulsos de la iniciativa privada, tuvo en su creación en España, y tras el espaldarazo oficial dado por la segunda República a ese tipo de centros (3), no encontramos ningún otro avance legislativo importante en la materia hasta la Ley de Enseñanza Primaria de 1965.

- a) La magnitud del problema.

En ese año hay en España 1.849.655 niños de dos a cinco años sin matricular en un total de 2.424.035; es decir, que 574.380 niños tenían puesto en instituciones pre-escolares (23 por 100), repartidos casi equitativamente en centros no estatales (11,5 por 100) y estatales (12,5 por 100) (4). Ligeramente aumenta el Libro Blanco para el curso 66-67. Sólo un 1,8 por 100 de niños de dos años tienen plaza en escuelas maternas; 9,4 por 100 de tres años, el 40,4 de niños de cuatro años y el 57,4 de cinco años. Ello denota la presión social en aumento en favor de estas creaciones. Las pre-

(2) ROF CARBALLO: *Op. cit.*, págs. 160 y ss.

(3) ADOLFO MAÍLLA: "Manual de Educación de párvulos". Hijos de Santiago Rodríguez. Burgos, 1954, págs. 16 y ss.

(4) Las tasas de escolarización en el curso 65-66, referidas a 1.º de enero, eran de 1,9 por 100 de niños de dos años, 8,9 por 100 de tres, 38,1 por 100 de cuatro y 53,9 por 100 de cinco años. Mientras en Francia, por ejemplo, esas tasas eran, respectivamente, en esa fecha, del 11,4 por 100, del 45 por 100, del 75 por 100 y 98,5 por 100. Datos tomados de "II Plan de Desarrollo Económico y Social". "Enseñanza y formación profesional". Madrid, 1967, pág. 22 (para España), y "Annuaire Statistique de la France", 1967, páginas 32 y 114 (para Francia).

(1) ROF CARBALLO: "Urdimbre afectiva y enfermedad". Labor. Barcelona, 1961, págs. 4 7y ss., y "Violencia y Ternura". Prensa Española. Madrid, 1967, págs. 293.

visiones del II Plan de Desarrollo 1968-1972 son elocuentes (5).

b) Innovaciones de la última Ley de Enseñanza primaria.

Esta Ley introduce, con gran prudencia, unos criterios innovadores que en la práctica no han sido muy operantes. Esas innovaciones son los principios por los que habían de regirse los centros preescolares:

1.º Que la creación de estos centros es obligada en las zonas industriales que absorban el trabajo de la madre. Obligatoriedad doblemente recortada tanto por la inoperancia del principio en la programación económica como por su reducción a determinadas zonas. Es verdad que muchas empresas se han sentido gustosamente aludidas creando centros para los hijos de sus obreros, pero el Estado no ha ido por delante ofreciendo posibilidades para la creación de centros en número suficiente con el fin de que la mujer trabaje. Cuando se hacen campañas para una participación más activa de la mujer en el trabajo, paradójicamente se frena esa promoción al no crearse centros que complementen las consecuencias que para el hogar esa promoción acarrea; salvo que se recurra al extendido empleo de los niños en edad escolar obligatoria para suplir el cuidado de la madre hacia los más pequeños. El Libro Blanco ha denunciado este desajuste social: «la falta de instituciones preescolares constituye un obstáculo para la prestación del trabajo por parte de la madre, y origina perturbaciones en el cuidado y educación de los niños en el caso de que la madre tenga que ir al trabajo» (pág. 43).

2.º Que las instituciones escolares tengan una constante relación con las sanitarias y puericultoras de la localidad. No conocemos que se hayan extendido esos contactos, muchas veces por no existir tales instituciones.

(5) Previsiones del II Plan de Desarrollo, 1968-1972. Madrid, 1967, págs. 123, 127 y 131.

	2 años	3 años	4 años	5 años	Total
	%	%	%	%	%
Para el curso 69-70.	1,8	9,1	50	64,8	31,3
Para el curso 71-72.	1,9	9,3	57,8	69,8	33,6
Para el curso 71-72	2	9,5	58	73,1	35,7

3.º Personal docente especializado.—El paso es loable por la especial preparación y responsabilidad que supone la educación preescolar. Pero no hemos tenido organizado sistemáticamente y en todas las capitales cursos de capacitación preescolar, y la especialidad se ha reducido a unos trámites administrativos o a unos temas específicos en oposiciones de corte memorístico. La remuneración a esa supuesta especialidad ha ido pareja. Como resultado es la escasa competencia que hay en las oposiciones. En muchos distritos universitarios han sobrado plazas en las últimas oposiciones convocadas.

4.º Estrecha relación con los padres de los niños.—Sobrecargados los centros preescolares (con un promedio de 45 niños en unidades estatales y 36 en privadas) de niños, con aulas insuficientes, con material inadecuado, improvisado muchas veces por la maestra... en ese ambiente de atonía y mediocridad, no puede implantarse una cooperación sistemática con las familias. La experiencia nos dice en qué tipos de centros florecen esos contactos.

III. INNOVACIONES DE LA L

El Libro Blanco, en 26 líneas que dedica a la educación preescolar, plantea claramente la gravedad del problema, aunque es parco a la hora de ofrecer soluciones concretas de reforma como hace en otros niveles. La Ley no va más allá. El perfil jurídico de la educación preescolar no está diseñado; sólo unas líneas programáticas. Tal vez en una ley-cuadro no haya cabido más, y por eso remita a disposiciones supletorias. Como innovaciones destacan:

1.º Reconocimiento de la educación preescolar como nivel sustantivo (art. 12-1); no es una preparación para..., sino una realidad en sí de la propia niñez, un estadio evolutivo con un carácter transitorio entre la vida familiar y la sociedad-escolar, entre la afectividad del hogar y la ordenación que pide la convivencia escolar.

2.º Fijación del «currículum» o plan de actividades: lenguaje, juegos, actividades de libre expresión, desarrollo sensorio-motor, desarrollo del sentido comunitario.

3.º La importancia del juego y de la lengua nativa. La de aquél corroborada ya en dos disposiciones de menor rango, el Decreto

2061/1969, de 16 de agosto, sobre el juguete educativo, y la O. M. de 16 de marzo de 1970 sobre Estatuto del juguete.

4.º Creación de la especialidad de Profesora preescolar. Por su trascendencia destacamos en el plano de los contenidos la preocupación por el juego, el juguete y por la lengua vernácula.

A) El juego. Su valor.—Las investigaciones de Gessell, Gross, Bühler, Claparede, Chateau y Huizinga y otros es coincidente. Ninguna actividad es tan esencial al niño, ningún medio más adecuado para el desarrollo de la creatividad. Es, como dice Kergomard, el trabajo del niño, su ocupación, su vida. El juego es un proceso de educación completo, indispensable para el desarrollo físico, emotivo, intelectual y social (6). Medio de expresión

(6) Emotivamente el juego es medio de progreso afectivo profundo, de aprendizaje de emociones, de dominio interior de situaciones punibles; de identificación con los padres, a quienes trata de imitar (la riña al oso es la aceptación

del niño por excelencia. El niño enquistado en su yo, descubre en él su poder, mediante satisfacciones simbólicas realiza sus deseos. En él el niño configura un mundo aparte del pautado por nosotros; realiza una especie de huida contra la realidad impuesta. En el disfrute en ser autónomo, en esa fruición con las dificultades iniciales de los objetos, en ese transfondo expresivo de expansión vital generosa, está la raíz del «sí mismo», dice Rof. Su lengua lo acusa con esos esbozos de protesta y autonomía en que nos transmite su mensaje original (7). Wallón ha dicho que los «juegos suponen una visión anticipada y el aprendizaje de actividades que deberán imponerse más tarde».

del "principio de autoridad"), como aprendizaje del otro: "el otro, como dice Philip Malrieu, es aprendido en un "clan" afectivo, en el curso del cual alternan la proyección de las emociones y la interiorización de las actividades del otro". Cit. por "Pouvoirs du jouet". P. U. F. París, 1966.

(7) Vid. ROF CARBALLO. Obra antes citada. Capítulo "Urdimbre primaria. Grupo social y enfermedad".



Escuela Graduada Comarcal.—Torrellas de Foix (Barcelona).

B) El juguete.—Ningún otro medio representativo de la realidad hay para el preescolar como el juguete. El juguete, todo juguete, como ha dicho el Instituto Europeo del Juguete, desempeña una función de ayuda en la formación de las vivencias del niño. Es el instrumento pedagógico más completo para la formación y organización de su personalidad. Algunos tienen un marcado carácter didáctico por su mayor aptitud o posibilidades de utilización para algunas nociones, si bien el juguete usado así arteramente, con esta finalidad, como diría Ortega de los dones Fröebel, se acerca más a los medios didácticos propiamente dichos.

La selección de juguetes por el niño desborda toda clasificación de principio, porque el juguete tiene en su misma actividad su mayor significación (8). Hasta es posible que el mismo juguete bélico sea una respuesta a una necesaria actividad física fomentada por la agresividad natural del niño, para escapar, interiorizándose, a presiones contrarias a sus deseos de la realidad (9).

No obstante, sí está bien, como orientación, precisar las etapas del desarrollo infantil con el fin de ordenar y clasificar la distinta gama de juguetes (10); bien que las etapas sean un continuum, y tendrá mucho de artificiosa una rígida clasificación del juego por edades. Los momentos madurativos adelantan o retrasan toda

(8) Así lo reconocen los trabajos más destacados en clasificación de juegos y juguetes:

HILARY PAGE: "El juego en la primera infancia". Espasa-Calpe, Madrid, 1954.

CHATEAU: "Le jeu de l'enfant", 2.ª ed. París, J. Vrin, 1955.

JACQUES HENRIOT: "Le jeu". P. U. F., 1969.

ARNOLD GESSELL: "El niño de uno a cinco años". Paidós, Buenos Aires, 5.ª edición, 1966.

OMEP, Unesco, 1966: "El poder de los juguetes". Revista *El juguete*, núm. 15.

AURORA MEDINA: "Educación de párvulos". Labor, Barcelona, 1962.

(9) Es el valor catártico revelado por los psicoanalistas: "Por el juego, el niño traduce sobre un modelo simbólico sus fantasmas, sus deseos y sus experiencias vividas" (Melanie Klein).

(10) JEAN, CHATEAU: "Psicología de los juegos infantiles". Kapelusz, 1958, cap. III. "Los juegos, las edades y los caracteres".

PRIETO GARCÍA-TUÑÓN, M. A.: "Juegos y juguetes educativos en la edad preescolar". Magisterio Español, Madrid, 1968

clasificación cronológica. Esto creemos intentará conseguir el anunciado Estatuto del Juguete.

Claro que por aquello mismo de que el juguete vale en cuanto estímulo de actividad, no resultan de mayor valor los juguetes más perfectos y acabados; Hebb dice, con razón, que la restricción de oportunidades para llevar a cabo discriminaciones y manipulaciones diversas dan lugar a un organismo adulto con menor capacidad discriminativa, con escasas aptitudes para establecer nuevas «estrategias», permitiendo una captación menos selectiva de estímulos.

C) El cultivo de la lengua vernácula.

También desde puntos de vista psicológicos, pedagógicos y sociológicos (más allá, por tanto, de consideraciones sentimentales) es acertada la referencia al bilingüismo (no al bilingüismo o capacidad de hablar dos lenguas) del art. 14 de la Ley; «actividades del lenguaje incluida en su caso la lengua nativa». La falta de canales bilingües institucionalizados ha creado serios problemas. El bilingüismo es una realidad idiomática en España; permanente en unas regiones; accidental por el fenómeno migratorio de otras. Pestalozzi ya había dicho: «Al niño hay que enseñarle partiendo de lo que ya conoce, de su propio mundo, de sus vivencias y, sobre todo, de su propio lenguaje.»

La Unesco, en su monografía «Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza», dice: «Es un axioma afirmar que la lengua materna constituye el medio ideal para enseñar a un niño.» «Desde el punto de vista psicológico, la lengua materna es el sistema de signos que funciona de manera automática en su cerebro y le permite expresarse y comprender. Sociológicamente es un medio de comunicación e identificación entre los miembros de la comunidad a la cual pertenece.» «Desde el punto de vista instructivo el niño aprende más de prisa empleando esa lengua que cualquier otra con la cual no esté familiarizado.»

La concepción que se tenga de la enseñanza penetra y da sentido a todos los aspectos particulares de ella; en una enseñanza de corte antiguo, sin apenas participación del alumno, con poco diálogo, el bilingüismo era un lujo; en una enseñanza moderna que «habla con el niño», que vitaliza la iniciativa de niño, en el más denso cultivo de sus «áreas de experiencia», el bilingüismo es necesario, sobre todo en los primeros años, como medio de iniciación gradual en el aprendizaje del castellano (11).

Hoy no se puede ignorar la existencia y fecundidad de las lenguas vernáculas eliminándolas. El niño trae con su lengua materna un caudal de hábitos lingüísticos y de saberes; de este «círculo asociativo lingüístico» debe partirse para que el niño conozca mejor la lengua general y oficial española. Algunos especialistas reconocen (y este es un problema común con el bilingüismo) que el niño habituado espontáneamente al logro de equivalencias y diferencias lingüístico-expresivas adquiere predisposiciones para el aprendizaje de lenguas extranjeras: tiene más sensibilidad para distinguir matices fonológicos y morfológicos.

Por otra parte, la falta de coordinación entre el medio escolar y el «medio ambiente bilingüe» puede dar lugar a problemas de carácter emotivo y social que afectan a: la adaptación escolar, a su seguridad emocional, a sus sentimientos de inferioridad, de culpabilidad, si ve tratamientos peyorativos en torno a su lengua. No cabe duda que el desconocimiento por parte del educador de estas realidades puede originar, como ha expuesto Hurlock (12):

- Desconcierto en el niño al verse corregido en algo para él tan habitual.
- Angustia en su «lucha por la expresión».

(11) G. GARCÍA MARTÍNEZ: "El bilingüismo, sus problemas didácticos". La Escuela en Acción. Febrero 1969.
(12) "Desarrollo psicológico del niño". Ediciones Castillo. Madrid, 1967.

— Retraimiento ante la represión de su idioma.

Y ello más agudizado si los padres además no conocen bien el castellano.

IV. LA SOCIALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

¿A quién corresponde el derecho a promocionarla? No vamos a entrar en este grave problema de fondo, uno de los más polémicos en España, de si es el Estado, si la familia, si agrupaciones, si la Iglesia, quienes con carácter convergente o excluyente tienen ese deber.

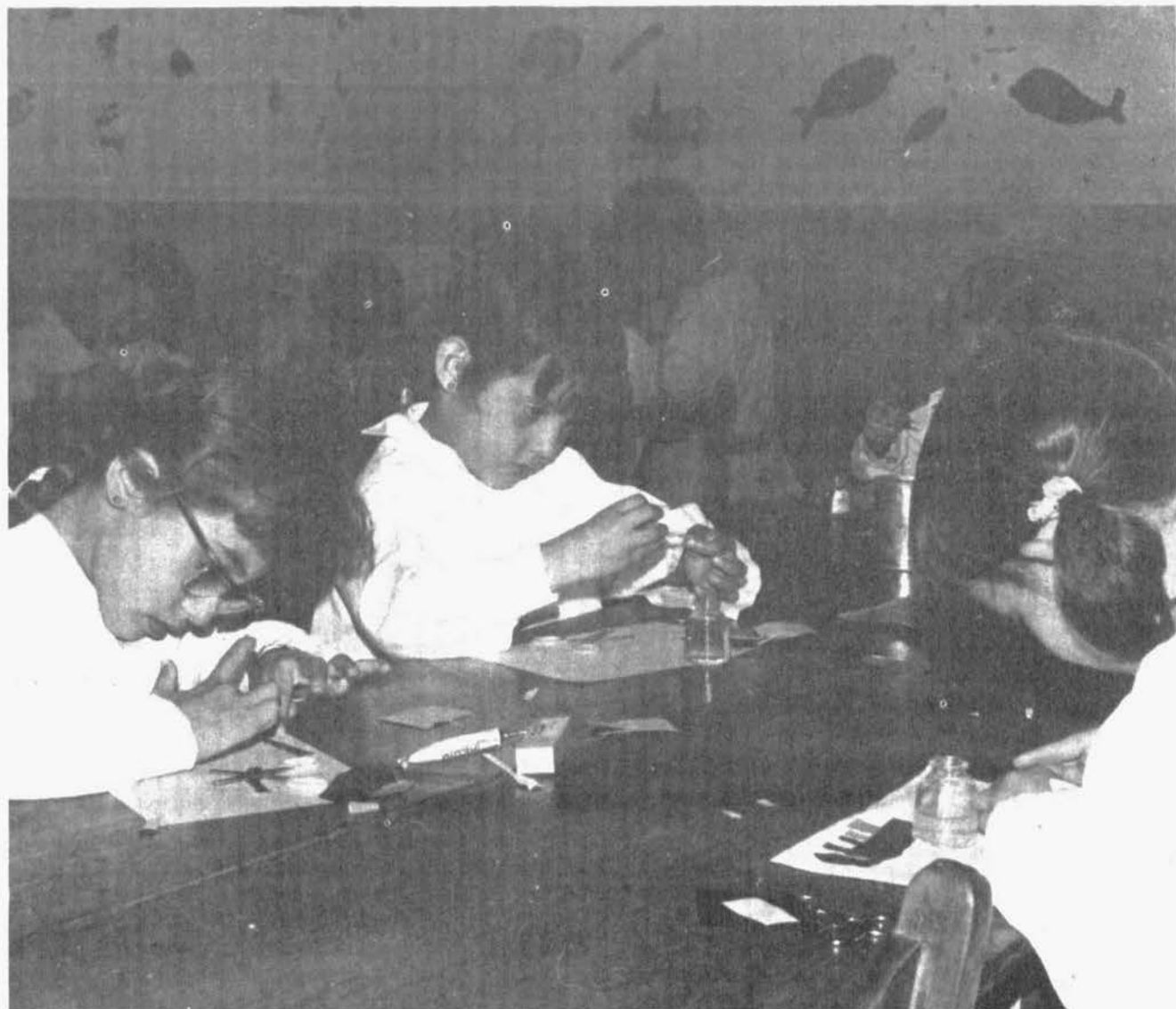
La libertad de enseñanza que debe ser tomada en toda su profundidad, sin discriminación alguna, siempre que se llenen unos requisitos mínimos y objetivos, técnicos y sociales, para todos, aquí no admite el más mínimo paliativo. Lo dicen textos internacionales y se recogen en varias declaraciones constitucionales. Debe ser la educación preescolar un servicio público, no estatificado, sino descentralizado, activo, con participación de todos, de todos los que cumplan esas condiciones tipo imprescindibles. La educación del párvulo debe ser una educación «socializada», participada por todos. Desde este enfoque pluralista la ley es aceptable.

V. OTROS AVANCES NECESARIOS EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

Además de una traducción práctica de esos avances normativos que venimos jalonando, son todavía precisos nuevos avances legislativos para ordenar y dar verdadera efectividad al nivel preescolar recientemente nacido. Esperemos que se logren en las reglamentaciones prometidas por la Ley:

- 1.° Planificación de centros preescolares en todo el área nacional, más allá del rango prioritario que su creación pueda tener en núcleos obreros y polos de desarrollo industrial. ¿Cómo podrán tener plena eficacia los principios de la enseñanza básica, la igualdad de oportunidades, cómo el nuevo sistema debe ser continuo y flexible, truncando una etapa, situando desde la salida diversas distancias? Muchas de esas «virtualidades» de que habla la Ley han de quedar necesariamente desaprovechadas.

- 2.º Preparar los centros y especificar las cualificaciones del personal especializado preescolar.
 - 3.º Fomentar la investigación de métodos y sistemas basados en el desarrollo psicológico del niño preescolar.
 - 4.º Promover e institucionalizar cursos para padres y educadores sobre psicopedagogía del párvulo y solución a esos problemas, a través de asociaciones, «clubs de padres» y programas televisivos.
 - 5.º Dotar de abundante material preescolar en los centros para facilitar el desarrollo adecuado del «currículum».
 - 6.º Una mayor ayuda y estímulo a la iniciativa privada, supletoria tan imprescindible en algo que cada día más se impone como un servicio público fundamental.
- Hay que construir una democratización de la enseñanza, para ser auténtica, desde la base.



Agrupación Escolar Mixta.—Riola (Valencia).

Valoración del rendimiento de los Centros de Educación General Básica

(Intento para su evaluación objetiva)

Por AMBROSIO J. PUSPILLO RUIZ
Inspector Técnico de Educación
Secretario del CEDODEP

En el artículo 11 de la nueva Ley de Educación, punto 5 del mismo, consta literalmente:

“La valoración del rendimiento de los Centros se hará, fundamentalmente, en función de: el rendimiento promedio del alumnado en su vida académica y profesional; la titulación académica del profesorado; la relación numérica alumno-profesor; la disponibilidad y utilización de medios y métodos modernos de enseñanza; las instalaciones y actividades docentes, culturales y deportivas; el número e importancia de las materias facultativas; los servicios de orientación pedagógica y profesional, y la formación y experiencia del equipo directivo del Centro, así como las relaciones de éste con las familias de los alumnos y con la comunidad en que está situado.”

Ello nos obliga a aprontar un instrumento de medida válido y fiable que pueda ser utilizado en el caso probable de que la política escolar o alta dirección educativa, a la hora de homologar, para posibles conciertos, Centros de Educación General Básica no estatales, y a modo de predicción apriorística más que de comprobación real y efectiva, así lo exija.

Para este segundo caso, y tanto en lo referente a centros estatales como no estatales, puede hacerse un análisis y formulación más hondos y con más tiempo por delante.

Vayamos, pues, por partes. En primer lugar, los criterios que para dicha valoración predictora hay que emplear, según la propia Ley, que ha sido bastante precisa en este caso, se pueden sistematizar así:

1. Rendimiento promedio del alumnado en su vida académica y profesional
2. Titulación académica del profesorado
3. Relación numérica alumno-profesor
4. Disponibilidad y utilización de medios y métodos modernos de enseñanza.
5. Instalaciones y actividades docentes, culturales y deportivas.
6. Número e importancia de las materias facultativas.
7. Servicios de orientación pedagógica y profesional.
8. Formación y experiencia del equipo directivo.
9. Relaciones con las familias de los alumnos y con la comunidad en que está situado el Centro.

La enunciación de todos y cada uno de estos criterios claro está que es aplicable a cualquier tipo de Centro de cualquier nivel, por lo que al intentar aplicarlos al de Educación General Básica hay que hacer su traducción o adaptación explícita.

1. EL RENDIMIENTO PROMEDIO DEL ALUMNADO EN SU VIDA ACADÉMICA Y PROFESIONAL

Queremos interpretar este criterio al aplicarlo al Centro de Educación General Básica del modo que sigue. Si nos pusiéramos a analizar todos los factores que influyen o pueden influir en el rendimiento escolar, con sólo recopilar o citar los innumerables trabajos ya reconocidos con valor universal, tendríamos para llenar cuantiosas páginas y todo para desembocar en la admisión de una fórmula, por sintética, práctica, poco más o menos

como ésta:
$$\frac{\text{Edad de instrucción}}{\text{Edad mental}}$$
 Expresada en

términos no individuales, es decir, referida a la totalidad del alumnado, no sería muy discriminativa para distintos centros.

Quizá fuera más explícito, para el caso en que el Centro llevase ya varios años de existencia, tener en cuenta el coeficiente de eficiencia global que hace tiempo propuso el CEDODEP: relación o razón entre el número de alumnos que promocionan en todos los cursos, incluidos los que obtienen el Certificado de Estudios Primarios, y la matrícula media, referida a los tres últimos años académicos o a la inicial, medial y terminal del último curso que se considera.

La posibilidad de tener en cuenta la variabilidad del alumnado o la proporcionalidad existente entre los escolares que acoge el Centro, según las diferentes situaciones de los mismos, respecto a los distintos cursos que se imparten, vendría resuelta al aplicar el llamado "índice de expectatividad" de Bond $(Q \times A_e) + 1$:

Q = Coeficiente intelectual.

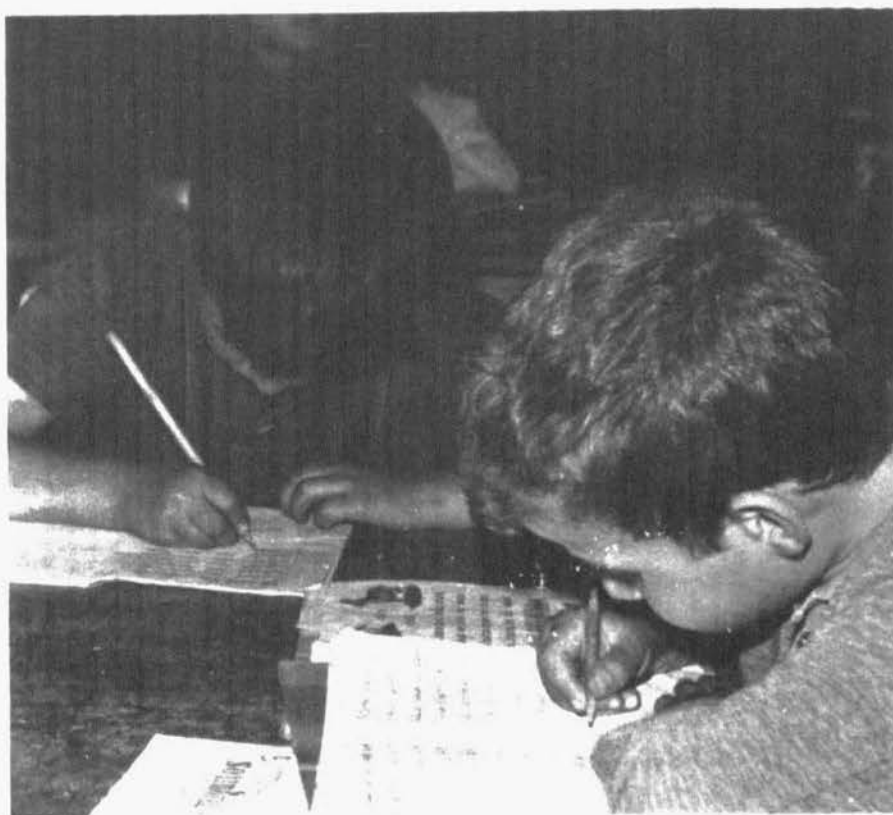
A = Años de estudios acreditados en el Libro de Escolaridad

El valor de esta fórmula, 1, 2, 3, 4... indica el curso de escolaridad que corresponde a cada alumno.

2. TITULACIÓN ACADÉMICA DEL PROFESORADO

El valor intrínseco que para un Centro de Educación General Básica tiene el nivel de titulación de su profesorado está en razón directa con el del área de conocimientos o materia específica que imparte. Así, pues, si se trata de la etapa unitaria (cursos primero a quinto) el título de Profesor de Educación General Básica es el de mayor valor, pudiéndose matizar esta circunstancia según el procedimiento de selección empleado.

*Centro Cultural Vallisole-
tano.*



Para la segunda etapa (cursos sexto a octavo) la posesión, además, de una Licenciatura en Ciencias (para el área científico-matemática) o en Letras (para el sector lingüístico-social) y de Lenguas modernas (para el idioma extranjero), deben ser tenidas en cuenta a la hora de predecir la eficacia de un Centro.

Igualmente deben puntuarse complementariamente los profesores especiales de educación física y deportes, de educación plástico-musical, etc., con objeto de que se puedan cubrir con eficiencia todas las áreas de actividad educativa que el artículo 17 de la Ley asigna al nivel de E. G. B.

Otras circunstancias, tales como la posesión de diplomas, el haber seguido un plan de formación u otro, participación en cursillo, etc., también debieran en algunos casos estimarse.

3. LA RELACIÓN NUMÉRICA PROFESOR-ALUMNOS

La educación personalizada ha planteado el problema de atender debidamente tanto la individual

idad de cada alumno como las interacciones sociales entre los de una misma clase o aula, lo que es incompatible con la formación de grupos numerosos. Parece, pues, claro que por debajo de los 20 alumnos por profesor la enseñanza empieza a resultar cara y a debilitarse la socialización a que la escuela aspira, mientras que por encima de los 30 la ineficacia aumenta, aunque existan diferencias apreciables según se trate de enseñanza unitaria (1.ª etapa de la E. G. B.) o departamental (2.ª etapa).

El rango, pues, comprendido entre los $\frac{1}{20}$

y $\frac{1}{30}$ puede considerarse como el óptimo. No de-

bieran calificarse satisfactoriamente aquellas clases o aulas en las que un profesor tiene menos de diez alumnos (so pena de que se trate de escolares deficientes) o más de 50 (si se trata de normales).

De acuerdo con todo ello podría establecerse el siguiente cuadro de puntuaciones:

RELACION MAESTRO-ALUMNO	NUMERO DE PROFESORES	COEFICIENTE MULTIPLICADOR	PUNTUACION PARCIAL
De 10 a 15 ó de 40 a 50		0,5	
De 16 a 20 ó de 30 a 40		1	
Más de 20 y menos de 30		1,5	
PROFESORES EN TOTAL		PUNTUACIÓN TOTAL	

$$R. m-a = \frac{\text{Puntuación total}}{\text{Núm. de profesores}}$$

Aunque es detalle un tanto significativo el que un Centro tenga una nómina de personal colaborador o auxiliar, opinamos que a estos efectos sólo deberá ser contabilizado el que realmente ejerce las funciones docentes propiamente dichas.

4. DISPONIBILIDAD Y UTILIZACIÓN DE MEDIOS Y MÉTODOS MODERNOS DE ENSEÑANZA

Hay que empezar por distinguir:

a) Lo relativo a los medios o instrumentos didácticos.

b) Lo referente a los métodos o formas de enseñanza.

Después consideraremos, en cuanto a los medios:

- 1) Aquellos de que el C. E. G. B. dispone.
- 2) Su empleo o utilización.

Es asunto, pues, todo éste muy complejo, que para traducirlo en un módulo de valoración objetiva habría que recurrir a una escala de factorización bien graduada. Sin embargo, podríamos ensayar con los quince rasgos más fundamentales que señalamos a continuación y que vienen a sintetizar todo el conjunto de elementos formales y funcionales con que debe contar una organización escolar que pretenda ser racional y eficiente:

1. Sistema de registro y agrupamiento de los escolares.
2. Gobierno y disciplina tanto en el trabajo como en el ocio.
3. Currículo de actividades realistas y prácticas.
4. Distribución del tiempo en el día, semana, mes, trimestre y curso.
5. Formas o técnicas de aprendizaje que se emplean.
6. Equipo de medios audio-visuales de que dispone el centro.
7. Calidad y cantidad de manuales escolares y libros de todo tipo.
8. Idem de otros instrumentos didácticos: mapas, medidas, etc.
9. Cuadernos de trabajo que utilizan o llevan los alumnos.

10. Manualizaciones y "construcciones" que realizan.
11. Desarrollo que alcanza la expresión artística en sus diversas formas.
12. Grado en que se practica la individualización y la creatividad.
13. Idem los trabajos en equipo o grupo, proyectos conjuntos, etc.
14. Pruebas de progresión, promoción y evaluación del rendimiento escolar.
15. Exposición de trabajos realizados.

Ni que decir tiene que esta lista es susceptible de ampliación y, sobre todo, de ponderar cada uno de los aspectos consignados según los tradicionales rangos que van de 0 a 3, de 1 a 5.

INSTALACIONES Y ACTIVIDADES...	MAL O DEFICIENTE 0-1	ACEPTABLE O BIEN 1-2	MUY BIEN 2-3	PUNTOS
I. Edificio y aulas: 1. Edificio: nuevo o adaptado 2. Estado de conservación y limpieza 3. Número y amplitud de sus aulas 4. Tiene clases para reuniones de gran grupo 5. Idem salón de actos 6. Cuenta con los anexos suficientes 7. Luminosidad, aireación y climatización 8. Hay campo de deportes anexo 9. Recreos al aire libre y lugar de juegos 10. Hay sala cubierta para ocios 11. Cultivo estético de las aulas 12. Entrada y pasillos interiores				
II. Mobiliario y material: 13. Pupitres y mesas de trabajo o individuales y de grupo 14. Paneles y pizarras 15. Vitrinas y armarios 16. Equipos y aparatos de gimnasia 17. Laboratorio para experiencias 18. Museo escolar 19. Herbarios, acuarios, etc. 20. Instrumentos musicales				
III. Actividades extracurriculares: 21. Funcionamiento de la biblioteca 22. Excursiones y actividades "aire libre" 23. Competiciones atléticas o deportivas 24. Proyección artístico-cultural del Centro 25. Asociaciones o clubs de escolares				
Puntuación total				

5. INSTALACIONES Y ACTIVIDADES DOCENTES, CULTURALES Y DEPORTIVAS

Si al anterior criterio le hemos dado un carácter más formal y funcional, a éste le atribuiremos el de materialidad y estructural, a sabiendas de que tanto unos elementos como otros influyen bastante en el rendimiento de un Centro.

Para valorar estos aspectos podría ensayarse el procedimiento de puntuación por factores y rangos a base de un cuestionario parecido al que a continuación se inserta y aplicando al final del mismo

la conocida fórmula:
$$\frac{\Sigma \text{ de puntuaciones}}{25}$$

Está claro que todos estos aspectos no tienen el mismo peso para la eficacia de un centro, por lo que si se quiere también pueden afectarse con diferentes coeficientes multiplicadores.

6. NÚMERO E IMPORTANCIA DE LAS MATERIAS FACULTATIVAS

Por lo que a los Centros de E. G. B. se refiere, las materias facultativas deben tener siempre la misma importancia e igual número, razón por la cual de existir diferenciación a este respecto vendría dada más bien por las materias optativas y no por las facultativas.

De todos modos, también podríamos distinguir:

- 1) Centros de Educación General Básica (los denominados Colegios), que dispondrán de todos los elementos personales y materiales indispensables para desarrollar en ellos tanto la etapa unitaria como la etapa departamental.
- 2) Además, puede existir el C. E. G. B. ampliado porque tenga anexionados:
 - a) Centros o clases de educación pre-escolar.
 - b) Centros o clases de educación especial.
 - c) Centros o clases de recuperación y observación.

Como es claro, a cada uno de estos dos tipos de C. E. G. B. corresponde un número y clases diferentes de materias facultativas, por lo que creemos que de un modo global y simplista podrían otorgarse las siguientes puntuaciones:

- A los C. E. G. B. o Colegios Nacionales, de 1 a 2.
- A los C. E. G. B. ampliados, de 2 a 3.

Estas puntuaciones iniciales pueden matizarse con otros subcriterios:

Para los C. E. G. B. o Colegios Nacionales debiera servir de base el coeficiente de eficiencia global a que ya hicimos mención en el punto 1, párrafo segundo.

Y en cuanto a los C. E. G. B. ampliados, cada centro o clase anexionada puede valer 0,3 por encima de 2.

7. SERVICIOS DE ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA Y PROFESIONAL

Desde que exista la más rudimentaria orientación del escolar en los C. E. G. B. hasta que funcionen bien en el C. E. G. B. ampliado, Centros o clases de educación permanente para adultos y Centros o clases de formación profesional de primer grado, cabe también toda una gama de puntuaciones entre el rango positivo de 1 a 3 distribuido poco más o menos de esta forma:

- a) C. E. G. B. o Colegios Nacionales, de 1 a 2.
- b) C. E. G. B. ampliados, de 2 a 3.

En este último caso la gama de 2 a 3 puede también incrementarse con 0,5 para cada una de las dos ampliaciones indicadas (Centros o clases de educación permanente y Centros o clases de formación profesional de primer grado).

8. FORMACIÓN Y EXPERIENCIA DEL EQUIPO DIRECTIVO DEL CENTRO

Expresado así este factor en la Ley, presupone que la dirección monocrática o ejercida por una sola persona ha de sustituirse por la dirección compartida o en equipo, y como consecuencia lógica de ello tendrá más valor el Centro que disponga, además de la dirección ejecutiva u operativa, del más amplio "staff" integrado por todo el personal técnico y colaborador del mismo.

A tales efectos, y siguiendo la línea de toda empresa bien organizada, convendría distinguir:

- 1) Dirección representativa a cargo de la persona que haya sido reglamentariamente nombrada para ello.
- 2) Personal técnico del C. E. G. B., que entendemos lo constituyen los profesores del mismo, en todas sus variedades.
- 3) Personal colaborador compuesto en principio por el Asesor religioso, el Inspector médico-escolar, el Psicólogo, el Asistente social y el Representante de padres de alumnos.

De acuerdo con ello, y para traducirlo en una nota matemático-estimativa, podría valer el siguiente baremo:

- a) Para el Director: 2.
Para cada uno de los técnicos y colaboradores en el "staff": 1
- b) La posesión de diplomas específicos o certificados de asistencia a cursos de perfeccionamiento: 0,1.
(La suma de estos conceptos no debiera sobrepasar el valor 1).
- c) La experiencia en el cargo, con la misma limitación del punto anterior, igualmente podría valorarse cada año por 0,1.

El promedio aritmético de todas estas puntuaciones podría ser un indicador relativo para valorar este

criterio, habida cuenta de que en toda media aritmética se homogeneizan demasiado los datos. Sería muy interesante el poder puntuar el grado de coherencia y acción conjunta que este equipo directivo presenta con relación a la acción educativa total del Centro.

9. RELACIONES CON LAS FAMILIAS DE LOS ALUMNOS Y CON LA COMUNIDAD EN QUE EL CENTRO ESTÁ SITUADO

La complejidad de este factor y su dificultad de cuantificación hacen menos posible que los anteriores su evaluación. Ello no obstante, podríamos emplear con relativa eficacia un cuestionario baremado más o menos como el siguiente:

RELACIONES DEL CENTRO CON LA FAMILIA Y LA SOCIEDAD	MALAS O DEFICIENTES 0-1	BUNAS O REGULARES 1-2	MUY BUENAS U OPTIMAS 2-3	SUMAS
1. Asociación de antiguos alumnos				
2. Reuniones periódicas con dicha asociación ...				
3. Notificaciones sobre la conducta y aprovechamiento de los alumnos a sus padres o tutores.				
4. Asociación de Padres de alumnos				
5. Reuniones periódicas				
6. Escuela de padres				
7. Cooperación de los padres de los alumnos con relación a la vida cultural y económica del Centro				
8. Actos públicos que realiza el Centro				
9. Cooperación de las autoridades locales				
10. Idem de otras entidades públicas				
PUNTUACIONES TOTALES				

$$\text{Puntuación media} = \frac{\Sigma \text{ puntuaciones}}{10}$$

RESUMIENDO

Con todo lo expuesto hasta aquí no es que hayamos resuelto toda la problemática que ofrece

una valoración objetiva del rendimiento, a modo de predicción, como decíamos al principio, de un Centro de Educación General Básica, lo que sería demasiado pretencioso por nuestra parte, pero si ello puede servir de sugerencia o punto de partida para trabajos más completos sobre el particular, ya nos daríamos por satisfechos.



El trabajo en equipo de los alumnos

Por MANUEL RIVAS NAVARRO
Inspector Técnico de Educación
Jefe del Departamento de Experimentación
Pedagógica

Entre los múltiples aspectos positivos y renovadores que la nueva Ley General de Educación presenta en orden a las técnicas didácticas, nos detenemos ahora en considerar lo que se refiere al trabajo en equipo de los alumnos. Analizaremos sus fundamentos psicológicos y sociales, sus objetivos y las principales líneas metodológicas de su puesta en práctica, así como sus posibilidades y limitaciones escolares.

En distintos artículos de la Ley de Educación se encuentran referencias implícitas a los objetivos socio-educativos del proceso docente, que aparecen ya en su artículo primero al establecer entre los fines de la educación "el fomento del espíritu de convivencia". En otros se alude explícitamente a esta modalidad de actividades de enseñanza y aprendizaje como acontece en el artículo 18, donde al referirse a los métodos didácticos de la educación general básica preceptúa que han de fomentar "el desarrollo de actitudes y hábitos de cooperación mediante *el trabajo en equipo* de profesores y alumnos. Igualmente, en el artículo 27, referido al bachillerato, se establece que la acción docente habrá de concebirse no como una enseñanza centrada en la explicación de la materia, sino como una dirección y ayuda en el aprendizaje del alumno, a cuyo efecto "se le adiestrará en técnicas de trabajo intelectual, tanto individual como *en equipo*".

Pero, aparte de que dicho documento legal vincu-

la preceptivamente a todos los docentes a la utilización de esta técnica didáctica, ésta responde claramente a la tendencia sociocéntrica de la didáctica actual. Es evidente la fecundidad educativa de esta situación de inter-ayuda, propia del aprendizaje en "pequeños grupos" o "equipos", que, por otra parte, responde a la natural tendencia a agruparse de los niños y adolescentes.

A mayor abundamiento, la práctica generalizada de esta modalidad de actividades escolares, de tipo socializado, adquiere un relieve especial para nosotros, pues constituye una eficaz aportación para la eliminación del tantas veces señalado individualismo, como rasgo típico de la idiosincrasia hispana.

Por otro lado, resulta evidente que su aplicación en nuestros centros escolares no comporta especiales dificultades docentes, ni por la propia naturaleza del sistema, ni porque requiera un material didáctico distinto del común.

SUPUESTOS DE LA SOCIALIZACION DIDACTICA

1. *Dimensión social de la persona humana.*— Toda la historia del hombre es un permanente alegato del carácter social de la persona humana, cobrando su máximo vigor en nuestra época, tanto en el

orden teórico, con el progresivo desarrollo de los estudios sociológicos, cuanto en el orden de los hechos, con el multiplicarse de las relaciones sociales.

El hombre tiene una radical necesidad de asociarse para vivir, desarrollarse y perfeccionarse, resultando así que la vida social es un bien para el individuo. Pero ésta no se reduce a la mera presencia física, a la simple proximidad espacial, sino que el individuo deviene persona por la sociedad y su plenitud humana proviene de la integración de su individualidad en la sociedad, hasta tal punto como para que Spalding diga que "en el aislamiento no se llegaría jamás a un grado de vida verdaderamente humana".

El hombre es ser social precisamente porque es ser sociable, porque necesita de la sociedad y tiende a la vida social como algo connatural a su propio ser, resultando que la sociabilidad constituye un "propium" o "propiedad" de la naturaleza humana, tomando este concepto en su más profundo sentido ontológico.

De ello se desprende, como por resultancia natural, que si el sujeto educando es un ser social, social habrá de ser su educación. Es decir, todo el proceso educativo habrá de estar revestido de las características de la vida social, y tal principio habrá de reflejarse en las estructuras escolares y técnicas didácticas. El educando, como sujeto de la educación, no es un ser cerrado en sí mismo, sino un ser abierto y expansivo, situado en un cuadro social y en relación permanente con otras personas.

El egocentrismo, típico de las primeras épocas de la infancia, se verá progresivamente modificado por un desarrollo social que se incrementa desde los momentos del ingreso en la institución escolar, como fruto de la maduración y el aprendizaje, según ha puesto de relieve R. Cousinet (1), entre otros. El ingreso en la institución escolar tiene una profunda significación para la vida del niño, representando una auténtica revolución en su concepción del mundo y de la vida. De forma lenta, pero progresiva, la masa o multitud de niños va adquiriendo una estructura en virtud del impulso, más o menos consciente, de sus naturales tendencias sociales y que luego, en la adolescencia, se verá vigorizada cuando el "sentido social" primero y la "conciencia social" después vengán a completar el proceso de socialización de la persona de educando.

2. *Individualización y socialización didáctica: las limitaciones de la individualización como postulados de la socialización.*—Es evidente que uno de los impulsos más vigorosos que ha tenido la Didáctica se refiere al desarrollo de los sistemas de indi-

vidualización de la enseñanza apoyada, en gran medida, por las investigaciones de la Psicología experimental y los estudios de la Pedagogía Diferencial, que se han concretado en determinados sistemas y técnicas didácticas.

Es evidente que resulta preciso tener en cuenta las características individuales de cada sujeto para que el proceso docente se adecue a su ritmo de aprendizaje; sin embargo, como dice R. Titone, "una educación centrada exclusivamente en el individuo no puede más que degenerar en el individualismo, que ha sido el defecto de la educación tradicional" (2).

En efecto, no obstante todas las ventajas de la individualización didáctica, el plantear las actividades escolares basándolas exclusivamente en sistemas de enseñanza individualizada daría lugar a un individualismo que inexorablemente llevaría consigo un intelectualismo exclusivista y alejado de la realidad misma de la vida del hombre, dejando de potenciar preciosas fuentes del ser y del hacer humano y olvidando fecundas posibilidades que puede ser didácticamente utilizadas, con gran provecho, para la educación intelectual y para la formación integral de la personalidad humana.

Así, pues, el aprendizaje en grupos viene a completar a la enseñanza individualizada y a rellenar las lagunas dejadas por aquélla, de tal manera que la una y la otra se exigen y completan mutuamente. Por lo tanto, un correcto planteamiento y ejecución del conjunto de las actividades escolares implica el logro de un equilibrio entre los diversos sistemas que hoy nos ofrece la metodología didáctica. De este modo, junto al *principio didáctico de la individualización*, se erige el *principio de la socialización* que da lugar a los sistemas de socialización didáctica.

3. *La inserción de lo social en el proceso educativo: lo social como finalidad educativa.*—La tendencia a socializar el proceso educativo surge también como una respuesta didáctico-pedagógica a una situación de hecho, propia de nuestros tiempos, que se manifiesta en el multiplicarse de las relaciones sociales y en una conciencia social que informa el pensamiento y las preocupaciones del hombre actual. Ello mismo produce un considerable desarrollo de la sociología, que se transfiere a la sociología de la educación y a la pedagogía social, poniendo de relieve la valencia social de la teleología pedagógica. Además, los actuales estudios de psicología social contribuyen de modo creciente al análisis del sujeto educando como ser social y de sus necesidades y posibilidades desde la perspectiva educativa.

(1) Cfr. COUSINET, R.: *La vida social de los niños. Ensayo de sociología infantil*. Ed. Nova. Buenos Aires, 1953.

(2) TITONE, R.: *Metodología didáctica*. Ed. Rialp (traducción M. Rivas). Madrid, 1963, pág. 346.

En una primera consideración lo social se nos presenta como objetivo didáctico-pedagógico, es decir, como la exigencia de tener presente lo social desde el punto de vista de los fines de la educación y que, por lo tanto, ha de informar todo el proceso educativo, de acuerdo con ese sentido de tensión propio de los fines. Ello se traduce en un peculiar enfoque de los aspectos que la educación encierra: instrucción y formación.

En la instrucción, implicando la adquisición de un conjunto de conocimientos que tienen como objeto lo social. La formación social resultará del logro, en la persona del educando, de un repertorio de hábitos y actitudes de índole social que implican apertura mental, sentido de responsabilidad e iniciativa, espíritu de colaboración, hábitos de trabajo cooperativo, etc., todo lo cual adquiere su plenitud con la formación de una "conciencia social".

METODOLOGIA DIDACTICA DEL APRENDIZAJE EN GRUPOS

La socialización didáctica cobra concreción y positividad cuando las actividades metódicas adquieren también un carácter netamente social, de tal manera que las actividades de aprendizaje tienen lugar a través de una serie de actividades sociales,



Escuela Nacional de San Pedro de Torelló.

como lo son los propios del trabajo en equipo o pequeños grupos. Esta formulación metodológica responde a un triple principio.

a) Atencimiento a las características psicosociales del discente.

b) Interpretación social de la institución escolar como una comunidad en la que está inserto el individuo como miembro social.

c) Concepción activa del proceso de aprendizaje como perfeccionamiento intelectual y personal del discente a través del trabajo cooperativo, en colaboración de unos elementos con otros, en el grupo o equipo.

La proyección de estos principios sobre los métodos didácticos les asigna un carácter que vendrá a plasmarse en la estructuración de los sistemas de enseñanza socializada, tal como ha ido apareciendo a través de la historia de la didáctica.

1. *La colaboración en el aprendizaje.* La socialización didáctica, desde el punto de vista metodológico, es fundamentalmente actividad cooperativa en el proceso de aprendizaje, basada en los naturales vínculos interactivos que se establecen entre los miembros del grupo social correspondiente, haciendo más eficaz el proceso de aprender.

La socialización didáctica no supone simplemente la proximidad espacial entre los alumnos que integran una "clase" o un grupo de escolares dentro de ella. Ni sólo que éstos mantengan unas ciertas relaciones sociales. Implica la existencia de cohesión entre todos los miembros que lo constituyen, lo que se manifiesta explícitamente en su espíritu de colaboración y en una serie de hábitos de cooperación mental en el trabajo escolar. De esta manera su resultado es el fruto de las aportaciones de todos y cada uno de ellos a algo común con lo que todos resultarán educativamente beneficiados.

Así, nos encontramos con una forma de actividad escolar radicalmente distinta de la enseñanza colectiva tradicional y que, al mismo tiempo, difiere considerablemente de la enseñanza individualizada, a la que viene a completar.

Esto es lo que significa la socialización didáctica en el plano metodológico: *cooperación, colaboración en un trabajo común.* En el trabajo en equipos cada uno de los alumnos participa activamente recibiendo y dando al mismo tiempo, contribuyendo al perfeccionamiento de los demás, al tiempo que él mismo resulta perfeccionado intelectual y personalmente.

2. *La dinámica de los grupos.* La tarea del docente no es otra que la de "hacer" que los alumnos hagan o actúen, justamente de este modo cooperativo. Para conseguirlo habrá de atender no sólo

a los objetivos y al contenido, sino también al grupo discente, a la dinámica del grupo o grupos por los que la clase esté constituida, a los efectos de posibilitar y promover su eficacia.

Los problemas que entraña la dinámica y conducción de los grupos en acción han sido abordados por los recientes estudios de Psicología social. De ésta, de la observación atenta y continua de la realidad psicosocial que tiene ante sí, ayudado de las técnicas sociométricas, podrá obtener el docente los principios directivos que, con un carácter inmediato, han de regular su actuación docente.

La Psicología social ha puesto de relieve que cuando el individuo se encuentra libre y agradablemente dentro de un grupo, en el que es aceptado, se siente más seguro, se ve apoyado por los demás y trabaja con más eficacia. Los estudios de Asch, Dashiell, Shaw y otros demuestran que el mismo tipo de trabajo realizado en grupo resulta ser de mayor rendimiento que el obtenido independientemente por cada uno de los individuos. Pero esta superioridad de algunos tipos de actividades depende no tanto de la índole del trabajo cuanto de la estructura y dinámica del grupo, habiendo de constituir ésta una de las principales preocupaciones del docente.

Pues bien, esta eficacia del grupo depende fundamentalmente del espíritu del grupo, de la cohesión entre todos los miembros que lo integran, lo que se manifiesta en el mayor número e intensidad de las relaciones o interacción entre sus miembros. En virtud de esto se establece una comunidad de intereses y una comunicación de actitudes que impulsan una fuerte cooperación en el trabajo escolar y una fecunda circulación de ideas.

Siendo esto así, ya no puede pensarse en encerrar al discente en un tipo de enseñanza exclusivamente individual, ni limitarse a una enseñanza colectiva, basada en la exposición verbal, que comporta una actitud meramente receptiva por parte del alumno. Si es la propia actividad del educando la causa principal de su educación, en cualquier tipo de enseñanza corresponde al docente desempeñar la función de guía, ayuda o auxiliar que promueve la actividad del alumno. Mas ¿por qué no crear un clima de interayuda entre los propios alumnos que a todos beneficiará, máxime cuando ello representa una modalidad natural en la vida del niño o del adolescente? Pero, "a pesar" de la disciplina escolar, cada vez más rigurosa y estrictamente individual, el niño se obstina en desarrollar su vida social". "Se prohíbe a los niños adquirir conciencia de los otros. Cada uno debe actuar (siempre) solo, sin conocer a su vecino, sin ayudarlo y sin que le ayude;

sin hablarle, sin escucharle. La disciplina escolar lo aísla en una célula impermeable" (3).

Mas esto ya no tiene razón de ser una vez conocida la eficacia de las actividades escolares en grupo. Pero ¿cuáles son las razones que explican esta eficacia?

El cuadro social en que se halla situado el individuo, que implica un mayor control de su trabajo, aumenta la motivación discente.

El sentirse embarcado, juntamente con otros, en la misma tarea implica una mayor responsabilidad por parte de cada miembro del grupo.

En el trabajo intelectual en grupo se rechazan inmediatamente las soluciones equivocadas que podrían no ser detectadas por el individuo que trabaja aisladamente, al tiempo que se refuerzan las soluciones individuales acertadas.

En el trabajo cooperativo tiene lugar una mayor circulación de informaciones, por lo que el alumno se encuentra en una situación educativa más rica y fecunda.

La existencia de un cierto grado de competición entre los grupos viene igualmente a aumentar su eficacia, aunque un grado excesivo puede resultar perjudicial para el rendimiento cualitativo.

No puede dejar de aludirse tampoco al interesante papel que pueden desempeñar los jefes de grupo en cuanto líderes.

En el marco de la enseñanza socializada cabe la posibilidad de dos tipos de grupos: los *grupos fijos*, con carácter permanente y dedicados predominantemente a la ejecución de un mismo tipo de actividades, y los *grupos móviles*, que tienen un carácter ocasional y variable en función de las distintas actividades a realizar en cada momento. Mas, en cualquiera de los casos, hay que tener en cuenta que, aunque el docente pueda influir en su constitución, la formación de los grupos debe ser de carácter libre, especialmente para asegurar su cohesión. Igualmente hay que tener en cuenta que los grupos no sean excesivamente numerosos, señalándose como referencia en número de cuatro miembros.

Ciertamente que al llevar a cabo, de un modo óptimo, un sistema de enseñanza socializada no es tarea fácil; sin embargo, tampoco puede decirse que ello exige una especialización o unas dotes so-

(3) COUSINET, R.: *Obra citada*, pág. 44.

bresalientes. La clave está en su iniciación, en *comenzar por un tipo de actividad relativamente fácil*, como pueden serlo las de carácter deportivo, algunas de carácter artístico o las de cuidado y autogobierno de la clase, a través de las que se consigue ir creando unos hábitos y unas actitudes cooperativas que se van perfeccionando progresivamente hasta llegar a hacer posible una auténtica cooperación en el trabajo intelectual.

3. *Características de la unidad didáctica socializada.* El proceso docente se especifica y concreta en cada una de las unidades didácticas en que se dividen y ordenan las tareas escolares. Pero la unidad didáctica socializada, aunque equivaliendo a la lección tradicional, dista bastante de parecerse a ella.

En la lección o unidad didáctica, propia de la enseñanza colectiva, el profesor es el sujeto verdaderamente activo, él es el autor de la lección. Por el contrario, el alumno forma parte del público, es un simple espectador. El "magister" hace una exposición verbal, más o menos prolija, del tema, sirviéndose acaso de algún medio intuitivo o ayuda audiovisual y pensando siempre en ese guarismo que es el alumno medio.

Las relaciones interpersonales, cuando existen, son de carácter unilateral constituidas sólo por unas líneas de ida, que van del docente al discente, pero que no regresan, como no ser con motivo de una ocasional y difícil interrogación y, eso sí, cuando el alumno tiene que dar cuenta de la lección "aprendida" al final de su trabajo individual, no individualizado.

Pero la unidad didáctica socializada se aparta bastante de este modelo. En la enseñanza socializada, desde el primer momento, el alumno es el actor de la lección, hasta el punto que comienza interviniendo ya en la fase preparatoria. No se limita a ser simple espectador, ni receptáculo de nociones ya elaboradas por el maestro, sino que es él mismo quien se las va fraguando a través de su esfuerzo personal y en virtud de la ayuda que recibe de los demás, al tiempo que él les presta también la suya. El alumno se encuentra embarcado, junto con los otros, en el proceso de aprendizaje. En el trabajo en equipos el discente no se encuentra frente al maestro, sino se enfrenta directamente con el material y con aquellos medios o elementos que han de servirle para *elaborar su propio saber*. Para ello cuenta con la ayuda de los demás alumnos y también con la del docente, que ya no es el intérprete único de la marcha militar, sino el director de la orquesta en la que cada alumno toca el instrumento que le corresponde, para que del conjunto de ellos resulte la sinfonía de la que todos han de disfrutar.

Es típico de la unidad didáctica o lección socializada que se inicie con la intención de resolver un problema o cuestión, atendiendo a un deseo o necesidad sentida por los alumnos, en lo que se verán interesados y con lo que se abre el proceso de aprendizaje formativo. Generalmente ello dará lugar a un diálogo o conversación introductoria en la que participan ya todos los alumnos.

A través de esto se logra una buena dosis de *motivación inicial* que dispara la actividad personal del discente, vinculándola al segundo momento, que consiste en la tarea de *preparación* de la lección o proyecto de trabajo: establecimiento de los objetivos, organización y distribución del trabajo, disposición de material, etc. Es cierto que la presencia y ayuda del docente contribuye a asegurar la ordenada realización de estas operaciones, pero no debe olvidarse que son los alumnos mismos quienes realizan estas tareas de preparación, que ya poseen un valor educativo.

El momento nuclear de la unidad didáctica está constituido por la *ejecución* propiamente dicha, en la que los escolares se ocupan en la resolución del problema o proyecto, en hallar las soluciones convenientes aplicando los medios y medidas adecuadas. Consultan diccionarios, mapas, tablas, libros; dibujan, hacen resúmenes, intercambian opiniones, etcétera, y a través de estas actividades adquieren conocimientos y se forman hábitos intelectuales, sociales y de toda índole.

Puede ocurrir bien que todos los grupos o equipos se encarguen de desarrollar *el tema en su totalidad (igualdad de tareas)* y cuyos resultados se comparan luego para extraer lo que proceda, o bien que, especialmente tratándose de temas amplios, cada uno de los grupos se ocupe de *una parte del tema o tarea parcial (división del trabajo)*, que luego habrán de refundirse en uno, con lo que aparecerá reconstruida la lección o unidad didáctica correspondiente.

Pero tanto en un caso como en otro, y para completar todos los momentos de la unidad didáctica, se hace precisa otra tarea que podemos denominar *evaluación* o valoración de los resultados conseguidos por cada uno de los grupos, al objeto de pulirlos, coordinarlos y uniformarlos. Ello se verifica a través del informe que realiza cada uno de los grupos, al objeto de pulirlos, coordinarlos y uniformarlos. Ello se verifica a través del informe que realiza cada uno de los grupos y que dé lugar a una conversación conclusiva, cuyos resultados se concretan y plasman en una *síntesis final*.

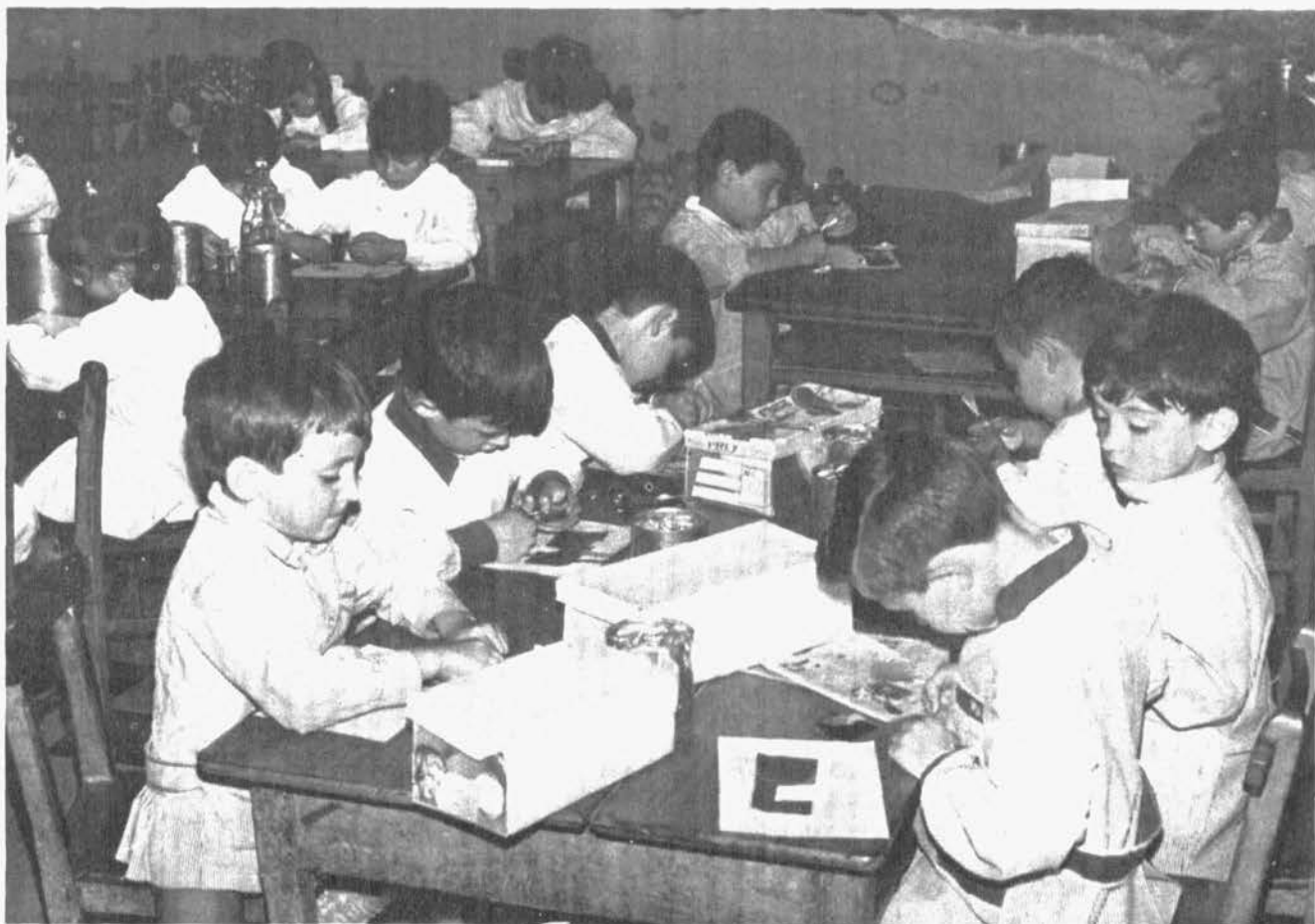
Es conveniente subrayar la importancia de esta última fase de la unidad didáctica por cuanto que constituye algo esencial en la enseñanza socializada y, por tanto, de lo que de ninguna manera puede prescindirse, pues, como dice Stoker, "si bien el

trabajo en grupos diferencia y aligera la cohesión de la clase, en la última fase la reúne nuevamente. Todo trabajo en grupos tiene sentido únicamente dentro del marco de la comunidad de la clase y en permanente relación con ella: la clase asigna los trabajos a los grupos; para ella deben trabajar y a ella deben informar" (4). En efecto, es pensando en este último momento por lo que cada uno de los grupos se siente estimulado a trabajar, aparte de que, para poder considerarse auténtica cooperación en el aprendizaje, es preciso que todos y cada uno de los grupos participen de los resultados conseguidos por los demás. De este modo lo que primero fue cooperación de cada individuo en

(4) STOCKER, K.: *Principios de Diáctica moderna*. Editorial Kapelusz. Buenos Aires, 1964, pág. 247

el trabajo de su grupo se convierte luego en cooperación de los grupos dentro de la clase.

Después de todo lo que antecede no resultará difícil percatarse de que la enseñanza en grupos responde a los principios didácticos fundamentales. Así en lo que se refiere al principio de la *actividad*, la enseñanza socializada lo cubre en la medida en que el alumno resulta ser un sujeto activo, con carácter permanente, a todo lo largo del proceso de enseñanza; toda la trama de la enseñanza socializada significa un apoyo constante en el principio de la *motivación*; y no sólo hay un perfecto ateni-miento a la naturaleza social del sujeto educando, sino que, por la índole del trabajo que realiza el sujeto, dentro del grupo, queda respetado su individual *ritmo* de aprendizaje.



Agrupación Escolar Mixta.—Riola (Valencia).

Las enseñanzas de recuperación en la Educación General Básica

Por ISABEL DIAZ ARNAL
Jefe del Departamento de Educación Especial

INTRODUCCION

«La situación práctica que confiere al maestro un cabal conocimiento en el campo de los hechos educacionales, le presenta, asimismo, inconvenientes, pues aunque trabaje en el jardín de infancia con escolares pequeños o mayores, se encuentra incesantemente sometido a la imperiosa necesidad de actuar.

La vida y la actividad escolares exigen la constante intervención del educador: debe reprimir, prohibir y conservar la disciplina, mantener al niño en actividad, educarlo e instruirlo. Y si bien su profesión le obliga a reconocer a primera vista un sinnúmero de manifestaciones de la vida infantil, le impide disponer de tiempo y de ocasión para ordenarlos, no obstante, su misión de influir sobre ellos.

Cualquiera que sea la etapa de la instrucción primaria, el educador tropieza con idénticas dificultades. Es evidente que la formación del ser humano concluye antes de lo que generalmente se sospecha. Por lo tanto, a fin de rastrear hasta sus orígenes las peculiaridades infantiles que tantos obstáculos oponen al educador, será preciso explorar la época previa al ingreso del niño en los establecimientos de enseñanza y remontarse hasta quienes realmente fueron los primeros educadores de su vida; en otros términos, hasta la época anterior a los cinco años y al ambiente familiar» (1).

(1) FREUD, A.: "Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen". Edit. Verlag Hans Huber, Berna, 1947.

Me ha parecido muy oportuno introducir las frases de Ana Freud como punto de arranque, pues, aunque referidas al campo psicoanalítico, tienen una incidencia directa en el tema que encabeza el presente trabajo y que intento desarrollar.

¿Cuál es el sentido de las clases o enseñanzas de recuperación, el porque de las mismas, el momento de aplicación, su extensión, finalidad e integración en las etapas del sistema educativo?

La Ley de Educación pone de manifiesto que en la Educación General Básica la formación se orientará a la adquisición, desarrollo y utilización funcional de los hábitos y técnicas instrumentales de aprendizaje, al ejercicio de capacidades, mentales, físico-deportivas y de expresión, a la adquisición de nociones y al desarrollo de aptitudes para la convivencia.

Se destaca también que en este período de Educación General Básica se tendrán en cuenta sobre todo los progresos del alumno en relación con su propia capacidad; y aquéllos que no obtengan evaluación satisfactoria al final del curso pasarán al siguiente, pero seguirán enseñanzas complementarias de recuperación.

Traducido a un lenguaje psicopedagógico, esta delimitación orientadora abarca la totalidad personal del escolar como ser unitario y se postula para él una progresión continua sin repetición de cursos.

Es, pues, evidente que las enseñanzas complementarias son un recurso para facilitar o ayudar a la promoción educativa.

Se impone, por tanto, el análisis de la continuidad promocional para calibrar la eficacia y propiedad de las enseñanzas complementarias de recuperación como recurso.

I. LA PROMOCION EDUCATIVA CONTINUA

I.1. Qué significa.

Progresión de la formación del alumno en sentido paralelo a la evolución del desarrollo del mismo.

Puesto que la finalidad de la educación es favorecer la expansión o desenvolvimiento de la persona para que adquiriera su autonomía y el acceso a la responsabilidad dentro del marco social en que se halle integrado, es necesario tener presente la dinámica funcional del sujeto en evolución para ajustarse a ella.

I.2. Desarrollo e intervención educativa.

Existe en la vida humana una progresiva madurez, al menos posible de niño, de muchacho, de joven, de adulto, que consiste para cada período en una proporcionada organización interior y en una conveniente adaptación exterior que definen un equilibrio funcionalmente válido.

Este hecho proporciona dos posibles puntos de vista para la actuación pedagógica: se pueden establecer cortes transversales y estudiar el equilibrio provisional de madurez que corresponde a los diversos períodos de evolución; o se pueden seguir verticales y acompañar paso a paso la génesis de desarrollo de los componentes de la personalidad.

Se consideran como fases integrantes de la conducta humana las funciones físicas, las funciones intelectuales, las tendenciales—afectivas—, las de la razón y voluntad. Las dimensiones de la conducta se condensan en la dirección hacia sí mismo—autoconciencia y autodeterminación personal—, hacia el mundo que nos rodea o dimensión social y hacia lo trascendente espiritual, dirección religiosa.

El sujeto humano en el proceso de crecimiento evoluciona en condiciones de interdependencia según directrices complejas; es decir, como ser físico—maduración orgánica—individual, personal y social. Para cada directriz de desarrollo existen períodos particulares y un proceso genético general. Pero también en sentido global el sujeto ofrece fases de organi-

zación más o menos completa, desarrollada e integrada y un proceso de evolución general.

El sujeto que se está formando, a pesar de las componentes de la conducta, avanza progresivamente de una síntesis a otra, de un estado de equilibrio a otro, aun cuando tenga que introducir variaciones de intensidad con respecto a los factores externos e internos en determinados momentos.

La formación o actuación educativa debe mantener el sentido unitario, orgánico y funcional de la persona humana, y debe **estar presidida por el principio de la síntesis y del equilibrio**, que regula el crecimiento o desarrollo humano.

No se puede limitar a seguir las fases, una por una, adaptándose a ellas; por el contrario, tiene que señalar las intervenciones educativas para prevenir los cambios de equilibrio, de forma que su aparición y desarrollo sean válidos en sí mismos y con vistas al resultado final del proceso.

Los desequilibrios y las discordancias se registran precisamente cuando los cuidados no se encaminan o cuando no consiguen juntar en una unidad armónica los componentes de la personalidad para que uno no oprima al otro o se sobreponga, sino que cada uno quede coordinado y relacionado en trabazón funcional.

Es una exigencia ineludible de la formación educativa el ajustarse a la línea evolutiva del alumno para favorecerla y no obstaculizarla; objetivo que logrará si mantiene integradas y unidas las tres esferas de la conducta física, afectiva y mental, dando a cada una la importancia que tiene en el conjunto personal.

I.3. Cuándo comienza la promoción educativa.

Prácticamente la formación o actuación educativa progresa desde el momento del nacimiento, ya que en este momento el nuevo ser que llega se pone en marcha orgánicamente independizado de la madre. Esta le proporciona todos los cuidados, le educa ya y, desde entonces, la educación favorecerá o dificultará la progresión evolutiva del niño. Incluso la profilaxis actual llega a orientar a la madre gestante para modificar o prevenir estados perjudiciales que pueden comprometer la futura normalidad del hijo que va a llegar.

Por tanto, la promoción educativa tiene una primera etapa familiar, otra escolar y familiar simultáneamente y condicionadas también por el ambiente que incide directamente sobre ambas. Ahora bien, como nosotros nos ocupamos

del niño una vez que sale al exterior del hogar y se escolariza en los establecimientos educativos, podemos afirmar que la promoción educativa propiamente hablando comienza desde la etapa preescolar.

Este momento es discriminante desde el punto de vista de la progresión a lo largo de la escolaridad, ya que en ella se manifiestan de manera destacada las posibilidades o dificultades previas al trabajo escolar sistematizado. Los grados de maternas y de párvulos permiten el sondeo de fallos o desequilibrios funcionales hasta el punto de aprovecharse en el extranjero como centros de observación, desde los cuales se comienza la readaptación en los sujetos que la necesitan, evitándoles el fracaso dentro de la etapa escolar posterior. **El sentido promocional de la etapa preescolar supone un contraste de la actuación familiar**, totalmente responsable de la evolución del pequeño hasta entonces. Tiene tres matices principales: el de iniciación, cuando los padres faltan; el de continuación, si la familia actuó correctamente, y el de readaptación, para compensar actitudes rigurosas o anárquicas respecto del pequeño, que entorpecen o estancan su evolución hacia la madurez, además de la presencia de dificultades psicomotrices o sensoriales importantes para el futuro del escolar.

I.4. Factores que pueden dificultar la promoción.

La gama de obstáculos que influyen negativamente en el avance del escolar tiene como

causa al propio sujeto y a los condicionamientos familiares y ambientales del mismo.

En efecto, la triple componente de la conducta humana, física, mental y afectiva, puede encontrarse dañada en su totalidad o en algún sector, de forma que haga difícil el progreso del escolar en sentido global y unitario. Ligeros trastornos de articulación, déficits auditivos o visuales de poca magnitud, faltas de atención, consecuencia de un carácter inestable, lentitud mental para aprender con seguridad, son algunos rasgos que amenazan la buena marcha de la tarea escolar y desencadenan, a corto y largo plazo, fracasos escolares al alumno.

Pero aún hay más: la propia familia, con su interés o despreocupación por la vida escolar del hijo, estimula o somete a la inercia el impulso en la promoción educativa del pequeño. Añádanse a esta situación la poca o ninguna regularidad en administrar el descanso necesario del escolar, permitiéndole acostarse a deshora o torturándole con la realización continua de tareas extraescolares que le impiden jugar o evadirse en su tiempo libre, lo cual proporciona disgusto e insatisfacción en el niño, reflejado en su escaso o nulo rendimiento en la Escuela.

La tercera variable principal, de influencia notable en la progresión escolar del alumno, es el marco material donde se desenvuelve la tarea docente y los medios auxiliares abundantes o escasos a disponer por el escolar en un trabajo individualizado o en pequeño grupo; la aglomeración forzosa en clases pequeñas y mal acondicionadas, son factores que colabo-



ran poco en facilitar al niño la progresión en condiciones ventajosas.

I.5. Momentos importantes en la promoción educativa.

Aunque toda ella tiene una importancia decisiva, son dos los momentos de capital interés por la trascendencia del cambio que el chico experimenta: la transición de preescolar a escolar y el paso de primera a segunda etapa. La razón está en que coinciden con las dos crisis de desarrollo que exigen más cuidados, dada la intensidad del cambio y la posibilidad de desequilibrios perjudiciales. En la primera la apertura hacia fuera del recinto y vínculos familiares afectivos y de trabajo normalizado. En la segunda, apertura hacia dentro del muchacho que interioriza lo suyo y lo de su alrededor; y en ambas puede operarse una adaptación positiva de avance o un sometimiento a lo nuevo sin integrarlo con lo anterior, por lo que la progresión se estanca, la maduración no llega y se infantiliza el escolar.

I.6. Cómo es la promoción en la realidad.

Es **desigual en el comienzo**, puesto que para unos, los menos, la promoción educacional empieza en la etapa preescolar; en cambio, para otros se inicia en el primero o segundo de los cursos de la educación general básica. Y no hay que considerar la preescolaridad como anticipación de la educación posterior, que sería incorrecto e inapropiado, sino que tiene un sentido de fundamentación básica de capacidades, plataforma indispensable para cimentar en ella los aprendizajes de las etapas siguientes.

Esta fundamentación les falta a la mayor parte al no frecuentar los grados de párvulos o maternas.

Está **dificultada para muchos**, que realizan su período de escolaridad en clases numerosas, sin espacios libres que favorezcan la descarga tensional en el juego recreativo, para después rendir en el trabajo; con distancias relativamente largas de transporte que cansan antes de comenzar el quehacer diario. Incluso la escasa cooperación de los padres, que eluden su responsabilidad compartida con la Escuela con actitudes de abstención, desentendimiento e ignorancia.

Las consecuencias de esta experiencia diferente son fáciles de destacar:

- Pérdida del paralelismo entre formación y desarrollo como resultado del comienzo tardío de la educación escolar.
- Mala o lenta integración del niño que carece de educación preescolar y se inserta en el primer curso de educación, en el que no rinde en las actividades totales, base de adquisición de autonomía en el estudio.
- Emergencia de conflictos afectivos en el chico mayor que ha crecido y no ha promocionado desde el punto de vista educativo, viéndose superado por otros más pequeños y con los que incluso ha de convivir en la misma clase. La insatisfacción se refleja en el abandono de tareas y en el negativismo a hacer porque se encuentra frustrado.

I.7. Condiciones previas para la promoción continua.

En primer lugar, es necesario que todos los escolares comiencen su promoción educativa desde la etapa preescolar para que su progresión sea discriminativa de capacidades. De no suceder así, para los que disfrutaron de educación parvular la promoción es normal, mientras que para los que carecieron de ella es acelerada, comparativamente hablando, pues han de superar dos escalones educativos a un mismo tiempo.

Es imprescindible la adscripción permanente de un psicólogo a los Colegios nacionales, que viva la enseñanza y ayude constantemente al profesorado en la detección y remoción de dificultades psicopedagógicas a lo largo de la escolaridad. Sin esta posibilidad, muchas situaciones pasajeras que afectan a los escolares de manera esporádica u ocasional se agravan y estabilizan, entorpeciendo la promoción y la adaptación definitiva de los mismos, por imposibilidad material y moral del profesorado.

La mentalización, en general, y de los padres, en particular, sobre la actitud a adoptar en casos de fracaso o dificultades de aprendizaje escolares que no debe ir acompañada de demérito o menoscabo del escolar necesitado de clases de recuperación o de adaptación, como sucede en todo país medianamente desarrollado.

La alternancia, desde la base, de actividades de taller con las de clase de matiz académico, de forma que complete la actividad y respon-

sabilidad del escolar en el empleo de capacidades no intelectuales. Es conveniente advertir a este respecto que el sentido de taller dado a la actividad que se realiza fuera de la sala de clase no tiene nada que ver con el comúnmente admitido de semejanza con la industria o las escuelas de aprendizaje de cualquier tipo. El matiz que lo define al integrarlo en los cursos de primera etapa es proporcionar al niño la doble vertiente de la experiencia escolar normal del aula y la de una actividad de acción libre con materiales diversos, con un margen máximo de espontaneidad y con una responsabilidad directa de autor de la confección, en horas menos regladas, que estimulan una inteligencia reactiva, práctica y provocan la puesta en marcha de la totalidad de capacidades en coordinación, incluida la faceta afectiva intensa nada despreciable.

II. LAS ENSEÑANZAS COMPLEMENTARIAS DE RECUPERACION

El sentido que se da a estas enseñanzas en la Ley es el de un recurso docente o paliativo destinado a salvar el estancamiento del escolar en un mismo curso de la educación general básica durante más de un año de escolaridad; es decir, la no repetición de cursos en cualquiera de las etapas.

En nuestra opinión, es una solución que se apunta sin perfilar en todo el valor que pueda tener y sin preocuparse, incluso, de la enunciación más apropiada. Trataremos de aclarar estos dos extremos.

No creemos que la forma más adecuada para evitar que la promoción del escolar se parezca el impartirle unas «enseñanzas» complementarias que se van a acumular al ya abundante trabajo correspondiente al curso en que se halla inserto. Precisamente, cuando su rendimiento anterior con las materias de un solo curso ha sido notoriamente bajo, no facilitaremos su labor agobiándole con un suplemento de materias que serán las que han fallado por diversas causas y que, por lo mismo, no le agradarán corregidas y aumentadas.

II.1. Cómo entender la recuperación en la promoción escolar.

Al decir recuperación en el ambiente escolar estamos aludiendo a la necesidad de acabar con una situación u obstáculo que frena la

progresión del escolar, por una parte; por otra, estamos refiriéndonos también a la coordenada temporal, al tiempo que nos urge a borrar el obstáculo lo más pronto posible.

Esta concepción plena del término recuperación supone una intervención precoz en la promoción del obstáculo en cuanto se presente, pero también una previsión de la presentación que es necesario abordar para evitarlo, ya que si escolarmente no se ponen los medios para ello podemos hacer imposible la recuperación. Y conste que no nos estamos refiriendo ahora a sujetos que presentan en sí factores de deficiencia e inadaptación susceptibles de integrarse en clases de perfeccionamiento, sino al niño de nivel normal medio que tiene dificultades en el trabajo escolar.

Es, por tanto, impropio hablar de «enseñanzas de recuperación» por la limitación que implica el ceñir la causa del fracaso y el recurso para la promoción al aspecto intelectual como capacidad dominante.

La verdadera recuperación debe consistir en:

- Actividades de recuperación.
- Recuperación por sectores.
- Clases de perfeccionamiento o adaptación.

II.2. Actividades de recuperación y no enseñanzas.

El sentido unitario de la persona del escolar exige que se le ejercite el potencial de capacidades fundamentales y utilizables en dominios diversos a través de una educación física de base, formadora y activa.

Una educación por el movimiento en sus diversas formas es actividad de recuperación global al facilitar, a quien la recibe, la flexibilidad y plasticidad muscular del organismo estable o dinámico; el equilibrio y el ajuste postural de miembros y órganos, el ajuste motor y dominio de posibilidades de desplazamiento, así como la estructuración perceptiva espacial y temporal del mundo en que se mueve y del propio cuerpo que realiza los movimientos.

También son actividades de recuperación las actividades psicosenoriales y psicomotrices que ejercitan la diferenciación e identificación, la asociación y seriación de cosas y hechos; la ejecución de acciones con ritmos e instrumentos distintos, la adquisición de control en las direcciones a seguir: derecha-izquierda, arriba-abajo, detrás-delante, circular o combinada;

actividades todas que constituyen la base polivalente y estable de toda cimentación académica y no tienen nada que ver con enseñanzas.

La recuperación tiene que empezar por la base, y por este motivo las actividades que la facilitan deben estar en la etapa preescolar inicial y fundamentante.

Mas, si esto no es posible a la mayoría, hay que prever unas actividades de recuperación como las mencionadas a los alumnos que no la tuvieron, facilitándoles de entrada unos grados paralelos en los que, junto a las adquisiciones mínimas de primer curso, puedan unir esta ejercitación complementaria de la mera aprehensión mecánica. La proporción de cursos paralelos sería: dos en el primer curso, para los carentes de etapa preescolar; dos en el segundo curso, para los irregulares de asistencia al primero; uno en el tercero y ninguno en el cuarto. Con esta gradación complementaria normalmente llevada, la integración del escolar no se hará esperar, a no ser que esté afectado por una tara o incapacidad que obligue a la inserción del mismo en clases de educación especial.

No necesita aislarse a los alumnos de los tres cursos primeros, segundos o terceros, que pueden y deben participar comunitariamente recreos y actividades tecnológicas, sin calificación peyorativa ninguna, sino como simple desdoblamiento de clases por el número excesivo de alumnos matriculados. Este procedimiento es verdaderamente recuperador del pequeño y no el hacinamiento, en un cajón de sastre, de niños rechazados de segundo con otros de primero, tercero o cuarto, ya reconocidos por todo el colegio como torpes y que engrosan los actuales grados de adaptación de valor negativo. Visto el desnivel desde el principio, se da opción a caminar promocionalmente por una vía en concordancia con su situación presente, y sólo cuando, a pesar de ello, no progresa, se le separa para que promocione en otro camino que no es el de la educación normal.

II.3. Recuperación por sectores.

Esta modalidad se dirige a alumnos de inteligencia normal en situación de fracaso escolar o de dificultades escolares que, si no se corrigen a tiempo, llegan a degenerar en inadaptación.

El niño puede mantenerse en la escuela normal y se le procura además las reeducaciones y la ayuda psicológica necesaria. Estas medidas

educativas inmediatas que deben prodigarse a un niño momentáneamente afectado tienen siempre un carácter temporal, puesto que la recuperación complementaria facilita la inserción plena del chico en su clase.

La efectúan profesores debidamente especializados que proporcionan al escolar la adquisición de actitudes nuevas frente al trabajo escolar y la desaparición de lagunas en los conocimientos de base.

La recuperación por sectores comprende reeducaciones especializadas para los alumnos que presentan dificultades en lectura, cálculo, ortografía o lenguaje, para aquellos otros con trastornos de la conducta o comportamiento. Son, por tanto, reeducaciones psico-pedagógicas realizadas en el medio escolar normal con dedicación individual en determinados momentos de la jornada diaria. Si al ingreso en la educación general básica se facilita al alumno de comienzo tardío la clase de recuperación diversificada que apuntamos; si el que presenta dificultades ligeras puede recuperarse sin abandonar la clase donde se educa, la promoción continua será un hecho efectivo y únicamente la limitación de capacidad obligará a promocionar, al niño que la presente, hacia otras vías más accesibles a su evolución, separándole del medio escolar, muy en desnivel para sus posibilidades de progreso académico.

II.4. Las clases de perfeccionamiento o de adaptación.

Estas se dedican a escolares denominados casos límite o «bordeline», y en ellas se practica una pedagogía de espera. Se basan en el principio de que los aprendizajes de las técnicas escolares de base deben diferirse hasta el momento en que el niño se muestra apto para abordarlos; trata así de reemplazar las situaciones de fracaso escolar por situaciones favorables en las que el niño ligeramente limitado encuentre ocasiones de éxito.

Estimulantes y activas, estas clases son esencialmente dinámicas y revalorizadoras del alumno; se adaptan a las necesidades y a las posibilidades de cada niño para sacar de ellas el mejor partido, apoyadas en el respeto de los ritmos personales de desarrollo y presentando un carácter netamente individualizado.

La actuación pedagógica en estas clases no tiene esencialmente el carácter específico de una reeducación, sino más bien el total que presenta una pedagogía activa tendiente a mo-

vilizar aptitudes, a crear el interés por la vida y actividades escolares y a asegurar la evolución afectiva. A través de una gama amplia de actividades se desarrolla el sentido del ritmo, la organización espacio-temporal, el sentido del número, ayudado siempre por ejercicios específicos.

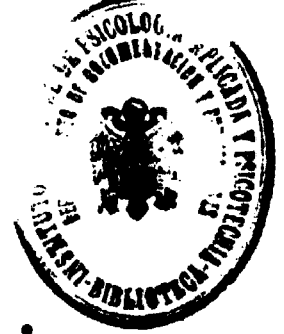
Por otra parte, se dividen analíticamente los pasos necesarios en los aprendizajes básicos, y se tienen en cuenta las dificultades particulares, intelectuales y afectivas, para prevenirlas con actividades preparatorias, sin olvidar tampoco las secuelas de fracaso en la escola-

ridad anterior que es preciso remover. Pero estos procedimientos entran ya en el terreno de la educación especial, y de ello nos ocuparemos en otro momento.

En definitiva, lo que se postula en la Ley es que el escolar en su promoción continua a lo largo de la educación general básica logre acceder a la personalidad de base, la cual hace posible al sujeto una adaptación social estable al conjugar el uso de su autonomía, sin perder la seguridad, con la permanencia en el grupo familiar, profesional o social en general, sin perder su autonomía.



Colegio Nacional "Teodoro Llorente".—Valencia.



La enseñanza a distancia como fórmula docente supletoria

Por JUAN NAVARRO HIGUERA

UNA REALIDAD

Con la fuerza decisiva que tiene toda ordenación legal, la enseñanza a distancia ha sido consagrada como modalidad docente implicada en el sistema escolar en virtud de lo establecido en los artículos 47 y 90 de la nueva Ley General de Educación. Los antecedentes legislativos que existían al respecto —de carácter parcial y disperso— han sido incorporados de un modo expreso y orgánico en el cuerpo legal que cimenta la reforma educativa española.

Sólidamente acreditada la enseñanza a distancia (en sus versiones de enseñanza postal, radiofónica y televisiva), tanto en nuestro país como en el extranjero, parece justificado que la Administración se haga eco de un hecho de probada entidad y lo incorpore al esquema de la docencia nacional con una específica base jurídica, que habrá de ser concretada en la correspondiente reglamentación. La demostrada eficacia de estos recursos formativos no podía pasar inadvertida, y el inapelable testimonio de una realidad cuajada de infinidad de pruebas positivas ha sido el factor decisivo que ha llevado al legislador a reconocer sustantivamente esta modalidad de enseñanza.

Y, en lo que respecta a la problemática que ofrece el establecimiento de la Enseñanza General Básica, con sus caracteres de generalidad y obligatoriedad, la posesión de un instrumento docente tan ágil y tan flexible como éste, constituye una necesidad absoluta, que es lógico haya influido poderosamente a la hora de considerar los medios para poder

hacerla efectiva en muchos de los casos en que circunstancias de diversa índole dificultan, o imposibilitan, el empleo de los sistemas ordinarios de enseñanza. Al examinar la panorámica que presenta la ambiciosa empresa de proporcionar a todo español la oportunidad de aspirar al grado formativo que supone el nivel de la E. G. B., habremos de convenir que sin la concurrencia de unos recursos especiales será muy difícil— más bien imposible— atender a muchos escolares residentes en localidades en las que sólo existan centros incompletos de este nivel básico.

RAZONES QUE JUSTIFICAN LA ENSEÑANZA A DISTANCIA

Del análisis del mencionado artículo 47 se infiere que la enseñanza a distancia tiene por finalidad:

a) "Ofrecer oportunidades de proseguir estudios a quienes no puedan asistir regularmente a los centros ordinarios".

Al no ser posible establecer en lugares accesibles a todos los estudiantes en potencia las numerosas opciones de centros educativos a que pueden aspirar, se limita de modo radical el desenvolvimiento de gran parte de ellos. Es decir, que una razón geográfica viene a restringir decisivamente el principio de igualdad de oportunidades.

— De otra parte, existen numerosos sujetos que, habiendo alcanzado un determinado grado académico, desean acceder a otro superior o capacitarse en cualquier rama especializada, al mismo tiempo que desarrollan una ocupación. Los obstáculos que se opongan a conseguir este nivel de aspiraciones suponen una razón restrictiva de carácter laboral.

— La masificación de la empresa educativa, con las demandas progresivas de la educación permanente de adultos, constituye una razón de índole material que ha de frenar la debida extensión de las enseñanzas, por las colosales exigencias de locales y de profesorado, que es imaginable no puedan ser atendidas por los procedimientos de enseñanza convencionales.

b) “O (no puedan) seguir los calendarios y horarios regulares”.

— En la población escolar del país es previsible la existencia de un determinado número de escolares que, por razones de enfermedad, colaboración en actividades de la economía familiar, vivir distanciados de los centros docentes, etc., encuentran serias dificultades para asistir a los centros de enseñanza, siendo víctimas de una discriminación circunstancial cuyos efectos se hacen notoriamente patentes en la educación obligatoria, como saben muy bien cuantos tienen experiencia de la realidad escolar.

Estas razones apuntadas, y otras que podrían incrementar la nómina, han movido al legislador a establecer las modalidades de enseñanza a distancia, con las que se trata de reforzar los cuadros de la acción académica mediante recursos que amplían notablemente el campo operativo, y que poseen gran extensión y flexibilidad, condiciones imprescindibles para afrontar la compleja casuística que ofrece el panorama educativo que se contempla en nuestro país.

Por ello no es extraño que, ante el propósito que anima a nuestras autoridades de generalizar y democratizar la enseñanza, se haya institucionalizado una fórmula docente que puede ser decisiva para cubrir determinados sectores de exigencias educativas.

LA ENSEÑANZA A DISTANCIA Y LA E. G. B.

Es de suponer que la reforma educativa extienda lo más posible sobre nuestro mapa nacional la red

de centros completos de E. G. B., haciéndolos accesibles al mayor número de escolares mediante la concentración y el transporte. Pero es igualmente imaginable que, pese a la firmeza de tales propósitos, dada la naturaleza de nuestra estructura demográfica, siempre quedarán pequeños núcleos de población que no darán contingente de alumnos para establecer secciones de la llamada *Segunda Etapa* de la E. G. B., cuya organización, en virtud de “la moderada diversificación de las enseñanzas por áreas de conocimientos”, plantea problemas de programación y profesorado que no es presumible puedan ser resueltos sin la existencia de un equipo docente complejo.

Aparte de esta limitación geográfica, existe otra de índole organizativa que parece lógico tomar en consideración: la extensión temporal de la reforma, que tiene prevista su implantación en un plazo de diez años.

Esto nos lleva a establecer la siguiente hipótesis:

— Todos los niños españoles podrán alcanzar sin dificultad alguna el final de la primera etapa de la E. G. B. porque cualquier centro estará habilitado y capacitado para impartirla.

— Muchos niños españoles no podrán cursar la segunda etapa de la E. G. B. por no poder asistir a un centro que la tenga establecida.

Esta es la razón principal entre las que justifican la necesidad de la enseñanza a distancia, expresada en el supuesto a) del epígrafe anterior.

Aun siendo varias las opciones que se ofrecen para el despliegue de este tipo de docencia sin salirnos del campo de la E. G. B., sólo el servicio complementario para cubrir las demandas de la segunda etapa de este nivel educativo presenta una realidad tan clara en sus exigencias y en sus caracteres, que no es aventurado predecir que sin el concurso de una fórmula como la que se postula, miles de niños quedarán marginados en orden al beneficio de recibir los tres últimos cursos del nivel básico. La solución no es la ideal, pero es la única que será posible en muchos casos y a ella habrá que acudir si de verdad se desea una auténtica promoción cultural del pueblo español.

VALIDEZ DE LA ENSEÑANZA A DISTANCIA

Pese a constituir un campo poco transitado por la Pedagogía, la enseñanza a distancia supone una evidencia que no podemos ignorar desde el campo de la educación. Su extensión es tal que, en muchos países, el alumnado que de ella se be-

neficia representa un elevado porcentaje del inscrito en la totalidad de centros docentes.

La diversidad de programas tratados es amplísima, lo que patentiza su flexibilidad y radio de acción.

Por otra parte, los resultados obtenidos en la formación para funciones en las que se requiere gran aptitud práctica acredita el valor activo de esta clase de enseñanza.

A título de muestra citamos algunos hechos que pueden resultar significativos:

- Los países anglosajones utilizan masivamente la enseñanza a distancia en todos los niveles. No menos de dos millones de alumnos cursan estudios por este procedimiento en U.S.A.; en Inglaterra el número de adultos inscritos supone el 15 por 100 de la población activa; en Australia y Nueva Zelanda la enseñanza a distancia constituye un elemento básico de su sistema escolar.
- Las cifras de alumnado en otros países son ciertamente significativas. Más de cuatro mi-

llones en la U. R. S. S.; medio millón en Francia, con más de 130.000 alumnos en el Centro de Enseñanza por correspondencia de Vanves y sus tres anejos de Lille, Lyon y Toulouse. Las 34 escuelas miembro de los 14 países del Consejo Europeo de Enseñanza por Correspondencia (CEC) atienden no menos de 3.000.000 de matriculados.

- En España la cifra supera los 200.000 inscritos, casi todos ellos en centros privados. La acción oficial se ha manifestado con el establecimiento del Centro Nacional de Enseñanza por Correspondencia, creado por O. M. de 3 de mayo de 1954 (*B. O. del E.* del 7), afecto a la Comisaría de Extensión Cultural y que no llegó a tener efectividad; la regulación de la enseñanza postal en virtud del Decreto de 17 de junio de 1955 (*B. O. del E.* de 5 de julio); el establecimiento del Bachillerato Radiofónico, iniciado en plan experimental por O. M. de 9 de noviembre de 1962 e institucionalizado por el Decreto (1181/1963, de 16 de mayo), que creó el Centro Nacional de



Enseñanza Media por Radio y Televisión, transformado más tarde en Instituto de Enseñanza Media por Radio y Televisión y después en Instituto de Enseñanza Media a distancia.

La experiencia del Bachillerato Radiofónico, única realizada con carácter masivo, puede ser especialmente útil a la hora de planificar cualquier tipo de centros o sistemas de enseñanza a distancia.

Radio ECCA, en la provincia de Las Palmas, supone una aleccionadora realidad con su sistema de enseñanza radiofónica, dispensada, en sus varias modalidades, a cerca de 20.000 personas, todas las cuales se hallan matriculadas y abonan sus prestaciones económicas. Esta empresa educativa supone una feliz conjugación de la enseñanza por radio y por correo, apoyada por agentes personales que periódicamente toman contacto con los alumnos.

Casi todos los técnicos que construyen y reparan nuestros televisores y receptores de radio han adquirido su formación básica en virtud de la enseñanza postal, que se ha mostrado capaz de darles una calificación en actividad tan práctica como la que desarrollan.

Estos y otros ejemplos que podrían incrementar la nómina de testimonios en favor de la efectividad que en la actualidad puede tener un establecimiento de enseñanza a distancia, se aducen como premisa básica para hacer algunas sugerencias sobre esta modalidad académica, dando por sentada la perfecta idoneidad del medio para atender ciertas demandas educativas.

ELEMENTOS DE ACCION

Habida cuenta de las posibilidades y limitaciones que caracterizan a los distintos medios por los que se vehicula actualmente la enseñanza a distancia, se ha llegado a la conclusión de que es necesario coordinar más de un medio para obtener unos resultados potenciados.

Los elementos que se utilizan son:

a) *La comunicación postal.*—Es el más antiguo de los medios de contacto entre docente y discente cuando éstos se hallan espacialmente separados. Tras un siglo largo de experiencia, el procedimiento ha ido perfeccionándose y los cursos de enseñanza por correo son muchas veces correctos sistemas de enseñanza individualizada, resueltos con auténtica calidad didáctica. Por su carácter de

permanencia, de bidireccionalidad docente-discente, de ilimitado alcance, de posibilidad creativa..., la comunicación postal es el más completo y extendido de los procedimientos que contemplamos. De aquí que en una supuesta planificación de esta índole se deba contar como base, soporte y pieza de control con alguna especie de enlace por correo. En cualquier ordenación mixta de enseñanza a distancia, uno de sus componentes habrá de ser siempre el vehículo postal.

b) *La comunicación radiofónica.*—Ha sido uno de los primeros medios de telecomunicación que se han empleado con fines docentes. La radio educativa ya tiene su historia, y, pese a sus características esenciales, que restringen un tanto sus efectos, la calidad de su influencia ha sido patentizada en las numerosas realizaciones de enseñanza radiofónica. Tal vez un poco eclipsada por la fuerza y la actualidad de otros medios, la radio ha de recuperar su lugar y desempeñar un papel importante en la constitución de los instrumentos de enseñanza a distancia. Tiene cualidades valiosas que pueden hacer de este medio un factor muy positivo de acción didáctica.

c) *La comunicación televisiva.* La televisión es un audiovisual completo por hacer posible la difusión de la imagen y el sonido combinados y por permitir integrar en ella una amplia serie de recursos comunicativos. De aquí que la televisión se esté utilizando con generosa frecuencia en multitud de funciones educativas, desde cursos universitarios reglados hasta diversos programas preescolares.

Esto no quiere decir que la televisión sea un medio suficiente. Tiene sus notas restrictivas, y por ello, aunque sea un poderoso elemento, hay que determinar sus áreas idóneas de aplicación.

d) *La enseñanza programada.* Un sistema pedagógico tan individualizado como es la enseñanza programa resulta especialmente apto para ser aplicado a una situación en la que, primordialmente, ha de actuar el alumno con alto grado de autonomía. Esta técnica debe estar presente en la elaboración del material que maneje el alumno, aunque no se aplique el sistema en toda su pureza por las dificultades que ello supone. Sin embargo, será conveniente desarrollar en procedimiento programado aquellos temas o porciones de los mismos que tengan una especial dificultad o se considere necesario tratar intensivamente por su importancia o fundamentalidad.

e) *Actividades prácticas.*—Es corriente en la enseñanza postal proponer a los alumnos la realización de ciertos trabajos de índole manipulativa que contribuyen a complementar con quehaceres prác-

ticos los textos puramente teóricos. La eficacia de esta conjugación de actividades es manifiesta y los creadores de cursos por correspondencia tienen acreditada su habilidad para promover tal tipo de ejercicios que resultan altamente formativos. Los "kits" que constituyen pieza clave de muchos cursos son un elocuente testimonio de los valores creativos y operacionales que puede alcanzar esta modalidad de enseñanza.

f) *Agentes personales*.—El aislamiento y la falta de intercomunicación entre los términos profesor-alumno del binomio educativo es la nota característica de todos los sistemas de enseñanza a distancia. Esta situación, ciertamente limitadora, suele paliarse en virtud de fórmulas supletorias que, según las circunstancias propias de cada caso, se suelen arbitrar. Tales fórmulas se concretan en la participación de:

un monitor no profesional que; entrenado para el caso, ayuda a un grupo de correspondientes en sus tareas;

un profesor que, en determinadas condiciones, ayuda, orienta y controla mediante contactos individuales a varios alumnos del sistema ubicados en un área geográfica;

los alumnos asisten en días señalados a centros en los que periódicamente les reciben para mantener con ellos una variada relación personal;

los participantes realizan al término de cada curso una breve estancia en centros residenciales, colonias, etc., en los que completan bajo patrones de enseñanza convencional la formación recibida a través del medio tele-ejercido.

Como puede apreciarse, este suplemento de acción personal se concreta unas veces en forma individualizada y otras en agrupación. Las *Aulas colectivas de audición* del Bachillerato Radiofónico son un ejemplo real de este segundo procedimiento de participación.

CARACTERES DE SU SUPUESTO SISTEMA DE ENSEÑANZA A DISTANCIA PARA LA E. G. B.

Sin posibilidad de analizar las características generales que en los órdenes organizativo y didáctico presenta la compleja naturaleza de la enseñanza a distancia—empeño ciertamente interesante

que sería muy útil abordar para reparar la habitual ausencia de esta modalidad de enseñanza en las preocupaciones pedagógicas más puras—, vamos a presentar algunas ideas en relación con la posibilidad de establecer un sistema de enseñanza a distancia que permita hacer extensiva al mayor número de sujetos la segunda etapa de la E. G. B.

Examinados los *elementos de acción* que se mencionan en el apartado anterior, y teniendo en cuenta las más fecundas experiencias obtenidas en los centros dedicados a la enseñanza bajo las condiciones que nos ocupan, no es difícil llegar a la conclusión de que sólo bajo la fórmula de una obra multimedia podrá lograrse un ente educativo verdaderamente eficaz y con auténtica fuerza operativa. Por otra parte, esta acción combinada de medios parece viable en nuestras presentes circunstancias a poco que se consiga la indispensable acción coordinadora.

Los elementos que deben entrar en juego son:

a) Los envíos postales de temas a cada uno de los alumnos inscritos en los cursos, en remesas periódicas y a domicilio, tal como vienen haciendo las escuelas por correspondencia.

b) La acción orientadora, estimulante y comunicativa de la radio, al modo que puede apreciarse en los programas educativos existentes, algunos ya mencionados. Para determinadas materias (idiomas propio y extranjeros, literatura, música, etcétera) la radio es un medio sustantivamente perfecto, que puede prestar una valiosa ayuda. En otras materias podrá constituir un elemento auxiliar de apreciable valor. Las emisiones de radio escolar, que actualmente realiza Radio Nacional de España, podrían acoplarse fácilmente a los objetivos aquí propuestos.

c) La participación del agente televisivo puede ser básica en este complejo educativo. Una ampliación a otras materias del curso de inglés creado por nuestra Televisión Escolar puede ser un ejemplo claro de lo que es capaz de aportar este medio a la empresa educativa. La extensa nómina de temas en los que la imagen es fundamental para su debida comprensión puede ser incluida en los programas con garantía de efectividad. Televisión Escolar podría también, sin dificultad, dedicar gran parte de sus espacios a esta finalidad, con lo que se enriquecería notablemente su influencia en el sector de la educación sistemática.

d) La intervención del factor personal constituye la más alentadora posibilidad en el montaje de esta modalidad de enseñanza. La circunstancia de contar con un profesorado competente distribui-

do por todo el país hace posible, gracias a la enseñanza a distancia, una forma de colaboración en la segunda etapa de la E. G. B. para todos los docentes que no hayan recibido la especialización que para ella se requiere. No cabe duda que si un educador aislado puede encontrar serias dificultades para desarrollar una tarea programada para un equipo con calificaciones especializadas, no las encontrará para orientar, estimular y apoyar a los escolares de 6º a 8º cuando la responsabilidad primordial de la acción docente recaiga sobre unos medios tan completos como los que pueden ponerse en juego en la enseñanza a distancia.

El gran fallo de estos procedimientos de aprendizaje, la soledad en que opera el alumno, puede ser felizmente superado en nuestro caso con el extenso plantel docente capaz de apoyar la acción un tanto ciega de los elementos que participan en esta empresa educativa.

El alumno a distancia podrá contar casi siempre con el apoyo de un profesor calificado que, en determinadas condiciones, colaborará con él apoyando con su calor y con su saber al desamparado estudiante. Considérese que si el Magisterio ha contribuido de un modo positivo al sostenimiento de la enseñanza libre en el Bachillerato, actuando en unas condiciones desfavorables, su colaboración podrá ser infinitamente más eficaz en las circunstancias que contemplamos.

Naturalmente que el papel de tutor u orientador de alumnos de segunda etapa habrá de ser considerado como tarea suplementaria y exigirá un compromiso y una retribución especiales.

CONCLUSION

El establecimiento de un sistema de enseñanza a distancia, que posiblemente implicará la creación de una red de centros consagrados a esta misión, es una obra compleja y laboriosa que necesita estudio, trabajo y tiempo para ser puesta a punto. Pero los efectos se prometen fructíferos y la necesidad está sobradamente justificada.

La actuación habrá de proyectarse en los siguientes aspectos:

- Proceso de estudio, programación y ensayo. Fase necesaria dada la extraordinaria dificultad del empeño, tanto por la delicada labor de coordinación de los medios que han de utilizarse como por la exigencia de adaptar la estructura de las materias a la naturaleza de estos instrumentos de comunicación.
- Establecimiento de los servicios con resolución de los problemas de horarios, designación de centros correctores y de agentes co-



laboradores, edición de material impreso, creación de los mensajes audiovisuales, régimen administrativo de los servicios...

- Implantación de fórmulas de encuadramiento, evaluación, dispensa de diplomas, orientación vocacional, protección escolar (a la que habrá de concederse especial relieve), redacción del mapa del sistema...

En resumen, toda una obra de ambiciosas perspectivas que esperamos se vaya concretando en realidades positivas cuando se reglamenten las diversas figuras jurídicas que preceptúa la Ley General de Educación.

BIBLIOGRAFÍA

BORREGUERO, Luis: "El papel de la enseñanza por correspondencia en España". *Familia Española*. Madrid, número 95, septiembre 1967, pág. 38.

C. A.: "La enseñanza por correspondencia en España". *Familia Española*. Madrid, núm. 94, agosto 1967, pág. 16.

GROS, Louis: "L'enseignement par correspondance et son avenir". *L'éducation nationale*. París, núm. 803, noviembre 1966, pág. 9.

ESQUIVEL, Javier de: "La Universidad abierta inglesa a punto". *Ya*. Madrid, 9 de junio de 1970.

FERNÁNDEZ HUERTA, José: "La enseñanza por correspon-

dencia como problema didáctico". *Revista de Educación*. Madrid, núms. 35-36, septiembre-octubre 1955, pág. 125.

GARCÍA JIMÉNEZ, Jesús: "La enseñanza media por televisión". *Revista de Educación*. Madrid, núm. 200, junio 1968, pág. 102.

GRAN ANDRESEN, Solveig: "La enseñanza por correspondencia en Noruega". *Boletín trimestral de Educación de Adultos y de Jóvenes*. Unesco, París, núm. 1, vol. XVI, 1964, pág. 14.

BAGET HERMS, J. M.ª: "El Bachillerato TV y el segundo canal". *Imagen y Sonido*. Barcelona, núm. 17, noviembre 1964, pág. 50.

MARTÍN MONFORTE, Miguel: "La enseñanza por correspondencia, una didáctica del mundo de hoy". *La Vanguardia*. Barcelona, Artículos publicados los días 13, 16 y 21 de noviembre de 1965.

Enseñanza por radio y televisión. Dirección General de Enseñanza Media. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1965. Un folleto de 21 x 13,5 cm. con 50 páginas.

La enseñanza por correspondencia a los niveles primarios y secundarios. *Revista Analítica de Educación*. UNESCO. Volumen VI, núm. 8, París, octubre 1954. Número monográfico, 24 págs.

La enseñanza por correspondencia en España y en el mundo. Información y datos. Documento multicopiado del Centro de Estudios CEAC. Barcelona, 1967. 42 folios.

"La formación profesional y técnica de adultos por correspondencia". *Boletín del Centro de Documentación e Información Pedagógica*. Universidad del Zulia. Maracaibo. Venezuela, núm. 5, noviembre-diciembre 1967, pág. 62.

Radio ECCA. Emisora Cultural Popular de Gran Canaria. Dirección General de Radiodifusión y Televisión Española. 1968. Un volumen de 21,5 x 24,5 cm., de 72 páginas.



Instituto Nacional de Pedagogía de Sardinia. Taller de mecánica.

El Centro de Educación General Básica

Por JOSE COSTA RIBAS

Inspector Central de Enseñanza Primaria

La nueva Ley General de Educación supone la introducción de una serie de importantes innovaciones pedagógicas en el sistema escolar vigente.

Sin que todavía se puedan determinar con exactitud cuáles van a ser dichas innovaciones, es de suponer, dado el espíritu que informa la nueva Ley y las actuales tendencias pedagógicas, que se orientarán, fundamentalmente, hacia :

- una intensificación de la actual política de concentración escolar;
- una mayor autonomía y responsabilidad de los Centros y de su profesorado;
- una programación flexible, basada en las áreas de expresión y en la interrelación del Centro con el medio ambiente;
- enseñanza individualizada;
- agrupamientos flexibles;
- promoción continua de los escolares, etc., etc.

Estos y otros principios—definidores de una auténtica *educación personalizada*—supondrán, sin duda, cambios sustantivos en el sistema escolar y, más concretamente, en la estructura y organización de los Centros de Educación General Básica.

TIPOS DE CENTROS DE E. G. B.

El artículo 59 del Proyecto de Ley General de Educación establece que “los centros estatales de E. G. B., que se denominarán Colegios Nacionales, impartirán las enseñanzas correspondientes a las dos etapas que la integran... y tendrán, al menos, una unidad para cada uno de los cursos o años en que las etapas se dividen”. Es éste un precepto de gran trascendencia por cuanto implica la desaparición o transformación de un gran número de centros de enseñanza primaria, que hasta ahora han venido funcionando bajo diversas denominaciones: Escuelas Mixtas y Unitarias y la extensa gama de Escuelas Graduadas y Agrupaciones Escolares de 2, 3, 4, 5, 6 y 7 unidades.

La exigencia de “una unidad para cada uno de los cursos o años en que las etapas se dividen” supone que en el futuro sólo persistirán los actuales Colegios Nacionales y las Agrupaciones Mixtas que tengan ocho o más unidades, excluidas las de Párvulos, ya que la Ley acepta implícitamente la coeducación.

Técnicamente es una buena medida que facilitará la graduación y la consiguiente mejora de la calidad de la enseñanza. Pero no podemos soslayar los graves problemas que plantearía su aplicación estricta, dada la diseminación de la población española y la consiguiente dispersión y atomización del actual

sistema escolar primario (1). A estas motivaciones obedece sin duda la disposición transitoria segunda, que en su apartado 2) suaviza aquel precepto al decir que "cuando las circunstancias de la población escolar o de otro género lo hagan necesario, podrán agruparse en secciones conjuntas alumnos de edades diferentes en las condiciones que se reglamenten".

Por todo lo expuesto, pensamos que podrán existir dos tipos de Centros:

a) *Colegio de Educación General Básica*.—En el que se podrán impartir todas las enseñanzas de E. G. B. en ocho cursos específicos e independientes, al menos en lo que a los cuatro últimos se refiere, aunque para los restantes no se disponga de una unidad para cada curso. Deberán asimismo disponer de un claustro completo de profesores y de las instalaciones complementarias precisas para impartir todas las enseñanzas.

Este tipo de Centro sería el único con carácter sustantivo y al que se deberá tender en la planificación de la educación.

b) *Centros incompletos de E. G. B.*—Quedarían incorporados a esta categoría todos los Centros que no reúnan los requisitos exigidos para ser considerados como Colegios. Pedagógicamente se integrarían o asociarían a un Colegio, de forma que los alumnos cursarían los cursos de la primera etapa, o parte de ellos, en el centro incompleto y los restantes en el Colegio local o comarcal al que estuvieren asociados, utilizando, en su caso, los servicios de Transporte Escolar y Escuela-Hogar.

ESTRUCTURA DEL CENTRO

El principio de la graduación, que está en la base de los sistemas escolares de todos los países, se ve sometido actualmente a duras críticas por parte de un movimiento, cada vez más extendido, en favor de la enseñanza no graduada.

La Clase, Curso o Grado, hasta ahora unidad fundamental de la organización escolar, descansa en dos principios muy discutidos:

a) La posibilidad de agrupar a los alumnos en clases relativamente homogéneas, capaces de realizar un mismo trabajo a un ritmo sensiblemente igual. Se preserva esta relativa homogeneidad con la repetición de curso de los alumnos que no siguen el ritmo impuesto a la clase como conjunto.

(1) Más del 80 por 100 de los municipios españoles tienen un censo de población inferior a los 3.000 habitantes.

Un 30 por 100 aproximadamente de las unidades existentes son escuelas de maestro único.

b) La enseñanza colectiva, centrada en la *lección magistral*. El profesor explica y los alumnos, colectivamente, atienden, comprenden, estudian y realizan unos mismos ejercicios de aplicación y afianzamiento.

El principio de la homogeneidad, aún en grado relativo, es más que discutible (2).

La nueva Ley de Educación, por su parte, suprime prácticamente los exámenes y postula la *promoción continua de los escolares*. En cuanto a la "lección magistral" tiene cada día menos partidarios y se pretende sustituirla por la *dirección y orientación del trabajo individual de los escolares*.

Todos estos factores obligarán a un replanteamiento a fondo de la enseñanza graduada, conservando, sin embargo, algunos de sus aspectos, que consideramos imprescindibles para una adecuada organización del Centro de E. G. B.

AGRUPAMIENTOS FLEXIBLES

El sistema de *enseñanza individualizada* puede resolver el problema clave de la falta de homogeneidad de los alumnos de una clase. Los distintos tipos de fichas (3) permiten que cada alumno del grupo avance según su propio ritmo y de acuerdo con sus posibilidades, sin frenar o acelerar en demasía el progreso de los demás. Para ello es necesaria una *programación flexible* que establezca unas metas comunes, iguales para todos, en disciplinas fundamentales (lengua, matemáticas), y unos *niveles variables* en las demás áreas, aceptando el hecho consiguiente de un progreso irregular: el atraso en determinadas áreas puede compensarse con el adelanto en otras para las que el alumno esté más capacitado.

La enseñanza colectiva se sustituye por la dirección del aprendizaje individual. El profesor conoce las dificultades con que tropiezan sus alumnos y les orienta en la solución de sus problemas.

Sin embargo, la *unidad-clase*, como conjunto de alumnos más o menos afines, dirigidos por uno

(2) Se ha comprobado experimentalmente que grupos de alumnos que asisten a clases consideradas teóricamente como homogéneas tienen una variabilidad mental equivalente a la mitad de su edad cronológica media. Ello supone que entre los 40 alumnos de una clase de tercero de bachillerato, hay muchachos cuya capacidad mental está por debajo de la media normal de quienes ingresan en enseñanza media, y otros cuya capacidad mental les situaría entre los alumnos de preuniversitario. (Véase VÍCTOR GARCÍA HOZ: "Lo que hay tras los "grupos homogéneos". *Revista Española de Pedagogía*. Madrid, abril-junio de 1966.)

(3) Fichas *directivas*, que señalan lo que hay que hacer y cómo hay que hacerlo, remitiendo a libros, material diverso y a fichas de *consulta*. Fichas de *contenido*, que suplen en cierta manera el libro de texto. Fichas de *comprobación*, para el autocontrol, y *correctivas*, que vuelven sobre una adquisición no lograda o defectuosa.

o varios profesores, sigue siendo elemento básico para el agrupamiento de los escolares. Ya no será, desde luego, una clase autónoma, autosuficiente, con escasa o ninguna relación con las demás clases o grupos de alumnos. Debe ser un *agrupamiento flexible* que permita, en determinados momentos, subdividirla en grupos más pequeños—*grupos coloquiales* o equipos de trabajo de tres a seis alumnos—o asociarla, temporalmente, a otras clases—*gran grupo*, de 100 a 200 alumnos—para determinadas actividades: presentación de un tema, conmemoraciones, lecciones comunes, visitas, excursiones, etc.

De este modo se facilita, junto al trabajo individual del alumno, que ocupará buena parte del horario escolar, diversas y variadas experiencias de trabajo cooperativo con alumnos mayores y pequeños, brillantes y medianos y con iguales y distintos intereses.

EL PROFESORADO

El éxito en la implantación de estas y otras innovaciones que postula la nueva Ley de Educación dependerá, como siempre, del entusiasmo y convicción con que sean acogidas por el profesorado.

Los principios antes enunciados suponen también importantes cambios en la organización y realización del trabajo docente.

Una mayor autonomía de los Centros totalmente necesaria—llevará aparejada una mayor responsabilidad de su dirección y profesorado. Exigirá un

auténtico *sentido empresarial* y un eficaz *trabajo en equipo*, en el que todos se sientan copartícipes y responsables de la buena marcha del Centro. La organización del profesorado en *departamentos educativos y didácticos* puede contribuir a una planificación adecuada del trabajo escolar, a una programación realista, debidamente coordinada, horizontal y verticalmente, y a una orientación continuada de los escolares, en el aspecto personal, escolar y vocacional.

El centro de gravedad del trabajo docente deberá desplazarse a la *dirección y orientación del trabajo de sus alumnos*, que, al disponer de instrumentos para su autoinstrucción, podrán avanzar por sus propios medios, adquiriendo *hábitos de estudio y trabajo individual*, sin recurrir al profesor más que cuando realmente lo necesiten.

La permanencia continuada—dos o tres cursos—del profesor con un mismo grupo de alumnos puede facilitar extraordinariamente la *orientación* de los mismos, aspecto importante al que hasta ahora no se ha prestado la debida atención. Aun en el caso de que exigencias científicas hagan aconsejable la actuación simultánea de varios profesores especializados sobre los alumnos de los últimos cursos, deberá subsistir un profesor principal o tutor que se responsabilice de cada clase. Desde luego consideramos ideal la existencia de un solo profesor actuando sobre un mismo grupo de alumnos y responsabilizándose de todos los aspectos de su formación. Si ello no es factible, deberá procurarse reducir su número al mínimo imprescindible.



Huerto Escolar de Crecente.

Las actividades extraescolares en favor de los alumnos de la Educación General Básica



Por MANUEL MARTINEZ LOPEZ
Jefe del Departamento de Educación Permanente
y Actividades Extraescolares

I. LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES EN LA NUEVA LEY DE EDUCACION

En la Nueva Ley de Educación se configura el período de Educación General Básica como un todo, al final del cual el alumno habrá recibido una formación completa, tanto en hábitos como en contenidos culturales.

Generalmente se piensa que estos hábitos, así como las informaciones culturales, se crean o se reciben a través de unas asignaturas o disciplinas ya clásicamente establecidas, que forman el programa normal. ¿Son suficientes éstas para proporcionar la formación integral a que alude la Ley de Educación en sus artículos 15 y 16?

Existen otras actividades que no están reflejadas en este programa y que por lo mismo han sido llamadas extraprogramáticas por unos, complementarias o periescolares por otros, y que la presente Ley, en su artículo 109, párrafo 3, llama "extraescolares en favor de los alumnos".

Precisamente, algunos ingredientes de esta educación integral, a que alude la Ley, como son el "ejercicio de capacidades de imaginación, desarrollo de actitudes para la convivencia y para vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad local, nacional e internacional, la iniciación en la apreciación y expresión estética y artística y el desarrollo del sentido cívico-social y de la capacidad físico-deportiva" (artículo 16), se logran mejor a

través de actividades que no han significado tradicionalmente una asignatura determinada y que incluso, aunque exijan una programación de las mismas, sería difícil encuadrarlas en una disciplina y más bien se diluyen en actividades extra, como un teatro, un viaje, etc., y que encajan, por tanto, mejor en clubs o asociaciones que puedan dar mayor sentido a esas facetas que se persiguen principalmente:

a) Llenar una serie de lagunas existentes en el programa normal referidas, sobre todo, a la educación artística y formación cívico-social.

b) Crear en los alumnos el sentido de convivencia, creatividad, cooperación, organización en común, trabajo en equipo, sentido de responsabilidad, que difícilmente se logra en las clases tradicionales.

c) Por otra parte, no se recarga el programa escolar al desplazar a estas actividades realizadas en clubs o asociaciones una serie de contenidos, como el de la educación artística y musical, etc., que al llevarse de forma más flexible y deleitosa no suponga fatiga para el escolar.

d) Además, las actividades extra-escolares se sitúan en un punto geométrico de coordinación entre la institución docente, la familia y la sociedad, que son los tres polos de influencia educativa so-

bre el alumno y contribuyen así a romper la disociación o aislamiento de cualquiera de estos polos.

e) El mayor logro educativo de las mismas consistirá en enseñar al alumno a autoformarse de manera continua para que durante toda su vida sepa aprovecharse de los influjos culturales con sentido de responsabilidad, valoración y crítica.

II. ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES POSIBLES EN LA EDUCACION GENERAL BASICA

Estas actividades pueden organizarse bien directamente, bien constituyendo clubs a través de los cuales se puedan realizar de forma constante.

Una enumeración de unos y otras es la siguiente :

- Club de música.
- Club polideportivo.
- Club de cine.
- Club de fotografía
- Club de teatro.
- Teleclub.
- Club de prensa.
- Biblioteca escolar.
- Cooperativas escolares.
- Turismo escolar.
- Asociación de antiguos alumnos

Los *clubs de música* han de organizarse para estimular la educación artística, desarrollo de la capacidad de perfección y sensibilidad de los alumnos, orientar la comprensión artística de la música de consumo, ayudar a descubrir gustos, posibilidades e incluso vocaciones artístico-musicales.

Objetivo importante de estos clubs es enseñar a utilizar los medios y utensilios (discos, magnetófonos) en la vida familiar y social.

La posibilidad de un local pequeño con las condiciones técnicas requeridas para este fin es condición casi indispensable.

En el club de música tienen cabida también las rondallas, coros, etc., que sea posible crear en el Centro escolar.

Club de cine. El club de cine debe tener por finalidad la presentación de películas con sentido humano y formativo, preparación del alumno a discernir, juzgar y criticar las películas de consumo, aficionándole al cine artístico y de categoría humana con auténticos valores frente a un cine exclusivamente comercial.

Ha de tenerse en cuenta al organizarle, el nivel educativo a que se refiere (bien sea Educación General Básica o Bachillerato) y tenderá a realizarse a través de ciclos (vg., ciclo de humor, religioso, etcétera).

Club de fotografía. El club de fotografía tiene por objeto despertar la afición en los alumnos por



Escuela Graduada Comarcal. — Torrellas de Foix (Barcelona).

esta actividad y prepararlos, tanto técnica como artísticamente, creando en ellos la afición a descubrir la Naturaleza en todas sus dimensiones.

Se organizará con un laboratorio, que han de manejar los propios alumnos, y se impartirán charlas, coloquios, presentación de realizaciones (fotos, diapositivas, filminas) hechas por los propios alumnos.

Club de teatro.—El club de teatro tenderá a despertar en los alumnos la afición por esta actividad, la más rica de la trayectoria cultural.

Su finalidad será triple: tanto el conocimiento, crítica y gusto del buen teatro; lograr que el alumno se desenvuelva airoosamente en público, y despertar vocaciones literarias para la creatividad.

Teleclub.—El teleclub ha de servir para preparar a una recepción crítica y selectiva de la cultura a través de este poderoso medio de comunicación de masas.

Los profesores, para esta actividad, deberán adquirir las técnicas de animadores, intervú de grupos, etc.

Cooperativas escolares, mutualidades y cotos.
La cooperativa escolar se entiende como una asociación voluntaria de niños y jóvenes que funciona dentro de la institución educativa, ofreciendo a escala reducida servicios económicos. Con los recursos propios de la cooperativa, el alumno aprende a resolver situaciones reales inspiradas en el ideal de solidaridad. La cooperativa es un laboratorio práctico donde se realiza la labor formativa mediante la acción económica.

Club de prensa.—El club de prensa ha de despertar tanto la afición a la lectura seleccionada como a la participación activa en la redacción de artículos y confección de periódicos o revistas escolares, murales, etc.

La biblioteca escolar ha de ser un instrumento eficaz al servicio de toda la Institución, con sentido didáctico, y a la vez ha de servir para despertar la vocación lectora a partir de crear preferencias. La participación por parte de los alumnos en la organización de la misma, la posibilidad de que llene el tiempo de ocio y de que se proyecte, siendo circulante, a la familia a través del alumno, y el sentido de dinamicidad y actividad que ha de imprimirse a base de comentarios de nuevos libros, etc., son requisitos indispensables para su buena marcha.

El turismo escolar, bien esporádico, bien organizado también en un club, servirá para estimular el conocimiento de la Geografía, del Arte e Historia, a favorecer las interrelaciones con otros Centros educativos, etc.

Por último, la *Asociación de antiguos alumnos* ha de significar la continuidad de la obra educativa y la vinculación al Centro de quienes dejaron sus aulas.

III. ORGANIZACION DE LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

La puesta en marcha, organización, vitalidad y resultados eficaces de las mismas exigen una serie de premisas nuevas:

a) En primer lugar, un horario más flexible para el profesorado de Educación General Básica y una dedicación obligatoria de cada profesor a una de estas actividades.

b) En segundo lugar, es exigible una adecuada preparación en las Escuelas del Magisterio y en cursillos de perfeccionamiento y actualización sobre dinámica de grupos, animación cultural, movimientos juveniles, etc.

c) La inspección ha de configurarse como asistencia técnica para programar las tareas y actividades concretas, coordinando otros asesoramientos técnicos, verbigracia, Conservatorio de Música y Declamación, de Arte Dramático, etc.

d) La evaluación y valoración de méritos del personal docente, debidamente objetivados, tanto para gratificaciones, incentivos, ascensos, traslados, promoción a directores escolares o inspectores técnicos de educación, ha de incluir necesariamente la eficacia en estas actividades.

e) En cada Centro escolar de Educación Básica deberá determinarse el número de actividades indispensables óptimas o mínimas, según su categoría de Centro incompleto, completo, rural, urbano, etc.

f) La arquitectura escolar debe imbuirse de este nuevo sentido proyectando locales aptos para estas actividades.

g) Por fin, la Administración debe prever el equipamiento, dotación de medios materiales, equipos de alta fidelidad, etc., indispensables para su funcionamiento.

La buena organización de estas actividades planteadas en la Nueva Ley dan a la educación y al sistema una dimensión menos rígida y más flexible en beneficio de la "formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad y el fenómeno del espíritu de convivencia", que son fines establecidos en el artículo 1.º del Título Preliminar de la Ley de Educación que va a poner en marcha nuestro sistema educativo.

La educación de los superdotados en la Enseñanza General Básica

M.^a Josefa ALCARAZ LLEDO.
Jefe del Departamento de Documentos
y Publicaciones

El artículo 49 de la Ley de Educación y siguientes se ocupan de la educación especial, y en este mismo artículo, párrafo 1, se establece como finalidad de esta educación, preparar, mediante el tratamiento educativo adecuado, a los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social, tan plena como sea posible en cada caso, según sus condiciones y resultados del sistema educativo y a un sistema de trabajo, en todos los casos posibles que les permita servirse a sí mismos y sentirse útiles a la sociedad.

El superdotado figura en la Ley incluido en los capítulos dedicados a la Educación especial, que, como hemos visto anteriormente, se ocupan también de los deficientes e inadaptados.

El artículo 49, en su párrafo 2, establece: «Se prestará una atención especial a los escolares superdotados para el debido desarrollo de sus aptitudes en beneficio de la sociedad y de sí mismos», y en el artículo 53 se dice: «La educación de los alumnos superdotados se desarrollará en los centros docentes de régimen ordinario, pero se procurará que su programa

de trabajo, utilizando métodos de enseñanza individualizada, les facilite, una vez alcanzados los niveles comunes, obtener el provecho que les permitan sus mejores posibilidades intelectuales.»

De lo dispuesto en estos artículos se desprende que se descarta la posibilidad de una enseñanza en centros con alumnado de semejante capacidad intelectual.

En primer lugar hemos de fijarnos en el sujeto pasivo, el que recibe la educación de E. G. Básica, el alumno que, en este caso, ha de ser superdotado. Pero, ¿qué es un superdotado? ¿Cuándo se puede decir que un alumno es superdotado?, y así, antes de contestar a estas preguntas ha de saberse en qué consiste esta calificación de la capacidad intelectual del alumno.

El superdotado

El hombre se caracteriza de los demás seres vivos por su inteligencia, y su grado de inteligencia ha sido medido por los resultados

de su trabajo intelectual o mediante medidas objetivas que han permitido establecer escalas de inteligencia, siendo sus grados superiores el del superdotado y el genio.

La Ley se refiere al superdotado, pero no lo define y cabe preguntarse qué han entendido por superdotados los legisladores. Si es el alumno cuya inteligencia es superior a la normal existen diversos grados dentro de esta superioridad, denominados de modo diferente por distintos autores, pero que coinciden en establecerlos.

A partir de la inteligencia normal, Terman establece las siguientes categorías: superior, muy superior y casi genio y genio; Kuhlman: brillante, muy brillante, superior, muy superior y precoz; y otras muchas distintas clasificaciones establecidas por otros afamados autores.

De esta diversidad de grados se desprende la primera dificultad en apreciar desde qué grado se considera al alumno superdotado.

En el lenguaje corriente se dice del alumno, que es buen alumno, alumno destacado, alumno brillante, alumno excepcional, alumno superdotado, y parece desprenderse que el superdotado es el grado más elevado dentro de la capacidad intelectual.

Pero no es fácil que la ley se refiera a este último grado de capacidad intelectual, sino que más bien parece desprenderse del contexto de la misma al establecer la promoción de todos los alumnos que habrán de seguir los estudios sin repetición (en su artículo 18 apartado 3, indica: «Aquellos alumnos que sin requerir una educación especial no alcanzaran una evaluación satisfactoria al final de cada curso, pasarán al siguiente, pero deberán seguir enseñanzas complementarias de recuperación»), que dentro de la calificación de los superdotados se incluyen desde el alumno brillante hasta el genio.

Hasta ahora el que no alcanzaba una evaluación satisfactoria no promocionaba; ahora promocionará, es decir, estará en el mismo curso que sus restantes compañeros, aunque deberá seguir enseñanzas complementarias de recuperación.

El resultado será que la inferior evaluación

del rendimiento escolar será más destacada en el siguiente curso, ya que el alumno de inteligencia y capacidad de trabajo normal seguirá avanzando normalmente y los de las clases de recuperación en un porcentaje elevado seguirán arrastrando la insuficiencia de preparación a lo largo de los estudios, haciendo mayor la distancia que los separan de los de capacidad normal.

Esto dará lugar a que el profesor que ha de impartir las enseñanzas de un curso a un alumno tan complejo como el que ha de recuperar, el normal y el de inteligencia superior, tenderá a considerar superdotados a estos últimos ya que forzosamente destacarán mucho más en clase al existir en ella retrasados; cuando el superdotado, sea cual sea su situación dentro del grupo en la clase, debe ser no el que tenga inteligencia superior a la normal, sino el que tenga una inteligencia por encima de determinado grado superior a lo normal, y en esta acepción se considerará por este estudio, ya que de no ser así las palabras «mejor dotado» que califican la condición genérica de los que tienen capacidad por encima de la media son la que hubieran sido empleadas por la Ley.

Características del superdotado

En general, el superdotado une a su mejor capacidad intelectual un mayor desarrollo físico y una mejor salud, tiene mayor expectativa de vida y capacidad de creación hasta edades muy avanzadas. Por lo contrario, presentan con mayor frecuencia de lo normal defectos de visión y, por lo general, su capacidad está de acuerdo con su edad y no con su inteligencia.

Asimismo presentan los superdotados mejor equilibrio emocional, buen genio, tendencia a dirigir y ser seguidos, mayor seguridad en sí mismo, gran imaginación, curiosidad, cooperación, mejor efectividad, originalidad, poder de voluntad y menor sugestibilidad, mayor capacidad para superar los handicaps físicos, sienten menos inclinación a vanagloriarse de sus éxitos, a hablar de sus conocimientos y superar las tentaciones del fraude, disfrutan en su mayoría

de buen humor, son más corteses y no se descorazonan.

Desde el punto de vista pedagógico, en el superdotado se da por lo general, mayor deseo de aprender, así como poder de voluntad, perseverancia y deseos de prosperar. Su conducta y actitud en clase suelen ser satisfactorias, son disciplinados y respetan la autoridad del profesor, siempre que éste sea inteligente, y no por ello dejan de ser independientes.

En el magnífico estudio realizado por Terman entre 1921 a 1947, constata que los sujetos de inteligencia superior habían demostrado superioridad excepcional en conocimientos científicos, literarios y artísticos; superioridad menos clara en cálculo, ortografía, historia y educación cívica y que eran igual que los demás en caligrafía, trabajos manuales, costura y cocina.

El ambiente influye extraordinariamente en el superdotado, hasta el extremo que en numerosos casos un ambiente desfavorable impide la realización plena de sus posibilidades. El estado socio-económico de la familia, el cultural, influyen de un modo destacado en los resultados escolares.

Cuando hay más de un hijo, generalmente el mayor es más inteligente, y respecto a las dificultades de adaptación familiar se constata que son mayores cuanto más inteligencia se posee.

El superdotado exige una especial atención para que no se malogren sus posibilidades. Aunque es cierta la afirmación de que el superdotado no necesita ninguna ayuda, pues el solo es capaz de abrirse todos los caminos, no es menos cierto que en la lucha para abrirse camino y aún a veces para enfrentarse a la incompreensión e incapacidad de los demás, pierde energías que sería mejor aprovecharlas en otras actividades.

Cuando al superdotado se le imparte la educación junto con los que no lo son, uno de los resultados más frecuentes es el que por encontrar fácil y lento el aprendizaje, no se preocupan ni se esfuerzan, ya que no tienen necesidad de ello, y no adquieren, por tanto, hábitos de estudio, de trabajo, no ejercitan la memoria, etc.

La Ley de Educación en su artículo 53, resuel-

ve el problema que presenta la coeducación de escolares con una gran diferencia en capacidad intelectual, al recomendar la utilización de métodos de enseñanza individualizada ya que la educación es un proceso mediante el cual se procura el desarrollo óptimo del alumno en concordancia con su naturaleza y sus necesidades singulares.

Se ha dicho que si algunos más bien dotados no son los mejores de la escuela, es porque muchas veces la escuela les obliga a adaptarse a ella, en vez de ser ella la que se les adapte.

La enseñanza individualizada permite que la adquisición de conocimientos esté en relación con la capacidad del alumno y su ritmo de trabajo.

El método de proyectos de Kilpatrick aplica la palabra proyecto a una acción que tiende a un descubrimiento.

El método de proyectos es un método activo, centrado en los objetivos perseguidos por el alumno bajo el control y con los consejos del maestro. Más especialmente, se entiende por proyecto toda actividad reflexiva del alumno en la que una finalidad libremente elegida fija los objetivos de la acción, guía su desvolvimiento y aporta su motivación profunda. Así definido, un proyecto es una unidad de trabajo escolar; su contrario es la tarea impuesta desde fuera, la materia de la cual al niño no ha sentido necesidad y que está, no obstante, obligado a aprender y a recitar.

Cuanto más creativo es el niño en la elección y en la realización del proyecto, más educativo es éste. El papel del maestro es mucho más importante en el método de proyectos que en el método tradicional, porque es más constructivo, pero aquí la atención se localiza sobre el que aprende, sobre lo que hace, sobre su forma de reaccionar (1).

Las diferentes actividades que comprende cada proyecto son propias para ejercitar y destacar las aptitudes y los intereses de los superdotados.

(1) LANDSHERE, G. de: Une interview de W. H. Kilpatrick. *L'Education*, núm. 18, 13 mai 1965, págs. 5-7.

Enriquecimiento de los programas

Puesto que el superdotado aprende, en general, más rápidamente, dispone de más tiempo para dedicarlo a otras actividades que enriquezcan el progreso para estos alumnos, de modo que profundicen sus conocimientos en las materias más propias del progreso.

Ya se habla de enseñanza a la medida a través de un ordenador y esta enseñanza sería apropiada para toda clase de alumnos y en especial para los superdotados.

En esta clase de enseñanza la presentación de los cursos puede ser realizada en función de las necesidades de cada estudiante. La respuesta del alumno hecha por intermediación del teclado es analizada por el ordenador que tiene en memoria las instrucciones, las cuestiones, las directrices de los profesores. La respuesta del alumno es descompuesta por el ordenador.

Este último, siguiendo el plan expuesto por el profesor, responde, dando indicaciones, plan-

teando cuestiones, proponiendo soluciones. Da a continuación el enunciado del próximo trabajo a hacer y los ejercicios orales que completan el curso, registrando, además del tiempo de respuesta del alumno, sus errores y cualquier otra información concerniente a su trabajo.

Es por tanto posible hacer un profundo análisis de los esfuerzos y del nivel del estudiante, al mismo tiempo que apreciar el valor del curso propuesto. El alumno se beneficia de algún modo de una enseñanza «personalizada» (2).

Esta modalidad de enseñanza puede ser la que en el futuro sea aplicada corrientemente.

La acción del maestro deberá estar dispuesta a favorecer y mejorar la intuición y la observación, de modo que el alumno sienta deseos de investigar, hacer experiencias, y alcance el mejor rendimiento de sus capacidades entre las que debe prestar atención a la capacidad de análisis y abstracción.

(2) *Science et Avenir*, núm. 26, febrero 1965, pág. 126.

Bibliografía

- ALCARAZ LLEDÓ, M.^a Josefa: *Cómo tratar a los superdotados*. Tiempo y Educación, tomo III, fascículo 8.
- AYUDA MORALES: *Los niños bien dotados*. Educadores, 1959, págs. 717-738, núm. 5.
- BAKER, Harry: *Introduction to gifted children*. New York, The Macmillan Co., 1959.
- BLOCH, Marc-André: "La sélection des étudiants". *L'Education Nationale* núm. 3, 21 de enero 1965, página 57.
- BAUMGARTEN-TRAMER, Franziska: *La promoción de superdotados*. Revista de Psicología General y Aplicada número 97, vol. XXIV, 1969, págs. 315-319.
- BETTELHEIM, Bruno; MOTT, KENNETH: *¿Debemos agrupar a los estudiantes superdotados?* Panorama de la Educación núm. 2, volumen VII, 1965, págs. 2-3.
- BURT, C.: *The gifted child*. In The Year Book of Education. London, Evans, 1962, págs. 24-58.
- CATTELL, J. MCK: "The origin and distribution of scientific men". *Science*. 65, 1927, págs. 513-516.
- COSTA RIBAS: "Problemas pedagógicos de la educación de los bien dotados". *Revista de Educación*, número 131, Madrid. Segunda quincena marzo 1961, págs. 49-52.
- COX MILES, Catherine: *Niños superdotados*. En Manual de Psicología Infantil, dirigido por Leonard Carmichael. Tomo II. Barcelona, Librería El Ateneo, 1964, 1407 págs. Capítulo 16, págs. 1186-1194.
- CRAECKER, R. de: *Los niños intelectualmente superdotados*. Biblioteca de Cultura Pedagógica. Buenos Aires. Editorial Kapelusz.
- GUIJARRO SANZ, Eutiquio-Jesús: "Sobre los alumnos superdotados". *Bor-*
- dón*, núm. 148, abril-mayo 1967, págs. 195-214.
- GUTIÉRREZ, Manuel: *El superdotado y sus problemas escolares*. Madrid, 1968.
- POZO PARDO, Alberto del: "Aprovechamiento social y personal del bien dotado". En: *La Educación Actual. Problemas y Técnicas*. Madrid. Sociedad Española de Pedagogía. Instituto San José de Calasanz del C. S. I. C., 1969, págs. 409-426.
- SAINCLAIS, Jean: "Faut-il s'occuper spécialement des bons élèves?". *Pédagogie*. Education et culture, número 5, mai 1965, págs. 411-414.
- TERMAN, Lewis M.: *Genetic studies of genius*. Stanford University California, 1926-1930.
- The gifted child grows up*. Stanford University Stanford University Press, 1947.

Educación Preescolar

H
S
R.



ciclos 4-5 y 5-6 años

- **manuales**
- **cuadernos**
- **material didáctico individual y colectivo**
- **guías didácticas**
- **libros de orientación**

*Solicite información y muestras
con el 50% de descuento*



CIA. BIBLIOGRAFICA ESPAÑOLA, S. A.
Nieremberg 14
MADRID - 2

EDITORIALES



HIJOS DE SANTIAGO RODRIGUEZ
Apartado 55
BURGOS

El horizonte de la educación exige soluciones TECNICAS ACTUALES



enciclopedia técnica de la educación

La «Enciclopedia Técnica de la Educación» pretende situar los problemas en un cuadro sistemático de las Ciencias de la Educación, estudiándolos con una panorámica que abarque el fenómeno de la educación en todas sus relaciones y condicionantes y fundamentar las soluciones y alternativas que se ofrecen en las conclusiones y criterios que va elaborando la ciencia pedagógica. Tanto la selección de los contenidos de la obra como el tratamiento que se les ha dado, responden a ese doble criterio: dotar al profesor de un instrumento eficaz para el perfeccionamiento de su actividad docente y contribuir, al mismo tiempo, a su formación y actualización pedagógica.

3 volúmenes de 2.000 páginas cada uno.
Formato: 19 x 27 cm.
Encuadernación: guaflex beige con estampación a dos colores.

Sírvanse remitirme la obra ENCICLOPEDIA TECNICA DE LA EDUCACION, encuadernado en 3 tomos.

- A REEMBOLSO, con el precio ESPECIAL PARA EL MAGISTERIO NACIONAL de 2.000 pts.
- Acogiéndome a la oferta de pago aplazado con las siguientes condiciones: 350,-pts. al recibir la obra y 10 plazos de 200,-pts. mensuales mediante letras.

NOMBRE Y APELLIDOS _____

CARGO _____

DIRECCION _____

POBLACION _____ PROVINCIA _____

La página de la

educación santillana

Plan de la obra:

Tomo I

Revisión y prólogo

José Blat Gimeno

- Organización y Administración Escolar
- Psicología de la Educación
- Técnicas de Trabajo Escolar
- Técnicas de Control y Diagnóstico

Tomo II

Revisión y prólogo

D. Santiago Martínez Ruiz

- La enseñanza del idioma en la Educación Básica
- Didáctica Moderna de la Matemática elemental
- Las ciencias sociales en la Educación Básica
- Las ciencias físico-naturales en la Educación Básica.

Tomo III

Revisión y prólogo.

D. Víctor García Hoz

- Educación física, artística y tiempo libre.
- El material didáctico.
- Educación preescolar.
- Educación integral de adultos.

ELFO, 32 - MADRID - 17

Usted No Está Satisfecho:

AUN NO ENCONTRO 'SUS' TEXTOS

Viva la satisfacción de elegir lo mejor.
Conozca **TEXTOS MAGISTERIO** y los hará suyos.

Hasta el 1 de Noviembre de 1970:

50 % de Descuento

en un ejemplar muestra de los cursos o materias que desee conocer.

TEXTOS MAGISTERIO: 6 primeros cursos de Enseñanza Primaria. Libros del Alumno y Maestro, Cuadernos de trabajo.

LIBROS DEL ALUMNO Y DEL MAESTRO DE TEXTOS MAGISTERIO

UNIDADES DIDACTICAS	Libro alum.	Libro del maestro	RELIGION	Libro alum.	Libro del maestro	LECTURA	Libro alum.	Libro del maestro
Naturaleza y Vida 1.º...	40	40	Religión 1.º.....	30	50	Colorines 1.º.....	40	—
» » 2.º...	50	50	» 2.º.....	30	50	Campanita 1.º.....	40	—
» » 3.º...	65	85	» 3.º.....	38	35	Nacho 2.º.....	45	—
» » 4.º...	80	85	» 4.º.....	40	35	Piñón 3.º.....	55	—
			» 5.º.....	55	—	Aventuras de Nacho 3.º..	45	—
			» 6.º.....	55	—	Bergantín 4.º.....	55	—
GEOGRAFIA E HISTORIA						Curiosidades del Mundo	55	—
Geografía e Historia 5.º..	55	50	MATEMATICAS			5.º.....	55	—
» » 6.º..	55	40	Conjuntos y números 1.º..	35	50	El Camino de la Aventura	55	—
			» » 2.º..	38	35	6.º.....	55	—
CIENCIAS			» » 3.º..	40	45			
Naturaleza y Ciencia....	70		» » 4.º..	40	40	EXPRESION ARTISTICA		
» ».....	80					Burbujas de Colores 1.º .	40	} 100
			Matemáticas 5.º.....	50	40	» » 2.º..	40	
LENGUA			» 6.º.....	50	45	» » 3.º..	40	} 100
Imágenes y Palabras 1.º..	35	45	Conjuntos y números (So-			» » 4.º..	60	
» » 2.º..	40	60	lucionario) 1.º.....	—	30	Canta y no llores 1.º....	60	} 60
Aventura del Lenguaje 3.º	45	50	» » 2.º.....	—	30	» » 2.º.....	60	
» » 4.º	45	50	» » 3.º.....	—	35	Luz y Color I 1.º.....	55	} 55
» » 5.º	55	45	» » 4.º.....	—	35	» » II 2.º.....	55	
» » 6.º	55	40						

LIBROS DE TRABAJO DE TEXTOS MAGISTERIO

SOLICITE con el 50% una colección completa o los ejemplares de las materias que desee utilizando el cupón

NATURALEZA Y VIDA

Unidades didácticas de los cursos 1.º, 2.º, 3.º y 4.º

1.º curso: dos libros a 16 ptas. cada uno

2.º curso: dos libros a 20 ptas. cada uno

3.º curso: tres libros a 20 ptas. cada uno

4.º curso: tres libros a 20 ptas. cada uno

MATEMATICAS

Conjuntos y Números. Seis cuadernos cada curso

Primer curso completo.....15

Segundo » ».....18

Tercer » ».....18

Cuarto » ».....18

ESCRITURA (Cuadernos)

Cuadernos Colorines (12 cuadernos).....36

LENGUA

Imágenes y Palabras 10 (Fichas).....12

» » 20 ».....12

AVENTURAS DEL LENGUAJE

Tres cuadernos para cada uno de los cursos 3.º y 4.º

Precio de cada curso.....15

D.
Calle n.º.....
Ciudad
Provincia
Si es suscriptor, número de carnet.....
Deseo recibir un ejemplar de los
 Libros del maestro
 Libros del alumno de los siguientes
títulos de Textos Magisterio con el 50 %
.....
También deseo recibir con el 50% de descuento
 un ejemplar
 una colección de los siguientes títulos
de los «Cuadernos de Trabajo».....
Cuyo importe abonaré contra reembolso.