

PLANTTEL

REVISTA DE LA ESCUELA UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO DE E.G.B. DE CIUDAD REAL



1

1

9

8

9

PLANTTEL

REVISTA DE LA ESCUELA UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO DE E.G.B. DE CIUDAD REAL



1

9

8

9

PRESIDENTE

Prof. D. Andrés Vázquez Morcillo

DIRECTOR

Prof. Dr. D. Isidoro Villalobos Racionero

CONSEJO DE REDACCION

D. Julián Díaz Sánchez

D. Emilio Martínez Torres

D. Pablo Rodríguez García

D. Juan Sánchez Trujillo

D. Antonio Salomón Escudero

EDITA:

Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Ciudad Real
(Universidad de Castilla-La Mancha)

D. Legal: CR-1.418/89

IMPRIME:

Artes Gráficas ANGAMA, S.A. – Libertad, 6 – Ciudad Real

S U M A R I O

EDITORIAL-PRESENTACION

9

COLABORACION ESPECIAL

13

Joaquín Campillo
La Educación como empresa

26

PLANTEL entrevista a **Ricardo Díez Hochleitner**
Ante la nueva reforma de Educación.
Una perspectiva

DIDACTICA E INVESTIGACION

35

Jesús Abad Ramos
¿Un Krausismo "español"? Notas para
una revisión crítica

63

M.ª del Rocío Algaba Rabadán
Fátima García González
José Antonio Pérez Contreras
¿Qué puede hacer la escuela frente a la calle?

Andrés Calero Guisado
Raquel Pérez González

La madurez para la lectura. Un concepto en revisión

Carmen Díaz Jiménez

Alfabetización visual, educación perceptiva
y creativa

Matilde García García
Emilio Nieto López

La relajación: Técnica didáctica de
formación motriz

Ramón Hervás Rodríguez
Ramón Serrano López-Lucendo
Pedro Rojas del Alamo
Andrés Calero Guisado
Rosa Sánchez de la Fuente

Valoración, diagnóstico y metodología de los
aprendizajes básicos en Preescolar

M.^a Montserrat Hurtado Molist

Estudio sociológico sobre algunos aspectos de la
formación del Profesorado

M.^a Ascensión Martín Rodríguez
Pablo Rodríguez García

Metodología científico-didáctica para la corrección
fonética del francés

Emilio Martínez Torres

Fusión fría y futuro

Antonio Mateos Jiménez

Valor informacional de las Egagrópilas: Aprovechamiento
para la didáctica de las Ciencias Naturales

Juan Antonio Moreno Abelló

La adolescencia temprana. Estudio sobre aspectos
psicosociológicos con escolares de Ciudad Real

Lorenzo Sánchez López

Apuntes para la enseñanza aprendizaje de la geografía
de las localidades de la provincia de Ciudad Real

Isidoro Villalobos Racionero

Como preparar un ejercicio de recitación de
verso a partir de 5.º Curso de E.G.B.

Andrés Vázquez Morcillo

La Informática Educativa en la Formación
Inicial del Profesorado de E.G.B.

RESEÑAS BIBLIOGRAFICAS

ACTIVIDADES

Jesús Aranda Cano
Jornadas culturales

Antonio Salomón Escudero
Viajes de estudio

RESUMENES

EDITORIAL - PRESENTACION



La Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. de Ciudad Real se complace en presentar su primera publicación periódica. Con ella, una idea, que, de antiguo, abrigaban los profesores de la citada Escuela, es hoy, por fin, dichosa realidad.

PLANTEL es el nombre de esta publicación. Sus páginas quieren reunir —éste es el sentido que justifica la elección de ese sustantivo como título de nuestra revista— a todos cuantos participan profesionalmente de la enseñanza. Una enseñanza —conviene no olvidarlo— particularizada en unos niveles que, en las aulas universitarias de las Escuelas de Formación del Profesorado, mediatizan la transmisión de los conocimientos correspondientes.

Para nosotros, participar profesionalmente de la enseñanza supone sobre todo sentir inquietud por ella.

De acuerdo con esto, **PLANTEL**, pretende recoger en sus secciones los principales aspectos de dicha inquietud. Colaboraciones oportunas permitirán, pues, el intercambio de saberes y de experiencias que redunden en provecho de nuestros lectores.

Para cumplir su finalidad, **PLANTEL** considera que sus lectores inmediatos deben ser los profesores de E.G.B., los en un tiempo alumnos de la Escuela que la sufraga, si atendemos al criterio de distribución de su tirada. Lectores mediatos serán los compañeros universitarios.

A los profesores de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de la Universidad de Castilla-La Mancha pide **PLANTEL** su colaboración.

A los profesores de E.G.B. de los centros de la provincia de Ciudad Real **PLANTEL** pide su colaboración encarecidamente.

Por otra parte, **PLANTEL** organiza su contenido en distintos apartados; a saber: EDITORIAL, COLABORACION ESPECIAL, DIDACTICA E INVESTIGACION, RESEÑAS BIBLIOGRAFICAS, ACTIVIDADES y RESUMENES. En cada uno de ellos, los trabajos se incluyen según el criterio alfabético de sus autores.

Desde aquí damos las gracias a las personalidades que con su firma, en dicho o en hecho, avaloran la sección de COLABORACION ESPECIAL de nuestra revista. El adjetivo "especial" traduce una vinculación con **PLANTEL** ampliamente entendida.

A quienes con sus trabajos han hecho posible las demás secciones también desde aquí expresamos nuestra gratitud. De manera especial queremos recordar a los alumnos que, en el apartado de ACTIVIDADES, escriben la memoria de lo más destacable de la vida académica del curso 1988-89; y a las profesoras doña Marta Torrente y doña Ascensión Martín que, vertiendo al inglés y francés, respectivamente, los RESUMENES de los trabajos que **PLANTEL** publica internacionalizan su difusión.

Deseamos a **PLANTEL** larga vida.

EL CONSEJO DE REDACCION

COLABORACION ESPECIAL





La educación como empresa

El título de este trabajo obliga a hacer algunas precisiones iniciales acerca del sentido en que se quiere emplear el término "empresa". Porque empresa es el "intento o acción ardua y dificultosa que se comienza con resolución y valor". Empresa es también el "símbolo o figura enigmática que alude a lo que se intenta conseguir o aquello de lo que alguno se jacta". Recibe también el nombre de empresa "la obra o diseño llevados a efecto". Empresa es, en fin "la sociedad... que realiza negocios de cierta importancia".

Que la educación es una empresa ardua, dificultosa, en la que se exige resolución y vocación —y quiero desde aquí, sin rodeos, reivindicar lo vocacional en la empresa educativa como fundamental ingrediente de ella— me parece evidente. Dando esto por supuesto, sin embargo, no es a esa aceptación a la que nos vamos a referir. El segundo sentido concierne principalmente al campo de la heráldica y, obviamente, lo dejamos de lado. Tampoco vamos a ocuparnos de la acepción que hemos relacionado a continuación, por su común aplicabilidad, aunque digamos de pasada que, en nuestro campo, valdría para referirnos a la educación como resultado, esto es, "in facto esse". En consecuencia, es de la última acepción, la económica, de la que se va a tratar en lo que sigue, considerando la educación como una "empresa que realiza negocios".

Y aquí una pequeña digresión, algo más que puramente filológica. "Negocio", etimológicamente es sinónimo de actividad, negación del reposo, lo opuesto precisamente a "ocio": "nec-otium". Si en nuestros días podemos hablar de la educación co-

* **Joaquín Campillo Carrillo**, Catedrático jubilado de Filosofía de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B. Inspector Central de Escuelas Normales (1959-70). Consejero Nacional de Educación (1961, 1974). Inspector General de Servicios del M.E.C. (1981-86). Miembro de la Sociedad Española de Psicología. Secretario de la Asociación Española para la Educación Especial (AEDES). Autor de numerosos libros entre los que destacamos: Fundamentos de Psicología General y Evolutiva (1971); Introducción a la Filosofía de la Educación (1974), y Psicología de la Educación (1977). Ha colaborado en publicaciones colectivas y en varias revistas profesionales: así como traducido del francés, inglés e italiano obras de su especialidad. Está en posesión de la medalla de oro de la Universidad Complutense de Madrid, y de la encomienda de la Orden de Alfonso X el Sabio.

mo empresa o negocio es porque, en rigor, el concepto que tenemos de ella, de la educación, es muy diverso del originario. En efecto, ocio se decía en griego "skolé" (o "sjolé", según la transcripción que hagamos), y de este vocablo se originó el término "escuela". Pues la escuela, tanto en su sentido amplio (personas que siguen una doctrina y a quienes la defienden, representan o encarnan, y, más tarde, en sentido estricto, como institución docente regulada por la sociedad, encierra en sí toda la carga del pensamiento helénico clásico según el cual el género de vida más elevado, es decir, más humano, a que el hombre puede y debe aspirar es la vida contemplativa, el "bios theoretikós", para la que se requiere una situación habitual y permanente de tranquilidad, de desposeimiento de los pequeños y grandes cuidados del quehacer vulgar y cotidiano: una situación, en suma, de "skolé" de "ocio", asequible, por tanto, sólo a minorías y aun a minorías selectas. En cambio, la escuela de hoy es para todos: ha pasado de ser un "ocio" a constituir un "nec-ocio" en su doble sentido, de ocupación y de empresa, al menos por su aspecto cuantitativo.

El profesor John Vaizey, al tratar estas cuestiones en uno de sus libros más divulgados, "Educación y economía", dice: *"Es posible fabricar jabón por medio de técnicas distintas, usando combinaciones diferentes de trabajo, capital y ciencia. Lo mismo, ocurre con la enseñanza..."* Y continúa: *"Consideraré deliberadamente a las escuelas y colegios como si fueran una industria semejante a la de la fabricación del jabón. Confío en el buen sentido de mis lectores y en su conocimiento de mis obras para que se den cuenta de que (aunque no desprecio la gran utilidad del jabón) considero la educación como una cosa mucho más importante. Por este motivo —concluye el profesor Vaizey— trabajo para la Universidad y no para una fábrica de jabón".*

Resulta evidente la presencia, cada vez más destacada, que en la esfera de lo educativo van teniendo la economía, de una parte, y la sociología, de otra. Nociones como **rentabilidad de la educación, demanda social de educación, relaciones entre educación y desarrollo económico-social** o entre **educación y movilidad social, condicionamientos mutuos entre el sistema educativo, las necesidades de mano de obra y la distribución de la fuerza del trabajo**, son tópicos de circulación corriente. Por lo mismo, la consideración de los fenómenos educativos desde la formalidad de la empresa y la aplicación a aquéllos de las técnicas aportadas por la psicología social y singularmente por la psicología industrial puede ser en extremo fructífera siempre que no se pierda de vista el tipo específico de empresa en la que consiste la educación.

Pues, como señala René Mahcu, que fue Director General de la UNESCO, antes que una necesidad del progreso económico y social, la educación es uno de los **derechos humanos**. El hombre es un fin en sí mismo, en tanto que el progreso económico y social no es más que un medio para lograr este fin. Lo que significa que, aun colocándose en este punto de vista gerencial o empresarial, la educación ofrece unos caracteres muy peculiares. Está "fuera del mercado" y por ello, los resultados de la aplicación de un determinado procedimiento no pueden percibirse con la rapidez con la que aparecen los de otro tipo de empresas. Sus objetivos no son tan apreciables a

simple vista ni tan sencillos como "en una fábrica, un banco o la mayor parte de los servicios públicos: por tanto, conviene ponerse de acuerdo para definirlos". Asimismo, si las relaciones humanas son importantes en cualquier empresa, en la empresa educativa son esenciales, fundamentales. "Informar, consultar, convencer a los demás y aprender uno mismo, es decir, educar y educarse, son el fundamento de una administración eficaz de la educación. En esto nada hay de extraordinario: como la administración no puede ser de otro carácter que lo que administra, la administración de la educación sólo puede ser un proceso educativo".

Salvando estos principios o, mejor dicho, colocándolos en la base del planeamiento de la empresa educativa, pueden aplicarse a ésta los criterios típicos de la sociología de la organización más avanzada: individualización exacta de los objetivos, inventario de los recursos, estudios de los tiempos de trabajo, tanto de los docentes como de los estudiantes; "optimización" de las dimensiones de los equipos y de sus agregados; racionalización de los horarios; distribución de las funciones "staff" y "line"; valoración objetiva del rendimiento y control del producto".

Tecnología y educación

Algún filósofo de la educación ha señalado que la pedagogía se debate siempre entre oleadas sucesivas de antinomias que el educador ha de resolver a cada paso, viéndose forzado a tomar partido por alguna de ellas y adscribiéndose así, consciente o inconscientemente, a una determinada teoría educativa.

Las antinomias más llamativas de nuestro tiempo se han generado a partir de la incidencia de lo económico como tal en el campo educativo, y han sido puestas de relieve en varias ocasiones. En primer lugar; lo educativo ¿es solamente un fenómeno pedagógico y social o lo es también económico? Cuando a mediados de siglo los educadores advirtieron la llegada de los economistas a lo que aquéllos consideraban su dominio exclusivo y excluyente, su parcela profesional propia, levantaron un ruidoso coro de voces de alarma. Se trataba —decían— de la evidente confirmación de todos los tétricos augurios que se venían haciendo desde que se instauró la era de la técnica; era el "hombre-organización" apoderándose de los tesoros de la cultura desinteresada y tratando de dirigirlos, de manejarlos, con criterios puramente empresariales, mercantilistas, utilitarios, reduciendo así el "sagrario de la formación humana y científica a un organismo sujeto a las leyes del mercado, esclavo del provecho".

La alarma subía de punto si a esto se añadía la "revolución" ocasionada por la aplicación de las técnicas modernas en el campo de la comunicación a la esfera de lo educacional. Con todo ello se cumplía, según los pesimistas, la desaparición total de la relación personal alumno-maestro, entendida como la esencia misma del proceso educativo.

El hecho es que, a pesar de aquellos augurios, la catástrofe no se ha producido.

Ciñéndonos de pasada (porque no es éste nuestro tema aquí y ahora) al aspecto de la tecnología educativa, el error radica en confundir "tecnología" con "maquinismo". En fin de cuentas, los materiales audiovisuales no son otra cosa, como afirma W.C. Trow, que una continuación, una consecuencia del "libro ilustrado" propuesto ya por Comenio, y los programas de las máquinas de enseñar prolongan el cuaderno de tareas y las explicaciones del maestro si bien, para ser exactos, afirmar que las nuevas técnicas amplían, simplemente, la extensión de las antiguas, sólo sería una verdad a medias. "Sería lo mismo que sostener que el automóvil y el avión constituyen una prolongación del caballo".

Y es que, si la educación cambia es porque han cambiado la sociedad y la cultura. Estos cambios se pueden sintetizar en algunos puntos principales, de los que señalamos los más notables: 1) de una sociedad analfabeta se ha pasado a una sociedad alfabetizada y en la que la escritura ya no es la forma principal de comunicación; 2) la sociedad de escasa densidad de comunicaciones ha dado paso a una sociedad urbanizada y plétórica de comunicaciones; 3) la sociedad preindustrial dejó paso, hace ya tiempo, a una sociedad industrial con masiva producción cultural; 4) la sociedad rigurosamente jerárquica se ha transformado en una sociedad de la participación y la "contestación" y en la que se ha gestado una crisis de las formas políticas tradicionales; 5) En fin, de una estructura ocupacional estática se ha pasado a unas estructuras ocupacionales muy variadas y cambiantes.

Concepción dinámica de la educación

La concepción estática de la educación, en consecuencia de lo acabado de exponer, debe dejar paso a otra más dinámica y abierta. "La economía, la sociedad, la cultura y la educación, son aspectos diferentes de una realidad única y sería arbitrario aislarlos entre sí. No cabe hablar, por ejemplo, de adaptación de la educación a la economía, lo que no sería otra cosa que una aberración óptica, sino de integración del desarrollo económico y del desarrollo de los recursos humanos, ya que en cierto modo también es necesario adaptar la economía a las posibilidades y necesidades de la educación.

La importancia del factor humano en la producción fue siempre, de un modo u otro, puesta de relieve por los economistas clásicos; sin embargo, durante mucho tiempo, las variaciones de capital físico eran mucho más importantes que las de los recursos humanos. Pero ya en 1958, un estudio del economista Odd Aukrust "vino a revolucionar el esquema tan simple que hasta entonces se había tenido respecto a las causas intervinientes en el desarrollo económico. Frente a la hipótesis tradicional de que el producto nacional se incrementaba a la misma velocidad que la tasa de inversión del capital físico, aparecía claro que un **tercer factor, el humano**, se interponía ante las inversiones de capital y el producto final. Este factor humano no era lo que

se había venido conociendo como "factor trabajo", sino que **significaba algo más que la fuerza laboral que intervenía en un proceso productivo**, ya que una rápida alteración de los conocimientos tecnológicos hacía necesario añadir un factor residual que explicase las variaciones cualitativas de la fuerza laboral. Este **factor residual**, en fin, fue prontamente identificado con la **educación**. Así, el desarrollo de la educación, al aumentar las posibilidades de mano de obra especializada, contribuye al desarrollo económico; a su vez, el desarrollo económico permite un incremento de las inversiones en educación. Por otra parte, y sobre todo en el nivel primario, la educación es un factor decisivo en el desarrollo social, en tanto que el desarrollo social aumenta la demanda de educación".

En suma, este cambio de rumbo a que nos vemos empujados encierra las siguientes características: 1) el sistema educativo es uno de los mejores medios con que cuenta la sociedad para detectar y desarrollar las capacidades y aptitudes de sus miembros; 2) la elevación del nivel general de educación es el mejor medio de asegurar, en provecho de todos, el enriquecimiento que la evolución del mundo moderno aporta a las condiciones generales del vivir humano; 3) la vertiginosa rapidez con que se producen las transformaciones y el progreso técnico hace que, si siempre se educa para un porvenir desconocido, ese porvenir nunca haya sido tan difícilmente previsible como en nuestro tiempo. Y así, si queremos hacer referencia a la concretísima situación en que nos movemos aquí y ahora, al planificar la educación que haya de impartirse hoy, pero cuyos resultados no empezarán a hacerse patentes hasta bien entrado el primer cuarto del siglo XXI, se hace necesario pensar en que la acción educativa deberá tender menos a "amueblar" las mentes con repertorios de dudosa vigencia temporal que a abrirlas a la comprensión, dotándolas de amplias reservas mentales y morales que las hagan capaces de afrontar con éxito los problemas que los tiempos les deparen y que hoy, en no pequeña medida, son inimaginables. Y como en fin de cuentas —y esto sí que es previsible— las sociedades futuras habrán de ser configuradas por la educación que se imparta a las presente, salta a la vista que la educación se inserta plenamente, y desde uno de sus condicionamientos importantes, en la problemática de las técnicas del desarrollo económico-social.

Puesta al día de los esquemas educacionales

Pero, ¿hasta qué punto los esquemas educacionales se ponen a punto para adecuar-se a las exigencias de los tiempos? La UNESCO, en un documento de trabajo presentado a la Conferencia Internacional sobre Planeamiento de la Educación, hace ya algún tiempo, al analizar las causas por las cuales la educación "no se adaptó, de manera más eficaz, en los últimos años, a las necesidades actuales y futuras" señalaba, entre otras, algunas que deben destacarse aquí: 1) una inercia **fundamental y un conservadurismo de orden social que tiende a mantener los sistemas de educación**

establecidos, lo que conduce a un **desajuste** creciente y alarmante entre las renovaciones en el sistema educacional y los cambios que tienen lugar en la sociedad en torno; 2) **una falta de confianza en que la educación es, verdaderamente, factor esencial de desarrollo**; 3) en ciertos aspectos, una **administración deficiente**, mal preparada para las grandes tareas del desarrollo que le incumben.

El mismo documento, al analizar el último punto, es decir, la adaptación de la administración educativa a las exigencias de la acción planificada, ponía de relieve que, en tanto que la educación ha llegado a convertirse en una enorme empresa, los organismos y métodos administrativos continuaban igual que a principios de siglo, cuando la educación era diez, veinte y hasta cincuenta veces menor que lo que es ahora, es decir, que se seguía "administrando una fábrica gigante como se administraba un taller". Señalemos a este respecto que es a partir de la Ley General de Educación de 1970 cuando las universidades españolas adoptaron la organización gerencial.

Objetivos sociales de una política educativa

La política educativa, dentro de la política general de un país, tiene dos objetivos principales: 1) **satisfacer el deseo de los individuos de desarrollar sus capacidades personales** y 2) **satisfacer las necesidades de la sociedad a fin de asegurar su desarrollo general**. El primer objetivo, el desarrollo de las capacidades individuales, puede ser logrado poniendo la educación al alcance de todos, sin discriminaciones económicas o sociales; el segundo objetivo, es decir, el referido al desarrollo social, se consigue procurando que tanto la industria cuanto las instituciones culturales y públicas estén servidas por personas adecuadamente preparadas.

Concebida en vista de estos dos presupuestos, la **educación aparece a la vez como artículo de consumo y como bien de producción**. Al igual que cualquier otro bien de consumo –es decir, como un par de zapatos, o como el pan, o la carne, o la fruta– la educación satisface ciertas necesidades del consumidor. Y sin embargo, con ser esto verdad, la educación, bien de consumo, se diferencia de todos los demás bienes de consumo. Es decir, **no es un bien de consumo corriente**. Representa también lo que podría denominarse "una inversión destinada a la adquisición de un bien duradero". La educación, en efecto, no se consume de una vez por todas, sino que su acción se prolonga, enriquece la vida toda del hombre y forma base del cultivo del individuo, permitiéndole configurar sus gustos personales. Así, los estudios realizados por una persona le permiten realizar estudios nuevos; por otra parte, parece claro que la "importancia de la educación crece a medida que el medio social y técnico en el que se desarrolla la vida personal del individuo se hace más complejo y aumenta el tiempo disponible para el ocio".

Desde otro ángulo de la consideración de la educación como bien de consumo, aparece el hecho de que **a medida que aumenta el "consumo" de la educación se modifican los sistemas de producción**. "Los trabajos más duros y sucios tienden a

desaparecer y las tareas intelectuales adquieren mayor importancia a medida que las máquinas se encargan de una gran parte de las operaciones manuales. En otros términos, la naturaleza de los trabajos a realizar se hace más agradable a medida que la sociedad se enriquece. Pero la medida en que los individuos pueden beneficiarse de esta situación depende de su nivel de educación, y estos efectos deben ser incluidos, como un elemento, en la definición de la educación como un bien de consumo duradero”.

Pero la educación es también un **factor de producción**. En un estudio que es considerado como clásico en este campo, el profesor Solow, al frente de un equipo de expertos, al considerar y analizar los factores que explican la elevación de la producción no agrícola en los Estados Unidos desde principios de siglo distinguen **cuatro factores en la elevación del rendimiento económico: 1) acumulación del capital; 2) aumento de la población; 3) los nuevos recursos materiales; 4) el progreso técnico**, que comprende la elevación del nivel de las competencias, los inventos, el mejoramiento de la organización, etc. Los tres primeros factores señalados solamente influyeron en un 10%. aproximadamente, en el aumento de la productividad y de la renta; lo restante fue debido al cuarto factor, uno de cuyos componentes principales es la **educación**.

Investigaciones del mismo tipo realizadas en Europa ponen de manifiesto que las inversiones públicas y privadas en materia de educación se recuperan, por término medio, en nueve años; para otras formas de inversión productiva, el plazo está entre doce y treinta años.

Todo esto parece cierto. Empero, lo es también que, en la realidad, las cosas no siempre se presentan sencillamente. Y en la planificación educativa surgen una serie de cuestiones que, por lo menos, quiero mencionar. Así por ejemplo, puede haber colisión entre aquellas dos finalidades que mencionábamos más arriba, esto es, entre las necesidades sociales que en gran medida dirigen el planeamiento educativo y la vocación personal. De manera semejante, si la educación es un bien de consumo, un país con presupuesto reducido debe plantearse la elección, ya que las inversiones en educación irían en menoscabo de las inversiones en otros sectores; es algo parecido a la en su tiempo famosa alternativa de “cañones o mantequilla”. En fin, y para señalar otro aspecto aporemático del tema –de los muchos que aparecen, como siempre, a la hora de aplicar las teorías a las realidades concretas– valga la consideración que se ha hecho hace un momento de que las inversiones en educación son de recuperación más rápida que las demás. Pues la verdad es que a corto plazo algunos gastos en educación no producen resultado alguno tangible y quienes no estén convencidos de antemano de los resultados positivos de un buen sistema educacional no encontrarán tan evidentes aquellos óptimos resultados. Y también es verdad que uno de los hechos incontestables y dramáticos que detienen o retrasan el apoyo de la comunidad a la educación y a los hombres y mujeres que a ella se dedican es precisamente el largo plazo que media entre el momento en que se inicia la acción educativa sobre un

individuo y la fecha en que éste, profundamente condicionado por la educación que ha recibido, comienza a mostrarse ante la sociedad como miembro activo de ella. Lo más probable es que, para entonces, nadie, ni siquiera el propio sujeto, se acuerde de quiénes fueron los maestros que le encaminaron a dar los primeros pasos hacia el mundo de la ciencia y la cultura.

Esta es, digámoslo de paso, la grandeza y la miseria de esta profesión en la que militamos. En las demás profesiones, el producto se ve recién salido de la mano del hombre; en la nuestra, con las brumas del tiempo y el espacio, se perdió la marca de origen y nadie se acuerda ni se ocupa de quién puso la primera piedra.

Relación entre educación y economía

Volvamos de nuevo al tema central. Lo que parece evidente, decíamos, es que resultaría difícil negar la relación estrecha entre educación y economía, o si se quiere, entre educación y desarrollo económico-social. Las influencias entre una y otra esfera son patentes. En épocas pasadas se podía hacer la biografía económica de un país prescindiendo de sus aspectos culturales y educativos, ya que una cosa era la educación y la cultura –haber exclusivo de determinadas minorías– y otra la producción, encomendada a la mayoría, que no podía “perder el tiempo” en exquisiteces literarias, artísticas o científicas, sino que su misión en el conjunto social era trabajar de sol a sol en sus oficios o labores.

Para apoyar con hechos reales esta interrelación que afirmamos entre el mundo científico-cultural y el económico, y más concretamente, entre educación y desarrollo económico, quiero citar la experiencia personal de quién esto escribe, en Centroamérica, como consecuencia de varias misiones con UNESCO, UNICEF y el Banco Mundial. Los esfuerzos de las organizaciones internacionales –sobre todo las dos citadas en primer lugar– en la mayoría de los países de esta zona se han venido concentrando en conseguir un mejor desarrollo a través del mejoramiento de las condiciones de vida de sus habitantes: salud y educación han sido sus principales metas. En este segundo sector el problema más común ha venido siendo el de las reducidas tasas de escolarización. Así, por regla general, al segundo curso de la enseñanza primaria llega sólo el 50% de la población que ingresó en primero y, en fin, la escolaridad en este nivel la termina escasamente el 10% de los ingresados en primer curso. Con estos datos podemos juzgar fácilmente cuál será la población escolar absoluta y relativa en los restantes niveles educativos.

La tesis que han venido manteniendo los organismos internacionales es que el subdesarrollo está, en gran medida, en razón directa de la desescolarización y el analfabetismo. Esta doctrina, por otra parte, parece unánimemente aceptada y algunos gobiernos nacionales de ésta y otras regiones con problemas de desarrollo, y no sola-

mente en Iberoamérica, han obrado en consecuencia en sus planes de actuación. Ahora bien, ocurre que no se trata de un problema puramente cuantitativo y monodireccional, es decir, que se resolvería simplemente consiguiendo la mayor permanencia posible en el sistema educativo al mayor número posible de ciudadanos. Esto es cierto y necesario, sin duda, pero no suficiente. Porque ocurre que en un pequeño país de esta misma región centroamericana, pero situado en distinta órbita cultural que los demás, Belice u Honduras Británica, de habla y cultura inglesa, la cuestión se plantea de diverso modo. En Belice no se puede hablar de problemas de escolarización en el nivel obligatorio: la asistencia a clase ha venido siendo prácticamente el 100%. Y sin embargo, las deficiencias en sus niveles de desarrollo son semejantes, si es que no peores, a las de los demás países de la región centroamericana. (Quiero, no obstante, exceptuar de esta generalización a Costa Rica, ejemplo de sentido contrario al de sus países vecinos y que abona fehacientemente la directa relación cultura-desarrollo). Lo que en Belice acontecía era que el tipo de educación básica que se venía impartiendo hasta que se inició la acción internacional, en la que participamos como experto, resultaba tan arcaico en sus contenidos, se hallaba tan desconectado con la realidad del país y sus apremiantes necesidades que, de hecho el sistema producía los mismos resultados negativos, la misma situación de subdesarrollo que si la población fuese prácticamente analfabeta. He aquí, pues, un caso clarísimo de una equivocada planificación educativa o lo que es lo mismo, de una empresa educativa condenada al fracaso por inadecuada producción.

La educación concebida como empresa, como negocio, debe realizar una prospección de mercados, saber qué necesidades ha de atender y qué vertientes debe cubrir. Una inversión realizada rutinariamente es un despilfarro. La educación, como algo íntimamente ligado a la personalidad del hombre, es un mecanismo muy complejo, extraordinariamente sensible, que hay que poner a punto en cada momento cuidando de que no se anquilese y se haga esclerótico. Es preciso, sobre todo, establecer un equilibrio y adecuada proporción entre los diversos niveles que lo componen de tal modo que no originen desajustes entre ellos. Como toda novedad, ésta de la dimensión económica de lo educativo –escribí en alguna ocasión– puede presentarse a veces, sobre todo cuando se trata de quemar etapas, con perspectivas desproporcionadas. No se puede cambiar repentinamente la mentalidad de las gentes, y si ha venido circulando como una creencia tópica la afirmación de que la rentabilidad de los bienes se da solamente en función del intervalo entre la inversión y el aprovechamiento, resulta cómoda la aplicación de tal concepto al plano de lo educativo. Esto puede traer como consecuencia que el interés de una comunidad se centre casi exclusivamente en lo que aparece como más práctico e inmediato, es decir, en las enseñanzas terminales, ya sean medias o superiores... En consecuencia, hemos de estar prevenidos para no dar de un extremo en otro, cargando todo el acento sobre determinados niveles de la enseñanza y descuidando el principio de que una planificación en cualquier campo, si quiere ser realmente proyectiva, ha de ser total.

La empresa educativa, gran empresa pública

La empresa educativa, es singularmente, una gran empresa pública, es decir, una empresa al servicio del bien común. Y por lo mismo, debe predominar en ella la idea de servicio sobre la de beneficio, tanto si la "empresa" está promovida y sostenida por el Estado cuanto si lo está por entidades privadas o no estatales. Pero es una empresa. Y como tal, la empresa educativa ofrece algo, vende algo y no puede permitir el lujo de cruzarse de brazos y situarse tras el mostrador pensando que "el buen paño en el arca se vende" sino que ha de saber ofrecer su mercancía, ha de conocer, diríamos, el "marketing" educacional, promocionar el género y hacerlo atractivo.

Pero sobre todo, debe racionalizar la producción a fin de ofrecer en cada momento lo más adecuado, lo que más convenga y lo que más rentabilidad produzca en el mercado del bien común. Cualquier negocio o empresa, y por tanto, también la empresa educativa, debe tener una permanente preocupación por adaptarse a la situación, al mercado que pretende servir.

Debemos subrayar aquí los factores más importantes que contribuyen a la puesta al día del sector. En primer lugar, los cambios tecnológicos. Se trata, no solamente de los cambios en los contenidos de la educación y de la enseñanza, que eso hay que darlo por supuesto, sino también, sobre todo desde el punto de vista que ahora estamos desarrollando, de los **cambios aplicables a las técnicas educativas**, que no pueden quedar estancadas respecto al proceso evolutivo general de la ciencia y la técnica. En segundo lugar, los cambios en las **técnicas de organización y gestión de personal**. Y por último, hay que considerar los **cambios en las preferencias y los gustos de los consumidores**; es obvio que en el negocio de la educación no se puede prescindir del cliente, por cierto un cliente con el que se establece una relación muy peculiar; ya el filósofo Karl Jaspers había señalado el grave riesgo que corre quien piense que educar es simplemente tratar un sujeto "como si fuera un objeto". En nuestro tiempo, y con todas las reservas filosóficas que queramos no se puede pensar ni plantear ningún tipo de educación que, en mayor o menor grado no esté "centrada sobre el cliente" y que no cuente con su participación, en diferente medida según los diferentes niveles y situaciones.

La educación no será verdaderamente tal si no es una educación funcional en la que se pase gradualmente de un modelo heteroeducativo a otro autoeducativo y que a través de ellos se prepare al alumno -al cliente- para el ejercicio adecuado de su libertad. Y por si alguien tiene algún recoveco de duda pensando que estamos forzando la asimilación entre cliente-cliente y cliente-alumno, ya que el cliente elige libremente y el alumno debe ser enseñado a elegir, señalaremos, simplemente, que el planteamiento actual de la sociedad es tal que al cliente potencial se le "enseña" lo que tiene que comprar, lo que tiene que elegir, y que, sin embargo (y de esto nos podrían decir bastante los departamentos de psicología de los grandes almacenes y las empresas publicitarias) antes de enseñarle a elegir se le ha estudiado cuidadosa-

mente para que la elección a que se le quiere condicionar se halle dentro de las características básicas –sexo, condición social, edad, ambiente, etc.– en la que se enmarca su personalidad.

Por último, en este examen somero de los elementos que componen el mercado a que ha de adaptarse una empresa señalaremos un importante factor: los cambios en las condiciones económicas. Como ya se ha dicho, las implicaciones entre educación y nivel económico son muy estrechas. La educación, que es fuente de riqueza, tiene que acompasar su ritmo a la realidad económica en que se mueve y a la vez, debe acomodar sus estructuras y funciones a las necesidades de la sociedad a fin de que el sistema produzca lo que debe producir para que no se interrumpa la cadena generadora del desarrollo y la prosperidad social y económica.

En resumen, las condiciones que debe reunir un sistema educativo para servir de motor al desarrollo son las siguientes:

1.- **Funcionalidad.** Un sistema educativo es funcional cuando los resultados que produce son útiles para el desarrollo de la sociedad. Si hay interferencias entre ellos, el sistema es disfuncional.

2.- **Efectividad.** Determinar la efectividad de un sistema educativo, es, simplemente, determinar si el sistema produce lo que pretende producir, por ejemplo, si se ha propuesto producir dos mil profesores cualificados cada año y lo consigue.

3.- **Eficiencia.** Si un sistema es efectivo cuando consigue aquello que se intenta conseguir, sin más puntualizaciones, es eficiente cuando los resultados que se logran son sólo aquellos que querían conseguirse, sin ningunos otros añadidos que puedan resultar negativos o acarrear nuevos problemas. Así, si para resolver el problema de la escolarización en los niveles básicos se aceptan maestros no cualificados (los llamados impropriadamente “idóneos”) porque no se encuentra otra solución, como ocurre no pocas veces en países escasos de recursos, y la evaluación manifiesta que se produce aprendizaje en un cierto grado, la solución es eficiente. Pero si lo que pone de relieve la evaluación es que se ha producido una notoria deserción en el alumnado, la solución sería en todo caso efectiva, pero no eficiente.

4.- **Economía.** Por último, un sistema es económico si es efectivo y opera a bajo precio por unidad de producción.

Estos principios pueden condensarse desde el punto de vista del rendimiento, tal como han venido recomendándose en acuerdos internacionales sobre planificación de la educación, y en los que se ha puesto de manifiesto que las estrategias docentes de todos los países han de tener un importante objetivo común que consiste en mejorar la eficacia y la productividad de sus sistemas educativos. El **funcionamiento** de un sistema de educación, **visto desde dentro**, se relaciona directamente con su eficiencia interna, entendiéndose por tal la relación que existe entre los recursos que se están utilizando y los resultados que se obtiene. Así, en ciertos casos, es posible mejorar la eficiencia de un sistema mediante la adaptación de nuevos métodos que permitan obtener mayores y mejores beneficios sin que para ello sea preciso au-

mentar los recursos en forma proporcional.

Visto desde fuera, el funcionamiento de un sistema educativo se relaciona con su productividad externa, entendiendo por tal la relación entre los recursos invertidos en educación y los beneficios que ulteriormente resultan para los individuos y para la sociedad, en vista de los objetivos a largo plazo.

Señalamos, por último, las variables que previamente a la formulación de un plan educativo deben ser planteadas si se pretende seguir un criterio gerencial.

1.- **Censo escolar** que se quiere poseer en un determinado plazo de tiempo, con la indicación de tipo de enseñanza, variedad de disciplinas y títulos, etc.

2.- **Esfuerzo económico** que ha de realizarse y cómo proceder a su financiación.

3.- **Estructura de la población activa**, con indicación de las especializaciones necesarias, previo conocimiento de la demanda ocupacional que incide más directamente sobre el proceso de producción industrial, desarrollo de nuevos servicios y modernización de la agricultura.

4.- **Contenido y organización de la enseñanza** a fin de poder introducir las modificaciones que permitan su adaptación a una sociedad en cambio.

5.- Conocimiento de las **aspiraciones y expectativas** de la población en materia educativa.

6.- **Análisis** de la relación futura entre **nivel educativo y mercado de trabajo**.

7.- **Mapa escolar** del país cuya educación se quiere planificar.

8.- **Tipo de enseñanza** que debe existir en el país según la concreta situación político-social: estatal, privada, mixta...

9.- **Previsiones respecto al profesorado**: reclutamiento, formación, perfeccionamiento, especialización, etc.

10.- **Ideal, objetivo final**, al que se quiere llegar.

- BANKS, D.:** *Aspectos sociológicos de la educación.* Madrid, Narcea, 1983.
- CAMPILLO, J.:** *British Honduras. Unesco/Unicef Joint proyect.* París, Unesco, 1979.
- CIPOLLA, C.M.:** *Historia económica de la Europa pre-industrial.* Madrid, Alianza-Universidad, 1987.
- COSTER, S. de / HOTYAT, F.:** *Sociología de la educación.* Madrid, Guadarrama, 1975.
- COTGROVE, S. F.:** *Educación técnica y cambio social.* Madrid, Rialp, 1963.
- DAWSON, Ch.:** *La Crisis de la educación occidental.* Madrid, Rialp, 1972.
- DEBESSE, M. / MIALARET, G.:** *Aspectos sociales de la educación.* Barcelona, Oikos-tan, 1976.
- FAURE, E. y otros:** *Aprender a ser.* Madrid, Alianza Universidad-Unesco, 1987.
- MERLE, M.:** *Sociología de las relaciones internas.* Madrid, Alianza-Universidad, 1986.
- MORRISH, I.:** *Introducción a la Sociología de la Educación.* Madrid, Anaya, 1979.
- PARSONS, T.:** *El sistema social.* Madrid, Alianza Universidad, 1988.
- PENTON, E.:** *Educación y economía.* Madrid, Playor, 1981.
- PEREZ SERRANO, E.:** *Economía y educación.* En : *Sociología y Psicología social de la educación.* Madrid, Anaya, 1986.
- QUINTANA, J.M.:** *Sociología de la educación.* Barcelona, Hispano Europea, 1980.
- QUINTANA, J.M. (Coordinador):** *Sociología y economía de la educación.* Madrid, Anaya, 1984.
- QUINTANA'S, J.R.:** *Economía y educación.* Madrid, Pirámide, 1983.
- REYNOLDS, LL. G.:** *El crecimiento económico en el Tercer Mundo.* Madrid, Alianza-Universidad, 1989.

Ante la nueva reforma de la Educación. Una perspectiva

La gran importancia que para todos nosotros va a tener la reforma de las enseñanzas no universitarias ha movido a PLANTEL a ponerse en relación con don Ricardo Díez Hochleitner. Como se sabe Díez Hochleitner, en calidad de Subsecretario del Ministerio de Educación y Ciencia, dirigió los trabajos de la anterior reforma educativa, hecha Ley General de Educación en 1970. En este sentido, su opinión del proyecto de la nueva reforma, desde la perspectiva de la precedente, resulta valiosísima.

En su despacho de la Fundación Santillana en Madrid, el señor Díez Hochleitner ha respondido amablemente a nuestras preguntas

*** Ricardo Díez Hochleitner:** Nació en Bilbao en 1928. Estudió en las Universidades de Salamanca, Karlsruhe y Georgetown. Profesor Universitario en España y Colombia hasta 1955 en que fue nombrado Inspector General de Formación Profesional por el entonces Ministro J. Ruiz Giménez. En 1956 es nombrado Coordinador General del Ministerio de Educación Nacional de Colombia y dirigió los trabajos del I Plan Quinquenal de Educación. Organiza en 1957 por encargo de la OEA la primera Conferencia Interamericana de Planificación Educativa en Washington y en 1959 inicia en la UNESCO en París el programa mundial de planificación y administración de la educación, el cual se declara programa prioritario de la Organización en 1960. En 1962 dirige como Secretario Ejecutivo los trabajos del Plan Decenal de Educación para América Latina dentro de la Alianza para el Progreso y es nombrado luego primer

— ¿Podría resumirnos brevemente los cambios (tanto estructurales como psicopedagógicos) más significativos que introduce el Libro Blanco de la actual Reforma de la Educación con respecto a la Ley de Educación del 70 en la que tuvo parte tan activa?

— A mi modo de ver, lo más destacable e importante del proyecto de Reforma de la Educación, expuesto en el Libro Blanco recientemente publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia, es el gran paso adelante que significa consagrar la obligatoriedad y gratuidad de la educación básica hasta los 16 años de edad, coincidente con el inicio de la edad laboral. La Ley General de Educación de 1970 permitió extender esos beneficios hasta los 14 años de edad con la E.G.B., lo que entonces pareció a muchos una utopía pero, además, también estableció la obligatoriedad y gratuidad hasta los 16 años con la Formación Profesional de I grado para quienes no siguieran el B.U.P. Ciertamente esto no se cumplió siempre pero de este modo se preconizó la actual propuesta, tanto más que la Ley también dice que tan pronto se lograra esa generalización (en un horizonte entonces calculado hacia 1980) debería generalizarse el B.U.P. gratuitamente. Lo anterior muestra que hay una voluntad de progreso dentro de una cierta continuidad en muchos aspectos psicopedagógicos siempre válidos, lo cual debe ser motivo de satisfacción para todos.

El proyecto de Reforma contiene, claro está, otros muchos aspectos que por mi parte califico de muy diversa manera. Así, por ejemplo, valoro mucho la importancia que se concede a la enseñanza de los idiomas extranjeros, de la música o de los módulos técnico-profesionales, en colaboración con las empresas para relacionar progresivamente los estudios con la vida activa. En cambio, tengo serias reservas respecto del empeño de introducir cuatro concretas modalidades en el bachillerato, recortado a dos años, inspirado en el ya superado modelo de las “comprehensive schools”, frente al cual es, a no dudarlo, preferible el Bachillerato unificado y polivalente si se lograra rescatarlo en su auténtico sentido y alcance original.

Por último, es de lamentar que el proyecto de Reforma no se articule debidamente con la educación superior ni con la educación no formal, porque de ese modo se

Director de Departamento de Inversiones en Educación del Banco Mundial en Washington. Regresa a París en 1964 como Director del Departamento de política educativa y financiación de la UNESCO. En 1968, manteniendo el status de funcionario internacional en comisión de servicios, es nombrado Secretario General Técnico del Ministerio de Educación y Ciencia de España y en 1969 Subsecretario, y dirige los trabajos de la reforma educativa, y de política científica. En 1972 preside el Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación así como el Comité Ejecutivo de la Comisión Nacional de la UNESCO.

En 1972 es elegido Miembro del Comité de Ciencia y Tecnología de la ONU y en 1974 Asesor del Secretario General de la OCDE en Educación y Empleo.

De 1970 a 1976 es Miembro del Consejo Ejecutivo de la UNESCO por elección de la Conferencia General. Entre 1980 a 1983 es Asesor Principal de la OEI.

Actualmente es miembro del Consejo Internacional de Desarrollo de la Educación, miembro permanente del Consejo Internacional sobre el Futuro de la Universidad, Consejero del Consejo Escolar del Estado, Vicepresidente del Club de Roma y de su Comité Ejecutivo, además de Presidente de su Capítulo Español. También es Vicepresidente de la Fundación Santillana, y Presidente de la Asociación y de la Fundación WORLDDIDAC. Vicepresidente de TIMON S.A. y Consejero de PRISA. Académico de la Mundial de las Artes y de las Ciencias.

pierde la visión y práctica de la educación permanente así como los necesarios apoyos e interacciones mutuas.

— **¿Le parece objetivo el juicio que se hace en el Libro Blanco sobre la Ley del 70? ¿Qué aspectos destacaría como más acertados?; y ¿como menos?**

— Existe lamentablemente una práctica muy extendida en el mundo tendiente a descalificar o a acallar todos los precedentes, para sí tratar de destacar más el valor de las nuevas propuestas. Pese a ello tengo que reconocer que los escritos y, sobre todo, en diversas declaraciones oficiales de los actuales responsables de la política educativa he encontrado un básico y sincero respeto por los planteamientos generales y concretos que inspiraron la L.G.E. de 1970 y, sobre todo, hacia las propuestas originales contenidas en el Libro Blanco, elaborado y publicado en circunstancias obviamente difíciles. Yo me permito añadir que la transición política española hubiera encontrado un caldo de cultivo para la justa crispación si la L.G.E. de 1970 hubiera contribuido tan directamente a la democratización del sistema educativo y a la igualdad de oportunidades, superando muchos de los clasismos antes existentes.

Más aún: de no haber sido por la discontinuidad sufrida en la aplicación de la L.G.E. del 70 a partir de 1972, seguida de claros esfuerzos involucionistas, el balance de logros hubiera sido muy superior incluso a la ya de por sí impresionante expansión del sistema educativo y considerable mejora de la calidad de la educación lograda en todos los aspectos clave durante esos años y aún en los subsiguientes. Baste comparar, entre otros, la sensibilidad y comprensión populares en materia educativa que había a finales de los 60 frente a años posteriores.

— **Desde su experiencia en las dificultades ejecutivas de una Reforma de la Educación, ¿cómo valoraría usted las medidas previstas en el Libro Blanco para la implantación de la presente?**

— Existe una natural similitud o mimetismo de las medidas previstas en el reciente Libro Blanco para la implantación de la nueva Reforma respecto de la anterior. Personalmente les deseo suerte porque sé cuanta ilusión y esfuerzo hay que poner para lograr finalmente apenas la realización de un pequeño porcentaje de las metas propuestas. Es mucho más fácil criticar que hacer.

En primer lugar todo el mundo piensa con razón en los necesarios crecientes medios financieros. Pese a que ahora parece olvidarse, junto con el Libro Blanco de 1969 elaboré (entre otros muchos instrumentos de planificación) un modelo macroeconómico (“Modelo español de desarrollo educativo”) que permitió determinar entonces por ordenador las implicaciones financieras de la Reforma y en base a ello se presentó un proyecto de Ley General de Educación y de Financiamiento de la Reforma que incluía incluso propuestas de nuevas fuentes de ingreso. La falta de voluntad política hizo que las Cortes de entonces rechazaran la parte financiera y, a título de triste consuelo, se mantuvo en el texto aprobado de la Ley la lista de las cifras indicativas necesarias, en pesetas constantes, hasta 1980.

Aún así y gracias a arduas negociaciones, se lograron importantes incrementos: 1) para las inversiones (construcciones y equipamiento) como parte de los Planes de Desarrollo; 2) para los salarios del magisterio, con cambio del coeficiente, gracias a presentarlo como transformación de la profesión por elevación de rango, aunque fuera un cambio fundamentalmente nominalista de maestro por profesor y de escuela por colegio, con la ventaja sociológica de superar lo que entonces era una sutil forma de discriminación social; 3) para el presupuesto del sector de Educación al pasar de un 11% hasta alrededor del 16% del presupuesto general del Estado, etc.; pese a todo lo cual los medios eran insuficientes frente a las necesidades calculadas y solicitadas. Lamentablemente se puede volver a repetir una situación parecida si, como parece, se mantiene la tendencia a no reconocer seriamente la inigualable prioridad que las inversiones y los gastos en Educación deben tener, siempre y cuando –claro está– no se trate de seguir simplemente multiplicando las soluciones actuales sino también mejorando su eficacia, pertinencia y rentabilidad funcional.

Otro aspecto importante es la estrategia de aplicación de la Reforma hecha Ley. Nada más aprobarse la L.G.E. del 70 elaboramos una normativa legal sobre el desarrollo detallado de la Ley, empezando por el calendario para la aplicación de la reforma educativa (decreto 2.459/1970 de agosto de 1970). Pero no existe Ley y mucho menos existen Decretos que puedan garantizar el espíritu de continuidad política y de colaboración en el desarrollo de esas normativas...

Por último, entre la larga lista de medidas que podría comentar está el primordial aspecto del profesorado. Debo decir que en torno al debate del Libro Blanco a lo largo de 1969 se despertó un auténtico entusiasmo, sobre todo por parte del magisterio y se prodigaron reuniones y seminarios. El magisterio comprendió entonces muy bien las razones del cambio de denominación y creo que lo agradeció sinceramente, tanto más que ello permitió un sustantivo aumento de los sueldos. La Transitoria de la L.G.E. de 1970, dando cinco años de plazo para alcanzar la licenciatura, actualizarse y perfeccionarse, tuvo una respuesta muy positiva, utilizando a tal fin masivamente la Universidad a Distancia (U.N.E.D.), con cerca de 40.000 maestros matriculados, y los ICEs gracias a un plan nacional de perfeccionamiento e investigaciones para el desarrollo organizado por el CENIDE que yo presidía (por ejemplo, se empezó así a desarrollar la enseñanza integrada de minusválidos físicos y psíquicos no profundos, además de los superdotados, medida que había logrado se recogiera en la L.G.E., cuando no era sino una intuición personal que luego experimentamos en el ICE de la Universidad de Valladolid).

Con el profesorado de secundaria existieron en cambio dificultades nacidas del recorte de la duración de los estudios, sin que se valorara la extensión gracias al C.O.U., cuyo original propósito era que formara parte de la Universidad y que sirviera de puerta de entrada en ese estamento al propio profesorado de la enseñanza secundaria. También hubo malentendidos con la enseñanza de las lenguas clásicas, las cuales deben formar parte de la enseñanza del castellano y ampliarse como parte

de las optativas. Tanto el profesorado de la enseñanza secundaria como superior se resistió a toda formación pedagógica en servicio a través de los ICEs, convencidos de que basta una formación científica, problema que subsiste. Mas tarde, con la erosión en la aplicación de la Reforma, aún el profesorado de E.G.B. (sobre todo los jóvenes que no habían participado ni conocido los esfuerzos y circunstancias de la Reforma de 1970) se fue enfriando, volviendo a sus prácticas habituales anteriores (auspiciadas por decisiones ministeriales involucionistas respecto de métodos pedagógicos personalizados), abandonando los sistemas de evaluación continua, disminuyendo los nuevos medios auxiliares de enseñanza, reduciendo los cursos de perfeccionamiento y renovación, etc. Tal es el sino de todo esfuerzo innovador: empezar y volver a empezar. Afortunadamente de cada intento algo queda en el camino.

— **Dada la importancia que el profesorado tiene en cualquier reforma educativa, ¿cree usted que el Profesorado en el momento actual está suficientemente *motivado* para asumir la Reforma? ¿Cómo enjuiciaría usted la actitud del Profesorado hoy, considerando la que éste mantuvo con respecto a la Ley del 70?**

— Lamentablemente creo que hoy en día el profesorado no está suficientemente motivado para asumir la Reforma. Ya he explicado antes alguno de los aspectos diferenciadores con 1970. En aquel entonces la sociedad española empezó a interesarse por los temas educativos de manera generalizada, en parte porque ofrecía una oportunidad indirecta de participación política en la vida española. La visión de futuro y de cambios profundos ilusionó a muchos para tratar de ser protagonistas de sus propios destinos en alguna medida. Las nuevas ideas y métodos eran aire fresco deseado por la mayoría. Actualmente existen, afortunadamente, los cauces políticos democráticos para no tener que recurrir al debate del tema educativo. La gente sabe más o cree saber más sobre temas educativos porque se popularizaron en aquel entonces, aunque ello conllevó cierto escepticismo por las descalificaciones globales que el desconocimiento técnico en profundidad incita. El partidismo también complica el debate al prevalecer la defensa de intereses concretos y antagonismos ideológicos frente a un proyecto común con visión de futuro y a largo plazo. Aún así espero que el profesorado asuma y profundice en las nuevas propuestas para hacer posible una respuesta común positiva desde una creciente diversidad de soluciones y una cada día mayor autonomía de los centros educativos.

— **¿Cuál cree que podría y debería ser el papel de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B. en el proceso de implantación de la Reforma Educativa?**

— Las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B. deberían integrarse al fin plena y realmente en las respectivas Universidades y no permanecer como instituciones de segunda categoría en tantos casos como ocurre hasta la fecha. Entre tanto es urgente una reconversión profunda de múltiples aspectos desde dentro de las propias Escuelas. Primero, en la selección de ingreso de los alumnos y de los

profesores buscando un mucho más alto nivel y algún indicio claro de vocación. Segundo, unas enseñanzas de calidad por sus contenidos actualizados y anticipatorios, así como por los métodos y medios de enseñanza más avanzados (incluido concretamente la enseñanza por ordenador) única forma de que se produzca al fin, con ciertas garantías de éxito, la renovación del sistema educativo español. Tercero, una red de investigación y estudio sobre temas concretos de la práctica profesional y para el desarrollo del proceso educativo, integrado por las aulas de los centros educativos del entorno y relacionado gracias a la telecomunicación y la informática con la respectiva Escuela Universitaria, a fin de lograr que la educación se vincule a la realidad y se avance de manera eficaz en la solución de los problemas de enseñanza y de aprendizaje concretos. Y, cuarto (entre los otros muchos aspectos concretos que podría añadir), un sistema de prácticas según especialidades y orientado a entornos concretos mucho más dinámico y diversificado del actual, que cuente de manera considerable en el expediente del candidato por cuanto muestre su disposición, destreza y vocación.

Un replanteamiento de este tipo de las Escuelas Universitarias, que atraiga hacia su profesorado a lo mejor de la profesión (también con maestros eméritos a través de contratos), requiere desde luego y ante todo una gran responsabilidad por parte de la administración, de la universidad y de la sociedad toda. Sólo de este modo se podrán facilitar los presupuestos necesarios para otorgar salarios atractivos, junto con becas bien dotadas, programas sólidos de investigación, y un equipamiento moderno y abundante.

De este modo nos encaminaremos en España de verdad hacia una educación eficaz y rentable de futuro.

DIDACTICA E INVESTIGACION





¿Un krausismo “español”?

Notas para una revisión crítica

INTRODUCCION

La complejidad política, social y cultural del siglo XIX en general (1) y, en concreto en España, por otra serie de condicionamientos históricos coyunturales, ha hecho que los estudios y posturas respecto de la época, hayan generado, con harta frecuencia, lecturas simplistas y “maniqueas” –con la consiguiente descalificación del “adversario”– que HOY, aunque con limitaciones, por el inevitable condicionamiento de toda perspectiva, que justifica la afirmación de Ortega y Gasset (2) de la imposibilidad de ideas totalmente “u-tópicas” y “u-crónicas”, podemos afrontar con mayor serenidad y actitud crítica, intentando superarlas, al menos en sus deformaciones sustanciales.

En el contexto actual español, esto es especialmente urgente si no queremos “revivir” polémicas estériles y paralizantes, desde el “a priori” de posiciones bastante acríicas de todas las posturas en juego: “clericalismos” y “anticlericalismos”, más viscerales que documentados (3).

El presente artículo quisiera contribuir, sin pretensiones de estudio exhaustivo ni definitivo de profunda originalidad de investigación –que requeriría otro tratamiento– al esclarecimiento y enfoque en un terreno limitado de este rico y polémico contexto: el de la filosofía KRAUSISTA como inspiradora de la filosofía de la educación de una de las realizaciones innovadoras más importante del momento: LA INSTITUCION LIBRE DE ENSEÑANZA (4).

Y aun dentro de este limitado campo nuestro enfoque se circunscribe de modo directo a una cuestión que, por las razones o motivaciones ya apuntadas, ha polariza-

* JESUS ABAD RAMOS. Licenciado en Filosofía. Licenciado en Teología. Licenciado en Filosofía y Letras. Profesor Titular de Filosofía en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. de Ciudad Real.

do los planteamientos sobre el tema. Se trata, concretamente, de dilucidar si puede hablarse como viene siendo habitual en la bibliografía española, de un Krausismo “español”, elaborado en sus bases por D. JULIAN SANZ DEL RIO, como respuesta “peculiar” a la circunstancia española y como alternativa “excluyente” y obligada al enfoque cultural y, especialmente, educativo, de la España del siglo XIX (5).

Soy consciente de que al hacer esta elección se soslayan otros aspectos, quizás de no menor interés (6) y a los que, en la medida de lo posible, habría que volver para completar el estudio. Pero el condicionamiento que todo análisis, aun modesto en sus pretensiones, conlleva, impone esta ineludible acotación. Intentamos, pues presentar y documentar, en apretada síntesis, el estado actual de la cuestión en tema tan importante y polémico.

Intentaremos mantenernos dentro de un pretendido laconismo, en la medida en que éste no dificulte la intelección y el esquema de nuestra argumentación. Por ello, restringiremos en lo posible las referencias bibliográficas y aparato crítico, inexcusable en un trabajo científico con mayores pretensiones, pero que suele fatigar e impedir una lectura fluida en contextos de menor especialización.

Esta opción metodológica nos permitirá ver el trazado con cierta simplicidad –que esperamos no degenera en “simplismo”– del tema abordado. Lo que, con este enfoque, se pierde por el empobrecimiento consustancial a todo esquema –“pobre y empobrecedor”– se gana al facilitar no quedar perdidos en el abigarrado laberinto de lo anecdótico en cuestión tan compleja y rica en matices.

Nuestro estudio, pues, queda estructurado en TRES PARTES, de desigual extensión. Después de un sucinto análisis de la estructura y contenido de “EL IDEAL DE LA HUMANIDAD PARA LA VIDA” de Julián SANZ DEL RIO –PRIMER PARTE– punto de inevitable referencia, por estar en la base de la afirmación de la ORIGINALIDAD del Krausismo español, con todas sus derivaciones; pasamos revista –SEGUNDA PARTE– al surgimiento y configuración de la tesis de la “originalidad” en la aportaciones de krausistas españoles, de especial relevancia, y de los krausólogos más importantes de nuestro tiempo. La TERCERA PARTE, recoge las conclusiones básicas –que suponen un giro copernicano en el planteamiento del tema– de la investigación del Profesor MENENDEZ UREÑA (7) 1987. Finalmente, apoyándonos en el resultado del estudio, subrayaremos a modo de CONCLUSION algunos aspectos de la nueva perspectiva de enfoque que queda abierta para la comprensión crítica de este período, y, en concreto, en el campo de la filosofía de la educación en España.

I “EL IDEAL DE LA HUMANIDAD PARA LA VIDA” DE JULIAN SANZ DEL RIO Y SU INCIDENCIA EN LA FILOSOFIA DE LA EDUCACION ESPAÑOLA DEL SIGLO XIX: EL KRAUSISMO

Mediado el año 1860, aparecía en Madrid “EL IDEAL DE LA HUMANIDAD

PARA LA VIDA” que, en afirmación de Fernando de los Ríos –Profesor de la Institución Libre, de Enseñanza– se convertiría en el “libro de horas de varias generaciones españolas” (8). No está clara en la presentación que se hace de esta obra, en su primera edición, la verdadera autoría de la misma (9). Parece, por una parte, atribuirse a KRAUSE –quien en 1811 había publicado en alemán su obra DAS UR-BILD DER MENSCHHEIT. EIN VERSUCH. VORZÜGLICH FÜR FREIMAU-RER. Dresde, 1811– (10), siendo, en este supuesto, D. Julián Sanz del Río mero traductor y anotador. Sin embargo, la historia, tanto del Krausismo como de los krausólogos en España, no tardó en cambiar las acentuaciones. Sobre la base objetiva de diferencias innegables entre el texto alemán de Krause y el “IDEAL”, pronto se pasó a afirmar la originalidad y autoría de SANZ DEL RIO, dejando a Krause el papel de mero inspirador (11).

En la segunda edición del IDEAL (12), lo que eran en un principio diferencias y matices de supuestas versiones distintas –alemán y castellano– quedan explícitamente interpretadas como prueba inequívoca de la originalidad de Sanz del Río con relación a Krause. Nacía así la tesis del Krausismo “ESPAÑOL” que, con mayor o menor explicitación y fuerza, se ha mantenido hasta nuestros días. Y, consecuentemente, la filosofía de la educación, inspirada en la obra de Sanz del Río, adquiriría la categoría de originalidad acorde con el peculiar talante del “Krausismo español”. Pero ¿es esto así? ¿Cómo se ha llegado a esta conclusión? Intentemos acercarnos al problema. Y, en primer lugar, al contenido y estructura de la obra que lo ha originado: “EL IDEAL DE LA HUMANIDAD PARA LA VIDA” (13).

1. Estructura y tesis fundamentales del IDEAL DE LA HUMANIDAD.

Antes de pasar a reseñar la estructura y el contenido básico del IDEAL, conviene recordar que su lectura comprensiva –ya que, en cualquiera de los supuestos nos remite a Krause– exige encuadrarlo en el contexto del pensamiento romántico e idealista alemán, reelaborado por Krause.

El esquema teórico que Krause sistematiza, sobre ese trasfondo, se concentra en un PANENTEISMO, inspirador de toda su obra, que podemos concretar, con Menéndez Ureña, en estos cinco puntos:

“Dios constituye una única Totalidad que precede (metafísicamente) a los miembros que crea dentro de sí (1) y sobre los que está cuando se le considera en cuanto distinto de ellos (2); esos miembros son la Naturaleza y el Espíritu (como sustancias independientes en las que Dios también es) y la unión de ambas sustancias en una vida común (de la que la Humanidad constituye el centro más íntimo y sublime) (4) la Ciencia consiste en conocer a Dios en todas sus manifestaciones y, por tanto, constituye un organismo de ciencias que se corresponde con aquel ser orgánico de Dios (5)” (14).

Krause, aunque con matices de acentuación, no abandonará la fundamentación metafísica resumida en los cinco puntos anteriores. En su obra *EL IDEAL DE LA HUMANIDAD*, nos presenta, pues, tras una introducción, una radiografía de ese gran individuo orgánico que es para él la Humanidad, en sus miembros (desde los individuos y la familia hasta la Humanidad de la Tierra), en sus fuerzas (moral, derecho, amor, religión, etc.) y en sus actividades (ciencia, arte, educación) a través del organismo de sus respectivas alianzas cuya cumbre es la *ALIANZA DE LA HUMANIDAD* (15).

Aunque el texto de Sanz del Río, no tiene como veremos, el “Das Urbild” de Krause como referencia inmediata, sino un texto anterior del mismo Krause menos elaborado, solo teniendo en cuenta la relación Dios-Naturaleza-Espíritu-Humanidad, antes subrayada, puede encontrarse la clave de lectura comprensiva del *IDEAL* de Sanz del Río.

En efecto, el Ideal, dividido en CINCO PARTES principales –Prólogo, Introducción, Ideas preliminares, Primera y Segunda Parte– intenta señalar el camino, sobre esa concepción teórica de fondo, para la conjunción armónica y definitiva de principios inconciliables: idealismo, materialismo, sobrenaturalismo– naturalismo; socialismo egoísmo. Y esto, en un proceso de círculos concéntricos ascendentes y comprensivos en su capacidad de integración (16). Analicemos brevemente las ideas eje del texto.

1.1. La Humanidad como IDEA y como IDEAL.

La conciliación de contrarios, tesis clave de la reflexión del *IDEAL*, se dará en la Humanidad, primer Absoluto en el planteamiento de *Krause*, entre otros dos infinitos relativos: Espíritu y Naturaleza (16). Pero esta Humanidad es considerada, en sus momentos constitutivos, como IDEA: el primer momento a-temporal, y como *IDEAL*, es decir, la IDEA de Humanidad en su estructura dinámica de realización utópica en el tiempo (17).

1.2. Las obligadas MEDIACIONES de las distintas sociedades o asociaciones.

En la realización histórica de la *HUMANIDAD –IDEAL* el texto de Sanz del Río subraya la obligada *MEDICACION* de tres géneros de sociedades o asociaciones: *PERSONALES, REALES Y FORMALES*, señalando, respecto de ellas, la oposición latente que cada una viene a resolver y en qué momento de desarrollo histórico se encuentran. Esto le permite subrayar los principales defectos a remediar en perspectiva de futuro (18).

1.2.1. Sociedades **personales**

a) *Familia*

Entre las sociedades personales ocupa un papel primordial la familia, que viene a resolver la primera y más intrínseca oposición de nuestra naturaleza: el SEXO. Pero, vista desde la perspectiva del IDEAL, se constatan las deficiencias fundamentales en la realización histórica de la misma: la situación de la mujer, a quien todavía no se le reconocen la totalidad de sus derechos, especialmente en educación, y la de los hijos, que todavía no son tratados con amor desinteresado y según derecho (19).

b) *Amistad*

La segunda sociedad personal: la AMISTAD, por la que nos unimos entrañablemente a otros hombres, tiene como finalidad conjuntar los opuestos caracteres, tarea ésta, según el IDEAL, sólo posible entre personas de análoga cultura (20).

c) *Círculos o grupos sociales libres*

El proceso de integración que venimos señalando, se ensancha con los círculos sociales libres –tercera sociedad personal– que más allá de los límites de la propia individualidad, nos hace “amar con viva simpatía los talentos y prendas de todo hombre en la Humanidad” (21).

d) *La patria o pueblo*

Finalmente, el cuarto o último círculo concéntrico en este proceso de integración de contrarios, lo constituye la cuarta sociedad personal: el PUEBLO que queda definido como

“una totalidad de familias, de amistades de círculos sociales libres que hablan una lengua común, que observan comunes costumbres y usos y cultivan en común la ciencia y el arte” (22).

Pero, coherente con la tesis de Krause, señala el Ideal, que esta última integración de la sociedad-Pueblo no sería tal si el hombre y los pueblos se cerraran sobre sí mismos, ya que el hombre pleno que en esta sociedad empieza a perfilarse, “no desconoce por su patria inmediata la patria de su patria, la tierra y el pueblo terreno” (23) se siente anticipadamente “ciudadano del mundo” (24) porque, solamente los pueblos reunidos en la sociedad humana representan la suprema persona política, el PUEBLO en el pleno sentido de la palabra (25).

1.2.2. Las sociedades **reales** y **formales**

En el esquema del Ideal, los individuos y las sociedades o asociaciones descritas, para cumplir sus funciones, han de ser fuentes vivas de virtud o moral, religión y derecho, así como centros de ciencia y arte. Quedan así esbozados los otros dos géneros de sociedades: las **REALES**, constituidas en función de las obras reales humanas –ciencia y arte– y las **FORMALES** en función de las formas o modos de obras –moralidad, derecho y religión– (26).

1.2.2.1. Sociedades **Reales**

a) *La ciencia*

A través de la ciencia, entendida como estructura una y total del saber humano, y con un marcado carácter soteriológico y religioso (27), se logrará dar, según el Ideal, “unidad firmísima, dirección acertada, autoridad invencible a la verdad como la expresión de la conciencia de la Humanidad (28).

b) *El arte*

Por su parte, las artes armónicas –en la distinción que el Ideal introduce entre arte útil, bello y armónico–, entre las que sobresale, especialmente, el arte de la educación tanto del cuerpo como del espíritu, (29), están llamadas a facilitar la unión de la intimidad de la vida con la expresión de la belleza.

Pero, tanto la ciencia como el arte, requieren sendas sociedades para hacer efectiva la necesaria armonía científico-social y artístico-social. Son las sociedades reales antes apuntadas.

1.2.2.2. Las Sociedades **formales**

*El último género de sociedades apuntado en el Ideal es el constituido en razón de las formas o modos del obrar humano: las sociedades **FORMALES**.*

a) *El derecho*

*La primera de estas sociedades formales es el **DERECHO** y su encarnación correspondiente el **ESTADO**. Ambos son condiciones indispensables para que la humanidad pueda realizarse en el todo y en las partes. Por lo que todos sus miembros las exigen y prestan a la vez (30). En esta perspectiva, el derecho, al igual que los demás fines universales de la vida, no queda circunscrito a un determinado sector de la conducta, sino que penetra por doquier, abarcando a toda la vida natural sobre la tierra (31).*

Pero, aunque el Ideal afirma que la sociedad fundamental para el derecho, su representación o encarnación visible es el ESTADO, que, como el derecho, abraza la totalidad del destino humano, sin embargo, el alcance de esta afirmación está muy lejos de la concepción absolutista de HEGEL. Por esto, no es contradictoria la constante y radical denuncia que el Ideal hace del Estado en sentido estricto por sus extrapolaciones en campos específicos de otras sociedades fundamentales. Para el ideal, pues, el Estado es sólo un MEDIO condicional exterior del destino humano, pero no el órgano ni el director del mismo (32).

“El derecho –se afirma textualmente– no es absoluto por su forma en el individuo ni en la sociedad, y sólo es necesario determinadamente, en cuanto es exigido por los demás fines fundamentales (el moral, religioso, científico, etc.) y al paso con ellos” (33).

Sólo en la plenitud de la historia el Estado se perfila como sociedad orgánica e interior, en su verdadero carácter positivo y promovedor de las restantes sociedades fundamentales y sus fines. Y entonces, será uno (34).

b) La religión

La Religión, definida como “modo total de vida en relación digna con Dios” (35), es otra de las formas fundamentales del espíritu finito. Pero esta relación con Dios, coherente con su concepción panenteísta, lejos de encerrarse sobre sí misma, se proyecta en sus exigencias hacia fuera:

“Dios y la Humanidad –se afirma– median entre hombre y hombre, entre el hombre consigo, y pone entre ambos un mundo de infinitas relaciones y respetos” (36).

Esta religión humanitaria reunirá un día a todos los hombres “en una humanidad religiosa terrena, en la que Dios conozca su más cercana e íntima semejanza en este reino de la creación” (37).

En la confrontación, no obstante, de este futuro utópico con la realidad histórica religiosa, el Cristianismo, entendido como “la religión del amor filial y de la fraternidad en Dios, nuestro Padre, según es enseñada por Jesucristo” (38), el Ideal señala sus “limitaciones y oposiciones históricas” que, aunque condenables, no son “consecuencia de aquella doctrina, sino efectos generales de la limitación humana y, en particular, de la limitación histórica contemporánea” (39).

Por esto, es posible, prever, según el Ideal, que la idea cristiana y la sociedad religiosa que la encarna tendrá “nuevos desarrollos y complementos en armonía con la historia progresiva humana” (40).

El sentido de esta evolución no es objeto explícito y directo del Ideal. Puede, sin

embargo, deducirse negativamente a la vista de las afirmaciones cristianas que quedan, de una u otra forma, cuestionadas, al intentar esbozar el perfil de la nueva religión armónica humana (41). Y, entre otras, quedan cuestionadas: las mediaciones culturales en el acceso a Dios, la divinidad de Cristo, el hecho histórico de la revelación positiva, la posibilidad del milagro y la esperanza escatológica ultraterrena. La religión resultante, pues, de esta transformación no se ajustaría a ninguna fe positiva que, el Ideal considera en contradicción con la razón recibida de Dios (42). Será precisamente la razón, a través de la mediación de la ciencia, aunque con el sentido y alcance ya reseñados, la encargada de edificar el espíritu en relación con la religión que permitirá el surgimiento de la religión del género humano.

Finalmente, la moral ocupa en el Ideal un lugar relevante y específico: es la tercera y última de las formas de obrar en estrecha conexión con la religión y el derecho, aunque distinto de ellas. Precizando la relación moral-religión se lee en el Ideal:

“Absolutamente hablando, son ambas formas de vida, la moral y la religiosa, coexistentes en Dios; pero en la vida historia de la Humanidad, es la relación moral la subjetiva y la precedente a la religiosa (43).

En consecuencia, subraya con énfasis, la necesidad de no confundir estos fines: “el del mérito subjetivo moral y el de la subordinación objetiva religiosa” (44).

Al igual que con relación a la religión, y a pesar de su confesada proximidad, la moral queda distinguida del derecho. Fernando de los Ríos precisa esta tesis del Ideal al escribir:

“...el Derecho, como la moral, abraza todos los actos que tengan alguna trascendencia para el fin racional; el problema de ambos es el bien; la diferencia radica en el modo como cada uno lo considera... Se trata de dos formas totales de la conducta humana: del mismo acto cuya moralidad juzgo atendiendo al móvil, juzgo su juricidad, atendiendo a la utilidad racional... la diferencia consiste en que son dos formas de realizar el bien” (45).

Pero esta moral, como moral libre de la razón, que nos obliga para con nosotros y para con todos los hombres y seres naturales, tampoco ha alcanzado entre los hombres su pleno desarrollo. Hay numerosas esferas y fuentes de virtud prácticamente sin cultivar y apenas conocidas. Tal reforma habrá de llevarla a cabo una sociedad propia para el fin moral. Ella será la encargada de cultivarla y fortificarla (46).

Al final de este breve y apretado recorrido por las ideas-eje del Ideal, una nueva cita puede servirnos de recapitulación del mismo: La HUMANIDAD como IDEAL quedará consumada cuando

“...organizada subjetivamente en sus familias y pueblos y uniones de pueblos,

y objetivamente en ciencia y arte, en forma de estado, moral, religión y libre comercio social (47), entendiendo bien su historia pasada curará ella misma por la fuerza de su salud todos los males que hoy todavía tuercen y cortan el camino de la vida, la guerra y el despotismo, la injusticia y el egoísmo, la indiferencia y el escepticismo. nada hará perder a la Humanidad el nuevo puerto ganado. Florecerá entonces la tercera edad humana” (48).

2. Incidencia del Ideal en la orientación de la filosofía de la educación española en el siglo XIX

Polémicas y actitudes “viscerales” aparte, es innegable que sería ingenuo e injusto restar importancia a la filosofía de la educación que anima en el siglo XIX a la INSTITUCION LIBRE DE ENSEÑANZA. Pero esta corriente educativa, aunque con matizaciones (49), en la opinión de expertos, no es concebible tanto en su orientación de fondo, como en sus realizaciones prácticas, desvinculada del pensamiento de Sanz del Río, “maestro y precursor” de la I.L.E., en expresión de algunos (51).

La primera influencia de Sanz del Río en la I.L.E., especialmente a través de Giner de los Ríos –su fundador– y sus compañeros, fue, en opinión de los especialistas, “su vida misma, su actitud moral y su austeridad intachable” (52).

Pero esta apreciación, teniendo en cuenta el perfil ético y soteriológico del Ideal, no sólo no niega, sino que más bien refuerza la tesis de que Giner se sintió identificado con la filosofía “novísima” del krausismo que Sanz del Río más que explicar, procuraba encarnar –en la apreciación de sus seguidores– en su vida cotidiana, como una “buena nueva”, un apasionado anuncio de que la Humanidad se disponía a ingresar en su etapa final de armonía y plenitud (53).

Esta sintonía, pues, con la “nueva filosofía”, conlleva la asunción clara de algunas ideas y principios del krausismo de Sanz del Río que la I.L.E. se esfuerza en encarnar en sus principios orientadores y realizaciones pedagógicas.

Sin pretender un análisis comparativo exhaustivo, baste para nuestro propósito algunas referencias claras. Es fácil rastrear en la I.L.E.: algunas ideas o principios vertebradores del Ideal de Sanz del Río:

1. En primera lugar, la acentuación de la “unidad orgánica del ser humano”, principio pedagógico orientador de la Institución, enlaza plenamente con la antropología-metafísica plasmada en el Ideal (53).

2. La preocupación de hacer hombres integradores de oposiciones parciales, fin de la educación, es otro de los principios que enlazan, claramente, a la Institución con el magisterio y escritos de Sanz del Río (54).

3. Igualmente, la distinción del Ideal entre historia “interna” y “externa” y la fe optimista en la evolución histórica, es asumida íntegramente por Giner y se convierte en motor de su enfoque y misión pedagógica (55).

4. La posibilidad de asimilación y comunicación de los pueblos entre sí, tesis fundamental del Ideal, fue una preocupación constante de los Institucionistas (56).

5. La acentuación de la emancipación intelectual, educación científica, entendida como totalidad unitaria, amor a la Naturaleza, preocupación por la educación de la mujer, del niño, etc. (57), son otros tantos elementos que encuentran su inspiración y justificación plena en el espíritu y la letra del *Ideal* de Sanz del Río.

6. Finalmente, la enseñanza religiosa –fuente constante de “malentendidos” en su tiempo y que terminó por polarizar y tergiversar el problema en su complejidad, aunque desde la llamada “escuela neutra”, que en el contexto en que se proclama quiere excluir, –quizá sin demasiada precisión teórica– toda concepción positiva por beligerante y sectaria, es defendida explícitamente por la I.L.E. Y esta postura sólo puede comprenderse en su verdadero alcance en el contexto del Ideal.

“La religión –explica Giner de los Ríos– es una realidad..., una función permanente de la vida individual y social, un fin eterno de la razón..., de toda el alma. En la escuela y donde quiera, debe ser cultivado este sentido religioso de la vida, despertando gradualmente en el niño la conciencia de nuestra subordinación (humildad) universal cada vez más delicada y profunda, tanto cuanto su cultura lo consienta; este sentido de reverencia y simpatía (caridad), no sólo por cuanto nos rodea, sino, y sobre todo, de veneración y amor por la fuente de donde todo ello brota” (58).

La enumeración, en un estudio más analítico, podría prolongarse. El apunte hecho, indicativo, no exclusivo, basta para nuestro objetivo. Pone de relieve la importancia del Krausismo del Ideal en la valoración de la filosofía de la educación en uno de los movimientos más significativos de esta época en España. Y, consiguientemente, vincula también la suerte de esta filosofía de la educación a las incidencias que cualquier estudio pudiera proyecta sobre Sanz del Río y el Ideal. Cualquier rectificación o matización, sobre lo primero, necesariamente incidirá en lo segundo.

3. El problema de fondo:

¿El IDEAL de Sanz del Río un “Krausismo ESPAÑOL”?

Cuatro citas de un autorizado historizador del pensamiento español, el Profesor José Luis ABELLAN (59) pueden encuadrar perfectamente el problema del alcance dado a la originalidad del Krausismo español, como contribución específica de D. Julián SANZ DEL RIO en el ideal de la Humanidad para la vida. La transcripción de estos textos nos sitúa perfectamente en el estado de la cuestión sobre la que volveremos en la segunda parte de nuestro trabajo.

Escribe el Profesor Abellán:

“El tema de la originalidad (de Sanz del Río)... ha sido causa de actitudes

polémicas y controvertidas... gran parte de la crítica lo considera mero importador... otros muchos reclaman su singularidad. Por nuestra parte, nos acercamos a la opinión de estos últimos... por (ser) especialistas en el tema” (60).

Esa originalidad se centra básicamente en el Ideal de la Humanidad..., en esa obra (Julián Sanz del Río) no sólo no traduce, sino que con frecuencia comenta, añade, suprime y da nueva orientación a las ideas de Krause. El hecho de que Sanz del Río se presente como simple anotador, hay que atribuirlo a su proverbial humildad” (61).

Y delimitando más el alcance de esta originalidad del Krausismo “español” que conforma el Ideal, Abellán añade:

“...hay tres notas del Krausismo español que nos parecen absolutamente esenciales:

1. el Krausismo es, en cuanto filosofía, un racionalismo armónico, es decir (...).

2. en lo más hondo de la doctrina Krausista hay una creencia en el progreso moral de la humanidad, (...).

3. acorde con lo anterior, está el predominio axiológico que en la escala de valores de la vida humana dan los Krausistas españoles al sentido ético de la conducta individual, (...)

Esta caracterización que acabamos de hacer aparece en el libro básico de Sanz del Río: “El Ideal de la Humanidad”, cuya originalidad recabábamos anteriormente. Ahora es necesario profundizar en el significado de la doctrina filosófica ahí expuesta, puesto que los historiadores parecen estar conformes en que se trata de “la obra más importante y de mayor trascendencia del pensamiento de Sanz del Río”. El primer punto que es necesario destacar es su carácter de filosofía práctica y su último impulso de reforma y renovación en la sociedad española, pues precisamente ese fondo pragmático es el que lo diferencia de las doctrinas de Krause fundamentalmente ancladas en el plano especulativo” (62).

Después de un conjunto de consideraciones intentando profundizar en la supuesta originalidad del Krausismo español del ideal, libro básico y original, en opinión del autor, de Sanz del Río, resume Abellán:

“La exposición que acabamos de hacer de la filosofía de Sanz del Río presupone ya por sí misma una profunda reelaboración del concepto básico de Urbild, que nuestro filósofo toma de Krause” (63).

Y al explicar en qué consiste esa reelaboración de que habla y que concentra en la “peculiar dialéctica entre Idea e Ideal, como fondo utópico de la tesis de Sanz del

Río, frente al Krause alemán, concluye Abellán:

“Ahora bien, en la idea de hombre aparece primigeniamente el concepto de Humanidad como ideal a realizar, con lo cual resulta que la terna de conceptos idea-Ideal-humanidad están expresando en su mutua imbricación el paso insensible de la filosofía primera (metafísica) a la filosófica práctica (ética), dando forma a una genuina doctrina filosófica española en que el idealismo quijotesco de los ideales tiene siempre su asiento. La vena utópica del Krausismo español es así algo insoslayable en una exposición del mismo, por breve que sea” (64).

Lo que acabamos de transcribir es suficientemente significativo y no necesita comentarios. Bastan para delimitar el origen, sentido y alcance dados a la originalidad del Krausismo “español”, vinculado de modo inequívoco al Ideal de Sanz del Río. Pero ¿es esto así? Este es el problema hoy.

II. La historiografía sobre el Krausismo “español”

Como hemos podido entrever ya, la tesis de la originalidad del Krausismo español, está vinculada, al menos históricamente, a los avatares y destino del Ideal repitiendo, de modo bastante acrítico, las mismas palabras, defendiendo, a la vez beligerantemente, la incontestable originalidad de San del Río, frente a sospechas o simples reservas –no siempre documentadas, es verdad de otros autores.

1. El nacimiento de la Tesis de la originalidad de Sanz del Río y, consiguientemente, del krausismo “español”

Ya hemos aludido en nuestra introducción que entre la primera edición española del Ideal de la Humanidad para la vida (1860) y la segunda (1871) se produce un corrimiento de acentuación o matiz en la autoría del citado texto, que termina atribuyéndose en su totalidad –aunque, claro está, dentro del espíritu de Krause– a D. Julián Sanz del Río. Pero ¿cómo se produce este corrimiento?

El primero que contribuyó a la tesis de la originalidad del Ideal –e, indirectamente, del Krausismo “español”– fue, inexplicablemente, el propio Sanz del Río.

Ya en el prólogo del Ideal en su primera edición escribe:

“Leyendo atentamente la obra titulada Ideal de la humanidad (en nota a pie de página: Urbild der Menschheit, Dresde, 1811, XX y 552 folios) por C.Cr.Fr. Krause, escribía yo al paso, y sobre lo más importante de aquella, algunos resúmenes y consideraciones que, nacidas a la vez del sentido del autor y de mi propio modo de pensar, concertaban a mi parecer con el carácter y necesidades

de mi pueblo. He ordenado después y completado aquel estudio, si completo puede llamarse cuando se limita a exponer, sin el enlace ni la deducción interna científica, algunas leyes fundamentales de la vida, aproximadas en lo posible a los hechos históricos y por ellos en parte motivadas” (65).

Como es fácil inferir, parece insinuarse que el resultado de todo el proceso señalado sería el texto del Ideal. Pero, por si quedara alguna duda sobre la interpretación auténtica del texto anterior, el mismo Sanz del Río hace su exégesis en dos cartas dirigidas a Manuel Ruiz de Quevedo y a Francisco de Paula de Canalejas. En la primera, afirma que El Ideal es “en dos terceras partes... original” (66), afirmación que completa en carta dirigida al segundo con estas palabras:

“Sobre el origen y originalidad de este escrito no puedo excusar decir dos palabras para evitar confusión. Tal como hoy está el libro pertenece a Krause el espíritu; la exposición es mía, y no hay original alemán ni no alemán de donde se haya traducido. Basta para ello comparar el Urbild der Menschheit, XX y 552 fol., de Krause, con el librito adjunto” (67).

A partir de estos textos, como vemos, la suerte del Ideal estaba echada. Y con él la suerte del krausismo “español”. Krusistas y krausólogos españoles han venido repitiendo, de modo bastante acrítico, las mismas palabras, defendiendo, a la vez beligerantemente, la incontestable originalidad de San del Río, frente a sospechas o simples reservas –no siempre documentadas, es verdad de otros autores.

Por otra parte, al remitir Sanz del Río a comparar el Ideal con el Urbild de Krause, introducía una pista falsa de investigación del tema porque, efectivamente, el estudio comparativo de estos dos textos –aunque quizás no se haya realizado nunca con la atención necesaria– no era suficiente para resolver definitivamente el problema. Y esto lo sabía perfectamente Sanz del Río. ¿Por qué insinuó este falso camino de investigación? Tal vez la revisión profunda a que se verá sometida la historiografía de la krausología nos pueda ofrecer, según creemos, una hipótesis razonable (70).

2. El planteamiento de algunos krausistas españoles de especial relevancia

Asumiendo el testimonio y enfoque de Sanz del Río, sus testamentarios (71) introducían la segunda edición del Ideal (1871) con esta aclaración:

“Aunque Sanz del Río atribuye modestamente su Ideal a Krause, dando a entender que es mera traducción del de éste..., hay entre su libro y el del filósofo alemán esenciales diferencias (a más de las que señalan sus notas y comentarios), tanto en el plan como en partes enteramente nuevas, que faltan en el

segundo. Basta comparar los índices de ambos para convencerse de ello. El de Sanz del Río, si bien inspirado en la bella obra de Krause, es una exposición completamente libre de su sentido, acomodada al espíritu de nuestro pueblo y a las más apremiantes necesidades de su cultura (72).

En 1875 –cuatro años más tarde– Salvador Sampere y Miquel corregía la denominación de “traducción española” que Tiberghien aplicaba al *Ideal de Sanz del Río*, reclamando su originalidad (73).

En la tercera edición del *Ideal* (1904) se volvía a presentar como “adaptación del Krausismo a nuestra patria (74). Y en 1914 Francisco Giner de los Ríos calificaba el *Ideal de Sanz del Río* como

“refundición del Ideal de la Humanidad de Krause, como aplicación práctica de la doctrina de este filósofo a la vida”, matizando después: “en 1860 había publicado Sanz del Río dos libros de importancia: la ya citada refundición del Ideal de la Humanidad para la vida, de Krause, adaptado de un modo enteramente personal a las condiciones de nuestro pueblo...” (75).

Los testimonios de autores próximos a los círculos krausistas de Sanz del Río y sus discípulos, aunque puedan multiplicarse, no añadirían nada sustancial a los aportados. La autoría y originalidad del *Ideal de la Humanidad* a favor de Julián Sanz del Río para los krausistas españoles había quedado definitivamente fijada y probada. Y como prolongación, la peculiaridad u originalidad del krausismo “español” y de sus derivaciones.

3. La aportación de la krausología española reciente

La perspectiva que supone el distanciamiento en el espacio y en el tiempo, al mitigar la tensión emocional –que cuando supera unos umbrales introduce un factor disfuncional en el razonamientos crítico (76)– parece que, en principio, hubiera podido aportar nuevos datos y enfoques más críticos al problema. Esta era, en teoría, la posición privilegiada, especialmente de los krausólogos españoles de nuestro tiempo. Sin embargo, hasta 1987, no ha habido variaciones significativas en el enfoque y conclusiones del tema que nos ocupa.

En el extenso estudio que Gervasio Manrique dedica a Sanz del Río –probablemente en 1935– se vuelven a repetir argumentos y hasta frases literales ya conocidas.

“El año 1860 –afirma el autor citado– Sanz del Río publicó y divulgó esta obra titulada El Ideal de la Humanidad para la vida, y si bien se la atribuye, modestamente, a Krause, no hizo más que inspirarse en algunas ideas generales del filósofo alemán para hacer un libro original que ha sido durante muchos

años, y lo es todavía, el ideario de la juventud liberal española” (77).

Planteamientos análogos se repiten en autores, por otra parte relevantes, como P. Jobit (1936), Vicente Cacho Viú (1962), Eloy Terrón (1969), Elías Díaz (1972), Jiménez-Landi (1973), etc. (78).

Pero el problema se agrava, si cabe, analizando los escritos de krausólogos de estos últimos diez años, por fijar una fecha, convencional, pero significativa, en la revisión de lecturas de períodos especialmente conflictivos ideológicamente en el pasado español.

Martín Buezas, gran estudioso, por otra parte, de Sanz del Río, después de repetir la advertencia incorporada a la segunda edición del Ideal –ya transcrita– comenta en 1977, no sin contenida indignación:

“A este respecto los Manuscritos, tan desconocidos para tantos historiadores, son una auténtica revelación... Quien haya hablado de simple traducción, de mero trasvase, sin personal aportación, lo ha hecho desde el reducto de una opinión prefabricada en su interior sin la más mínima referencia a unos escritos que están ahí para que desde ellos, y nunca sin ellos, se haga una crítica objetiva y científica... si la humildad de poner como autor de sus obras a Krause le ha valido esta injusta acusación de simple e infecundo copista, que su sinceridad, al decir lo que hacía y cómo lo hacía, le devuelva –a Sanz del Río– en nuestra visión de investigadores, el mérito de su creador trabajo personal” (79).

Por su parte, otro estudioso del Krausismo español, J. López-Morillas, sigue afirmando en 1980, con relación al Ideal que:

“La adaptación –del Urbild de Krause– es muy libre y el plan que sigue Sanz del Río difiere bastante de la obra de Krause. En algunas secciones la aportación de Sanz del Río es tan considerable que el Ideal ha sido tenido por muchos krausistas como trabajo original del profesor español. Giner dice que en la obra «apenas hay Krause más que la libre inspiración del pensamiento»” (80).

Precisando que:

“Por razones tácticas se pasa por alto de momento –en el Ideal– lo abstracto de la doctrina krausista a fin de concentrar la atención en la zona de lo eminentemente humano, en la problemática moral, y, más concretamente aún, en el “carácter y necesidades morales” del pueblo español. Obligadamente el Ideal de la Humanidad tendrá que ser una adaptación hecha conforme al patrón que mejor convenga a los requisitos de una específica psicología cultural” (81).

No menos contundentes son las afirmaciones de Juan José Sánchez, en su contribu-

ción al Congreso celebrado en Alemania sobre Krause, y publicadas en 1985:

“Krause –afirma– es la lectura de la que Sanz del Río parte, pero el horizonte de sus intenciones surge de los hechos históricos, del carácter y de las necesidades a los que está dirigido el “Ideal” (Estos hechos y estas necesidades) es lo que hay que tener necesariamente en cuenta si se quiere determinar el “Sitz im Leben” (el “contexto vital”) y la función social del Ideal. Es esta pretensión de Sanz del Río de situar su texto en un contexto geográfico-temporal y socio-cultural específico, lo que nos obliga a delinear una breve visión de la situación en España hacia la mitad del s. XIX” (82).

Hasta tal punto enfatiza y vincula del Ideal al contexto específico español, que no duda en parangonarlo con los escritos de Larra, Clarín y Pérez Galdós, como reflejos del contexto social y mental del siglo XIX español, calificándolo en consecuencia, junto a estos otros como “canon” de aquella época (83).

La tesis doctoral de Rogelio García-Mateo (1982) sobre Krause y el Krausismo español”, en el problema específico que nos ocupa, vuelve a reiterar la consabida tesis al afirmar que:

“(Sanz del Río) saca al original de su propia totalidad originaria y lo elabora conforme a sus juicios de valor con la finalidad de ofrecer una solución práctica a los problemas espirituales de España”, y esto hasta tal punto “que es necesario hablar de una nueva creación” (84).

Por lo que concluye que:

“El Ideal de la Humanidad de Sanz del Río, no es, por tanto, en modo alguno, una traducción del «Urbild der Menschheit», de Krause, sino una creación propia que sin duda se basa en el pensamiento de Krause, pero que elabora éste libremente guiándose por sus propias visiones e intenciones morales, políticas y estéticas” (85).

Tampoco supone avance alguno la aportación de otro estudioso, Antonio Jiménez, quien en 1985, volvía a repetir casi literalmente, su aportación al I Seminario de Historia de la Filosofía, celebrado en Salamanca en 1978.

“Si a primera vista –afirma el autor citado en el texto de 1978– pudiera parecer que Sanz del Río se limita a efectuar una traducción de Krause, la comparación de ambos textos nos demuestra lo contrario. Entre la obra de Krause (Das Urbild...) y la de Sanz del Río (el Ideal...) encontramos notables diferencias; y esto, porque no se limita a hacer una mera traducción, sino que como es corrien-

te en él, comenta, añade o suprime aquello que considera oportuno. Sin embargo, su natural modestia le lleva a presentar la obra como de Krause, figurando él como simple anotador según se desprende de la portada del libro” (“(...) estas dos obras, la de Krause y la de Sanz del Río, si bien teniendo el mismo espíritu, realizan planteamientos diferentes. Y no podía ser de otro modo cuando, a Sanz del Río, lo que le interesaba de la filosofía de Krause era la forma en que habría de adaptarla o manipularla para la misión que se había propuesto: satisfacer las apetencias intelectuales de España tras largos siglos de un penoso vacío cultural” (86).

Y en el análisis, que más centrado en la perspectiva educativa, hace del Ideal, en 1985, siempre dando por supuesta la originalidad, subraya:

“Hay que destacar el planteamiento tan moderno y actual que tiene Sanz del Río de la familia, coherencia lógica de los principios filosóficos que sustenta. Defiende la igualdad de la mujer respecto del hombre, tanto dentro como fuera del matrimonio, y, de igual modo, los derechos de los niños y de los ancianos” (87).

Especialmente significativas resultan las afirmaciones de M. F. Pérez López porque, de algún modo, pone de relieve el tono generalmente polémico, y hasta beligerante, así como el fundamento último de la reivindicación de la originalidad del Ideal y de Sanz del Río.

“Mucha alucinación –escribe el autor citado– habría que poner en el caso para percibir una traducción en la obra de Sanz del Río si se la confronta con el presunto original, toda vez que no se corresponde con éste ni en contenido, ni en terminología, ni mucho menos en estilo (...). Que responda o no en espíritu es cuestión en la que aquí no podemos entrar, pero quede bien claro que esto último es todo cuanto con ella pretendió nuestro primer krausista. Por lo demás, para deshacer el bulo basta con tener en cuenta lo que el mismo nos dice en la introducción sobre cómo se engendró esta obra y con qué fines fue escrita” (83).

Finalmente, por la especial repercusión que puede tener no queremos cerrar esta parte de nuestro trabajo sin aludir, nuevamente, a la postura del Profesor José Luis Abellán en su Historia Crítica del Pensamiento Español.

Para el Profesor Abellán, no es cuestionable, como ya hemos dejado constancia en páginas anteriores al transcribir algunos de sus textos, la originalidad del Ideal de Sanz del Río, y, vinculada a ésta, la originalidad del Krausismo “español”. Basta añadir, a los textos ya transcritos, el siguiente en que vuelve a reiterar el enfoque peculiar del Krausismo de Sanz del Río:

“La preocupación por adaptar la filosofía krausista a la realidad española es obvio que estuvo en Sanz del río desde el primer momento, y la anterior exposición de su metafísica lo confirma plenamente” (89).

III. CRISIS DE LA KRAUSOLOGÍA “ESPAÑOLA”. APORTACIONES DE LA INVESTIGACIÓN DEL PROFESOR MENÉNDEZ UREÑA (1987)

A la luz de lo hasta aquí expuesto, especialmente en el apartado II de nuestro trabajo, no era fácil sospechar que las cosas pudieran cambiar radicalmente. Es verdad que con motivo de celebraciones centenarias en torno a Krause y su obra, el tema del Krausismo se había vuelto a retomar, incluso en España. Pero, como hemos podido comprobar, el tema de la originalidad del Ideal y de Sanz del Río parecía intocable. Es verdad que, en principio, no tendría que haberse vinculado intrínsecamente el tema de la originalidad del Krausismo español a la originalidad del Ideal. Y que, por tanto, se podría haber llegado a desmontar aquel sin necesidad de cuestionar estos otros aspectos. Pero históricamente, como hemos comprobado en repetidos testimonios, y desde el principio, se vincularon ambas cuestiones. Por esto, era lógico que los dos aspectos, aunque separables, corrieran la misma suerte.

1. El enfoque inicial de la investigación de Menéndez Ureña.

En 1986, el Profesor Menéndez Ureña adelantaba que:

“...tras la realización de un extenso estudio sobre Krause y el Krausismo alemán, entraría en una revisión historiográfica que “podría acabar definitivamente con el mito de un Krausismo español de tan propio cuño que pudiera ser coprendido sin acudir al estudio profundo de sus orígenes alemanes”. Añadiendo a continuación: “En breve ofreceré un adelanto de esa revisión historiográfica, consistente en una comparación crítica del Urbild der Menschheit con su traducción española por Sanz del Río” (90).

2. Hallazgo inesperado y rectificación del enfoque

El planteamiento o enfoque inicial de Menéndez Ureña quedó superado y rectificado con un hallazgo inesperado. Después de dos años de intenso trabajo en la obra de Krause y el Krausismo alemán (91), casi repitiéndose el clásico “eureka” (92), pudo comprobar extrañado algo que parecía increíble, en principio, y que el autor resume así:

“...el Ideal de la Humanidad para la vida, publicado por Sanz del Río en 1860, es en casi su totalidad una traducción literal de un escrito incompleto que Krause publicó en 1811 en su revista (que sólo salió un trimestre) *Tagblatt des Menschheitlebens*. Sanz del Río ocultó por tanto, fraudulentamente, este origen de su obra, desviando la atención hacia su comparación con el *Urbild der Menschheit* de Krause. Con ello no sólo obtuvo un reconocimiento de originalidad, sino también de humildad y modestia al haber publicado algo, supuestamente suyo en gran parte, bajo el nombre de Krause. La treta estuvo bien pensada, ya que en aquel escrito incompleto, Krause trata la misma temática que en su más extenso ya cabado *Urbild der Menschheit*” (93).

3. Conclusiones de la investigación y valoración del Profesor Menéndez Ureña

Después de justificar esta grave afirmación con el estudio comparativo minucioso de la correspondencia entre las páginas del *Tagblatt* y los números en que está dividido el *Ideal* (94), Menéndez Ureña concreta y comenta así los resultados de su investigación:

“1. Sanz del Río traduce suprimiendo sólo algunas líneas que, con una sola excepción, no tienen significado alguno de “acomodación”, “remodelación”, etc. Se trata simplemente de contenidos transicionales o demasiado repetitivos...”.

2. La única supresión relevante es la de las 30 líneas de la página 8, en las que Krause se refiere explícitamente a la Hermandad masónica como única alianza histórica, hasta ahora, dedicada constitucionalmente a la realización de una humanidad armónica.

3. La traducción me parece, en general, bien hecha.

4. La coletilla «para la vida», del título español, parece derivarse del «*vom Standorte des Lebens aus*»; en cualquier caso su sentido es plenamente krausiano.

5. Dos epígrafes generales de la primera (...) y los de la segunda parte (...) coinciden con los epígrafes del tratado de Krause; otros epígrafes menores (son) también coincidentes (...), aun cuando la traducción no es en todos los casos absolutamente literal.

6. Sanz del Río añadió multitud de epígrafes menores (...), deshizo en varios párrafos párrafos largos de Krause y al revés, hizo una traducción algo más libre (en el puro sentido gramatical del término, que no cambia el contenido) en algunos pasajes, tradujo algunas veces algún término de forma no estrictamente literal e hizo algunas veces añadidos pequeñísimos (...).

7. Con respecto a la INTRODUCCION (pp. 1-31) puedo decir de momento tres cosas: que no he encontrado en ella una sola idea original de Sanz del Río, ya que esa introducción es “puro krause” (incluidas las definiciones de *Idea* /

Ideal / Humanidad (pp. 26-31 del *Ideal*); que no he encontrado, sin embargo, hasta ahora un original de Krause que le corresponda; que sospecho que, al menos en su mayor parte, también es traducción de Krause.

8. Con respecto a las notas o comentarios, dos cosas: que los Mandamientos (incluidos en el *Ideal* como nota) también son traducción directa de Krause; y que sospecho que del resto de las notas y comentarios también algunos otros son traducción de Krause.

9. (...) Una vez concluido mi estudio más extenso sobre la filosofía masónica de la historia y el concepto masónico de Humanidad en Krause, y una vez concluida también la monumental investigación masonológica de Pedro Alvarez Lázaro (...) estaremos en disposición de sacar las consecuencias que todo esto tiene para la revisión historiográfica del Krausismo español" (95).

La lectura atenta de las documentadas conclusiones de Menéndez Ureña, nos dejan planteados dos interrogantes: 1. ¿Cómo ha sido posible mantener más de 127 años la tesis de la originalidad de Sanz del Río y el *Ideal*? 2. ¿Cómo se prestó Sanz del Río a este desfoque del tema?

Con relación al primer interrogante, a estas alturas de nuestro trabajo, parece que pueden aducirse dos razones. Por una parte, el mismo fraude de Sanz del Río. Por paradójico que parezca, lo descabellado de la hipótesis de posible "fraude", dada la aureola y veneración de la personalidad de Sanz del Río, ha sido la mejor salvaguarda de la tesis de su originalidad. Admiradores sinceros y adversarios, aunque por motivaciones radicalmente distintas, difícilmente podían poner en entredicho las afirmaciones del maestro (96).

Por otra parte, aunque quizás condicionado por lo que acabamos de decir, esta cuestión pone de relieve un craso error metodológico en los investigadores. A pesar de las protestas de algunos, por la falta de cotejo de los manuscritos de Krause, todos los estudios, aun recientes, adolecen del mismo defecto: no haber hecho un estudio comparativo serio analítico ni siquiera de los textos que presuntamente se encontraban conexiados, el *Urbild* y el *Ideal*. Con harta frecuencia el tema se ha resuelto recurriendo a afirmaciones generales y repetitivas, no exentas de "tópicos" (97).

Más difícil resulta encontrar una justificación razonable del proceder, en este tema, de Sanz del Río. ¿Podrá ofrecer luz suficiente para una hipótesis plausible y coherente la investigación a que alude Menéndez Ureña, tanto de la concepción masónica del Krausismo alemán como de la masonología española?

Es innegable el carácter "paramasónico" del *Urbild* de Krause (98). Y esto no lo podría ignorar Sanz del Río. Es igualmente claro el interés de Sanz del Río por omitir toda referencia explícita en el *Ideal* –suprime treinta líneas comprometedoras a este respecto– a la masonería (99). Teniendo en cuenta estos dos datos nos preguntamos ¿ha podido condicionar el inexplicable silencio y desenfoco de Sanz del Río el miedo –dada las resonancias emotivas y quizás poco documentadas que podía tener

en el contexto español— a que se rechazada de bloque la filosofía de Krause si se le vinculaba con la masonería? ¿Contribuyó esta preocupación a exagerar su distanciamiento del Urbild original de Krause, con la inevitable acentuación de la peculiaridad de su lectura? De momento dejamos planteado el interrogante sobre el que, en la medida de lo posible, nos gustaría volver.

CONCLUSION

Es innegable que las conclusiones de la investigación del Profesor Menéndez Ureña, obligan a una seria revisión de la Krausología española.

Deshecho el “mito” de la originalidad del Ideal y de Sanz del Río, no es posible seguir manteniendo la originalidad del Krausismo “español”, en la medida en que éste, como hemos dejado probado en páginas anteriores, ha estado vinculado a la originalidad del Ideal. Igual suerte ha de correr, como es lógico, la filosofía de la educación que inspira las realizaciones pedagógicas de la Institución Libre de Enseñanza, por las mismas razones.

Pero esta conclusión, no debería dar lugar, como tantas veces en nuestros análisis de períodos históricos conflictivos, a la descalificación acrítica y „revanchista” de personas e Instituciones, desenfocando, una vez más, el problema de fondo.

La nueva situación en que nos colocan las documentadas aportaciones del Profesor Menéndez Ureña, abre perspectivas a una investigación más crítica y con un horizonte más amplio que el manejado hasta aquí, al abordar este conjunto de problemas (100).

El Krausismo español habrá que releerlo, a partir de ahora, más en conexión con el Krausismo alemán. Y esta circunstancia, en lugar de restar importancia a la incidencia de esta corriente en el pensamiento español del siglo XIX, obligará a matizarla en su auténtico alcance y con un enfoque más universalista (101).

Algo similar hay que decir respecto de la filosofía de la educación que inspira las realizaciones de la I.L.E. Si en lugar del simple Ideal, traducido por Sanz del Río, nos tenemos que situar, para valorarla, en el conjunto de la obra de Krause, superando incluso la perspectiva más completa —con relación al Ideal— del Urbild, nos veremos obligados, quizás, a superar los “tópicos” que, a veces, se han utilizado. Pero, lo que pierden de una pretendida y forzada “originalidad”, lo ganan en universalidad y relaciones con las principales corrientes del momento (102).

El estudio de la obra de Krause pone de relieve la importancia de su preocupación educativa. Hasta tal punto que si se suprime esta perspectiva, con dificultad se puede leer de un modo comprensivo el conjunto de sus escritos, incluso los más teóricos y, de modo especial, el Urbild y el Ideal. Tampoco sería posible con esa mutilación valorar el auténtico influjo de Krause y el Krausismo, tanto en Alemania como fuera de ella (103).

El Krause educador, vinculado, por otra parte, a su intento de “alentar la renovación de la Humanidad masónica como tarea germinal de educador de la Humanidad”, se proyecta en “informes, reseñas y cortos tratados, así como en multitud de apartados y textos sueltos esparcidos a lo largo de su obra” (104).

Desde la clave de su amplia visión del quehacer pedagógico, fundamentada en su visión metafísica panenteísta, los puntos más significativos de la pedagogía de Krause, los resume, provisionalmente, Menéndez Ureña así:

“...distinción entre educación e instrucción; distinción entre educación de un inferior o subordinado (fundamentalmente de los niños) y formación mutua entre iguales en el mismo terreno de formación de que se trate; educación para la autoeducación; educación en libertad y en amor; educación armónica en diversos aspectos: humana-general e individual-específica, del cuerpo y del espíritu, de ambos sexos (coeducación), del conocimiento, de la voluntad y del sentimiento; educación en profundo respeto hacia el educando; educación para y en contacto con la vida; importancia central de la educación religiosa; importancia de la familia en la educación; importancia de la educación de la mujer con los mismos derechos que el hombre; papel del Estado en la educación; educación en amor a la naturaleza; importancia del juego, y de los juegos entre niños de ambos sexos; importancia de la educación ya desde la cuna o incluso desde el período prenatal; amor especial a los niños y a los ancianos; importancia de las actividades manuales y creativas en la educación...” (105).

Es indudable que este nuevo y obligado marco de referencia en la confrontación de las innovaciones educativas de la Institución Libre de Enseñanza, nos obliga a estudios más ponderados y críticos de este período y movimiento, superando lecturas “reductoras”, por excesivamente polémicas, como hemos observado en alguno de los textos transcritos.

Pero dar el protagonismo requerido a Krause y el Krausismo en su verdadera contextualización, obliga a no ignorar el talante “masónico” del quehacer educativo del Krausismo. Y esto, especialmente en nuestro contexto, ha de pasar por un mejor conocimiento de la masonería de Krause y de la masonería española. ¿Encontraremos por aquí, como hemos insinuado, una respuesta suficientemente coherente también al comportamiento extraño de D. Julián Sanz del Río respecto de la originalidad del Ideal? Esta es, de momento, nuestra sospecha.

En resumen, el período que nos ocupa, tanto en su conjunto como en el problema específico de la filosofía educativa y movimiento pedagógico generado por ella, todavía sigue con “asignaturas pendientes”. Y el único modo de superarlas es abandonando las actitudes acríicas y “aprioristas” con que con harta frecuencia nos hemos acercado a ellas hasta hoy.

(1) **MARTINA, G.** *La chiesa nella età dell'Assolutismo, del Liberalismo, del Totalitarismo. Da Lutero al nostri giorni.* Brescia 1973. Trad. cast. La Iglesia de Lutero a nuestros días. III Epoca del Liberalismo. Madrid 1974, pp. 12 ss.

(2) **ORTEGA Y GASSET, J.** *Prólogo a la Historia de la Filosofía.* E. Brehier, oc. t. III.

(3) **MARTINA, G.** o.c.pp. 203-226 en que se analiza críticamente el problema, complejo del Syllabus, desde el punto de vista histórico y epistemológico.

(4) **Cfr. CACHO VIU, VICENTE.** *La Institución Libre de Enseñanza.* I Orígenes y Etapa Universitaria. Madrid, 1962.

(5) **Cfr. ABELLAN, JOSE LUIS.** *Historia crítica del pensamiento español*, t. IV. Espasa-Calpe 1984, especialmente pp. 485-486. Será interesante, como después indicaremos, analizar críticamente si la clave antropológica católica –no la protestante que tiene Krause en su planteamiento– no tenía otras interpretaciones distintas de las que se suelen dar.

(6) **Cfr. MARTINA, G.** o.c., especialmente pp. 203-226. Asimismo, **ABELLAN, J.L.** o.c. pp. 452 ss.

(7) **MENENDEZ UREÑA, ENRIQUE.** *El fraude de Sanz del Río o la verdad sobre el "Ideal de la Humanidad".* Pensamiento, n. 173, 44 (1988), pp. 25-47.

(8) **RIOS, FERNANDO DE LOS.** *La filosofía del Derecho en D. Francisco Giner.* Madrid, 1916, p. 29, nota 1. Abellán, o.c. p. 425, cita incorrectamente a Fernando de los Ríos sustituyendo "españolas" por "krausistas".

(9) **KRAUSE, C. Cr.** *Ideal de la Humanidad para la vida*, con introducción y comentarios por Julián Sanz del Río. Madrid, 1860, 286 pp. Prólogo XI. Siempre citamos según esta edición.

(10) Sobre el título definitivo de esta obra de Krause y sus rectificaciones en sucesivas ediciones, cf. **MENENDEZ UREÑA, ENRIQUE,** *El "Ideal de la Humanidad" de Krause 175 años después: contexto y génesis de una obra desconocida.* Pensamiento, n. 168, 42 (1986), pp. 413-431.

(11) Cf. II parte de este trabajo.

(12) Advertencia editorial a la segunda edición del Ideal. Madrid 1871, p. 5, n. 1. Citado por **V. CACHO VIU,** *La Institución Libre de Enseñanza I. Orígenes y Etapa Universitaria.* Madrid, 1962, p. 74, nota 3.

(13) Con objeto de diferenciar cómodamente el "Ideal de la Humanidad para la vida", traducido y, posteriormente, atribuido a Sanz del Río, de la obra de igual título de Krause, utilizamos la expresión Ideal o texto de Sanz del Río, aun conscientes de lo inadecuado de la misma.

(14) **MENEDEZ UREÑA**, *El Ideal de la Humanidad 175 años después...*, I.c. p. 425.

(15) Id., p. 428 ss..

(16) Cf. Ideal, IX, p. 14.

(17) Cf. Ideal XI, pp. 26-28.

(18) Cf. Ideal, p. 68-80.

(19) Cf. Ideal, 49, p. 95 y 30, p. 69.

(20) Cf. Ideal, 15, p. 46.

(21) Cf. Ideal, 62, p. 120. En otros comentarios de la obra, más que como sociedad personal, se presenta como forma de obrar, junto al Estado, moralidad y religión, es decir, quedaría incluida entre las sociedades formales.

(22) Cf. Ideal, 88, p. 153.

(23) Cf. Ideal, 55, p. 111.

(24) Cf. Ideal, 62, p. 120.

(25) Cf. Ideal, 116, p. 219.

(26) Cf. Ideal, 89, pp. 155 ss.

(27) Cf. Ideal, 4, p. 36.

(28) Cf. Ideal, 19, pp. 54-55.

(29) Cf. Ideal, 130, pp. 259 ss. y 46 y 47, pp. 90 y 93.

(30) Cf. Ideal, 17, p. 48 y 118, pp. 225 y 227.

(31) Cf. Ideal, 118, p. 226.

(32) Cf. Ideal, 114, pp. 215-216.

(33) Cf. Ideal, 118, pp. 222-228.

(34) Cf. Ideal, 32, p. 71.

(35) Cf. Ideal, 18, p. 51.

(36) Cf. Ideal, 133, p. 272.

(37) Cf. Ideal, 82, p. 146.

(38) Cf. Ideal, 18, p. 52.

(39) Cf. Ideal, 120, p. 237 y 129, p. 251.

(40) Cf. Ideal, 33, p. 74.

(41) Cf. Ideal, 128, p. 251.

(42) Cf. Ideal, 129, p. 249; 133, p. 270; 135, p. 278-279.280 y 285-86. Para una correcta interpretación del alcance y repercusión que estaban llamados a tener en el contexto español estos planteamientos de Krause, no puede perderse de vista que la crítica de Krause está hecha desde una perspectiva protestante. No siempre se ha tenido ni tiene en cuenta en el análisis de esta problemática la distinta concepción antropológica, y, consiguientemente, epistemológica que caracteriza a la tesis protestante y a la católica en estas cuestiones, prescindiendo de ciertas lecturas históricas reductoras que se hayan podido hacer.

(43) Cf. ideal, 134, p. 273.

(44) Cf. Ideal, 132, p. 267.

(45) **F. DE LOS RIOS**. *o.c.*, pp. 125-127. Cf. **V. CACHO VIU**, *o.c.* p. 93, nota 89.

(46) Esta sociedad aludida, y silenciada siempre en el Ideal de Sanz del Río, es precisamente la Sociedad o Hermandad masónica en los planteamientos de Krause. Cf. **MENENDEZ UREÑA**. *Krause y su ideal masónico. Hacia la educación de la Humanidad*. Rv. Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria, n. 4 (1985), pp. 73-95.

(47) Cf. Ideal, 135, p. 286.

(48) Cf. Ideal, 135, p. 286.

(49) Cf. **LV. G. RUCANDIO**. Entrevista con Reginald Brown, Catedrático de la Universidad de Leeds (INGLATERRA). Revista de Educación, n. 243 (1976), p. 96 especialmente. Se trata de un número monográfico de la citada Revista dedicado a la Institución Libre de Enseñanza (1876-1976).

50) **JOSE ANTONIO PEREZ RIOJA**. *Un maestro y precursor*. D. Julián Sanz del Río (1814-1869). Revista de Educación, n. 243 (1976), pp. 19 y 24.

(51) Cf. Id., p. 24.

(52) Cf. Id., p. 25.

(53) Cf. Id., p. 25.

(54) Cf. Id., p. 25.

(55) Cf. Id., p. 25.

(56) Cf. Id., p. 26.

(57) Cf. Id., p. 26.

(58) **ANTONIO JIMENEZ-LANDI**. *La Institución Libre de Enseñanza en sus coordenadas pedagógicas*. Revista de Educación, n. 243 (1976), p. 51.

(59) **JOSE LUIS ABELLAN**. *Historia crítica del pensamiento español*. t. IV. Espasa-Calpe. Madrid, 1984, pp. 394 ss.

(60) Id., p. 425.

(61) Id., p. 425.

(62) Id., p. 428.

(63) Id., p. 431.

(64) Cf. Ideal, XI.

(66) **P. AZCARATE**. *Sanz del Río*. Tecnos. Madrid, 1969, pp. 331-32 Cf. **MENENDEZ UREÑA**. I.c., p. 26. También **ABELLAN**, o.c. pp. 425-26.

(67) Id..

(68) Cf. **FERNANDO MARTIN BUEZAS**. *La Teología de Sanz del Río y del Krausismo español*. Gredos. Madrid, 1977.

(69) Cf. **MENENDEZ UREÑA**. *El fraude de Sanz del Río...* I.c., p. 38.

(70) Cf. Id., p. 47.

(71) **FERNANDO MARTIN BUEZAS**. *El Krausismo español desde dentro*. Tecnos. Madrid, 1978, pp. 335-337. Citado por Menéndez Ureña, I.c. p. 27.

(72) **J.L. ABELLAN**. o.c., p. 426, nota 33.

(73) Cf. **MENENDEZ UREÑA**. I.c., p. 28, nota 9.

(74) **KRAUSE**. *El Ideal de la Humanidad para la vida, traducción de D. Julián Sanz del Río, nueva edición económica*. Madrid, 1904. t.I, 1.ª pág., no numerada. Citado por Menéndez Ureña, I.c., p. 28.

(75) **AZCARATE**. o.c. pp. 29 y 311 ss. Cf. Menéndez Ureña, I.c., p. 28.

- (76) **ANDRES TORNOS**. *Antropología Filosófica 1984*. (Inédito).
- (77) **G. MANRIQUE**. *Sanz del Río*. Aguilar. Madrid (s.f.), p. 124. Citado por Menéndez Ureña, l.c., p. 29.
- (28) Para una referencia completa de las obras de los autores citados, Cf. **MENENDEZ UREÑA**, l.c. y **ABELLAN**, o.c..
- (79) **F. MARTIN BUEZAS**. *La Teología de Sanz del Río...* pp. 35 ss.
- (80) **J. LOPEZ MORILAS**. *El Krausismo español*. F.C.E. Madrid 1986 2ª, p. 18.
- (81) Id., pp. 71 s.
- (82) Cf. **MENENDEZ UREÑA**. *El fraude de Sanz del Río*. I.c.p. 30, quien cita según la traducción del alemán que él mismo hace.
- (83) Cf. Id.
- (84) Cf. Id., p. 31.
- (85) Cf. Id., p. 31.
- (86) **A. JIMENEZ**. *Lo utópico del Ideal de la Humanidad para la vida, de D. Julián Sanz del Río*. Actas de la I Semana de Historia de la Filosofía. Salamanca, 1978. pp. 223 22.
- (87) **A. JIMENEZ**. *El Krausismo y la Institución Libre de Enseñanza*. Cincel. Madrid, 1985. pp. 79-80. Compárese, no obstante, el texto con el aducido en la p. 26 de este trabajo.
- (88) Cf. **K. Ch F. KRAUSE**. *Ciencias Universal pura de la razón*. C.S.I.C. Madrid, 1986, traducción de M. F. PEREZ LOPEZ, en la introducción, p. XLVI s.
- (89) **ABELLAN**. o.c., p. 432.
- (90) **E. MENENDEZ UREÑA**. *El Ideal de la Humanidad de Krause 175 años después...* I.c., pp. 25-26.
- (91) **E. MENENDEZ UREÑA**. *El fraude de Sanz del Río...* I.c., pp. 45-46.
- (92) Id., p. 46.
- (93) Id., p. 27.
- (94) Id. pp. 41-42, en que se recogen con todo detalle en doble columna las correspondencias.
- (95) Id., pp. 43-45. Omitimos, para descargar el texto, las referencias analíticas que allí aparecen.
- (96) Cf. **ABELLAN**. o.c., p. la importancia y proyección que tuvo el tema de los "textos vivos".

(97) **MENENDEZ UREÑA**. I.c., p. 38.

(98) **MENENDEZ UREÑA**. *El Ideal de la Humanidad 1785 años después*. I.c..

(99) Ya se ha indicado que la omisión de mayor importancia y significación de Sanz del Río en su traducción del Ideal, con relación al Tagblatt, son las 30 líneas de la página 8 en que Krause habla explícitamente de la Hermandad Masónica.

(100) Cf. el conjunto de artículos citados de Menéndez Ureña, en espera de la inminente publicación en alemán y pronta traducción al castellano de su investigación sobre Krause y el Krausismo alemán.

(101) Cf. **MENENDEZ UREÑA**. *Krause y su ideal masónico...* I.c.

(102) Id., espec. p. 9.

(103) Id. pp. 91-95.

(104) Id., p. esper. p. 93.

(105) Id. p. 9.

¿Qué puede hacer la escuela frente a la calle?

En este interrogante están implícitas dos ideas; por un lado, la situación (actual) de la escuela en la sociedad del momento, y por otro el planteamiento sobre lo que debería ser.

En nuestro país el cambio de la civilización, sean cuales sean los rasgos que consideremos definidores de la situación mundial actual, ha hecho y hace más áspero y doloroso el proceso, por lo ajenos que hemos sido a la modernidad, históricamente hablando, y la incorporación tardía y a la vez demasiado rápida y artificial a ella de la mayoría de la población. Todo esto está planteando a la escuela más difíciles y incómodos retos.

Pedro Cerezo Galán (1), catedrático de Filosofía en la Universidad de Granada describía la sociedad, estado y escuela actual en unos términos que consideramos nos pueden ser clarificadores, y que compartimos casi en su totalidad.

Nos recordaba el profesor Cerezo, el cambio cualitativo y no sólo cuantitativo que la revolución científico-técnica actual ha supuesto respecto a las anteriores revoluciones industriales. La técnica ya no es mediadora entre el hombre y la naturaleza, sino que duplica y casi siempre sustituye; no sólo duplica la naturaleza exterior sino a la propia naturaleza humana. Pero hay un agravante, pues en el momento presente esta tecnificación del mundo no tiene como función alcanzar unos fines claramente precisados,

* **M.ª del Rocío Algaba Rabadán** Profesora de E.G.B., especializada en Educación Especial, Campo de Criptana (C. Real).

* **Fátima García González.** Licenciada en Ciencias de la Educación y Profesora de E.G.B., Campo de Criptana (C. Real).

* **José Antonio Pérez Contreras.** Profesor de E.G.B., especialista en Educación de Adultos. Mota del Cuervo (Toledo).

sino que se convierte en fin en sí misma: el hombre queda como mero apéndice de la técnica.

Esta situación da lugar a una época nueva y típica de la historia: la técnica genera objetos que pueden competir con la naturaleza: lenguajes muy sofisticados y poderosas capacidades de transformación de la naturaleza física, biológica, psicológica y social; los descubrimientos científicos y los artefactos que éstos posibilitan están en constante crecimiento de forma que exigen también una constante reflexión sobre los mismos. Ahora bien, no hay ni es posible imaginar un marco teórico que abarque y domine todo este desarrollo. Es posible llegar a cualquier cosa. Es este, precisamente, el rasgo más poderosos de esta experiencia del poder tecnológico.

Por otra parte, este carácter de la técnica influye en la instituciones políticas y sociales dotándolas de una complejidad y capacidad que ya no permiten nuestra aproximación a la experiencia de un modo directo. Tenemos una "experiencia de segunda mano" que conduce a una "moral de segunda mano", una moral sin convicción, provocada y productora de reacciones sentimentales calculadas, con una información más interesada por la respuesta que pretende lograr, que por la información misma. Nos enteramos de cuanto ocurre en el mundo pero no podemos reaccionar de un modo responsable o autónomo, sino anónimo e impersonal. Es una gran máquina que determina la respuesta.

El profesor Cerezo pretendía poner de relieve los aspectos negativos de este proceso tecnológico, en el supuesto de que han sido ya sobradamente destacados los positivos.

El poder ya no se construye de un modo racional y transparente, como pretendieron los ilustrados: egoísmo, enajenación de la voluntad general o necesidad de pacto o revisión de esos pactos. Hoy el poder ejerce un despotismo técnico administrativo: se ha burocratizado al tener que responder a tantos servicios como reclamamos, viéndose, por otra parte, necesitado de concentrar el poder para evitar competencias. Una vez introducido este racionalismo metodológico en la administración se plantea, a juicio del profesor Cerezo, una sorda guerra entre burocracia (legitimación racional técnica) y democracia (legitimación racional ética) generando una mutación en las relaciones políticas, que no estarían ya fundadas en relaciones humanas y sociales entendibles de modo directo por el hombre –como era aún la pretensión de la Ilustración y Marx–, sino en operaciones técnicas.

¿Qué ocurre con la escuela o instituciones educativas en este contexto? La educación ya no cumple, como antes, una función mediadora, en el logro de la pacificación. Ahora, el objetivo de la educación no es hacer hombres recíprocamente entendibles y comunicativos, sino hacer productores, hombres útiles, creadores de valores de intercambio. Según el citado profesor esta educación, dirigida, no crítica, ni formadora de conciencias, puede tener un desenlace fatal. Tanto la democracia como la educación humanística han quedado sin sustancia, y el hombre ha perdido su subjetividad en los artefactos y las instituciones hasta extremos nunca vistos; está pasando de dominador

a esclavo de su propia obra, o más bien, de la obra de los que pretenden representarle. En esta situación, crítica por demás, es cuando se dan mayores dejaciones de responsabilidad, como en todas las épocas críticas. No considera viable el mundo industrial tal y como está organizado, que nos trivializa, masifica, acelera y robotiza; ni tampoco la propuesta de la necesidad de separar entre vida privada creativa y profesión tecnicada, pues la vida doméstica está también robotizada. Tampoco creemos nosotros, por los demás, separable el yo personal del yo colectivo o comunitario, aunque el primero haya de ser siempre como personalísimo.

Decía Raúl Morodo (2): "Tres filósofos del estado, inteligentes, Claus Offe y Norbert Lechner, y entre nosotros Elías Díaz, insisten desde perspectivas aproximadas, en algo fundamental como punto de partida: establecer la difícil y conflictiva democracia sólo es posible desde una reconstrucción cotidiana y crítica de racionalidad. No está mal como punto de partida, o como uno de los aspectos del punto de partida, pero quedan por hacer muchas precisiones para llevar a cabo esta tarea. No tenemos ni una ética ni una antropología consistente, sino muy confusamente esbozada. Por lo menos debemos de ser conscientes de ello. Opiniones autorizadas, y de muy diversas tradiciones culturales y campos del saber, insisten en esta idea. En su discurso de ingreso en la Real Academia, el 15 de Julio de 1986, titulado *Género biográfico y conocimiento antropológico*, decía Caro Baroja, que la enorme acumulación de datos antropológicos que hoy existe puede producir la sensación de que sabemos más que nuestros antepasados sobre el hombre. Pero ya filósofos de la primera mitad de este siglo, como Marx Sheler y Heidegger, creían que nunca se ha sabido tanto acerca de los hombres en detalle, pero que también nunca se ha sabido menos del hombre como tal hombre. Pueden buscarse varias causas a esta situación. Especialización prematura, dogmatismo de escuela, falta de preparación filosófica, cierto progresismo mal entendido, etc. Pero, quizá se ha partido de un error básico, del que trataremos recordando en principio como Kant, ya anciano, dio un esquema memorable de lo que él creía que debía ser la Antropología, pero que dejó una huella insignificante. Kant pensaba, en primer lugar, que el hombre al pretender conocerse a sí mismo, debe empezar desde dentro, para luego procurar conocer a los hombres que tiene más cerca, y después, ya, a los que ocupan posiciones más lejanas.

El hombre está en un encrucijada que es su propia vida, toda antropología que se desentienda del hombre en sí será lo que sea, sociología, teoría de la cultura, una metodología particular, algo muy respetable dentro de su limitación, pero no antropología en el sentido más propio de la palabra.

Nos ha parecido pertinente recoger estas autorizadas y sabias palabras del historiador, antropólogo y lingüística Caro Baroja, reivindicando el esquema antropológico kantiano para que sirvan de contraste ante la dejación de responsabilidades, tanto en lo que se refiere a la comprensión de nosotros mismos como en la de los demás, arrojándonos de manera despersonalizadora bajo las llamadas exigencias históricas y sociales, encerrándonos en un ensueño individualista, antisocial y ahistórico. Y es que está en la calle la confusión o rediscusión de la antropología e incluso de la ética,

como las ciencias sociales, o de conocimiento de hechos, no de valores, ciencias además que no sólo estudian la realidad social, sino que la transforman a través de las sociotécnicas.

Así el malestar cultural, ya no tan reinante en su diagnóstico, no sólo sigue sin superarse sino que, de algún modo, se ha agravado en la nueva civilización científico-técnica.

No es sólo el hecho del desarrollo científico-técnico, sino también, desde nuestro punto de vista, el hecho de encontrarnos sin protagonismo alguno entre las dos potencias mundiales que pretenden y se disputan la hegemonía mundial, lo que ha dado lugar y ha contribuido a la caída precipitada de las instituciones de uno u otro tipo e incluso de nuestro propio lenguaje, y de nuestros propios registros sonoros, mediante la táctica y estrategia ideológica o las sociotécnicas igualmente ideologizadas, ambas difundidas y aplicadas, en uno u otro momento, del modo más drástico.

Y los pobres pueblos e individuos somos zarandeados de un modo compulsivo y regresivo desde una u otra dirección ideológica, según se haga con la influencia política y social de unos u otros poderes; de hecho, éstos asumen de un modo contundente las duras críticas del contrario, en colaboración de las sociotécnicas y operaciones o actitudes estratégicas. Tampoco son ni han podido ser muy grandes nuestras resistencias, pues no hemos sido educados de un modo riguroso y profundo, ni en el razonamiento o reflexión, ni en el sentimiento. Y nos han faltado confidencias como esta del poeta catalán J.V. Foix: "Me exalta lo nuevo y me enamora lo viejo".

Así que hemos destruido las instituciones y, sin embargo, son los únicos medios creadores de cultura, de unas pautas que precisamente posibilitan la libertad, hacer de una determinada manera, y permiten también liberar nuestra vitalidad, ya que las pautas funcionan como instintos, dan, por tanto, cuerpo al hombre; son además el único medio de lograr que las ideas cuajen, maduren y hagan surco histórico.

El profesor Cerezo proponía "buscar un sitio donde no se limite la limitación", la convencionalidad, e ir pensado en otro tipo de cultura, una cultura de la escasez, donde habría a caso peor economía, pero más felicidad o convivencialidad. Angustia, ciertamente, esta desconfianza que nos agarrota al no contar con pautas de comunicación estables, y la inseguridad que nos invade ante la imposibilidad de entender o prever al otro. Un lastimoso miedo de afrontar estas dificultades es maquinizar la voz, o utilizar sucesivamente los más variados o convencionales registros sonoros sin buscar ni dar sentido alguno de veracidad a lo que se dice; técnica ésta muy común en la mayoría de los medios de comunicación. Dice Rousseau en el *Emilio* que "el acento es el alma del discurso, le da gracia, energía, sentimiento y veracidad. El acento miente menos que la palabra, acaso sea por esto por lo que las gentes educadas le temen tanto... al acento proscrito suceden maneras de pronunciar ridículas y afectadas, sujetas a la moda..." (3).

Martín Santos, profesor de Sociología del conocimiento en la Universidad Complutense de Madrid, denunciaba no sólo el sonido de las ciudades: "¿Qué decir, se me

ocurre, del sonido acelerado de las motos, con lo fácil que sería colocarles un silenciador?, pero parece ser un poderoso instrumento al servicio de la afirmación del yo, o, en la pendiente actual, más bien un instrumento al servicio de la desintegración del yo o al menos al servicio de la liberación del insoportable plasma, que ya no es yo, colectivo”.

Propone el profesor Martín Santos, lo que él llama “una restauración del espíritu por el oído, como beneficiosa terapia contra la neurosis sónica y para poder recuperar la capacidad de escuchar; oímos el grito, la orden y la consigna, pero no los términos armónicos del sentimiento”. (4).

Queremos aprovechar para decir, al final del desarrollo de la primera idea planteada al principio, que se impone una apertura e intercambio sincero entre las diversas tradiciones de pensamiento. Quizás siempre predominará como motivación originaria, tanto en nuestra personalidad como en nuestros intereses, una determinada postura o concepción del mundo.

Pero... ¿qué pueden hacer la escuela frente a la calle?

1.º Recuperar creativamente un sentido ético de la vida y de la convivencia, vivencial y a la vez rigurosamente fundado. Tarea que sólo puede realizar de un modo propio la escuela.

2.º Reivindicar y practicar una enseñanza humanística, científica e interdisciplinar, clarificando la estructura real, significación, método y espacio propio de cada saber, así como las relaciones mútuas entre saberes y conocimientos, y de manera especial con los saberes filosóficos y humanísticos en general.

3.º Contribuir a una toma de conciencia y asunción por parte de la sociedad y de los poderes públicos de la auténtica peculiaridad, función y relativa autonomía de la escuela, cualquiera que fuera la estructura curricular y secuencia temporal que ésta tenga en el futuro. Propuesta que vendría reclamada por las necesidades anteriores, y avalada y requerida por la propia ciencia y filosofía.

Se nos ocurre que, en el momento presente, necesitamos educar a los alumnos también nosotros mismos, teniendo en cuenta reglas como esta

1.- Recuperar el conocimiento y afirmación de lo que hay de distinto en cada uno de nosotros, así como un cierto grado de autoestimación; la no descalificación y achatamiento de nosotros mismos, de nuestra sensibilidad, nuestros proyectos, nuestros sueños e ideales, no sólo por nuestro bien, sino también por el de la comunidad, que de otro modo empobreceríamos.

2.- Reconocimiento del otro, base primaria y primera de la justicia, posibilitadora del surgimiento o establecimiento de una sociedad que no se asiente en la prepotencia y el lucro, hábitos engendrados, desde nuestro punto de vista, y junto a otros condicionamientos, desde la frialdad y el egoísmo. Las personas tienen más valores y cualidades que los que ellas mismas logran conocer y valorar de sí mismas, o se encuentra en una situación siempre digna de acogida.

3.- La conciencia de que tenemos el reto ineludible de hacer una tarea común, venga esta exigida desde el ámbito familiar, profesional, nacional o mundial, pues to-

dos estos círculos estarían recíprocamente interrelacionados. No podemos educar a nuestros hijos en la perspectiva de un futuro exitoso, que preocupa hoy sobremedida a los padres, si pasamos de lo que ocurra y sea la escuela, el país en que vivimos, la situación internacional, y no tomamos una postura responsable. Hay que adaptarse, pero al adaptarse demasiado bien uno se instala y ya jamás suelta amarras. Hay que reconocer el sentido de la historia para instalarse en ella, pero al adherirse demasiado bien a la historia que es, no se hace ya, la historia que debe ser. (5)

Parece que fueron los sofistas de la primera ilustración griega –siglo IV a. de C.– los que por primera vez reflexionaron y aplicaron a la vida personal y cívica esta idea o teoría de la virtud como “hacer aquello que hay que hacer”, para lo cual había que informarse: “Los más llegan a ser sabios no por naturaleza, sino por instrucción y cultura”, decía el sofista Protágoras; y luego además “día-logar”, pensar con los demás en las asambleas acerca de la solución, cuestión que, a su juicio, no estaba predeterminada o fijada de antemano. (6)

Desde esta primera disposición hasta las elaboradas por Sócrates, Platón y Aristóteles, basando sus creaciones en la asunción crítica del pensamiento anterior, y siempre urgidos por la experiencia presente, así como sobre todo, por el pensamiento moral posterior, el Cristianismo, Kant, Marx, llegamos hasta nuestros días, donde lo que más se fomenta es la microparticipación; elegir el trabajo por afinidad, pero no interesarse por las otras dimensiones de la sociedad.

Se entiende muy bien que la escuela única de masas se haya convertido, en gran parte, en la escuela aparcamiento, cuando la situación actual de expansión de la enseñanza reclamaría retornar a una concepción humanística y liberal de la cultura, desde una visión moderna del mundo. Pero la importancia económica ha prevalecido sobre la cívica, y la más plenamente humana. Es una mercancía que ya no pertenece al hombre. Este cambio ha supuesto un empobrecimiento constante de estudiantes y profesores, avocados aquéllos a vegetar en las escuelas u holgazanear con el consiguiente incremento de la delincuencia o la trivialidad ambiental que configuran las sociotécnicas.

No puede, por tanto, la escuela renunciar a esta formación general, pluridimensional, limitándose a ser una preparación ocupacional, tarea que por lo demás tampoco se lleva a cabo de una manera satisfactoria, sino como simple formalidad administrativa, con los evidentes resultados de frustración y de agresividad. Habría que acabar con una enseñanza entendida como un mero instrumento de producción de riqueza material y de poder.

4.º Recuperación de cuanto haya de humanamente valioso en el pasado y en el presente, proponiendo esta tarea a los jóvenes, menos espontáneamente avocados en esta dirección.

La escuela debe contribuir a superar una concepción del mundo disgregada y fragmentada como la presente, así como la ya aludida, superación de la prepotencia de los instintos ligados a las funciones biológicas más elementales; esto, y no sólo arremeter contra supuestos o reales prejuicios, es tarea de la escuela de hoy.

Bibliografía

- (1) **CEREZO GALAN, P.** *La Dialéctica y la Cultura*. Ciclo de Conferencias organizadas por la Fundación Juan March. Madrid. Febrero 1985.
- (2) **MORODO, R.** Reproducido por *El País*, el 16 de junio, 1986.
- (3) **ROUSSEAU, Emilio** Biblioteca EDAF de bolsillo. Madrid 1982.
- (4) **MARTIN SANTOS, L.** La ciudad y el sonido. *El País*, 4 de julio de 1986.
- (5) **MOUNIER, E.** *El personalismo*. Cuadernos EUDEBA, SEM, Buenos Aires.
- (6) **ADRADOS, R.** *Ilustración y Política en la Grecia clásica*. Revista de Occidente. Madrid, 1966.

La madurez para la lectura. Un concepto en revisión

INTRODUCCION

Durante el curso escolar 88/89, en los Colegios “Nuestra Señora del Rosario” de Porzuna y “Virgen del Socorro” de Argamasilla de Calatrava, ambos centros en la provincia de Ciudad Real, estamos llevando a cabo una investigación sobre “Habilidades metalingüísticas y rendimiento en lectura”. Dicho trabajo ha recibido en marzo 89 el 2.º premio en la II Convocatoria del Premio Regional de Investigación e Innovación Educativa de Castilla-La Mancha, organizado por el C.E.P. de Alcázar de San Juan. A través de estas líneas nos proponemos dar a conocer los antecedentes teóricos y los fundamentos de dicho trabajo, con la finalidad de compartir con todos los docentes otros planteamientos educativos que tienen o pueden tener una incidencia en el trabajo que se desarrolla con los alumnos de Preescolar, en lo relativo a la madurez para la lectura.

1. CONCEPTO DE PRERREQUISITO DE MADUREZ PARA LA LECTURA

Prácticamente, casi toda la bibliografía que se puede consultar sobre la **madurez para la lectura** plantea como adquisiciones previas para este aprendizaje diversas habilidades que conforman un logro en el desarrollo neuro-perceptivo-motor del niño, tales como la lateralidad, el esquema corporal, la coordinación visomotriz, la

* **Andrés Calero Guisado.** *Psicólogo. Equipo Psicopedagógico de Piedrabuena (Ciudad Real).*

* **Raquel Pérez González.** *Psicóloga. Equipo Psicopedagógico de Puertollano (Ciudad Real).*

discriminación visual y auditiva, y un largo etcétera, que puede variar en función del autor o autores que se planteen este problema específico. DOWNING & TACKRAY (1975), cita la controversia entre dos autores en cuanto a qué factores son los que predeterminan el éxito en lectura: "Cada uno de nosotros gusta del propio análisis de los factores que predicen el éxito en la lectura: puede que el Dr. Yoakam haga una lista de 64 y yo de 18; a él le satisface la suya y a mí la mía". La lista de estos "previos" puede llegar a ser tan amplia y multiforme que en el test SSRT de SCHWARZ (1984) se llega a plantear que hasta que el niño no calce un 28, no podrá aprender a leer.

Cinco condiciones básicas deberían conformar el concepto de prerrequisito para la lectura, según SEBASTIAN Y MALDONADO, (1987):

- a) Tiene que ser algo relacionado directamente con la lectura.
- b) Tiene que ser una adquisición consolidada en los niños que saben leer correctamente y debe estar relacionado con el nivel lector del niño.
- c) Debe seguir un desarrollo predecible en su evolución.
- d) Esta habilidad no puede estar plenamente consolidada en los niños que no saben leer correctamente: es decir, los retrasados lectores.
- e) El entrenamiento y la mejora en dichas habilidades o prerrequisitos, tiene que llevar consigo un aumento en el nivel lector.

Todas estas condiciones necesarias, aunque no suficientes, no las cumplen habilidades que tradicionalmente se han venido considerando de un modo categórico como **prerrequisitos de la madurez lectora**. Volveremos más adelante sobre esto.

2. ORIGEN DE ESTA CONCEPCION

Hay que ubicar temporalmente todo este planteamiento de prerrequisitos neuro-perceptivos de la madurez lectora en los primeros años de nuestro siglo, en el que tras definirse la edad mental (EM) y el cociente intelectual (CI) se comprobó que éstos eran factores insuficientes para predecir el éxito en la lectura: ya que, se daban casos de alumnos con buen CI y bajo nivel lector y, al contrario, bajo CI y buen nivel en lectura.

El siguiente paso fue la creación de distintos tests que pudiesen evaluar el nivel de madurez de un niño de cara a predecir y aconsejar su evolución en la adquisición de ese conocimiento instrumental. Los más importantes son: el test ABC de Lourenzo Filho (1937); la Batería Predictiva de Inizan (1954) y el más moderno Reversal Test de Edfeldt (1955) adaptado en España en 1974 por Emiliana García Manzano.

Este último, el test de Edfeldt predice la madurez para la lectura en base a una única tarea de evaluar la percepción espacial de reconocimiento de pares de dibujos que a veces son iguales y otras no, según el ejemplo de la figura 1.

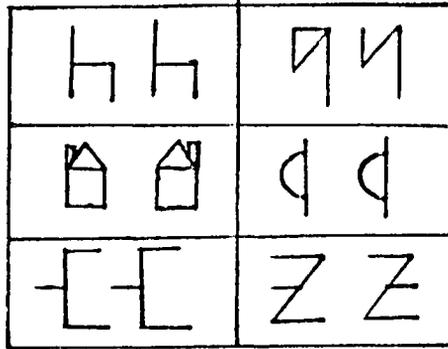


Figura 1

Esta prueba consta de 84 ítems. Se dice en el manual que los niños que presentan en el test de 20 a 30 errores están inmaduros para el acto lector. Es absolutamente sorprendente que en base a este tipo de tareas se pueda predecir las capacidades lectoras de un niño, teniendo en cuenta que hace recaer sobre la percepción visoespacial el que se pueda etiquetar a un alumno como inmaduro para la lectura. Todo ello, teniendo en cuenta que entre buenos y malos lectores no hay diferencias en sus sistemas visoespaciales. Así lo demuestran autores como VELLUTINO (1981) y ROZIN (1971), según veremos más adelante.

Los otros dos tests, el de Filho y el de Inizan amplían las tareas y pretenden medir habilidades como: la coordinación visomotora, la memoria visual, la memoria auditiva, reconocimiento de diferentes perceptivas, articulación, estructuración rítmica, etc.

Otros autores, dentro de la falta de concreción que existe en este campo, añaden y evalúan otro tipo de variables tales como el esquema corporal, la lateralidad, etc.

3. EL ESTADO DE LA CUESTION

La realidad es que todo este planteamiento ha condicionado y, sigue condicionando, la práctica educativa en muchas aulas de Preescolar y de 1.º de E.G.B. Fácilmente se pronostica que un niño no puede aprender a leer si no tiene conseguido esos prerrequisitos de la lectura que púdicamente se conceptúan como "previos". La práctica directa en las escuelas está demostrando que tales predicciones no se ajustan a la realidad y, fácilmente nos encontramos con niños que no tienen conseguidos estos previos y poseen un buen nivel lector; y al contrario aquellos que no leen bien y superan dichas habilidades neuroperceptivo-motoras. Sería una actividad muy útil y plenamente didáctica el que se llegase a poner en cuestión la relación de este tipo de cosas con la lectura.

Nosotros vamos a plantear, a partir de estas líneas, algunas investigaciones que pueden abonar esa actividad útil y didáctica.

MARIA DOLORES GONZALEZ PORTAL (1984) analiza la validez de dos de esas baterías predictivas: el test ABC y el Reversal Test. Sus conclusiones van en línea con que "los tests de madurez para la lectura, y en concreto el ABC y el Reversal, no tienen, según los resultados encontrados, ningún valor predictivo del futuro rendimiento en el aprendizaje de la lectura en una muestra española de primero de E.G.B.". Las correlaciones entre dicho nivel de madurez en estos tests y el rendimiento en lectura medido en base a Exactitud (E); Comprensión (C); Velocidad (V) y Nivel Global (G) en su muestra de N = 74 fueron: (figura 2).

Nivel de Madurez Lectora	Rendimiento en lectura			
	E	C	V	G
A.B.C.	-.13 (-.16)	.20	.03	.05
Reversal Test	-.10 (-.13)	.12	.24	.002

Figura 2

Solamente una correlación alcanzó el nivel de significación del 5 % (V-Reversal: .24); el resto de las correlaciones rondan en torno al cero.

JUAN A. MORA (1986) revisa igualmente, tras un análisis correlacional la inconsistencia de estas pruebas, en una muestra de N = 732. Concluye negando la validez del ABC como instrumento de pronóstico; y plantea que "sigue abierta la cuestión del concepto de madurez lecto-escritora y, sobre todo, de los elementos que la integran, y de cómo observarlos, aunque sea parcialmente". Consiguientemente con todo esto, este autor se plantea ofrecer a la comunidad educativa "una prueba más adecuada para diagnosticar esas habilidades previas". Para ello, trata de hacer un refundido de los prerrequisitos que según él se deberían contemplar; tomándolos de Filho, Inizan, WISC, Mira Stamback y Horst.

JUAN BENVENUTY MORALES (1982) estudia las correlaciones existentes, en una muestra de N = 292, entre variables tales como: lateralidad, esquema corporal, sincinesias; y rendimiento lector. Su trabajo tiene la novedad de que agrupa a los alumnos en tres tipos: a) aquellos que no tenían ninguna dificultad lectora; b) los que tenían algunas y c) los que tenían todas, en función de la valoración de los profesores.

Comprueba que existe una falta de consistencia en los resultados de las correlaciones que obtuvo. Como muestra en las figuras 3 y 4, puede observarse el número de sujetos que estaban bien o mal lateralizados (figura 3); y, esto mismo en el caso del esquema corporal (figura 4).

		Lateralidad	
N = 292			
Dificultades:	Ninguna	Bien 88	Mal 57
	Algunas	44	53
	Todas	29	21
Coeficiente de correlación: $r = .06080$			
Conclusión: INDEPENDENCIA			

Figura 3

		Esquema Corporal	
N = 292			
Dificultades:	Ninguna	Bien 103	Mal 42
	Algunas	57	40
	Todas	23	27
Coeficiente de correlación: $r = .193$			
Conclusión: INDEPENDENCIA			

Figura 4

El punto 5 de sus conclusiones es esclarecedor: "Las variables funcionales, o pertenecientes al sujeto (lateralidad, esquema corporal, la motricidad, etc.) de cuya alteración o disfunción se afirma que dependen los "errores disléxicos", son irrelevantes, si se tiene en cuenta que dicha alteración se da tanto en los buenos lectores como en los que no aprenden".

4. EL PROBLEMA DE LOS ESTUDIOS CORRELACIONALES

Desde que GALTON (1886) introdujo el cálculo de las correlaciones en la estadística, hasta nuestros días, este procedimiento ha cobrado un auge extraordinario en el estudio de fenómenos psicológicos y pedagógicos. Un ejemplo descriptivo del concepto de correlación que todos aprendimos en nuestros estudios de estadística, es el de la longitud del radio y de su circunferencia. Decimos que entre estos factores existe una correlación perfecta ($r = 1$) porque un aumento en una variable (radio) corresponde necesariamente a un aumento en la otra (circunferencia). Sin embargo, el que una correlación pueda ser definida como la ten-

dencia de dos fenómenos a variar concomitantemente, no implica que dichos fenómenos tengan alguna relación causa-efecto. Ello, no por la misma definición de correlación; cuanto por un desenfoque previo en esa posible concomitancia de esas variables iniciales. Y esto ocurre con frecuencia en fenómenos psicológicos y pedagógicos. Un ejemplo que puede catalogarse de aberración en práctica docente a partir de estudios correlacionales, es la relación que se comprobó estadísticamente entre movimientos oculares y retraso lector. Aún puede observarse en cursos de velocidad lectora o en algunos centros educativos cómo se entrena impidiendo los retrocesos oculares en los sujetos para mejorar su velocidad lectora. Tras el descubrimiento de que los malos lectores cometían muchos retrocesos en el curso de su lectura, de ahí se dedujo que leían mal por dichos motivos. La conclusión lógica era entrenar los movimientos oculares para mejorar el rendimiento en lectura. La experiencia ha demostrado que no existe una mejora en dicho rendimiento a partir de ese enfoque metodológico. Evidentemente si al un mal lector se le impiden sus retrocesos no va a leer mejor; posiblemente se provoque en él un estado de angustia ante el fracaso constante en la tarea.

Refiriéndono a nuestro tema, es lógico que tanto Filho como Inizan o Edefeldt encontraran correlaciones altas entre lo que medían sus tests y el rendimiento lector. Pero algo que hay que desentrañar definitivamente es si existe esa relación de causalidad entre esas variables y la lectura.

El que habilidades neuro-perceptivas como la lateralidad, el esquema corporal, la orientación espacio-temporal etc... se desarrollen paralelamente al aprendizaje de la lectura, y podamos constatar que los niños que no aprenden a leer tampoco poseen dichas habilidades, no significa que una mejora en ellas, a través de un entrenamiento, tenga un efecto positivo en el rendimiento lector.

Ninguna conclusión en ese sentido se encuentra hoy en la bibliografía psicopedagógica. Evidentemente son los estudios longitudinales junto a los de entrenamiento los únicos que en cualquier investigación de este tipo pueden alumbrar **mecanismos de causalidad** en este terreno. Es decir, la cuestión se hubiera clarificado de una vez sí, tras los estudios correlacionales entre ese tipo de variables neuro-perceptivas y el rendimiento lector, se hubiese completado el diseño de investigación a partir de las técnicas arriba citadas para demostrar la real incidencia de esas variables en una lectura mejor por parte del niño con dificultades.

A partir de estudios de entrenamiento se puede establecer esa relación de causalidad: ya que este procedimiento implica el uso de metodologías experimentales a través del control de variables independientes (en este caso sería el citado entrenamiento en ese tipo de habilidades), y del estudio de su efecto en el rendimiento lector; comparando dichos resultados con un grupo de control que no haya recibido la incidencia de esa variable independiente.

5. VUELTA AL PUNTO INICIAL

Volviendo al punto de partida de este artículo: y una vez analizado el estado de la

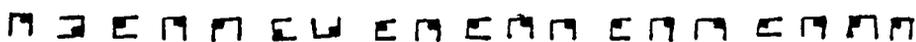
situación, tenemos que preguntarnos ¿podemos considerar a esas habilidades de desarrollo neuro-perceptivo como prerequisites del aprendizaje de la lectura?

Las únicas vías que pueden alumbrar esta interrogante, tienen que venir desde el análisis del acto lector, y desde la investigación con los retrasados lectores y los lectores normales y comprobar la existencia o no de esas carencias en ellos, ya parcialmente analizadas en el punto 3, y sobre lo que seguiremos con otras investigaciones recientes. Estas vienen a confirmar esa falta de causalidad entre las variables motivo de este trabajo.

Un planteamiento olvidado en esa corriente psicopedagógica que busca prerequisites lectores en fenómenos de índole neuroperceptiva es, que **la lectura tiene fundamentalmente un componente lingüístico.**

La invención del alfabeto fenicio supuso poner en grafía lo que era sonido. A partir de ahí, el hombre lo que ha tenido que hacer es decodificar los mensajes escritos a través de la aplicación de esas reglas de transformación grafema/fonema que, con un carácter arbitrario y abstracto se plantearon para mejorar la comunicación humana. Para ello, el niño tiene que **descubrir la estructura fonética de la escritura.**

Tradicionalmente se ha venido diciendo que el problema de los malos lectores está en una deficiencia en los sistemas de codificación visual. Este enfoque ha fomentado en nuestras escuelas metodologías globales para el aprendizaje de la lectura que portan el mismo en lo visual-espacial. Igualmente ante retrasados lectores, el entrenamiento que se recomienda a partir del diagnóstico individual, está basado en actividades de discriminación y reconocimiento de formas; y el mercado editorial provee ampliamente de ello. Actividades que comportan ejercicios con elementos gráficos, no lingüísticos, en base a signos arbitrarios como:



Por ejemplo, en este tipo de tareas, el niño tendrá que reconocer todos los dibujos iguales al primero. Todo esto tiene, en realidad, una relación muy lejana con el proceso de leer y, nuestras escuelas están saturadas de “fichas” de este tipo para “madurar” y “reeducar” al mal lector. Metodologías globales y “cartilla” al uso, exigen esas adquisiciones previas.

El que el problema de los malos lectores está en los sistemas de decodificación lingüística de la escritura; es decir, de transformar en habla los signos que poseen esa propiedad de ser convertidos en segmentos sonoros, ha sido la conclusión de distintos investigadores en los últimos 10 años. Todos ellos relegan a un segundo plano la aportación de tipo visual-espacial que tanto ha influido en nuestro siglo. Recomendamos especialmente a quienes estén interesados en este tema los trabajos de VELLUTINO (1981) y ROZIN (1971).

El primero de ellos, critica las teorías al uso de ORTON (1928) acerca de que las perturbaciones de los retrasados lectores estriban en una disfunción aparente en la

percepción y memoria visual que justificaban los errores de inversión de letras (b/d) y de palabras (es/se). Demuestra posteriormente que buenos y malos lectores no se diferencian en sus habilidades de tipo visual; sino en aquellas habilidades de tipo lingüístico que implican el haber adquirido un sistema estable de fonemas, a través de la aplicación de reglas de transformación de signos en sonidos.

En una de sus investigaciones, VELLUTINO mostró durante medio segundo, a lectores deficientes y normales de 2.º y 6.º curso, diversos estímulos verbales (palabras) y no verbales (letras revueltas y números). La tarea consistía en que, tras ese tiempo de mostración de dichos estímulos, los niños tenían que escribir de memoria lo que habían visto. (Figura 5).

PALABRAS REALES		
tres letras	cuatro letras	cinco letras
was	loin	blunt
LETRAS REVUELTAS		
tres letras	cuatro letras	cinco letras
dnv	jpvc	ztbrc
NUMEROS		
tres dígitos	cuatro dígitos	cinco dígitos
382	4328	96842

Figura 5

Sus resultados confirmaron que buenos y malos lectores realizaron con idéntico nivel de éxito la tarea de copiar aquello que habían visto durante ese tiempo reducido. En otra fase de la investigación, los alumnos tenían que **nombrar** cada uno de los caracteres presentados en el orden adecuado. En esta tarea los malos lectores consiguieron puntajes más bajos. Concluye Vellutino: "parece pues que los problemas de los malos lectores radican en la perturbación del **procesamiento verbal, y no del visual**".

Vellutino, en otra investigación somete a buenos y malos lectores a la tarea de reproducir de memoria unos caracteres hebreos (Figura 6) que eran lógicamente desconocidos para ambos tipos de niños. Dichos caracteres de tres, cuatro y cinco letras fueron presentados con un tiempo limitado para todos los alumnos.

La tarea de reproducir de memoria estos caracteres fue idéntica en resultados entre lectores normales y retrasados.

Estos trabajos, junto con los de ROZIN, que comentaremos más adelante, tienen que hacer reflexionar tanto a partidarios de vías estrictamente visuales de acceso a la

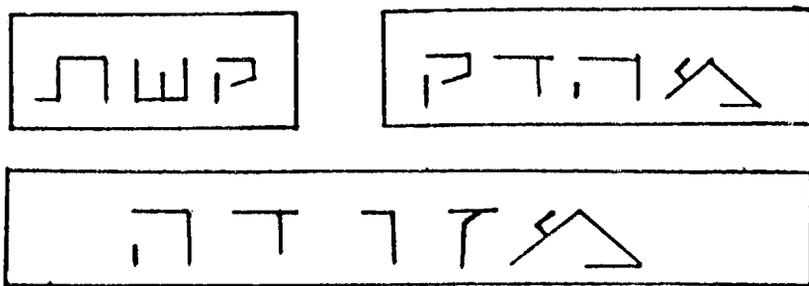


Figura 6

lectura, como a reeducadores de alumnos con problemas de lectoescritura. Esto mismo tendría que valorarse de cara a madurar al niño para dicho aprendizaje. Nuestro trabajo de investigación recoge, en mucho, estos planteamientos.

ROZIN (1971) sometió a lectores normales y retrasados a la tarea de aprender, en tiempos reducidos y controlados, frases en un idioma ideográfico como el chino. Sabido es que dicho idioma representa caracteres globales, sin que ningún segmento de esos caracteres tenga algún valor fonético que pueda ser aplicado o transplantado, con un sonido estándar, a otros caracteres gráficos (palabras).

Rozin comprobó que los malos lectores (que habían seguido un proceso paralelo de reeducación de sus trastornos específicos de lectura), habían hecho grandes progresos, al mismo nivel que los buenos lectores, en el aprendizaje de frases en chino; mientras su progreso en inglés era nulo.

Todo esto viene a corroborar que las dificultades de los niños que no consiguen aprender a leer desaparecen cuando se elimina la exigencia alfabética, en la que los segmentos de la escritura (grafemas) deben ser puestos en sonido a través de esas reglas de transformación grafema-fonema que implican un trabajo más lingüístico-perceptivo que visual-perceptivo.

6. NUESTRA INVESTIGACION

Tres motivos nos han hecho encarar un trabajo sobre prerrequisitos de tipo meta-lingüístico (o de reflexión sobre el habla), en orden a madurar al niño para la lectura.

a) Las aportaciones de los autores citados anteriormente acerca de la falta de consistencia entre entrenamiento en habilidades neuroperceptivas (lateralidad, discriminación y percepción visual, esquema corporal, etc.) y rendimiento en lectura.

b) La asunción de la importancia de desarrollar capacidades metalingüísticas en niños de Preescolar que no han sido sometidos a enseñanza formal de la lectura.

Dicha importancia se sustenta en los trabajos sobre habilidades de segmentación de unidades del habla (palabras, sílabas, fonemas), y su relación con el aprendizaje de la lectura. Estos trabajos se han realizado en diversas lenguas: LIBERMAN et. al. (1974, Inglés; BRYANT & BRADLEY (1983) inglés; MORAIS, CLUYTENS &

ALEGRIA (1984), francés; LUNDBERG Y OLOFFSON (1980), sueco; SEBASTIAN Y MALDONADO (1984), castellano. A esta cuestión nos referiremos más adelante.

c) La inexistencia de trabajos en castellano que pongan a prueba en niños de Preescolar el efecto que tiene sobre el rendimiento lector un entrenamiento previo en reflexión sobre los segmentos del habla (palabras, sílabas, fonemas).

Partíamos de la hipótesis demostrada en varias lenguas, de que existe una correlación positiva entre la conciencia fonológica que poseen los niños de los segmentos del habla y su rendimiento lector: LIBERMAN (1977); SEBASTIAN Y MALDONADO (1984).

Las habilidades de segmentación de unidades del habla no están desarrolladas en los malos lectores. El que un niño sea capaz de quitar el segmento /f/ a la palabra /foca/ para decirnos que queda /oca/: o que invierta los fonemas /se/ → /es/, implica un grado de reflexión sobre el habla que se ha demostrado carecen a los alumnos con dificultades lectoras. Esto mismo no puede decirse de habilidades neuropsicoperceptivas a las que nos hemos referido anteriormente.

Esta habilidad que se desarrolla en contacto con la lectura, y de un modo superior a través de métodos de marcha sintética, tienen una evolución que se consolida hacia los 7 años en el niño.

Es por otra parte una habilidad que poseen todos los buenos lectores. En la bibliografía que hemos consultado no hemos encontrado cita alguna que relacione buen nivel lector y carencia de análisis segmental del habla.

7. LAS HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS NO SE DESARROLLAN SIN ESTIMULACIÓN ESPECÍFICA

MORAIS, CARY, ALEGRIA y BERTELSEN (1979) evaluaron dicha habilidad en analfabetos portugueses adultos que nunca habían tenido escolaridad y lectores adultos que habían accedido recientemente a este aprendizaje a través de campañas de alfabetización.

El test consistía en tareas en base a quitar el primer fonema de una palabra o pseudopalabra: /purso/ → /úrso/: o añadir un fonema /uva/ → /chuva/.

Para ser capaz de hacer esta tarea, es preciso representarse mentalmente el segmento fonémico a añadir o quitar, poniendo en juego pensamiento y lenguaje.

Los resultados de la figura 7 son claramente incompatibles con la noción de que el análisis segmental del habla está instalado antes del aprendizaje de la lectura y de la escritura, y que se desarrolla espontáneamente bajo la influencia de la estimulación lingüística que proporciona el desarrollo social normal.

	Adición de un fonema	Eliminación de un fonema
Analfabetos	19 % (0)	19 % (0)
Alfabetizados	71 % (13)	73 % (27)

Figura 7

Los resultados entre paréntesis fueron de sujetos que obtuvieron el 100% de respuestas correctas.

En el caso de lectores normales jóvenes y lectores con dificultades de 1.º y 2.º curso, estos mismo investigadores encontraron que **sólo los alumnos retrasado** en lectura tenían serias dificultades para realizar tareas de segmentación fonética en base a ejercicios parecidos.

SEBASTIAN Y MALDONADO (1987), plantearon tareas de segmentación silábica: “Si a /gusano/ le quitamos /gu/, ¿qué nos queda?”; y fonémica: “Si a /farol/ le quitamos /f/, ¿qué nos queda?”. Agruparon a los niños en: lectores retrasados de tercero de E.G.B. con un nivel lector de 1.º de E.G.B.; lectores normales de 3.º de E.G.B.; y lectores jóvenes de 1.º E.G.B. (El retraso lector se evaluó a partir de la prueba P.E.R.E.L., elaborada y baremada por dichos investigadores; y, que nosotros estamos utilizando en nuestro trabajo).

Encontraron que los lectores retrasados poseían igualmente un retraso en esta habilidad de segmentación de hasta 18 meses; es decir, en este tipo de tareas, los alumnos de tercero de E.G.B. reflexionaban sobre el lenguaje al mismo nivel que los alumnos de 1.º de E.G.B. que eran los lectores jóvenes (figura 8).

Tareas fonémicas			
	\bar{X}	Md	N. Significación
Lect. retrasados	5,4	4,8	P < 0,0001
Lect. jóvenes	8,0	8,9	P < 0,0000
Lect. normales	9,2	10,0	P > 0,02

Figura 8

8. LOS ALUMNOS DE PREESCOLAR QUE REFLEXIONAN SOBRE LOS SEGMENTOS DEL HABLA ESTAN MEJOR PREPARADOS PARA EL ABORDAJE DE LA LECTURA. ANTECEDENTE A NUESTRO TRABAJO

Los trabajos en castellano de Sebastián y Maldonado (1987) concluyen, en su punto 5 con: “Sólo nos queda comprobar en nuestra lengua que diseñando ejercicios de segmentación para que los realicen los niños, se pueda conseguir aumentar el nivel de lectura de los lectores retrasados, y que se pueda favorecer la maduración para la lectura si este tipo de ejercicios son incluidos en las actividades de Preescolar”.

Los únicos estudios que existen y que pongan en prueba el efecto del entrenamiento en este tipo de habilidades sobre el rendimiento lector posterior, han sido realizados en lengua inglesa: BRYANT & BRADLEY (1983) y en sueco: LUNDBERG & OLOFFSON (1988).

Las evidencias que se han obtenido en ambos casos son:

a) La conciencia fonológica se puede desarrollar antes de que el alumno de Preescolar empiece a leer.

b) Esta conciencia fonológica facilita un buen nivel lector posterior; proporcionando así, **una inconfundible evidencia de causalidad.**

Nuestro trabajo pone igualmente a prueba un programa de entrenamiento en reflexión metalingüística en 4 grupos de Preescolar. Pretendemos evaluar al final de este curso escolar su incidencia en la lectura en los dos grupos experimentales.

Tanto el Procedimiento de la Investigación; como algunos ejemplos de las tareas de entrenamiento que estamos llevando a cabo se adjuntan al final de este artículo.

Una vertiente importante de este trabajo (una vez demostrado el efecto positivo del entrenamiento en el rendimiento lector), es poder ofrecer al profesorado de Preescolar actividades de tipo metalingüístico que apoyen y favorezcan la madurez para la lectura; para acompañar a esas otras tareas en base a fichas que ponen en juego capacidades que nosotros entendemos sólo favorecen el desarrollo y la maduración neuroperceptiva del niño.

Esperamos poder ofrecer más datos de este trabajo en futuras colaboraciones.

Ejercicio 11.- (láminas 5)

- (lámina 5): Repetimos todos: " X bebe agua".

a { P.- Si(no decimos, quitamos) "X", ¿qué queda?
R.- " bebe agua".

Muy bien, ahora volvemos a repetir otra vez
lo que ocurre en el cartel:

"X bebe agua" (todos).

b { P.- Si ahora (no decimos, quitamos) "agua", ¿qué queda?
R.- " X bebe".

Muy bien. Repetimos de nuevo lo que nos dice el
cartel:

"X bebe agua".

c { P.-¿Qué nos queda ahora si quitamos (no decimos): "bebe"?
R:- " X agua"

Temporalización: dos sesiones.

CONVENDRIA TENER PRESENTE QUE A AQUELLOS NIÑOS QUE LES
RESULTA DIFICIL ESTE TIPO DE SEGMENTACION DE PALABRAS DE
UNA FRASE NECESITAN DE NUEVO EL APOYO GESTUAL O GRAFICO.

Ejercicio 12.- (lámina 6)

El mismo esquema metodológico que en el ejercicio 11.

Temporalización: 2 sesiones.

CON LOS EJERCICIOS QUE VIENEN A CONTINUACION SE PRETENDE QUE
EL ALUMNO DESCUBRA LA PALABRA QUE DIFERENCIA A DOS ORACIONES.

A partir de este ejercicio 16, introducimos tareas de reflexión sobre las sílabas y los fonemas.

Este tipo de ejercicios son especialmente difíciles para los niños de 5 años, sin embargo, algunos de ellos los realizan con cierta facilidad.

EJERCICIO 16

- Fase A
- P- Miramos este cartel (nº 7)
 - P- ¿ Qué animal es este?.
 - R- Un elegante
 - P- Muy bien eeeelefante (remarcar la vocal que comienza).
 - P- ¿ Por qué empieza el nombre de este animal?.
 - R- Por eeee. Repetir remarcando la eeee
- Fase B
- P- Muy bien ~~este animal~~ ^{el nombre de} empieza por /eeee/. Ahora quiero que me digáis vosotros cosas que empiezan por /eeee./
 - R- (Si los alumnos no contestan, darles ejemplos: /ééenanano/ /ééelena/ /ééester/

EJERCICIO 17

Fonema /a/

Lámina nº 8

El mismo procedimiento que para el ejercicio anterior. -Fase A
-Fase B

Otras láminas de apoyo: 12 y 15.

EJERCICIO 18

Fonema /o/

Lámina nº 9

El mismo procedimiento - Fase A
- Fase B

Otras láminas de apoyo: 13

EJERCICIO 19

Fonema /i/

Lámina nº 10.

El mismo procedimiento anterior.

EJERCICIO 20

Fonema /u/

Lámina nº 11.

El mismo procedimiento anterior.

Otras láminas de apoyo: 14

EJERCICIO 21

Vamos a jugar al veo-veo

P- Veo, veo.

R- ¿Qué ves?

P- Una cosita

R- ¿ Con que letra empieza?.

P- Empieza por : a a a a a..... (Luego por e e e e.....
i i i i.....
o o o o.....
u u u u.....)

EJERCICIO 22

Comparación de sonidos silábicos.

Presentar la lámina nº 16

P- Váis a dar palmadas como yo.

(El profesor presenta la lámina 16 y dice dando dos palmadas:
ro - sa. Luego dibuja en el encerado el gráfico siguiente



P- Bien, voy a dibujar en cada cuadro una cruz por cada palmada que doy. Se vuelve a repetir la palabra ro - sa dando dos palmadas y a continuación se dibujan dos cruces dentro de cada recuadro.

R-

(Los niños dan palmadas por cada sílaba cuando dicen una palabra. Posteriormente uno a uno, o varios, salen a dibujar en el encerado las palmadas con cruces dentro de la gráfica.

- Láminas para apoyar este ejercicio. números del (18 al 25)

- El profesor puede utilizar otro tipo de dibujos siempre que las palabras que representen sean BISILABAS.

EJERCICIO 28

Ejercicio de buscar palabras que empiecen por la última sílaba.
El TREN de las palabras.

P- Ahora yo os voy a decir una cosa y vosotros contáis las palmadas que tiene:

cas ti llo

P- ¿ En qué termina cas ti llo?.

R- En /llo /

P- Bien, alguno de vosotros me puede decir el nombre de una cosa que empiece por / llo /

R- Lloraba

P-Lloraba termina en /ba/. ¿ Alguien me puede decir una cosa que empiece por /ba/ ?.

R- Basta.,

(Seguir la cadena para formar otra palabra con la sílaba final como comienzo de la siguiente).

(Este ejercicio puede resultar difícil).

EJERCICIO 29

Juego de añadir trocitos (Sílabas) al final

P- Si a pelo, le pongo el trocito /ta/ al final ;me encuentro con pelo ta.

P- Si a boca , le pongo el trocito /za/ al final, me encuentro con

R- boca za

Ejemplos

bote + lla cami + no

plata + no rome + ro

gati + to boca + do

sope + ra boni + to

EJERCICIO 30

Quitar el trocito del medio.

Ejemplos: cal (za) do → caldo

pá (ja) ro → paro

pe (lo) ta → peta

ða (be)za → caza

be (llo) ta → Beta

gu (sá) no → guno

ESTE TIPO DE EJERCICIOS (35, 1 y 2) SE PUEDEN HACER CON TODOS LOS FONEMAS QUE SE VAYAN TRABAJANDO.

Ejercicio 36.- Ejercicio de reconocimiento fonema /f/.

P.- Vamos a hacer todos el sonido del gato que ya aprendimos:

/ffffff/, /ffff/ (repiten todos)

Bien, el sonido /f/ es el sonido del gato. Este sonido se encuentra en muchos nombres de cosas.

-Ahora vosotros vais a levantar la mano siempre que vosotros lo encontréis en lo que yo voy a decir

- /mano/.....(no se levanta la mano)

- /fffoca/.....(sí " " " ") (CONVIENE

ALARGAR EL SONIDO /f/)

-/casa/

-/grifffo/

-/cafffé/

-/solo/

-sofffá)

-(inventar otros ejemplos)

Ejercicio 37.- Ejercicio de segmentación fonema /f/

P.- Ahora, haciendo el gesto del silencio (..), vamos a no decir el sonido del gato. Sólo diremos lo que queda si no decimos ese sonido del gato.

-/fffoca/..... / oca/ (ejercicio de ejemplo).

-/fffino/..... / ino/

-/fffumo/..... / umo/

-/fffeo/ / eo/

-/fffila/ / ila/

Ejercicio 42.- (Recomocimiento del fonema /m/)

P.- Vamos a hacer ahora todos el sonido de la vaca:

/mmm/, /mmm/, /mmm/

Muy bien, ese sonido de la vaca está en algunas palabras que yo voy a decir ahora. VOSOTROS LEVANTAIS LA MANO CUANDO OIGAIS ESE SONIDO.

-/ooosssooo/

-/caaasssaaa/

-/mmmiissssaaa/

-/caaammmaaa/

-/peeesssooo/

-/pisssoo/

-(inventar otros LOS ALUMNOS)

Ejercicio 43.- (Ejercicio de contar)

(Se les entregará previamente el diagrama)

P.- Vamos a contar cuantos sonidos haya en lo que yo voy a deciros.

/mmmeee/

x	x								
---	---	--	--	--	--	--	--	--	--

/aaamm/

x	x								
---	---	--	--	--	--	--	--	--	--

P.- Fijaos ahora bien:

/aaammooo/.....

x	x	x							
---	---	---	--	--	--	--	--	--	--

/mmmiiooo/.....

x	x	x							
---	---	---	--	--	--	--	--	--	--

/fffeoooo/.....

x	x	x							
---	---	---	--	--	--	--	--	--	--

Ejercicio 44.- (Segmentacion inicial /m/)

(-Haciendo el gesto del silencio)

P.- Si a /mmesa/

}	↖ le quitamos
	↘ no decimos

 /mmm/ ¿qué nos queda?

R.- (Buscar la respuesta de aquellos alumnos que tengan más conciencia fonológica, en caso de respuestas erróneas)

	Fase -1-				Fase-2-				Fase-3-				Fase-4-			
	Septre-88				Oct-88/Feb-89				Marz-Abr-May-89				Junio 89			
	G.E-1	G.E-2	G.C-1	G.C-2	G.E-1	G.E-2	G.C-1	G.C-2	G.E-1	G.E-2	G.C-1	G.C-2	G.E-1	G.E-2	G.C-1	G.C-2
PRETESTS																
-C.I.(Raven Tablero)	X	X	X	X												
-Niveles Madurativos	X	X	X	X												
-P.Semejanza silábica F/P	X	X	X	X												
-P.Semejanza silábica P/P	X	X	X	X												
-P.Semejanza fonémica F/P	X	X	X	X												
-P.Semejanza fonémica P/P	X	X	X	X												
-P.Segment.silábica F/P	X	X	X	X												
-P.Segment.silábica M/P	X	X	X	X												
-P.Segment.silábica P/P	X	X	X	X												
-P.Segment.fonémica F/P	X	X	X	X												
-P.Segment.fonémica M/P	X	X	X	X												
-P.Segment.fonémica P/P	X	X	X	X												
Entrenam.en reflexión de unidades del habla					X	X			X	X						
Entrenam.en Matemát.								X				X				
-Habil.lectora inicial (T.A.L.E.-P.E.R.E.L)									X	X	X	X				
Entrenamiento lector									X	X	X	X	X	X	X	X
POSTESTS																
-Prueba de somejanza y segmentación.									X	X	X	X	X	X	X	X
-Habil.lectora final (T.A.L.E.-P.E.R.E.L)													X	X	X	X

R V T O C S E F R P

BENVENUTY MORALES, J. (1982) *Una revisión del concepto de dislexia como síndrome. Incidencia de las variables extrasujeto en los trastornos del aprendizaje de la lengua escrita*. I.C.E. Universidad de Cádiz.

BRYANT, P. E.; BADLEY, L. (1983) "Categorizing Souns and Learning to Read: a Causal Connection" En "*Nature*". pp. 301-419-421.

CALERO, A.; PEREZ, R.; MALDONADO, A.; SEBASTIAN, M. E. (1988) "Entrenamiento en habilidades metalingüísticas y rendimiento en lectura. Una investigación en curso. En "*Actas VI Jornadas de estudio sobre la Investigación en la Escuela*". pp. 87-49.

DOWNING & TACKRAY (1975). *Madurez para la lectura*. Kapelusz.

GONZALEZ PORTAL, M. D. (1984). "El diagnóstico precoz como medida preventiva de las dificultades del aprendizaje de la lectura. Validez del ABC de Filho y del Reversal Test." En *Revista de Psicología General y Aplicada*, 39, pp. 59-73.

LIBERMAN, I.Y.; SHANKWEILLER, D.; LIBERMAN, A. M. FOWLER, C. (1977) Phonetic Segmentation and Recording in the Beginning Readers. En **A.S. Reber and D.A. Scarborough (eds)** *Towards a Psychology of Reading*. pp. 207-225.

LUNDBERG, I.; OLOFFSON, A. (1980) "Reading and Spelling Skills in the First School Years, Predicted from Phonemic Awareness Skill in Kindergarten". *Scandinavian Journal of Psychology* 21, pp. 159-173..

LUNDBERG, I.; FROST, J. (1988). "Effects of an Extensiva Program for Stimulating Phonological Awareness in Preschool Children". En *Reading Research Quarterly*, 3 pp.263-285.

MORA, J.A. (1986) Habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura y escritura. En *Actas del Simposio sobre Psicología Educativa y Desarrollo*. I.C.E. de la U.A.M.

MORAIS, J.; CARY, L.; ALEGRIA, J.; BERTELSON, P. (1979). Does Awareness of Speech as a Sequence of Phones Arise Spontaneously? En *Cognition*. 7 pp. 323-331.

MORAIS, J.; CLUYTENS, M.; ALEGRIA, J. (1984). Segmentation Abilities of Dislexics and Normal Readers. *Perceptual an Motor Skills*. 58, pp. 221-222.

ROZIN, P.; PORITSKY, S. SOTSKY, R. (1971) American Childern with Reading Problems Can

easily Learn to Read English Represented by Chinese Characters. En *Science* 71, pp. 1264-1267.

SEBASTIAN, M. E.; MALDONADO, A. (1984) La capacidad de segmentación fonémica en relación con el aprendizaje de la lectura. *Proyectos del XI Plan Nacional de Investigación Educativa de la Red INCIE-ICES*.

SEBASTIAN, M. E.; MALDONADO, A. (1987) *La segmentación de palabras: un prerrequisito del aprendizaje de la lectura*. En *Boletín del ICE*. Universidad Autónoma de Madrid. Enero pp. 5-15.

SCHWARZ, S. (1984) *Measuring Reading Competence*. New York Plenus Press.

VELLUTINO, F. (1981) Dislexia. En *Investigación y Ciencia*, 128, pp. 12-20.

Alfabetización visual, educación perceptiva y creativa

NECESIDAD DE INNOVACION EDUCATIVA

El dinamismo de las sociedades actuales, impuesto por la revolución tecnológica que transforma el hábitat humano permanentemente, exige de los individuos la adaptación al cambio continuo, lo que está imponiendo ajustes (mutaciones) en las actividades del hombre, sumiéndole en un crisis que afecta a su propia condición.

Ante esta situación la única forma de actuación deseable a tomar es la de asumir una actitud innovadora que nos permita huir de la rutina a la hora de percibir el entorno y de responder a él. Ahora bien hemos de distinguir la **innovación** de la **novedad** (Nieto, N. 1985). Innovar exige poseer una teoría nueva y sólida para analizar la realidad y disponer de instrumentos adecuados para su aplicación y validación, así como esfuerzo en la búsqueda de soluciones y compromiso en la consecución de las mismas. La innovación huye del snobismo de la “nuevo”. Supone reflexión profunda y contraste continuo del equipamiento teórico asumido con lo observado a través de la experiencia. Consiste en algo más que estar al tanto de la última novedad, ya que la adaptación a lo novedoso no conlleva una adaptación al cambio, sino a la rutina y a la intransigencia dogmática.

Resulta sorprendente, sin embargo que en unas sociedades tan cambiantes como las presentes, tan sólo haya una minoría de hombres y mujeres (apenas el 4% según estudios recientes) que contribuyan, innovando, a la solución de los problemas que se nos presentan, mientras el resto permanece desorientado, desfasado e insatisfecho. Podemos deducir que aunque la civilización científico-tecnológica avanza en estos

* **Carmen Díaz Jiménez**. Doctora en Bellas Artes. Profesora Titular de Dibujo de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. de ciudad Real.

últimos años a una velocidad vertiginosa, no ocurre lo mismo con la mente humana que genéricamente considerada sigue anclada en hábitos de comportamiento ancestrales y primitivos (agresividad, destrucción, irracionalidad, instintos). El crecimiento y desarrollo humano ha sido exterior (herramientas e instituciones), las "transferencias de extensión" según Edward C. Hall (Más allá de la cultura 1978) que no ha tenido un proceso paralelo y complementario en el **interior (Cambio psíquico)**. En el fondo nuestro problema es de una cierta indiferencia del hombre para consigo mismo, ha conseguido construir artefactos que destruyen la tierra en segundos (misiles intercontinentales). Por el contrario, en los nueve mil años transcurridos de civilizaciones y culturas, aún se carece de una planificación coherente y positiva que permita la alfabetización o culturización total de la especie. La ignorancia se extiende en países enteros en el denominado tercer mundo (Informe al Club de Roma 1979). Si queremos evitar estos desajustes y optar por el desarrollo humano debemos de cambiar los parámetros de la destrucción por los de la construcción, hemos de procurar un cambio interno un modo diferente de pensar.

AUTONOMIA DE PENSAMIENTO

Hasta ahora las sociedades por efecto de la jerarquización avanzan por medio de grupos reducidos que marcan la pauta a seguir. "Uno" piensa por todos (Copernico, Leonardo, Ramón y Cajal...) cuando, sin embargo, cualquier hombre por estar equipado de cerebro posee en potencia la capacidad de **ver** los problemas, **analizarlos** y encontrar la solución a los mismo. Esta capacidad no es otra que **pensamiento productivo**, o como hoy se define **creatividad** (Cuilford, Torrance, Taylor, etc.) unida íntimamente a los conceptos de **investigación, innovación y cambio**. Las grandes masas humanas deben preocuparse por su destino y asumir la responsabilidad de su propia maduración. La única forma de afrontar este problema es la de convertirse en **innovadores**, pensando por si mismos. (Proceso de individualización: Rof Carballo, Luis Bru, Rogers, R. Delgado, etc.).

PLANTEAMIENTO DIDACTICO ANTE LA EXIGENCIA DE LA INNOVACION: EDUCAR LA PERCEPCION Y LA CREATIVIDAD

El reto de la planificación didáctica de nuestros días estriba en responsabilizarse del desarrollo intelectual de los individuos (educadores y educandos) de una manera radicalmente distinta de como se ha venido haciendo hasta ahora. El aprendizaje de mantenimiento convencional o por shock que es el que hoy se practica, ha de ser sustituido por un aprendizaje innovador que potencie en el individuo la capacidad de encontrar, absorber y crear nuevos contextos. Si la gama actual de sus mecanismos

mentales no le permite hacer frente a nuevos e imprevistos acontecimientos tendrá que crear otros mecanismos alternativos.

Si de lo que se trata es de potenciar la maduración psíquica del hombre, es preciso asumir en la práctica docente como recurso didáctico los conocimientos que sobre la inteligencia nos proporcionan los descubrimientos recientes del campo psicológico (psicología cognitiva), de la informática (inteligencia artificial) y de telecomunicaciones (procesamiento de la información), integrándolos para organizar innovadoramente la acción educativa.

No podemos olvidar que con el hombre aparece un nuevo factor en la evolución biológica: **La evolución psíquica** (evolución del pensamiento Konrat Lorenz y Fran M. Wuketits), y que hoy está en condiciones de organizar el desarrollo de su propio cerebro (Dr. Rodríguez Delgado). Aplicando tanto los nuevos descubrimientos científicos como las nuevas tecnologías, a nivel de recurso didáctico. Con programas de estimulación de la **creatividad** (pensamiento) puede lograrse el crecimiento mental (interior) del mismo modo que se ha logrado el del entorno (exterior).

El individuo ha de adquirir autonomía de ideas y pensamiento, tener una mente creativa, no estereotipada para alcanzar madurez y plenitud. La capacidad creadora como el resto de las capacidades humanas se desarrolla si se estimula y utiliza, y ahí es donde fundamentalmente le corresponde incidir a la educación.

Lo opuesto al individuo innovador (**creador, capacitado para general ideas nuevas**) es el individuo estereotipado, producto de un aprendizaje de mantenimiento. La estereotipación mental no permite respuestas creativas a las dificultades, de hecho impide percibir (**ver**) la complejidad de los problemas. La realidad escapa a una visión estereotipada porque sus registros perceptivos (cognición-comprensión), son miméticos, por tanto, incapaces de una observación analítica, como es preceptivo a la observación constructiva y creadora. Parecido al que se mueve en un círculo vicioso, será incapaz de encontrar la solución aunque la tenga delante de los ojos no la verá.

El progreso de individuos tenaces y creativos, y el estancamiento de la sociedad en su conjunto, es fruto de una tendencia al mimetismo, de ahí la dificultad de un avance más uniforme y general (especie) en el desarrollo humano y la persistencia al anquilosamiento de los problemas que alienan al mundo y al hombre.

NECESIDAD DE UNA EDUCACION PERCEPTIVA

La comprensión intelectual del mundo (externo e interno) por el individuo, está fuertemente condicionada por la **percepción**. Nuestro sistema perceptivo no es un simple mecanismo encargado de procesar imágenes, formas y sonidos que le llegan del exterior (O. Oñativia 1977). Es un proceso activo de búsqueda de información, distinción de características esenciales de los objetos, comparación y comprensión de dichas características y de creación y confirmación de hipótesis (Luria 1971). Neisser

la define como lugar donde la cognición y la realidad se encuentran. Es por lo tanto una actividad compleja producto de la cultura a la que se pertenece y de la propia personalidad.

El individuo inmerso en una determinada cultura "percibe" con las pautas de dicha cultura. Una educación de mantenimiento, tradicional y memorística durante el periodo de formación es la responsable de que el registro perceptivo sea estereotipado con prejuicios cubriendo la realidad, en lugar de creativo y dinámico (Informe al Club de Roama. 1979). Hay pues que plantearse de forma también innovadora la educación de la percepción como medio para conseguir la evolución social y personal en una línea de desarrollo y plenitud humana.

El niño cuando nace posee todo el equipo biológico fruto de la naturaleza de su especie, pero carece de mente (Dr. Rodríguez Delgado). Es su experiencia la que le va permitiendo construir sus estructuras mentales. Para Piaget la percepción es un tipo de actividad que se va estructurando poco a poco en situaciones de ajuste (autorregulaciones figurativas) y responde a leyes de naturaleza probabilística. Este desarrollo no está sostenido sólo por un proceso de maduración biológica, es preciso aprender a percibir la realidad (Pinillos 1979).

La percepción es también una destreza que se adquiere mediante el aprendizaje y como dice Eleanor J. Gigson la diferencia entre un perceptor experto y otros inexperto no es que el primero añade algo al estímulo, sino que es capaz de extraer más información de él. Detecta características y una estructura de orden superior para lo cual no es sensible el perceptor novato.

La información percibida es organizada en esquemas (según terminología de Bartlett) con los que podrá escudriñar la realidad, que en un proceso de feed-back modificará dichos esquemas. Estos están contruidos por códigos hechos a la medida de las diversas modalidades sensoriales y permiten situar el rasgo percibido en el marco de la personalidad del perceptor.

Si tenemos en cuenta la relación que según Piaget tienen percepción e inteligencia (tronco común en las reacciones sensorio-motoras y el pensamiento sincrético de la infancia, equivalencias parciales y complementarias a partir de los siete u ocho años, podemos tomar conciencia de la importancia que adquiere el hecho de que en la acción educativa se planifiquen esquemas (cuantos más mejor), que le permitan al educando un análisis más completo e integrador de la información.

ALFABETIZACION VISUAL

Entendemos la educación perceptiva como una alfabetización del mismo modo que la educación verbal o aritmética. El lenguaje visual comporta similares características al resto de los lenguajes codificados, signos y símbolos con una determinada significación, articulados a través de códigos precisos que son la base que les sostiene, las

letras en el lenguaje verbal, los números en el lenguaje matemático y las notas musicales en la música. Estas estructuras mínimas y elementales permiten arquitecturas complejas que van desde un poema lorquiano a una tragedia griega con las letras; la teoría de la relatividad con los números; o la quinta sinfonía con las notas musicales.

Desde nuestra perspectiva no podemos concebir una cultura sin estos lenguajes y sin las bases en que se asientan. Por el contrario para el lenguaje icónico, por la inmediatez del mensaje confundimos imagen, símbolo, representación histórica y técnica pictórica. Se acepta y comprende que existan procedimientos de aprendizaje para el lenguaje verbal con etapas y fases diferenciadas a nivel de objetivos y contenidos, también para el lenguaje aritmético. Pero el lenguaje visual carece de la más mínima consideración en la escuela, se le tiene relegado en los “huecos” de horario para entretener a los alumnos cuando no se sabe que hacer con ellos. En una época donde la imagen es el elemento básico de la comunicación y la información de los individuos (televisión) este comportamiento docente es reprochable por el perjuicio que causa a los escolares, al dejarles indefensos en una sociedad de permanente bombardeo visual.

Resulta sorprendente que el Ministerio de Justicia promueva una ley que penalice la imagen subliminar, usada en los anuncios publicitarios, por el componente manipulador que conlleva hacia el espectador. Por el contrario el Ministerio de Educación y Ciencia a pesar de conocerse el daño que la televisión produce en los niños, (que suelen estar ante el televisor un promedio de 2 a 3 horas diarias), no afronta el deterioro perceptivo e intelectual de los escolares por medio de programas de educación perceptiva.

El término **Alfabetización visual** debe entenderse con el mismo criterio que aplicamos al aprendizaje de cualquier idioma. En ese sentido “analfabeto visual” quiere decir ignorante e inculto en el lenguaje icónico, persona proclive a ser fácilmente manipulada por los mensajes visuales. En un tiempo donde la información es de orden eminentemente visual, carecer de instrucción en este lenguaje es dejar indefensa a la población a la fácil manipulación de los que manejan los medios de comunicación (televisión fundamentalmente).

El aprendizaje de los distintos lenguajes se basa en sus unidades elementales (letras para el verbal y números para el aritmético). El niño en preescolar se expresa verbalmente pero no sabe ni la sintaxis de sus frases ni las letras que componen sus palabras, pero ello no es óbice para que las use cuando habla con cierta corrección. La expresión verbal es anterior a la escrita y la comprensión de la sintaxis y complejidad de un idioma.

A nivel del lenguaje visual ocurre algo similar, el niño realiza composiciones pictóricas de calidad hasta el punto de estar considerada la producción plástica de estas edades como arte de la mejor factura, y ha sido fuente de inspiración para muchos artistas modernos (Miró, Paul Klee, Chagall, etc.). Desgraciadamente la fértil creatividad infantil desaparece en la escuela al someter a los niños a un “aprendizaje”

mimético que agosta unas aptitudes naturales probadas y comprobadas. (Luquet, Lowenfeld, A. Read, R. Kellogg, G. Dorfler, etc.).

Proponemos para la Plástica un aprendizaje similar al que se practica en las otras áreas, con unas bases racionales lógicas de planificación del programa, con diferenciación de objetivos y contenidos, cuya finalidad sea la educación perceptiva, para los distintos niveles y edades del alumno. Esta **alfabetización visual** tiene como base un **abecedario gráfico** que cumple en el lenguaje icónico la misma función que las letras en el lenguaje verbal y los números en el lenguaje aritmético.

PROPUESTA METODOLOGICA DEL ABECEDARIO GRAFICO

El Abecedario Gráfico es un código gráfico-perceptivo-motriz constituido por 23 signos que son la síntesis signica más escueta de la expresión plástico-visual. Cumplen en la **alfabetización de la visión** el mismo cometido que las letras en el lenguaje verbal; los números en la aritmética, o las notas musicales en la música. Son las unidades gráficas mínimas con significado, y como en cualquier lenguaje de la cultura humana, se articulan pasando de lo simple y elemental a lo intrincado y complejo, de la palabra en el baluceo del niño pequeño a la obra literaria del genio creador adulto. Del garabateo infantil a la producción plástica del artista consagrado.

El abecedario Gráfico lo aplicamos de modo similar al verbal. El niño habla espontáneamente porque está biológicamente equipado para ello, igual ocurre con sus expresiones pictóricas, garabetea diseñando las cosas que le rodean en un proceso de interacción con el medio para aprender a través de la experiencia directa con la realidad, unas veces usa la palabra y el símbolo en sus juegos representativos y otras el dibujo como práctica de autoaprendizaje.

En la Escuela al niño pequeño pasa paulatinamente del juego al la reflexión lo que hace espontáneamente: hablar, contar, etc. Accede a estos lenguajes a través de la instrucción del maestro. Por el contrario el **lenguaje visual** está marginado en la escuela con horarios testimoniales para “rellenar” los espacios en los que no se tiene nada que hacer. Con una programación curricular reducida en la que el factor lúdico no cuenta para nada en la educación humana.

Como en el aprendizaje verbal, con la práctica, los niños acaban reconociendo las letras y combinándolas para construir palabras y después frases en sus expresiones escritas. La metodología del A.G. es similar. El alumno construye sus dibujos espontáneamente (esquema corporal, árboles, casas, animales, etc.) usando los elementos del A.G.; por ejemplo la figura humana la resuelve con un círculo para la cabeza, la línea múltiple para el pelo, el rectángulo para el cuerpo y piernas, la presillas para los dedos, etc. Nuestra propuesta consiste en que haga la misma construcción pero consciente de los signos que utiliza, y en consecuencia denominando el lenguaje gráfico. De éste modo puede usar los signos creativamente, sin reiteraciones ni mimetis-

mos, que es lo habitual en las clases de plástica de hoy día. Puede hacer interpretaciones variadas de un solo signo sólo con alterar su tamaño y cromatismo. Puede también en atención al ritmo compositivo hacer que no se repitan excesivamente en el tema etc. buscando la diversidad de la creatividad.

Enfocada así la Plástica el alumno se habitúa al código visual del mismo modo que lo hace con las letras y los números. Cuando tenga que dibujar un tema podrá recurrir al amplio repertorio sígnico que el A.G. le proporciona para que sus creaciones pictóricas sean ricas y expresivas sin el mimetismo y monotonía que hoy tenemos generalizada.

El A.G. funciona como cualquier código en los otros lenguajes y su aplicación se articula de manera similar. Las letras ordenadas expresan palabras, la combianción de signos configuran imágenes y composiciones: esquema corporal, casa, árbol, silla, etc. Para el lenguaje verbal cada cosa tiene un modo específico de expresión, para el dibujo podemos representarlo de modos muy diversos cada vez que el componente gráfico (textual) se altere (sustituir unos signos por otros) tendremos una imagen diferente.

El método es muy sencillo y por su analogía con el procedimiento seguido en las otras materias es de fácil adquisición por parte del maestro y para el alumno. Teniendo en cuenta que éste último posee una habilidad natural y espontánea hacia la creación plástica no debe ser difícil sacar el área de letargo inoperante en el que se encuentra.

Teniendo como objetivo que el alumno ha de dominar el lenguaje icónico con el mismo nivel de resolución que el verbal, podemos afrontar la programación de la plástica (educación perceptiva) con unos niveles de racionalidad que le hagan operante y lograr capacitar al alumno para que dibuje cualquier forma de su entorno, representar lo que ve con la misma facilidad que reproduce lo que oye.

La Naturaleza es una fuente inagotable de temas para estudiar en este área, agudizar la observación analítica con la decodificación de las formas (lectura visual), apreciar su estructura y textura, en definitiva percibir (comprender lo que se está viendo).

Para los niños pequeños hasta los 7 u 8 años, el juego gráfico de sustituir formas por signos para representar imágenes no tiene dificultad y suelen hacerlo con bastante habilidad, el repertorio sígnico del A.G. hace que sus dibujos adquieran unos niveles de expresividad y calidad desbordantes. Procurando que respeten las normas básicas de la nueva metodología como son la no yuxtaposición y la correcta representación del signo para su educación perceptivo-motora.

SINTESIS SIGNO IMAGEN

Para los alumnos de niveles superiores plantearemos problemas que ofrezcan mayor complejidad y dificultad perceptiva y representativa como es la del método síntesis

signo-imagen obligándoles a una intensificación analítica de la forma. Al representar un modelo y tener que hacerlo con un sólo signo, apreciarán la ductilidad de la imagen y del repertorio gráfico cada vez que el tema se represente con un signo diferente las resonancias plásticas y estéticas del diseño serán a su vez, distintas también.

PROBLEMAS PERCEPTIVOS

Los problemas perceptivos son diseños incompletos que el alumno deberá completar. La resolución de problemas en una asignatura denota la capacitación del alumno en la misma. Aquí contemplamos esa virtualidad, por tanto, el problema perceptivo es un ejercicio que usamos tanto para verificar el nivel de madurez, del alumno como trabajo para general ideas, por lo cual a cada problema deberá de responder con más de una respuesta (idea). Este tipo de ejercicios son una fuente inagotable para estimular la creatividad (factor divergente de la inteligencia).

Uno de los problemas (simplezas) más graves en la educación Plástica es la simbiosis que se hace de plástica=creatividad. Se comete la torpeza de considerar que dándole a los niños materiales para pintar o una obra para mirar con ello se les está estimulando la creatividad. No se tiene para nada en cuenta las características intelectuales del genio creador, a las que debía tender la acción educativa que pretenda amularlas. A la psiquis del ser que las produce no al objeto producido. Es como si pretendiéramos contemplando una explosión nuclear que los alumno dedujeran la teoría de la relatividad y consiguiéramos llevar sus mentes a la fertilidad einsteiniana. La creación implica **ideación** fertilidad y calidad de pensamiento, objetivo no marcado en nuestro sistema educativo. Los **problemas perceptivos** son un medio para obligar al alumno a pensar imaginativamente ya que a cada problema ha de responder con varias respuestas (ideas).

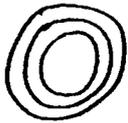
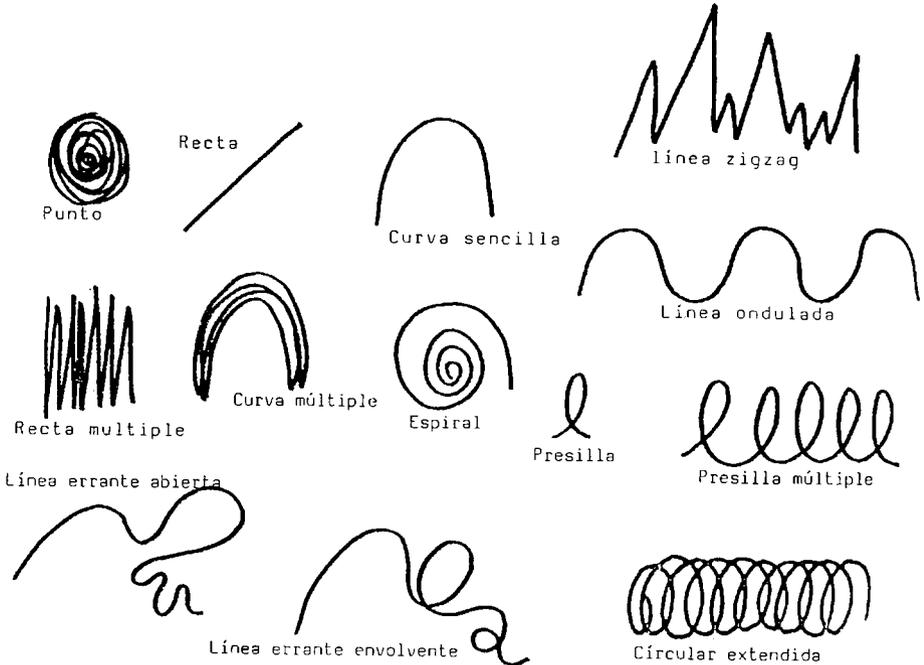
El persistente fracaso en el área es debido a este desenfoco al confundir idea con producto, lo que siempre se ha hecho en el Academicismo y Manierismo. Apoyar el aprendizaje en la copia de modelos sin dar margen a la inventiva y la imaginación. De modo similar a como se adquiere una estructura mental lógica con la práctica de las disciplinas científico racionalistas. La creatividad requiere una técnica específica que incida a nivel operativo en los factores divergentes de la mente analogías y lateralidad (Torrance y Bono), del mismo modo que lo convergentes son fruto de la lógica y la racionalidad (materias científicas).

CONCLUSION FINAL

Con este sistema de trabajo tenemos diferenciados los dos campos que cubren el área de plástica: el de las formas o la educación perceptivo-plástica, y el de las ideas o la

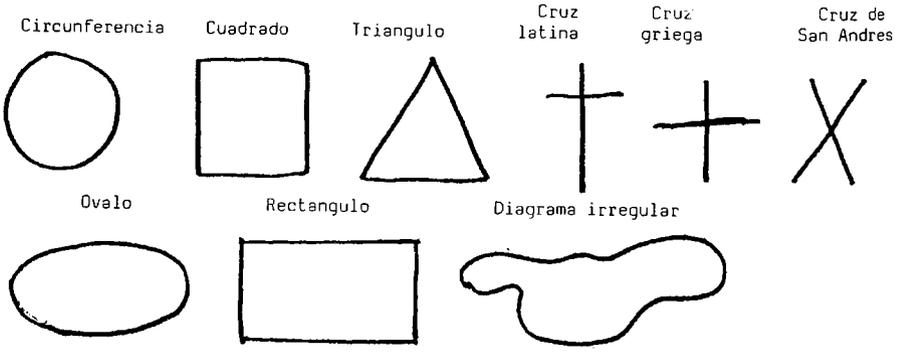
creatividad. Descartando los mimetismos que tanto deterioro están produciendo con el “rellenado” de modelos que nada tiene que ver con la sensibilidad ni la expresión de los niños. El proceso de aprendizaje se realiza a través de la reflexión, creando estructuras neuronales dinámicas, no estáticas o fijas como ocurre con la mimésis. El niño ante un modelo puede optar por diferentes modos de representación: analizarlo en sus más mínimos detalles con fidelidad extrema hacia la realidad. O por el contrario dejar libre su fantasía y hacer una recreación libre de los temas que se le propongan. En cualquier circunstancia el alumno cuenta con una base técnica de lenguaje, el A.G., que le permite organizar sus imágenes con la soltura y precisión como usa las palabras. No tiene porque existir tal distanciamiento entre el aprendizaje verbal y el icónico, cuando el niño posee equipamiento biológico adecuado para desenvolverse correctamente en los dos lenguajes.

EL ABECEDARIO GRAFICO
 Un código de lectura y construcción de imágenes
 Signos gráficos primarios



Circunferencias múltiples

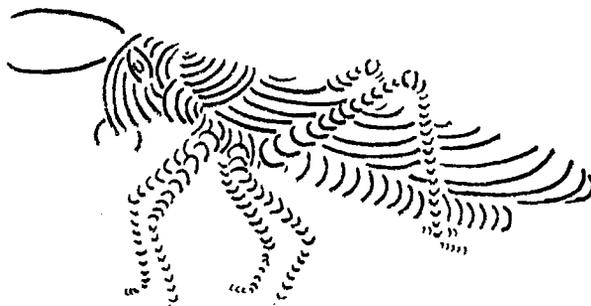
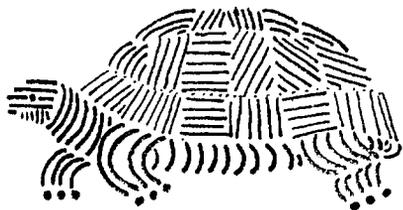
DIAGRAMAS



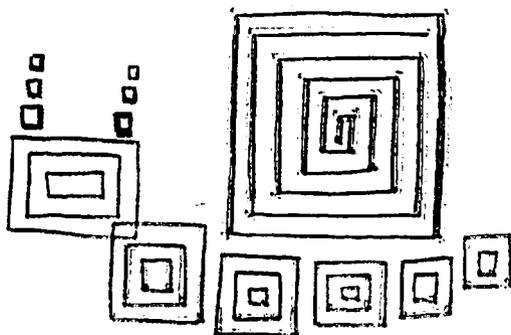
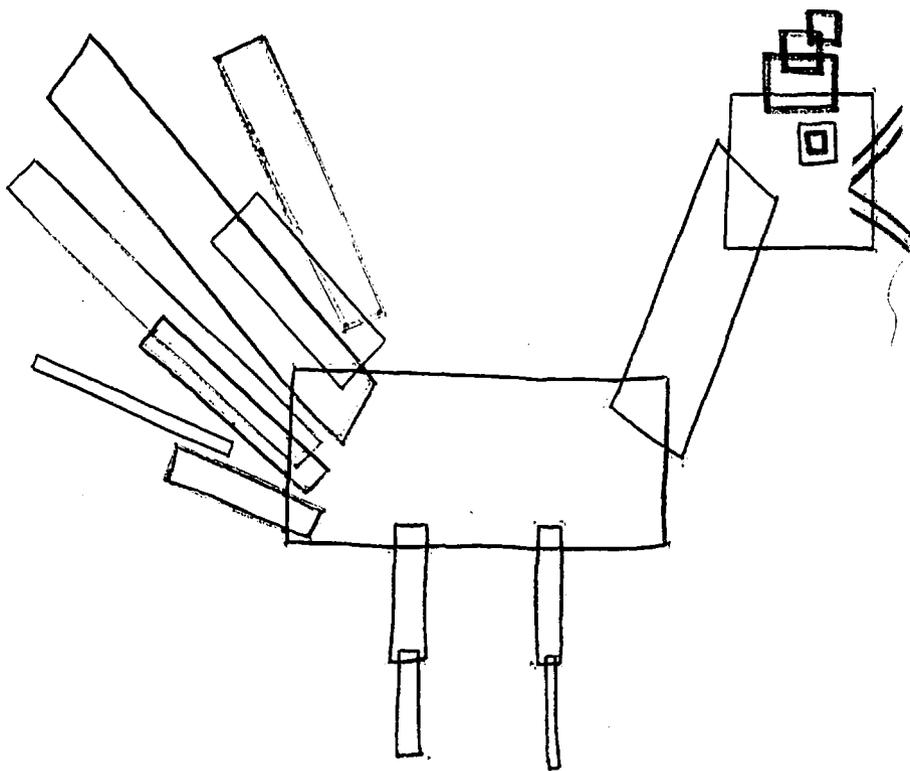
Carmela Diaz

SINTESES SIGNO-IMAGEN

Ejercicios de educación perceptiva y del gesto gráfico a través de imágenes



Felicidad Hernández Díaz - Hellín (38) □



2-12-85

Felicidad Hernández Díaz-Hellin

38

C



PROBLEMAS PERCEPTIVOS

Ejercicios para desarrollar el factor divergente de la mente o la creatividad

Fecha 20 - MARZO - J. 1985

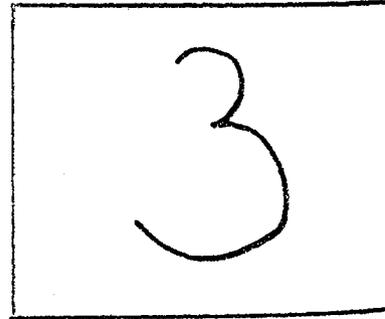
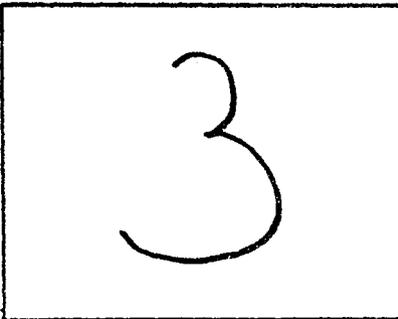
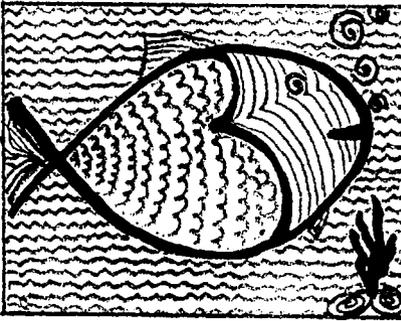
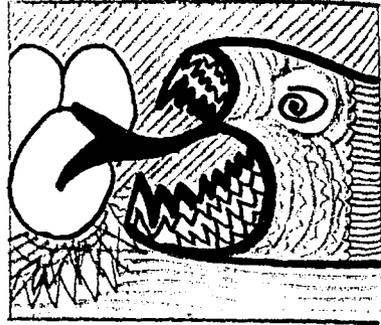
NOMBRE L^o CRUZ RIVERO REDAZA

F

curso

44

n^o



SELECCIONES DE SCIENTIFIC AMERICAN, PSICOLOGIA FISIOLÓGICA. Blume Ediciones, Madrid 1979.

ARNHEIM, RUDOLF. *Psicología de la visión creadora.* Editorial Eudeba. Buenos Aires 1969.

ARNHEIM, RUDOLF. *El Pensamiento visual.* Editorial Universitaria de Buenos Aires, 2.ª edición 1973.

BAYO MARGALEF, JOSE. *Percepción, desarrollo cognitivo y artes visuales.* Editorial Anthropos, Barcelona, 1987.

BONO, EDWARD. *Vías para el pensar práctico.* Paidós. Buenos Aires, 1975.

BONO, EDWARD. *El pensamiento lateral, manual de creatividad.* Programa Editorial. Barcelona, 1974.

BOTKIN, JAMES W., ELMANDJRA, MAHDI; MALITZA, MIRCEA. *Aprender horizonte sin límites.* Editorial Santillana. Madrid, 1979.

CURTIS, J.; DEMOS, G. y TORRANCE. *Implicaciones educativas de la creatividad.* Editorial Anaya. Salamanca, 1978.

DIAZ JIMENEZ, C. *La creatividad en la expresión plástica.* Narcea Editorial. Madrid, 1986.

GILLO DORFLES. *Símbolo, comunicación y consumo.* Editorial Lumen. Barcelona, 2.ª edición, 1975.

GILLO DORFLES. *Nuevos ritos nuevos mitos.* Editorial Lumen. Barcelona, 1969.

HOWARD GARNER. *La nueva ciencia de la mente.* Editorial Paidós. Argentina, 1987.

HOWARD GARNER. *Arte, mente y cerebro.* Editorial Paidós, 1.ª impresión. Argentina. Argentina, 1987.

ISIDORO DELCLAUX. *Psicología cognitiva y procesamiento de la información.* Editorial Pirámide, 1982.

KANDINSKY. *Punto y línea frente al plano.* Editorial Nueva Visión. Buenos Aires, 1969.

KANDINSKY. *De lo espiritual en el arte.* Barral Editores. Barcelona, 1973.

MORINE, HAROLD y GRETA MORINE. *El descubrimiento: un desafío a los profesores.* Editorial Santillana. Madrid, 1978.

NEISSER, ULRIC. *Procesos cognitivos y realidad*. Editorial Morova. Madrid, 1981.

PIAGET. *Psicología de la inteligencia*. Editorial Psique. Buenos Aires, 1977.

JOSE LUIS. *La mente humana*. Salvat Editores. Madrid, 1970.

TORRANCE. *Educación y capacidad creadora*. Editorial Marova. Madrid, 1977.

S.P. SPRINGER y G. DEUTSCH. *Cerebro izquierdo, cerebro derecho*. Ediciones Gedisa. 2.ª Edición Barcelona, 1985.

WOJNAR, IRENA. *Estética y pedagogía*. Fondo de Cultura Económica. México, 1967.

La relajación: Técnica didáctica de formación motriz

La relajación es un medio más de la educación psicomotriz que influye positivamente en la recuperación de las energías que el organismo ha gastado durante el esfuerzo físico.

Por medio de la relajación se puede hacer desaparecer las reacciones de la hipertropía muscular. Esta enfermedad puede ser causa de una distensión en el aspecto psíquico del individuo.

GEISSMAN y R. DURAND nos dicen, con respecto a la relajación, que una incursión en el campo de la etimología podría ayudarnos a esclarecer tanto su génesis como su estudio.

En latín, la palabra **RELAXATIO** significa la acción y efecto de aflojar, soltar, así como liberar a un prisionero, o también descanso, reposo. Según **CAELIUS** (médico del siglo V después de Cristo) se llama **RELAXATOR** al medicamento que relaja.

El diccionario **LITTRE** retiene para la palabra relajación cuatro sentidos:

- a) Término de medicina, actualmente inusitado, sinónimo de distensión, de tensión dominada: relajación de las fibras musculares y neuromusculares.
- b) Término de jurisprudencia indicativo de la puesta en libertad de un prisionero.
- c) Término de Derecho Canónico, que indica la disminución o remisión total de la pena.
- d) Acción de dilatarse, abertura; también aquí el empleo se ha perdido.

* **Matilde García García**. Licenciada en E. Física y Profesora Titular de la E.U. de Ciudad Real

* **Emilio Nieto López**. Licenciado en E. Física y Profesor Asociado de la E.U. de Ciudad Real.

Según el Diccionario **ROBERT** (1964) la relajación forma parte de los métodos terapéuticos (psicosomáticos) dándonos una definición del doctor **DURAND**: "los métodos de relajación son procedimientos terapéuticos bien definidos que tratan de obtener en el individuo una desconstrucción muscular y psíquica con la ayuda de ejercicios apropiados.

El Diccionario Analógico de **CHARLES MAGUET** remite en relajación a: licia, abatimiento, indiferencia.

Como se ha podido observar el término relajación es tan amplio que solamente, este trabajo, analizaremos el que atañe al campo de la Educación Física en la vertiente de aplicación didáctica.

Desde esta perspectiva los métodos de relajación pueden definirse: como técnicas que actúan sobre el tono a través de la imagen corporal.

La relajación conduce a un estado de sedación muscular y mental de efectos beneficiosos para todo el organismo humano.

Psicológicamente, nos da la posibilidad de soportar el trabajo y afrontar las preocupaciones o dificultades con un máximo de serenidad y concentración.

Físicamente permite una mejor distribución del trabajo muscular y una importante economía de medios.

La relajación permite al niño, con la disminución de la tensión muscular, sentirse mejor en su propio cuerpo.

El estado de relajación produce modificaciones en las funciones vegetativas: disminuye la temperatura corporal, el calor de la piel aumenta y los ritmos cardíacos y respiratorios se modifican.

El objetivo de la relajación, en la educación de la actitud, es el de provocar modificaciones del tono, es decir, igualar el tono, con el fin de suprimir las contracciones musculares parásitas, abriendo así el camino para el libre juego de los reflejos de la actitud.

TRABAJO PREPARATORIO

Es necesario una iniciación, previa a la sesión propia de relajación, para que el alumno conozca la técnica que se va a emplear y no se pierda efectividad en el momento justo de aplicación. El niño, después de determinados ejercicios o juegos predeportivos, se siente fatigado y como consecuencia de ello tiene una tendencia natural al descanso, en tendido prono, sobre el tapiz o suelo del gimnasio. Es este momento en el que el profesor deberá inculcarle nociones de reposo, calma, tranquilidad, etc...

El estado de reposo se logra poco a poco y de forma espontánea, cada vez más profundo y durante más tiempo. No es raro observar, que el niño, al cabo de un tiempo, lo toma por sí sólo y acaba aceptándolo con satisfacción.

Paulatinamente, esta “puesta a punto” adquiere un valor característico propio en sí mismo. De tal manera que su realización no queda reducida solamente en una compensación de la fatiga después de un profundo o largo esfuerzo corporal, sino que su utilización es muchísimo más amplia para situaciones más concretas y diarias.

Así entendida, la relajación es un medio excelente aplicable en múltiples situaciones y para diferentes actividades.

TECNICAS DE RELAJACION

Los métodos de relajación se apoyan en la noción de tensión relacionada con el tono esencialmente.

Son técnicas dirigidas hacia el sector tensional y tónico de la personalidad.

Los métodos de relajación son procedimientos terapéuticos bien definidos que procuran obtener en el individuo una desconstracción muscular y psíquica con ayuda de un cierto número de ejercicios.

Dos pasos hemos de dar en el proceso de uso y dominio de la relajación como medio educativo.

El primero se acercará a la relajación de la musculatura **voluntaria**.

El segundo, más complejo, busca obtener una desconstracción general del organismo.

Desde el punto de vista genético, como señala **DURAN**, el tono reviste una gran importancia en el desarrollo de la personalidad del niño.

La relajación va a permitir al niño, con la disminución de la tensión muscular, sentirse más agusto, más libre en el conjunto de su comportamiento técnico-emocional.

Sin olvidar las teorías de **SHULTZ** y **JACOBSON**, se pueden distinguir tres grandes categorías de métodos o sistemas en el estudio de la relajación:

a) **Métodos PSICOCINETICOS O GLOBALES**, esencialmente el entrenamiento autógeno de **SHULTZ**.

Consideran el proceso de la relajación de un modo sintético y global, situando en primer plano el aspecto concentrativo y mental; utilizan principalmente técnicas autohipnóticas.

La desconstracción muscular no es más que un medio con miras a obtener un relajamiento psicológico y una distensión mental. Pasa por vía orgánica para alcanzar una acción psíquica.

b) **Métodos FISIOTERAPICOS O ANALITICOS**: Están principalmente representados por el método de **JACOBSON**.

La relajación de la musculatura se obtiene, no por técnicas de concentración mental sino por la educación del sentido muscular.

El sujeto que practica la relajación según la teoría de **JACOBSON**, hace un trabajo aparentemente concreto: se mueve, se estira, se contrae, conecta el espíritu a su

cuerpo en movimiento, a fin de constatar lo que sucede en él durante y después de esta fase dinámica.

c) Métodos inspirados en el PISCOANALISIS, por ejemplo el métodos de **AJU. RIAGUERRA**.

Dentro de éstos, pocos son los aplicables a niños menores de 12 años por causa de sus características peculiares.

Es interesante, también mencionar aquí, el método del **MOVIMIENTO PASIVO de WIN TREBERT** que pretende la regulación del tono mediante movimientos pasivos.

La ejecución de los movimientos pasivos necesita un control muy atento del educador o terapeuta y exige del sujeto una actitud general no de abandono, sino de cooperación y disminución voluntaria de la vigilancia.

La finalidad de dicho movimiento es llegar a la no resistencia y ayuda activa, por parte del niño.

Las movilizaciones son totalmente segmentarias: en ellas se pasa por todo tipo de movilización articular (flexión, extensión, rotación, abducción, adducción, etc...). Estos movimientos se van haciendo de una manera progresiva, comenzando por una mano hasta terminar por la última parte del cuerpo.

Pasando la fase de movilizaciones, por donde llega el estado de relajación buscado, se hace tomar conciencia al niño de la no movilidad (distensión) de sus miembros. Pueden reforzarse manteniendo los ojos cerrados y el pensamiento en un objeto antes diseñado.

En una tercera fase, se pide al niño que movilice y deje caer pesadamente (movimientos con tiempos muertos) los distintos segmentos. Se hace hincapié en el contraste contracción-relajación.

Finalmente se hace pasar al niño a por las movilizaciones de adopción de actitudes (fijación y abandono). Actitudes y relajación global.

WINTREBERT, aconseja unas dos veces por semana y sesiones de 15 a 20 minutos.

La relajación no es jamás un fin, sino un medio, una técnica que permite favorecer la percepción de las sensaciones propioceptivas, para llegar a la entonía.

Es un medio de actuar a través de la fisiología sobre el psiquismo, de ahí su utilización en psiquiatría, en la medicina y en la educación de la actitud.

La sensación de bienestar, la exteriorización de la ansiedad, permiten una mejora de los sentimientos de inferioridad o de las fobias del niño. En el mismo sentido se utilizan los progresos en el conocimiento de la imagen del cuerpo.

d) Otro método a tener en cuenta, es el de la PEDAGOGIA DE LA RELAJACION DE CERDA ALEXANDER.

Inspirada en las teorías de **JACOBSON**, trata de desarrollar la percepción de los diferentes grados de tensión muscular, de pesantez, hasta de sensación de ligereza. Luego la autora propone una corrección de la experiencia de la **imagen corporal**

desarrollando la percepción del espacio interior del cuerpo; finalmente una regulación de tensiones neurovegetativas y motrices normalizando la respiración “**inconsciente**” por medio de técnicas de contacto de pasos, utilizando una concentración sobre la sensibilidad táctil. Concede una mayor importancia al movimiento, no solamente como medio sino como fin.

El motivo por el cual nosotros hemos colocado la relajación al final de la sesión, sea ésta de la naturaleza que fuere, tiene como causa principal, aparte de las ya mencionadas en las ideas previas, a estas sesiones teóricas, el que pensemos que el niño, después de ciertos ejercicios o juegos que provocan una fatiga o calentamiento excesivo, se siente fundamentalmente inducido a tenderse, con lo que brinda la oportunidad de inducirle a sensaciones de reposo, calma, tranquilidad, distensión, mínimo esfuerzo, inhibición de movimientos, etc.

De todas formas la relajación puede colocarse, al principio, al final o cuando la situación lo requiera (agitación). Se colocará al principio de una sesión como ejercicio de atención y se tomará de nuevo al final como ejercicio de sedación neuromuscular.

PRACTICA DE RELAJACION

La sesión de relajación no es conveniente que dure más de 10 a 15 minutos, dependiendo mucho del tipo de personas que tengamos delante. Para niños no se debe pasar de 8 a 10 minutos ya que la inmovilidad total solamente puede ser aguantada en esta edad durante muy poco tiempo, de lo contrario llegaría un momento en que éstos se dormirían. Para personas entrenadas, este tiempo se puede ampliar para lograr una mayor distensión muscular y una descarga emocional mayor.

Igualmente se debe cuidar el número al que va dirigida la relajación, de tal forma que nunca se debe realizar con un número grande de personas porque la concentración en este caso, es difícil de lograr y porque sabemos que sin ella la relajación no se puede llevar a feliz término.

La sesión de relajación se debe hacer en completo silencio y calma. Es imprescindible lograr un estado de laxitud y tranquilidad en el que, la persona se olvide de todas sus preocupaciones y se abandone a sus percepciones más agradables. Por esto, es necesario que el gimnasio o sala de trabajo se encuentre en completo silencio y con una tenue iluminación.

El profesor o persona que dirige la sesión de relajación no se debe hacer notar, está como si no estuviera; su presencia es discreta, tu voz vendrá de lejos y sus consignas deben ser concisas y exactas. Indicará a viva voz, pero una sola vez, lo que desea que se realice en cada momento, de esta forma logrará que la atención del alumno se fije solamente en él. El profesor es el único que habla con una cadencia dispersa, creando los llamados “**tiempos muertos**”, que sirven para crear un espacio vacío en el que se medita.

El tiempo muerto, en contracción, es el momento por el cual se hace percibir la tensión, la descarga emocional y en el que el alumno siente sus propias pulsaciones y la cadencia, cada vez más suave, de su respiración, así como el peso de sus músculos cansados que están encontrando el reposo y la distensión total.

Esta calma que induce al sueño, no debe causar este estado ya que la inconciencia total es una desventaja de la relajación. El sueño es un estado en el que el individuo ha perdido la noción de existencia y de conocimiento de su cuerpo, y en la relajación es necesario que seamos dueños de nuestras percepciones y nos enseñoreemos, aún más de nosotros mismos, difícilmente se puede realizar ésto si perdemos nuestra conciencia.

Es necesario crear imágenes sensitivas y placenteras a las que la mente del niño llegue sin dificultad, para ello, la exposición tiene que ser clara y sencilla, pintar lo que se quiere con la palabra, ir ascendiendo paulatinamente hacia la mayor fuerza recreativa, de tal forma que el interés se vea en cada momento reforzado con nuevos matices hasta el final.

La relajación no debe ser el resultado de una orden sino de la necesidad sentida y requerida. Es preciso que el educador se exprese siempre en primera persona, confundiendo así su personalidad con la del paciente o el alumno, de esta forma el lenguaje es más directo, llega antes, evidencia la acción irreal como si estuviera sucediendo en ese mismo momento. Es necesario crear en el niño la idea de realidad, la idea de concreción, la idea de verdad de las imágenes que se le muestran.

La relajación debe establecer una relación interindividual entre el profesor y el educando de tal forma que el niño no descubra otras relaciones gerárquicas que impidan la mutua comprensión e identificación entre los dos mundos.

Y por último, la relajación debe dejar al educando en unas condiciones o estados de ánimo tan agradables que la próxima sesión sea pedida y solicitada por él mismo.

LA RELAJACION APLICADA A LA RESPIRACION

La mentalización del alumno se hará lo más rápido posible para que, desde el primer instante, la respiración sea controlada de una forma voluntaria.

Todos los ejercicios de toma de conciencia segmentaria en desplazamiento, seguidos de relajación, se realizarán con el ritmo respiratorio controlado.

Los desplazamientos de los distintos segmentos, que componen todo el cuerpo, se harán en inspiración, es decir con los pulmones llenos de oxígeno.

En el momento de la espiración, o salida del oxígeno (restos de oxígeno, anhídrido carbónico), los segmentos corporales estarán inmovilizados, en una posición de total quietud. Una vez que se ha terminado la espiración, se efectúa la iniciación del sistema de relajación con deseo expreso de la voluntad. Es necesario que hay una perfecta acomodación del trabajo al ritmo de respiración de cada uno.

POSICION DE PARTIDA

Para empezar, colocarse cómodamente echados en una posición espontánea natural. Después tomar las siguientes posiciones:

- a) Decúbito prono o ventral, en esta posición algunos se relajan colocando una mejilla en el suelo y los brazos flexionados a la altura de la cabeza.
- b) Decúbito lateral.
- c) Si no hay posibilidad de echarse, se puede adoptar la posición de sentado, sin llegar a apoyarse en el respaldo.

En niños de 6 a 8 años es preferible empezar el trabajo de toma de conciencia de los diferentes segmentos corporales con los ejercicios de toma de conciencia del miembro superior en posición de sedente para continuar a las demás partes del organismo.

La relajación debe ser asociada lo antes posible a la respiración (respiración nasal).

Principios básicos:

- a) **Lección de silencio e inmovilidad.**
- b) **Toma de conciencia global de su cuerpo.**
- c) **Conectar su alma a su cuerpo.**

ALGUNAS SESIONES PRACTICAS

1.^a Pasar de decúbito dorsal a decúbito lateral, mantener la posición y volver a la posición inicial.

Lo mismo pero continuando hasta posición ventral (dorsal, lateral, central, lateral, dorsal).

Se debe hacer hincapié en la sensación de contracción tónica como punto de estabilidad mantenida y descontracción (relajación), paso al punto de partida.

“Mi cuerpo está relajado pero el suelo está duro”.

Una vez que tenemos al niño de vuelta del ejercicio anterior, es decir en decúbito dorsal, podemos hacerle notar la sensación de contacto y de dureza del suelo con su cuerpo.

Extensión máxima del cuerpo (desde tendido). Sensación de menor contacto con el cuerpo. Descontracción (relajación, o menor contacto).

2.^a Movilizaciones segmentarias conducidas: elevar, soltar, lanzar (todos los segmentos).

Contracción-descontracción por presión en el suelo de todos los segmentos.

Sentados y apoyados en la pared:

Flexionar y soltar una pierna, la otra. Elevar hasta la pared un brazo y el otro, soltar.

Los dos brazos, las dos piernas (sensaciones de peso y control).

3.^a Partiendo de las posiciones de sentado o decúbito dorsal:

Localizar tensiones y descontracciones, en los tobillos, rodillas, brazos y global del cuerpo.

En decúbito dorsal, rodillas flexionadas y pies apoyados en el suelo, anteversión forzada, relajación.

Idem pero lentamente la relajación.

Idem, retroversión.

4.^a Contracción-descontracción: simultánea y alternativamente.

Simultanear, las partes nombradas conjuntamente.

Alternativamente, los distintos grupos que se van indicando.

Por ejemplo: Si nombramos primero; cuello-pierna derecha, la contracción se debe localizar en esas regiones.

Al nombrar otras partes, aquéllas se descontraen y se contraen estas últimas.

Terminar con contracción-descontracción globales.

La relajación cumple una de las funciones de sedación más importantes que necesita el organismo bien para su puesta en acción, bien para esa vuelta a la calma tan necesaria después de una ejercitación física.



Bibliografía

- ABOY LA FUENTE, A.** *Educación Física en la primera etapa de E.G.B.* Ed. Alhambra, 1985.
- BOSSU, H. CHALAGUIER, C.** *La Expresión Corporal método y práctica.* Ed. Martínez Roca, S.A., 1986.
- BUCHER, H.** *Trastornos Psicomotores en el niño.* Ed. Guadarrama.
- DERAND, R. GEISSMAN, P.** *Métodos de relajación.* Ed. Guadarrama.
- DIEM, L.** *Deporte desde la Infancia.* Ed. Miñon.
- FETZ, F. y KORKEXL, E.** *Texts deportivo motores.* Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1976.
- KNAPP, B.** *La habilidad en el deporte.* Ed. Miñon, Valladolid, 1981.
- LIVIN, J. y FERNANDEZ, G.** *Evaluación y Estadísticas aplicadas a la Educación Física y el Deporte.* Ed. Stadium, Buenos Aires, 1984.
- LOUDES, J.** *Educación Psicomotriz y actividades Físicas.* Ed. Científico-médica.
- MOTOS, T.** *Iniciación a la Expresión Corporal.* Ed. Humanitas, Barcelona, 1983.
- OSSONA, P.** *El lenguaje del Cuerpo.* Ed. Rivadavia, Buenos Aires, 1985.
- REBOLLO, M. A.** *Semiología del S.N. en el niño.* Ed. Delta.
- RIGAL, R. PAOLETTI, R. PORTMANN, M.** *Motricidad, aproximación Psicofisiológica.* Ed. Augusto E. Pila Telerín, Madrid, 1979.
- VALLON, H. PIAGET, J. y OTROS.** *Los estadios en la Psicología del niño.* Ed. Nueva Visión.

Valoración, diagnóstico y metodología de los aprendizajes básicos en Preescolar

1. INTRODUCCION

La preocupación de profesionales de la enseñanza para facilitar en edades tempranas el que el niño esté apto para recibir futuros aprendizajes con la suficiente garantía de éxito, ha sido una constante a partir de los comienzos de nuestro siglo. McLEOD et al. (1972).

Sin embargo, el concepto de madurez ha generado expectativas y planteamientos metodológicos y curriculares, que en los últimos años ha sido motivo de crítica desde

* **Ramón Hervás Rodríguez.** Profesor de E.G.B. Psicólogo. Profesor Asociado en la Escuela Universitaria del Profesorado de E.B.B.

* **Ramón Serrano López Lucendo.** Profesor de E.G.B. Pedagogo. Orientador en el SOEV de Piedrabuena.

* **Pedro Rojas del Alamo.** Profesor de E.G.B. Pedagogo. Orientador en el SOEV de Piedrabuena.

* **Andrés Calero Guisado.** Profesor de E.G.B. Psicólogo. Orientador en el SOEV de Piedrabuena.

* **Rosa Sánchez de la Fuente.** Psicóloga. Orientadora en el SOEV de Piedrabuena.

ópticas diversas que fundamentalmente cuestionan el uso y abuso que se ha dado a este concepto y a su aplicación al aula.

2. LA MADUREZ COMO “PREVIOS”

Un campo sobre el que se han gastado ríos de tinta es el referente a la relación entre el desarrollo de habilidades de tipo neuro-perceptivo-motor (lateralidad, coordinación visomotora, memoria visual, etc.), y los aprendizajes escolares; sobre todo el de la lectura.

Un elemento que ha venido a saturar este terreno es la creación de baterías o tests madurativos. Su uso ha venido a constatar que son instrumentos a utilizar con bastante precaución, sin posturas reduccionistas ante la bondad de las mismas. En general para su confección sólo se han seguido técnicas estadísticas, seleccionando de un conjunto de pruebas aquellas que mejor correlacionan con el aprendizaje que se plantee, llámese lectura, cálculo u otro. Sin embargo todos sabemos que una correlación entre dos variables no implica que entre ambas se establezca una relación causa-efecto. Ello unido a que además en las edades de Preescolar es cuando se está desarrollando todo un sistema de habilidades neuroperceptivas: lateralidad, coordinación visomotriz, etc., y la constatación de una correlación entre este tipo de habilidades y determinados aprendizajes, no implica que si entrenamos este tipo de habilidades vayamos a conseguir una mejora significativa y sistemática en dicho aprendizaje.

En general existen tres interpretaciones sobre la madurez, HOSKINSSON (1977): **maduracional, conductista y cognitiva.**

Para el enfoque maduracional, la madurez está estrechamente relacionada con un **estadio** particular de desarrollo. El que un niño no llegue a adquirir o alcanzar un determinado estadio, implica el no verse favorecidos los aprendizajes necesarios y adaptados a un determinado nivel. El concepto de madurez hace mención al progreso de un estadio a otro. La solución a los problemas del aprendizaje viene dada por el retraso de la instrucción concreta, hasta que el alumno esté capacitado para aprender. La escuela se ha visto en los últimos años impregnada de este tipo de planteamientos, y ha sido, a nuestro modo de entender, obsesiva la exigencia de evaluar o constatar si los alumnos están en estadios que favorezcan determinados aprendizajes. Un ejemplo muy influido por estas situación es el de los retrasados lectores; llegándose a afirmar, a veces, de un modo categórico que las habilidades neuroperceptivas citadas anteriormente eran auténticos “**prerrequisitos**” del acto lector. Bastantes trabajos realizados en la última década están demostrando que la lectura es una actividad específica que pone en juego más habilidades de tipo lingüístico que neuro-perceptivo, al demostrarse que buenos y malos lectores no difieren significativamente en las últimas, VELLUTINO (1981), ALEGRIA (1987), GONZALEZ PORTAL (1984), GUPTA (1978).

El enfoque conductista, plantea la exigencia de objetivos conductuales a partir de un enfoque ambientalista que considera la madurez como un conjunto de habilidades específicas previas a cualquier aprendizaje. El entrenamiento en ellas, generará la transición al aprendizaje que se plantea. Para ello se exige la evaluación inicial (línea base), y una estructuración de objetivos y criterios específicos a plantearse como estrategia de aprendizaje. Si se producen las respuestas deseadas, se refuerzan. En caso contrario es necesario variar las estrategias que pretendan la consecución del aprendizaje concreto.

Para los defensores de la postura cognitiva, cualquier aprendizaje es parte de un proceso total en el que hay que introducir al niño. No se trata de adquirir una habilidad después de otra en un sistema artificial que se cree. En esta perspectiva no se puede imponer al niño ninguna jerarquía formal de habilidades. Para HOSKISSON, la eficacia ante el aprendizaje, depende de las estructuras cognitivas del niño. Así, referidos al tema lector, el niño llega a desarrollar su propia madurez lectora cuando interactúa con el lenguaje oral e impreso, y así, va construyendo él mismo su conocimiento del lenguaje.

3. NUESTRO TRABAJO CON ALUMNOS DE PREESCOLAR

Nosotros hemos constatado que la muestra de alumnos de 5 años que hemos seleccionado en la Zona de los Montes de Ciudad Real, posee un nivel de adquisiciones de este tipo de habilidades neuro-perceptivo-motoras que son conveniente se desarrollen en las aulas de Preescolar.

Entendemos que el favorecer este tipo de habilidades, puede generar una mejor adaptación a los aprendizajes en general. No pretendemos decir que éstas sean causa de ningún efecto-aprendizaje ulterior (prerrequisitos), sino sugerir la importancia de que el niño adquiera la conciencia de su esquema corporal, sus relaciones espaciales o habilidades de tipo temporal que podría adquirir por sí mismo en interacción con el medio; pero que es necesario y conveniente favorecer lo antes posible, ya que en general es a partir de estas edades cuando empiezan a integrarse en el niño las mismas.

ESQUEMA CORPORAL

En el sentido material del término, el cuerpo es una entidad física, con su superficie, su peso.. que va adquiriendo su propia autonomía, merced a mecanismos de acomodación y asimilación. El cuerpo se halla situado en un espacio y en un tiempo que va conquistando a medida que va madurando y adquiere libertad en sus movimientos, que le permiten conquistar su espacio y escapar del tiempo circadiano al que

estaba sujeto. Ajuriaguerra (1973).

Pero al tratar este tema somos conscientes de que la persona humana no es una dualidad de cuerpo y alma separados, sino un todo físico-psíquico indisoluble, que debe ser conjuntamente educado.

S. Ballesteros define el esquema corporal como “una actividad dinámica que va formándose lentamente en el niño desde el nacimiento hasta aproximadamente los 12 años, en función del medio que le rodea y de las demás personas con las cuales el niño se va a relacionar, así como de la tonalidad afectiva de esta relación, y en función de la representación que se hace el niño de sí mismo y de los objetos de su mundo en relación con él”.

Dicho de forma más sencilla como marca M. Martínez sería: “el esquema corporal consiste en la representación mental del propio cuerpo, de sus segmentos, de sus posibilidades de movimiento y de sus limitaciones espaciales”.

RITMO

El ritmo es un factor comportamental y de organización del periodo preoperatorio de la maduración del niño.

El ritmo externo, exclusivamente quinestésico regula las formas producidas por el movimiento, por ejemplo en la escritura; así aún en el niño que garabatea existe un principio de regulación de ritmos y un esbozo de espacio gráfico organizado. También en el lenguaje hay un continuo vaivén de frases y asociaciones verbales regidas por un ritmo concreto. La reproducción de ese ritmo nos da poder sobre el manejo de las palabras.

Antes de iniciar al niño en la escritura, imitación de signos gráficos se necesita conducir, corregir y enriquecer la melodía quinestésica y los ritmos que la sustentan.

Mediante el ritmo se desarrollan los movimientos del niño desde los esquemas generales comprometidos por la musculatura gruesa del tronco, brazos y mano hasta las manifestaciones específicas de los dedos, esenciales para el manejo de la escritura.

Mediante las pruebas planteadas en este área se pretende evaluar la realización por parte del niño de estructuras rítmicas así como la comprensión del simbolismo de la misma.

La prueba se divide en dos apartados:

- Evaluación del ritmo espontáneo
- Copia de ritmo.

Para el desarrollo del ritmo se han planteado actividades a desarrollar por la tutora dentro del aula, con el objetivo de potenciarlo en esta etapa -2.ª preescolar- esencial para un buen funcionamiento escolar posterior.

LATERALIDAD

Hay que diferenciar entre “lateralidad” y “lateralización” o dominancia lateral.

Lateralización o dominancia lateral hace referencia al “dominio funcional de un lado del cuerpo sobre el otro”.

No se conocen todavía con exactitud las causas de esta mayor influencia de uno de los hemisferios, aunque parece ser que en el izquierdo hay un mayor riego sanguíneo que en el derecho, lo que podría explicar el mayor número de personas diestras. Estudios de carácter genético reconocen la influencia que el aprendizaje puede tener en el establecimiento de dicha dominancia. Influyen los genes, las peculiaridades individuales de maduración fisiológica, las experiencias que el niño va teniendo.

El término “lateralidad” hace referencia a la orientación en el espacio. Es secundario que un niño sea diestro o zurdo a la hora de reconocer cuál es su mano derecha o izquierda. Al zurdo se le presentarán más dificultades cuando aprenda a escribir dado que, se verá obligado a hacerlo de izquierda a derecha, siendo su direccionalidad natural la contraria.

Los zurdos son cerebralmente diestros.

La lateralidad no siempre se presenta de forma homogéneamente implantada, ni en grado suficiente, especialmente en la infancia.

Una regla general para estabilizar la lateralidad es ayudar al niño favoreciendo el uso de la mano que el niño tiene tendencia a utilizar. (respetar su elección).

Cuando el niño escriba con la mano izquierda conviene adoptar una serie de medidas para obviar las dificultades (tropezar con el propio cuerpo, seguir mal la línea o la horizontalidad...). Sería adecuado situar la mano por debajo de la línea –coger el lápiz a dos centímetros de la punta– mejora la visibilidad, papel colocado en el lado izquierdo, aceptando la tendencia natural de la escritura a inclinarse hacia la izquierda.

– Si la lateralidad es indecisa o muy levemente zurda conviene lateralizarlo al dextrismo, ya que nuestra cultura es diestra (lectura, escritura, objetos...). Pero si aparece algún trastorno, por leve que sea, indicar la zurdera.

– Ambidextrismo: Si se decanta un poco hacia la zurdera, conviene seguir dicha orientación, si no se decanta orientarle hacia el dextrismo por las ventajas que comporta.

– Lateralidad cruzada: Si el cruce es entre los miembros mano y pie tiene poca importancia. Ahora bien, cuando el cruce se produce entre la mano y el ojo, puede originarse fatiga y problemas ya que es difícil coordinar la mayor habilidad manual de un lado con la mayor percepción visual del otro. En este caso es aconsejable educar según el criterio de la mano dominante.

PERCEPCION

Entendemos la percepción en el sentido que marca la doctora M. Frostig, como “la

facultad de reconocer y discriminar los estímulos visuales y de interpretándolos asociándolos con experiencias anteriores. La percepción visual no es simplemente la facultad de ver en forma correcta. La interpretación de los estímulos visuales ocurre en el cerebro, no en los ojos. Cuando observamos estas cuatro líneas □□, por ejemplo, la impresión sensorial de ellas se produce en la retina, pero su reconocimiento en forma de rectángulo ocurre en el cerebro.

La percepción visual interviene en casi todas las acciones que ejecutamos; su eficacia ayuda al niño a desarrollar las habilidades necesarias para tener éxito en la tarea escolar”.

Lo que supone la percepción así entendida, es no sólo captación de estímulos externos, sino una interpretación y asociación con otros anteriores. Gracias al hecho perceptivo podrá el alumno reconocer una ventana como un cuadrado, aunque nadie se lo haya dicho previamente. La percepción es mucho más que un ver u oír correctamente y que en ese entramado proceso de análisis/síntesis que lleva consigo tiene gran importancia para el completísimo aprendizaje de la lectoescritura, entre otros muchos.

VOCABULARIO

El vocabulario es el elemento molecular del lenguaje. Terman y V. García Hoz afirman que es el factor que presenta mayor correlación con la inteligencia. Los contenidos mentales se expresan en contenidos lingüísticos, y forman la estructura de la vida mental.

La adquisición del vocabulario es progresiva y en ella inciden la familia y la escuela como factores del incremento del mismo y el tipo de éste.

Aunque existen distintas teorías sobre la adquisición del lenguaje, vamos a centrarnos en algunos principios inspirados en M.^a del Carmen Menéndez, pedagoga y maestra terapeuta.

- La palabra es posterior a la acción: antes de utilizar las palabras el niño observa y manipula cuanto hay a su alrededor, el incipiente lenguaje lleva gran carga afectiva y no existe distinción entre el objeto y el nombre que lo representa.

- La palabra acompaña a la acción: Cuando el niño manipula un juguete fácilmente emite palabras acompañando a sus movimientos, es bueno que el niño hable mientras juega.

-El lenguaje interiorizado evoca a la acción: No ve el objeto pero lo evoca mediante la palabra, los recuerda a través de su nombre.

- El pensamiento enriquece las nuevas acciones: El lenguaje favorece el pensamiento tanto como el pensamiento el lenguaje. Dicho de otra forma, hablar ayuda a pensar mejor, y viceversa.

-El lenguaje socializado se adquiere con la colaboración entre iguales: Piaget dis-

tinguió dos tipos de lenguaje infantil: el egocéntrico y el socializado. El egocéntrico refleja su incapacidad para salir de sus puntos de vista, no necesita razonarla porque es sumamente obvio, tanto que ni siquiera lo es necesario exponerlo de forma ordenada. El hecho de discutir o preguntar son manifestaciones de lenguaje socializado que deben ser favorecidas desde la escuela.

COORDINACION

En esta área evaluamos la posibilidad del niño para realizar movimientos simultáneos que comprometan varios segmentos corporales, y su capacidad para adecuarlos a los datos que recogen los sentidos. Esto implica una toma de conciencia del esquema corporal y el dominio de cada una de las partes del cuerpo. Podemos distinguir dentro de la coordinación dos aspectos. Coordinación de movimientos finos y movimientos gruesos.

Los movimientos de coordinación simple, esenciales, para la vida como la marcha, convergencia de la mirada y coordinación entre ojos y manos se establece espontáneamente al madurar el sustrato neuronal.

Los movimientos complicados como tocar el piano, escribir, etc., necesitan además de una madurez neurológica un aprendizaje, en base a ejercicios para el desarrollo de la coordinación dinámica global.

Se ha recogido pruebas que evalúan la coordinación del niño en la ejecución de diferentes tareas:

- coordinación de piernas
- coordinación de brazos, acción imitativa
- coordinación visomotora

A partir de estas tareas evaluamos la capacidad del niño para controlar sus extremidades, en ellas se requiere la transposición de un patrón perceptivo visual a un patrón motor que reproduzca el movimiento visto.

PROCEDIMIENTO

La muestra de alumnos fue de $N = 90$, distribuida en las localidades de: Porzuna, El Robledo, Santa Quiteria, El Bullaque, El Torno y Los Cortijos.

Se utilizaron pruebas de: Esquema Corporal; Coordinación General (McCarthy); Lateralidad (Harris); Ritmo y Orientación temporal (Inizan); Orientación Espacial (WPPSI); Percepción Visual (Horst-Filho-Bapae); Percepción Auditiva (McCarthy); Coordinación Visomotora (Victoria de la Cruz); Conceptos numéricos (Bapae); Vocabulario (WPPSI).

El cuadro n.º 1, hace referencia al número de alumnos que no superaron el centil



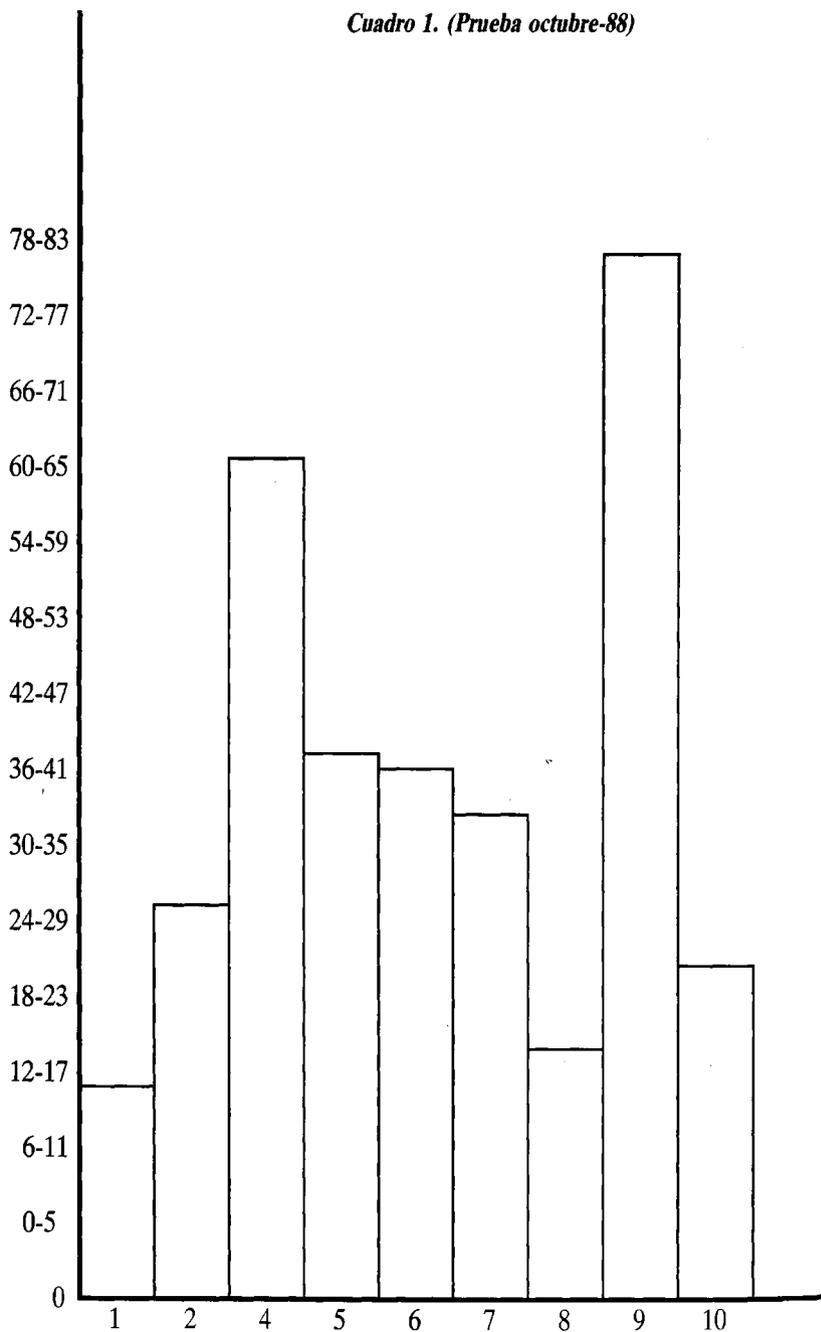
50 de cada uno de los conceptos. Dichos resultados corresponden a la Evaluación Inicial con fecha octubre-88.

Un Programa de Entrenamiento con la finalidad de mejorar el nivel de adquisición de dichos conceptos se proporcionó a los tutores de Preescolar. La duración del trabajo fue de 7 meses. El postest de junio-89 (cuadro n.º 2), nos refleja el número de alumnos que no superaron el centil 50 en cada uno de los conceptos.

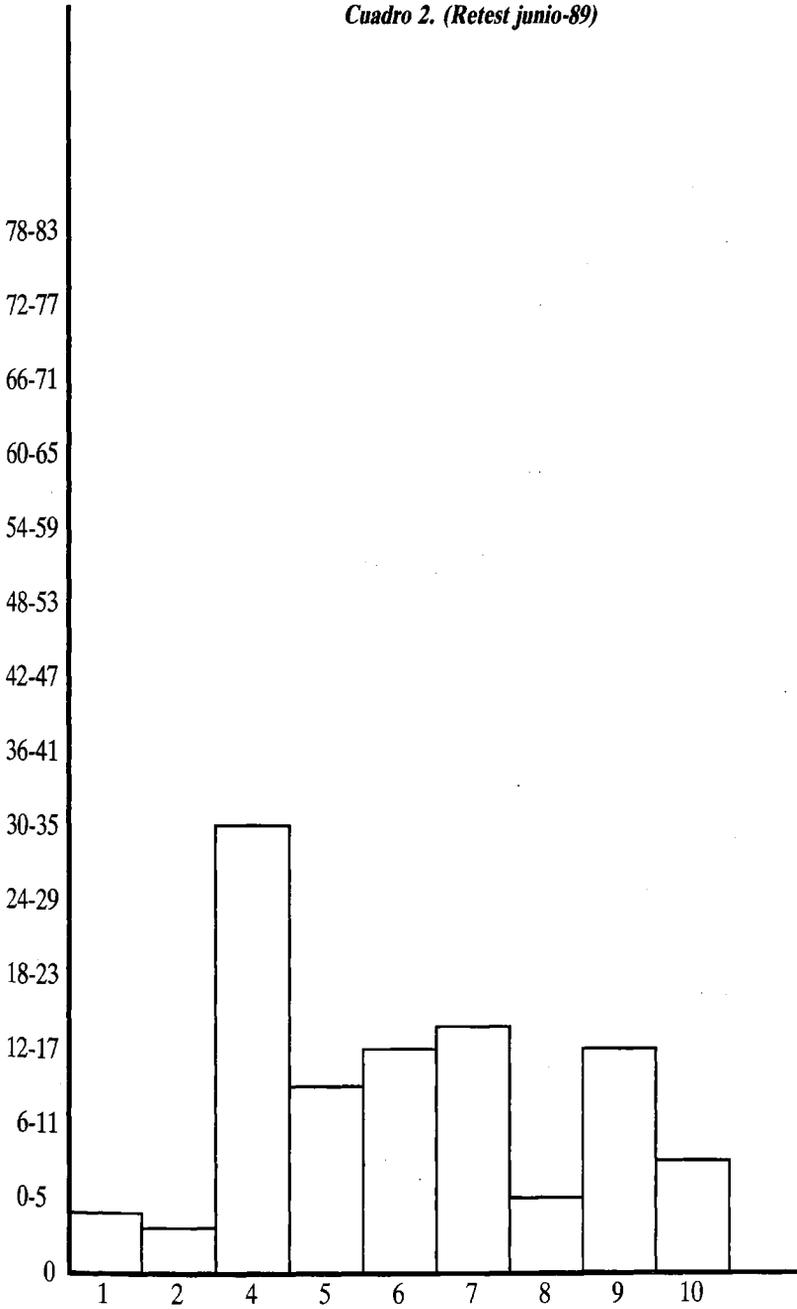
Dichos resultados muestran la incidencia positiva del Programa de Entrenamiento en la muestra de alumnos. Es necesario tener en cuenta la diversidad que existe en la muestra, dada las características socio-culturales de la Zona. El porcentaje de alumnos que no superaron el ritmo puede ser debido a dos factores: bien el Programa no fue el adecuado en este aspecto; o se trabajó poco dicho concepto.



Cuadro 1. (Prueba octubre-88)



Cuadro 2. (Retest junio-89)



- AJURIAGUERRA, J. (1983).** *“Manual de Psiquiatría Infantil”*. Masson (ed). Barcelona.
- ALEGRIA IZCOA, J. (1987).** *“The relationship between segmental analysis and alphabetic literacy: an interactive view”*. En **Cahiers de Psychologie Cognitive**. Univ. Libre de Bruxelles.
- GONZALEZ PORTAL, M.D. (1984).** *“El diagnóstico precoz como medida preventiva de las dificultades del aprendizaje de la lectura. Validez del ABC de Filho y del Reversal Test”*. En **Revista de Psicología General y Aplicada**, **39**. 59-73.
- GUPTA, R. (1978).** *“Visual discrimination in good and poor readers”*. En **Journal Of Special Education**. Vol.: 12, n.º 4, pp. 409-416.
- HOSKINSSON, R. (1977).** *“Reading readiness: three viewpoints”*. En **Elementary School Journal**, **78**. 44-52.
- McLEOD, J.; MARKOWSKY, M. D.; LEONG, C. (1972).** *“A follow-up of early entrants to elementary schools”*. En **Elementary School Journal**, **73**. 10-19.
- PRIETO, U. (1988).** *“Clasificación de ejercicios de recuperación y Preescolar”*. Promolibro (ed). Benissa. Alicante.

Estudio sociológico sobre algunos aspectos de la formación del Profesorado

En plena “ebullición” de la reforma de las enseñanzas el tema de la formación del profesorado lleva camino de sufrir profundas transformaciones, dentro de las cuáles, todos los que formamos parte del mundo educativo tenemos algo que aportar y los alumnos actuales de nuestras escuelas de Magisterio puede que con mayor trascendencia, frente al inestable futuro en el que se encuentran.

De ahí, que ellos mismos sean los más indicados para hablar de su propia formación. El estudio que viene a continuación trata de un sondeo de opinión sobre algunos aspectos de su formación, incidiendo además en la situación de las Prácticas de Enseñanza, tema del que estamos especialmente sensibilizados y por la trascendencia, no siempre bien planteada, que supone en el curriculum de la formación de un docente. No dudamos que sus aportaciones serán un elemento más, en el actual debate educativo.

METODOLOGIA

La elaboración del cuestionario utilizado, es el resultado de un trabajo de seminario sobre metodología en Psicología de la Educación, donde las aportaciones de los propios alumnos fueron importantes, además de las de otras investigaciones sobre este tema. (Varela y Ortega 1984, Lou Royo, M.A. 1984) (1).

Dicho cuestionario consta de 44 items que nos aportan datos de índole socioeconómico, académico, psicopedagógico y sobre el periodo de Prácticas. (ver cuestionario al final).

La muestra está compuesta por 118 alumnos de tercero (curso 1987-88) matricula-

*M.ª Montserrat Hurtado Molist. Licenciada en Psicología. Profesora Titular de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Escuela Universitaria de Formación del P. de E.G.B. Ciudad Real.

dos en la Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. de Ciudad Real y representadas las tres especialidades (Ciencias, 31%; Ciencias Humanas, 39% y Filología 31%). El hecho de que sean sólo alumnos de tercero se justifica por una parte del contenido: la valoración de las Prácticas de Enseñanza, experiencia muy reciente para ellos. Consecuentemente el cuestionario fue aplicado poco después de que los alumnos se incorporaran a la Escuela Universitaria, después de haber permanecido en sus respectivos centros escolares durante el primer trimestre del curso.

VALORACION

Las escuelas de Magisterio han presentado, en general, una misma tónica frente al tipo de alumnado que reciben. En los últimos años las mismas escuelas y otros establecimientos de la Universidad se han ido interesando y realizando estudios serios sobre la formación del profesorado de básica y las características del alumnado que accede a esta profesión.

Partiendo de la consideración social de nuestras escuelas y siendo un tipo de enseñanza no obligatoria, el alumnado es de alguna forma "especializado" ya que está condicionado por variables socioeconómicas y culturales, de rendimiento académico alcanzando en los niveles anteriores, posibilidades de acceso geográfico, etc. (Gimeno Sacristán, 1982) (2).

Pero, para adentrarnos más en ello y acercarnos a la realidad castellano-manchega vamos a valorar los datos aportados por nuestros alumnos, distinguiendo:

a) Indicadores sociales

Las edades de los alumnos se reparten alrededor de los 21 años (41% de menos de 21 años y un 54% más de 21, solamente un 4% tiene más de 25 años).

Una gran mayoría son mujeres (82%), varones (18%) y la mayoría de varones y hembras solteros (97%). Se consideran más del 50% de una clase media baja, el 41% media alta y casi un 3% de clase alta (curiosamente este porcentaje corresponde al grupo de Ciencias).

Las profesiones de los padres se distribuyen entre empresarios y trabajadores independientes (35%) y obreros cualificados (28%), un 16% corresponde a no activos (en paro, jubilados, etc.) Las madres en su mayoría son amas de casa (83%).

Los estudios tanto de las madres como de los padres son primarios (80% y 73% respectivamente). Los que han realizado estudios medios son alrededor del 10%, de los cuales un 5% (padres) y un 6% (madres) corresponden a estudios de Magisterio. Destacar que estos porcentajes se concentran más en la especialidad de filología.

Llama la atención el hecho, de que una parte importante de los alumnos es becario (40%) donde casi el 50% corresponde a la especialidad de Ciencias.

Quisimos, a la vez que se les preguntaba por los estudios de los padres, que nos dijeran qué estudios preferían en el futuro para sus hijos, la fuerza de los estudios superiores es mayoritaria (97%) sin distinción de sexo. Un indicador, digno de destacar, es que prácticamente nadie preferiría que sus hijos fuesen profesores de E.G.B.

Los alumnos de tercero que asistían en ese curso a nuestra escuela, son de Ciudad Real y provincia, de los cuales un 42% pertenecen a un municipio de más de 20.000 habitantes. Más de un 50% residían con su familia, siendo el piso compartido con otros compañeros la segunda opción de residencia (37%), cuando se encontraban fuera de su localidad habitual.

Es de destacar que un 21% tenga otra ocupación además de los estudios, distribuyéndose equitativamente en menos de 6 horas, entre 6 y 12 horas y más de 12 horas. Es relativamente frecuente, que en este último curso el alumno empiece a aprovechar ofertas de trabajo, que interfiere lógicamente sus estudios.

b) **Indicadores actitudinales y académicos**

Interrogados sobre cuáles fueron los motivos para acceder a la escuela de Magisterio. Un 54% responde, porque les gustan los niños, seguido porque cree tener aptitudes para ser maestro (13%), es una carrera corta (9%), este último motivo en cambio fue uno de los más aducidos en un encuentro realizado por el ICE de la Universidad de Murcia (1981). Un 8% considera que no tiene medios para estudiar fuera de Ciudad Real, el resto de los motivos tiene poca significación.

Sobre lo que piensan hacer nuestros alumnos de modo prioritario cuando terminen estos estudios, un 20% piensa preparar oposiciones y otros 20% no lo tiene decidido aún, pero un 35% afirma que intentará varias de las opciones presentadas. (ej. preparar oposiciones y seguir estudiando).

Preguntados sobre el motivo que les llevó a escoger a cada uno su especialidad. Un 60% asevera que porque le gusta y un 17% porque optó por ella en el Instituto. Otro dato interesante de resaltar es que si la Escuela hubiese ofertado Preescolar, la hubieran escogido un 61%, y si hubieran podido optar por Educación Especial habrían accedido a ella un 39%.

Una mayoría (78%) superan el curso con normalidad, y un 37% tiene asignaturas pendientes con un mayor porcentaje de los que solamente pasasn con una asignatura.

Con la posibilidad de que hubieran empezado o terminado otra carrera, anteriormente, o incluso en la actualidad, un porcentaje muy elevado (93%) asevera que no.

Sobre las actitudes frente a determinados temas y valores sociales se han hecho algunos estudios. Del realizado por Varela y Ortega (1984) sobre el distrito de la Universidad Complutense y al que la escuela de Ciudad Real aportó una submuestra, comentan sus autores al respecto... que las actitudes de este colectivo vendrán muy determinadas por la clase social de donde vienen los alumnos y también por la práctica educativa, vinculada lógicamente, a la profesión del maestro. Según sus resultados

los alumnos de estas escuelas son demócratas (90%), no militan en partidos políticos o sindicatos (96%) y son creyentes religiosos (76%).

c) Indicadores psicopedagógicos

Queriendo contrastar el peso que las áreas curriculares de Psicología y Pedagogía tienen en la formación del profesorado, un 73% considera que son las más importantes y un 24%, que la importancia es relativa.

Un indicador de que la base de conocimientos psicopedagógicos debería ser ampliada lo demuestra el hecho de que un 60% diga que no es suficiente con los que han recibido (hasta ese momento, por supuesto), sólo un 12% considera que es suficiente con la formación que reciben actualmente. Analizando las respuestas en cada uno de los grupos, los porcentajes tienen unas ligeras diferencias, siendo el grupo de Filología el más conforme de las tres especialidades. Esta situación viene determinada por la distribución variada que tienen las asignaturas optativas en cada uno de los grupos, sobre todo las de carácter psicopedagógico. Un 91% reclama más disciplinas optativas de las que ya existen (Psicodiagnóstico, Psicopatología Infantil, Proyecto Docente y Organización Escolar). Las materias que consideran se deben incluir son: Problemas de Aprendizaje (29%), Integración escolar (25%), Psicomotricidad (20%), Orientación educativa (15%), Metodología e investigación (10%) e Historia de la Educación (0.36%). Es claro que el campo de la Psicología de la Educación es muy amplio donde los problemas de aprendizaje tiene cabida, pero es obvio que dentro de todos los conocimientos de carácter psicopedagógico ésta es una temática de verdadero interés por los alumnos y que necesita una específica atención, seguida de una situación que ya prácticamente de ahora en adelante, les afectará a todos en su labor docente: la integración escolar.

Al pedir a los alumnos que puntuasen, según una escala de intensidad (1 a 5) por diversas áreas de la Psicología de la Educación destacan sobre todo: la psicología del alumno ($\bar{X} = 4.39$), Problemas de aprendizaje ($\bar{X} = 4.09$), y procesos motivacionales, seguido de los procesos de aprendizaje ($\bar{X} = 3.92$) y los procesos, dinámicas y técnicas de grupo ($\bar{X} = 3.51$). Las áreas de menos valoración y que por tanto consideran de menos interés, son: La psicología del profesor ($\bar{X} = 2.94$) y aspectos sociológicos de la Educación ($\bar{X} = 2.63$).

Dentro de los diferentes modelos de enseñanza preferidos por los alumnos, el más aceptado (31%) es el de utilizar conocimientos teóricos y prácticos (destaca el grupo de filología), le sigue con 21% el trabajo en grupos, investigación (21%) y enseñanza individualizada (16%). Consecuentemente en el desarrollo curricular de las áreas de psicopedagogía es, por todos considerado, como que es bueno manejar las ideas teóricas y llevarlas a la práctica.

d) Las Prácticas de Enseñanza

A raíz del problema, que siempre se ha tenido sobre la duración de las prácticas y

en los periodos en que éstas deben realizarse, un 92% no está de acuerdo con la distribución actual, y como ya ha sido destacado por otros estudios sobre este tema, un número considerable de alumnos (43%) preferiría un cuarto curso dedicado a prácticas, otros (37%) opta por que se repartan entre segundo y tercer curso (esta opinión esta en contradicción con lo hecho cursos atrás en Ciudad Real, donde se estableció de este modo, pero al ser muy poco el tiempo de estancia en la escuela, un mes, se optó por concentrar toda la estancia en el último curso).

Sobre la motivación que les llevó a escoger el centro, ésta se proyecta más claramente en la tendencia a dirigirse a centros ya conocidos, un 34% quiso volver a la escuela donde ya había estudiado anteriormente y un 25% prefieren quedarse en su pueblo. Otro 11% realizó las prácticas en la escuela Aneja, mientras que un 9% le llevó a escoger un centro donde trabajaba un familiar.

La relación con los profesores del centro de E.G.B. fue bastante satisfactoria, pues un 84% especifica que recibió mucha ayuda por parte de ellos. Con los alumnos existen ciertos matices, un 61% la considera muy gratificante, pero un 22% considera que podría haber sido mejor, y otro 16% afirma que los principios fueron difíciles.

El ciclo de E.G.B. al que más han accedido es al Superior (40%), 27% al Medio, 22% al Inicial y un 11% a Preescolar. De alguna forma las especialidades del plan, dirigen a los alumnos a un determinado ciclo, de esta forma un 53% lo ha escogido porque era el más adecuado para el trabajo que debía presentar en la Escuela Universitaria, y el 44% porque le gustan las características de los niños de esta etapa.

Preguntados por cómo se había desarrollado su actividad en el aula, en la mayoría de los casos ha sido colaborando con el profesor del aula (42%), o actuando éste como observador (35%), en bastantes casos el alumno ha desarrollado su actividad sólo en el aula (16%).

En cuanto a la orientación que el alumno debe tener para acceder al centro de prácticas, un 73% preferiría que ésta fuera ya en segundo curso, un 23% piensa que con unas jornadas orientadoras antes de empezar es suficiente.

Una gran mayoría no ha tenido problemas a la hora de trabajar el tema que prefería (90%) y un porcentaje bastante alto, 75%, ha estado de acuerdo con el tipo de trabajo que en principio se había propuesto; el resto de alumnos (24%) habría preferido un trabajo libre.

La opinión sobre las tutorías ofertadas por la escuela universitaria, se diversifica según especialidades, lo cual demuestra la diversidad de ofertas o la dedicación de cada profesor de la escuela universitaria a la tutoría de prácticas. Son los de ciencias los que las consideran más orientadoras y positivas, 45%, en las otras especialidades el porcentaje desciende, de manera especial en Ciencias Humanas.

Un porcentaje bastante alto de alumnos (46%) preferiría que los profesores tutores los visitaran en la escuela por lo que supone de ayuda y orientación, unido a un 15% que considera que así sería más justa la calificación y un 28% piensa que es innecesario.

Donde no hay discrepancia, por estar un 94% de acuerdo, es que las prácticas realizadas ha sido positivas para su formación.

(1) **VARELA, Y. y ORTEGA, F.** (1984). *El aprendizaje de maestro*. M.E.C. Madrid

(1) **LOU ROYO, M.A.** (1984) *Indicadores sociales, psicológicos y académicos del alumnado de Magisterio en función del sexo*. Escuela de Maestros nº 3. Marzo 80-108.

(2) **GIMENO SACRISTAN, J.** (1982) *La formación del Profesorado en la Universidad. Las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B.* Revista de Educación nº 209. Enero-Abril.

ESTUDIO SOCIOLOGICO SOBRE ALGUNOS ASPECTOS DE LA FORMACION DE PROFESORADO CURSO 1987/88

Este cuestionario intenta recoger algunos aspectos que hacen referencia a las prácticas de enseñanza que se realizan en los centros de E.G.B. y ciertos aspectos de la formación psicopedagógica. Es indudable que este estudio no puede realizarse sin conocer sus opiniones, ya que han pasado por ciertas experiencias. Para que los resultados sean fiables es necesario responder con la mayor veracidad a todas las preguntas.

EL CUESTIONARIO ES TOTALMENTE ANONIMO

Ahora, por favor, lea con detenimiento cada pregunta y sus respectivas respuestas, señalando con un X la contestación/es que considere más adecuada.

GRACIAS POR SU COLABORACION

1.- EDAD

- 001 Menos de 21 años
002 De 21 a 25 años
003 Más de 25 años

2.- SEXO

- 004 Varón Hembra

3.- ESTADO CIVIL

- 005 Soltero/a
006 Casado/a
007 Viudo/a
008 Separado/a

4.- EN SU OPINION LA FAMILIA A LA QUE PERTENECE ES:

- 009 Clase alta
010 Clase media alta
011 Clase media baja
012 Clase baja

5.- PROFESION DE LOS PADRES

- | | P | M |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 013 Titulado superior | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 014 Titulado medio | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 015 Empresario y trabajador independiente | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | | | |
|-----|--|--------------------------|--------------------------|
| 016 | Obrero cualificado | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 017 | Obrero sin cualificar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 018 | No activo (ama de casa, en paro, jubilado) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

6.- ESTUDIOS REALIZADOS POR LOS PADRES

- | | | P | M |
|-----|---------------------|--------------------------|--------------------------|
| 019 | Ninguno | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 020 | Primarios | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 021 | F.P., Bachilleratoh | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 022 | Magisterio | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 023 | Medios | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 024 | Universitarios | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

7.- ¿QUIEN LE FINANCIA EN MAYOR CUANTIA LOS ESTUDIOS?

- 025 Padres
- 026 Mis propios medios
- 027 Becas
- 028 Otras ayudas. Especificar

8.- ¿SI TIENE O TUVIESE HIJOS QUE TIPO DE ESTUDIOS DESEARIA QUE REALIZASEN?:

- | | | hijos | hijas |
|-----|----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 029 | Nigunos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 030 | E.G.B. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 031 | B.U.P. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 032 | F.P. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 033 | Profesor de E.G.B. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 034 | Estudios Medios | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 035 | Estudios Superiores | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 036 | Otros señalar cuales | | |

9.- LA LOCALIDAD DE DONDE PROCEDE TIENE APROXIMADAMENTE

- 037 Menos de 2.000 habitantes
- 038 De 2.000 a 5.000 habitantes
- 039 de 5.000 a 10.000 habitantes
- 040 De 10.000 a 20.000 habitantes
- 041 Más de 20.000 habitantes

10.- ¿A QUE PROVINCIA PERTENECE SU LOCALIDAD?

- 042 Escriba el nombre

11.- DURANTE EL CURSO RESIDE:

- 043 Con mi familia
044 En Residencia Juvenil
045 En una pensión
046 En un piso solo
047 En un piso compartido
048 Otros. Señalar:

12.- ¿ADEMAS DE ESTUDIAR TIENE ALGUNA OTRA OCUPACION?

- 049 Si No

13.- EN CASO AFIRMATIVO, ¿CUANTO TIEMPO LE OCUPA?

- 050 Menos de 6 horas semanales
051 Entre y 12 horas semanales
052 Más de 12 horas semanales

14.- ¿QUE ESPECIALIDAD HA ELEGIDO?

- 053 Filología
054 Ciencias Humanas
055 Ciencias

15.- ¿CUAL ES EL MOTIVO PRINCIPAL QUE LE LLEVO A ESCOGER ESA ESPECIALIDAD?

- 056 Porque me gusta
057 Porque la veo más importante que las demás
058 Porque tiene más expectativas de trabajo
059 Porque hay que ir acorde con los tiempos
060 Porque no me gustan las otras
061 Porque ya la legía en el Instituto
062 Otras

16.- EN EL CASO DE QUE EN LA ESCUELA HUBIERAN OFERTADO MAS ESPECIALIDADES

- 063 Habría escogido Preescolar
064 Habría escogido Educación Especial

17.- ¿TIENE ASIGNATURAS PENDIENTES DE CURSOS ANTERIORES?

- 065 Si No

18.- EN CASO AFIRMATIVO ¿CUANTAS?

- 066 Una
067 Dos
068 Más de dos

19.- ¿HA ESTUDIADO O ESTA ESTUDIANDO ALGUNA OTRA CARRERA?
069 Sí No

20.- ¿CUAL ES EL MOTIVO FUNDAMENTAL QUE LE LLEVO A ESTUDIAR LA CARRERA DE MAGISTERIO

- 070 Porque es una carrera corta
- 071 Porque me gustan los niños
- 072 Porque me facilita el acceso a la Universidad
- 073 No he conseguido el acceso a la Universidad
- 074 No he conseguido matricularme en otro centro
- 075 Porque es deseo de mi familia
- 076 No dispongo de medios para estudiar fuera
- 077 Considero que tengo aptitudes para ser Maestro
- 078 Otros. (Señalar cuáles)

21.- UNA VEZ FINALIZADOS LOS ESTUDIOS EN ESTA E.U. ¿QUE PIENSA HACER DE MODO PRIORITARIO? (SEÑALAR UNA SOLA RESPUESTA)

- 079 Trabajar en lo que salga
- 080 Continuar estudiando en otro Centro Universitario.
- 081 Preparar las oposiciones
- 082 No lo sé aún
- 083 Varias de las opciones presentadas

22.- ¿ESTA DE ACUERDO COMO ESTA DISTRIBUIDO EL PERIODO DE PRACTICAS EN ESTA ESCUELA UNIVERSITARIA?

084 Sí No

23.- ¿EN CASO NEGATIVO, COMO LE GUSTARIA QUE ESTUVIESE DISTRIBUIDO?

- 085 Un mes por curso
- 086 Repartidas entre segundo y tercero
- 087 En el segundo trimestre del tercer curso
- 088 En el tercer trimestre del tercer curso
- 089 Añadir un cuarto curso sólo de prácticas
- 090 Nada de prácticas

24.- ¿QUE MOTIVO FUNDAMENTAL LE LLEVO A ESCOGER EL CENTRO DE PRACTICAS? (Responda una sola respuesta)

- 091 Quería estar en el centro anejo a la E.U.
- 092 Por volver al centro donde estudié

- 093 Porque quería estar en mi pueblo
- 094 Había un familiar trabajando en el centro
- 095 Quería que fuese en un centro privado
- 096 En algún sitio tenía que hacerlas

25.- ¿DURANTE EL TIEMPO DE PRACTICAS SE INTEGRO PERFECTAMENTE EN EL CENTRO?

- 097 Sí, los Profesores me ayudaron mucho
- 098 No, era indiferente para los Profesores
- 099 No, los Profesores no me facilitaron nada y yo tampoco lo intenté

26.- ¿COMO FUE LA RELACION CON LOS ALUMNOS?

- 100 Muy gratificante
- 101 Insatisfactoria
- 102 Los principios fueron difíciles
- 103 Indiferente
- 104 Podría haber sido mejor

27.- ¿EN QUE CICLO HA ESTADO REALIZANDO LAS PRACTICAS?

- 105 Preescolar
- 106 Ciclo Inicial
- 107 Ciclo Medio
- 108 Ciclo Superior

27.- ¿CUAL HA SIDO LA RAZON FUNDAMENTAL PARA ESCOGER ESE CICLO? (UNA SOLA RESPUESTA)

- 109 Era el más adecuado para el trabajo que tenía que presentar
- 110 Me gustan más las características psicológicas de los niños de esa edad
- 111 Había que elegir uno
- 112 Por circunstancias del centro

29.- ¿COMO HA DESARROLLADO LA ACTIVIDAD EN LA CLASE?

- 113 La mayoría de las veces he realizado mi actividad yo sólo/a en el aula
- 114 He desarrollado mi actividad con los alumnos estando el profesor de observador
- 115 He sido colaborador/a del Profesor
- 116 Casi siempre he estado de mero observador/a

30.- ¿CREE CONVENIENTE QUE EXISTIERA PREPARACION PREVIA SOBRE EL TRABAJO QUE HAY QUE REALIZAR EN EL PERIODO DE

PRACTICAS Y QUE HAY QUE PRESENTAR EN LA ESCUELA UNIVERSITARIA?

- 117 Sí, deberíamos realizar un seminario en segundo curso
118 Sí, es suficiente con unas jornadas orientadoras antes de empezar las prácticas
119 No

31.- ¿HA REALIZADO LAS PRACTICAS SOBRE EL TEMA QUE QUERIA?
120 Sí No

32.- ¿ESTA DE ACUERDO CON EL TIPO DE TRABAJO QUE HA TENIDO QUE REALIZAR EN EL PERIODO DE PRACTICAS Y QUE HAY QUE PRESENTAR EN LA ESCUELA?
121 Sí No

33.- EN EL CASO DE HABER RESPONDIDO NEGATIVAMENTE LA PREGUNTA ANTERIOR, ¿QUE LE HUVIERA GUSTADO HACER?
122 Seguir con la memoria "resumen de otros años"
123 Realizar un trabajo libre
124 No realizar trabajo alguno
125 Otros (Especificar cuáles)

34.- ¿QUE LE PARECEN LAS TUTORIAS OFERTADAS POR LA ESCUELA?
126 Muy orientadoras y positivas
127 Poco útiles
128 No he asistido
129 Otros (escribir cuáles)

35.- ¿ESTIMA CONVENIENTE QUE LOS PROFESORES TUTORES DE LA ESCUELA UNIVERSITARIA VISITEN A LOS ALUMNOS EN SUS RESPECTIVOS CENTROS?
130 Sí, por la ayuda y orientación
131 Sí, porque será más justa la calificación
132 No, porque supone una fiscalización
133 Es innecesario

36.- ¿CREE QUE LAS PRACTICAS HAN SIDO POSITIVAS PARA SU POSIBLE FUTURO COMO PROFESOR DE E.G.B.?
134 Sí, aunque deberían durar más tiempo
135 No, no sirven para nada

37.- SI SE COMPARA LA FORMACION QUE RECIBE EN ESTA ESCUELA UNIVERSITARIA CON LA QUE TIENE LOS PROFESORES CON LOS QUE HA ESTADO TRABAJANDO EN EL PERIODO DE PRACTICAS, CONSIDERA QUE:

	conocimientos	
	cientf. psicoped.	
136 Estoy mejor preparado en	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
137 Estoy peor preparado en	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
138 Estoy igual preparado en	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

38.- ¿CONSIDERA A LA PSICOLOGIA Y PEDAGOGIA LAS DOS AREAS CURRICULARES MAS IMPORTANTES EN LA FORMACION DEL PROFESORADO DE E.G.B.?

- 139 Sí
140 No
141 Tienen una importancia relativa

39.- ¿CREE QUE LA FORMACION PSICOPEDAGOGICA QUE SE OFERTA ACTUALMENTE EN LA ESCUELA, ES SUFICIENTE PARA EJERCER LA PROFESION EN EL FUTURO?

- 142 Sí, es suficiente
143 No es suficiente
144 Deberían darse más contenidos
145 Otros (señalar cuáles)

40.- ¿CONSIDERA OPORTUNO QUE SE OFERTARAN MAS ASIGNATURAS OPTATIVAS DE LAS YA EXISTENTES EN DICHAS AREAS CURRICULARES?

- 146 Sí No

41.- EN CASO AFIRMATIVO, ¿CUALES INCLUIRIA?

- 147 Historia de la Educación
148 Orientación Educativa
149 Metodología e Investigación
150 Problemas de Aprendizaje
151 Integración Escolar
152 Psicomotricidad
153 Otras (señalar)

42.- A CONTINUACION SE PROPONEN ALGUNAS AREAS CURRICULARES DE CARACTER PSICOPEDAGOGICO. INDICAR CUALES CREE

MAS NECESARIAS EN SU FORMACION, UTILIZANDO LA ESCALA: 1 = MUY POCO; 2 = POCO; 3 = MODERADA; 4 = BASTANTE Y 5 = MUCHO

- 154 Características psicológicas del Profesor
- 155 Características psicológicas del alumno
- 156 Procesos, estrategias y estilos de aprendizaje
- 157 Comunicación en el aula
- 158 Procesos, dinámicas y técnicas de grupo
- 159 Modelos de enseñanza
- 160 Problemas de aprendizaje en el aula
- 161 Evaluación de los procesos
- 162 Procesos motivacionales
- 163 Aspectos sociológicos de la educación

43.- DENTRO DE LOS DIFERENTES MODELOS DE ENSEÑANZA QUE SE PROPONEN, ¿CUAL PREFERIRIA PARA LAS AREAS CURRICULARES ANTES MENCIONADAS?

- 164 Enseñanza individualizada
- 165 Trabajo autónomo
- 166 Lecturas y discusión
- 167 Conocimientos teóricos
- 168 Conocimientos teóricos y prácticos
- 169 Investigación
- 170 Trabajos en grupos

44.- ¿COMO PLANTEARIA EL DESARROLLO CURRICULAR DE ESTAS AREAS?

- 171 Con conocimientos teóricos
- 172 Sólo debería haber práctica
- 173 Sería bueno manejar las ideas teóricas y llevarlas a la práctica.

PREGUNTA	ITEM		FRECUENCIAS	PORCENTAJES
1	001		49	41.52
	002		64	54.23
	003		5	4.25
2	004	V	21	17.94
	004	H	96	82.05
3	005		115	97.45
	006		3	2.54
	007		-	0
	008		-	0

PREGUNTA	ITEM	FRECUENCIAS		PROCENTAJE	
4	009		3		2.83
	010		44		41.51
	011		55		51.88
	012		4		3.77
5		P	M	P	M
	013	7	0	6.42	0
	014	8	8	7.34	6.96
	015	38	8	34.86	6.96
	016	31	3	28.44	2.61
	017	8	0	7.34	0
	018	17	96	15.60	83.48
6	019	7	10	6.14	8.62
	020	83	93	72.81	80.17
	021	6	3	5.26	2.58
	022	6	7	5.26	6.03
	023	6	2	5.26	1.72
	024	6	1	5.26	0.86
7	025		103		57.54
	026		4		2.23
	027		72		40.22
	028		0		0
8		hijos	hijas	hijos	hijas
	029	0	0	0	0
	030	0	0	0	0
	031	0	0	0	0
	032	1	1	0.9	0.9
	033	1	1	0.9	0.9
	034	1	2	0.9	1.8
	035	100	105	97.1	96.3
036	0	0	0	0	
9	037		13		11.21
	038		16		13.79
	039		17		14.65
	040		21		18.10
	041		49		42.24
10	042		Ciudad Real		99.17
	042		Toledo		0.83
11	043		67		54.47
	044		4		3.25
	045		6		4.88
	046		0		0
	047		46		37.39
	048		0		0

PREGUNTA	ITEM		FRECUENCIAS	PORCENTAJE
12	049	Sí	25	21.37
	049	No	92	78.63
13	050		7	31.80
	051		8	36.40
	052		7	31.80
14	053		36	30.51
	054		36	30.51
	055		46	38.98
15	056		81	69.23
	057		6	5.13
	058		3	2.56
	059		0	0
	060		7	5.98
	061		20	17.1
	062		0	0
16	063		61	61.00
	064		39	39.00
17	065	Sí	37	32.17
	065	No	78	67.82
18	066		27	75.00
	067		5	13.88
	068		4	11.11
19	069	Sí	8	6.61
	069	No	113	93.39
20	070		10	8.77
	071		62	54.38
	072		5	4.38
	073		4	3.51
	074		3	2.63
	075		9	7.89
	076		15	13.16
	077		0	0
	078		6	6.26
21	079		6	5.00
	080		10	8.33
	081		31	25.83
	082		31	25.83
	083		42	35.00
22	084	Sí	9	7.51
	084	No	110	92.44



PREGUNTA	ITEM	FRECUENCIA	PORCENTAJE
23	085	8	8.99
	086	33	37.07
	087	1	1.12
	088	7	7.86
	089	39	43.89
	090	1	1.12
24	091	13	11.30
	092	39	33.91
	093	29	25.22
	094	10	8.69
	095	2	1.74
	096	22	19.13
25	097	96	38.48
	098	13	11.30
	099	6	5.22
26	100	72	61.01
	101	0	0
	102	19	16.10
	103	1	0.85
	104	26	22.03
27	105	12	10.17
	106	26	22.03
	107	33	27.97
	108	47	39.83
28	109	60	53.10
	110	50	44.25
	111	0	0
	112	3	2.65
29	113	18	15.93
	114	40	35.40
	115	47	41.59
	116	8	7.08
30	117	86	73.50
	118	27	23.07
	119	4	3.42
31	120 Sí	111	90.24
	120 No	12	9.76
32	121 Sí	88	75.21
	121 No	29	24.79
33	122	1	3.45
	123	22	75.86

PREGUNTA	ITEM	FRECUENCIAS				PORCENTAJES	
	124			4			13.79
	125			2			6.89
34	126			43			37.07
	127			64			55.17
	128			5			4.31
	129			4			3.45
35	130			54			46.15
	131			18			15.38
	132			12			10.26
	133			33			28.20
36	134			110			94.02
	135			7			5.98
37			cient.	psicop.		cient.	psicop.
	136		31	43		31.30	40.20
	137		32	49		32.20	45.80
	138		36	15		36.30	14.00
38	139			87			73.11
	140			3			2.52
	141			29			24.37
39	142			14			11.76
	143			71			59.66
	144			25			21.00
	145			9			7.56
40	146	Sí		107			90.68
	146	No		11			9.32
41	147			1			0.36
	148			43			15.52
	149			29			10.47
	150			80			28.88
	151			69			24.91
	152			55			19.85
	153			0			0
42		1%	2%	3%	4%	5%	\bar{X}
	154	16.09	20.69	29.88	19.54	13.79	2.9
	155	1.92	0.96	14.42	21.15	61.54	4.4
	156	5.38	5.38	21.50	33.33	34.41	3.9
	157	2.13	9.57	20.21	29.78	38.29	3.9
	158	3.41	11.36	28.41	44.32	12.50	3.5
	159	10.87	21.74	31.52	25.00	10.87	3.0
	160	0.98	7.84	16.66	30.39	44.12	4.1
161	10.13	13.92	41.77	17.72	16.45	3.2	

PREGUNTA	ITEM	FRECUENCIA			PORCENTAJE		
	162	4.54	4.54	13.64	34.10	43.18	4.1
	163	22.98	20.69	31.03	20.69	4.60	2.6
43	164			25		15.62	
	165			4		2.50	
	166			13		8.12	
	167			1		0.62	
	168			50		31.25	
	169			33		20.62	
	170			34		21.25	
44	171			0		0	
	172			2		1.68	
	173			117		98.32	

Metodología científico-didáctica para la corrección fonética del francés

Es evidente que el francés no sólo se escribe, sobre todo se habla. Si afirmamos que la lengua es, ante todo, comunicación, para comprender perfectamente el mensaje necesitamos no sólo de la audición para descifrarlo, sino también de la articulación para continuar el proceso comunicativo: comprender y hacerse comprender. No dudemos de que “une audition et une phonation correctes conditionnent la bonne compréhension orale et facilitent l’expression” (1).

Por otro lado la enseñanza del Francés se fundamenta en cuatro destrezas básicas de las cuales la comprensión y expresión orales derivan directamente del artículo que nos ocupa a las que se uniría, aunque ya de una forma menos directa, la expresión escrita –recordemos la importancia que debe merecernos la ortografía especialmente en el binomio pronunciación-ortografía–.

En tercer lugar todos sabemos que un niño sordo-mudo es mudo porque es sordo, y no al contrario. Esto denota la interacción entre la audición y la articulación y, para los métodos más recientes y la mayor parte de los estudiosos, la supremacía de la primera sobre la segunda.

* **M.^a Ascensión Martín Rodríguez.** *Licenciada en Filología Francesa y Profesora Titular de Lengua y Literatura Francesa en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. de Ciudad Real.*

* **Pablo Rodríguez García.** *Licenciado en Filología Francesa y Profesor Titular de Lengua y Literatura Francesa en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. de Ciudad Real.*

A. ANALISIS DE UNA SITUACION

A lo largo de unos años de docencia en la EUM de Ciudad Real, sistemática e irremediamente hemos venido observando –y también siempre generalizando– la misma tipología de faltas en un porcentaje muy elevado de cada clase. En los primeros contactos con los alumnos observamos que:

a) La expresión oral, es decir, la pronunciación, dista mucho de lo ideal y no sólo cuando se trata de una cadena hablada, que parecería más comprensible, sino incluso en sonidos aislados que deben ser básicos y dominados por completo.

b) La comprensión oral, es decir, la percepción, es en la mayoría de los casos una difícil tarea. Así, problemas de sonoridad, nasalidad, marcas orales del plural... son casi totalmente desconocidos y, por tanto, no percibidos. Sin un perfecto reconocimiento de los sonidos no es posible una comprensión lingüística, ni, por tanto, una plasmación gráfica correcta. De ahí la dificultad en comprender el contexto y los problemas al escribir un dictado, no sólo se transcriben mal los sonidos, sino que la segmentación en unidades con sentido se hace, en muchas ocasiones, mal.

c) El desconocimiento de la entonación y del ritmo –a veces del acento– de la frase es general. A la hora de hablar hay una monotonía, una línea casi recta sin subidas ni bajadas, sin golpes rítmicos, sin acento de grupo, etc.

Visto esto y pensando en los alumnos como tales y como futuros profesores de francés en la E.G.B., ¿qué debemos hacer nosotros, los profesores, en este campo?

– Es fundamental tener un buen conocimiento no sólo del sistema fonológico francés, sino también del español, así como unos cuadros claros de comparación entre ambos.

– Igualmente es básico el dominio teórico y práctico de elementos suprasegmentales como la entonación, el ritmo, el acento, porque nos serán de una enorme utilidad.

– Conocer el sistema global de faltas de un hablante español que aprende francés y, en particular, el de nuestros alumnos.

– Corregir dichas faltas con el o los métodos apropiados, previo dominio de los mismos, para lo cual las dos primeras consideraciones son fundamentales.

– Saber cómo plantear una “lección” de pronunciación con sus principios metodológicos, sus fases y, consecuentemente, sus ejercicios.

– Ser activo, ya que este campo lo requiere especialmente, no sólo por el esfuerzo que exige una correcta vocalización, sino también por la actividad muscular propia del francés y por la constante utilización de los “éléments paralinguistiques (gestes, mimiques, attitudes del locuteurs)” (2), los cuales pueden ayudarnos a una mejor percepción y, en consecuencia, a una correcta articulación.

B. ELEMENTOS DE BASE

Si queremos que nuestros alumnos pronuncien correctamente y, especialmente, en-

señen a corregir en un futuro debemos partir de un perfecto conocimiento del "material". Compartimos la idea de que "on ne peut entreprendre la correction phonétique d'un étranger, que si l'on connaît bien tous les éléments de base (voyelles et consonnes), dont il dispose par rapport à ceux français" (3). Ese será nuestro punto de partida desde una perspectiva teórica y práctica.

Creemos primordial el absoluto conocimiento de los cuadros básicos de las vocales, "glides" y consonantes franceses. Es preciso una visión general de cada apartado y de su comparación con el castellano cuando ésta sea posible. Por otro lado haremos una clasificación al detalle, tipo aguda/gravé; anterior/posterior; oral/nasal; cerrada/abierta... (para las nasales) o sorda/sonora; oral/nasal; oclusiva/fricativa; bilabial/dental/palatal... (para las consonantes), todo ello encaminado a una posterior corrección fonética en la que dichas oposiciones son fundamentales. Dominado cada "vecino" con su "nombre y apellidos", con el conocimiento de sus "semejantes" u "oponentes" se podrá corregir mejor el fallo cometido. En lo referente a la práctica de estos elementos de base, nada mejor que párrafos para la práctica de una siempre interesante transcripción fonética.

No olvidemos, por otro lado, dar unas nociones básicas sobre la entonación y su curva ascendente, suspensiva o descendente, explicando los cinco niveles de dicha curva y dando ejemplos de frases que expresen la enunciación, la interrogación o la extrañeza. Igualmente nos serán de utilidad los grupos fónicos, el acento tónico y la escansión, si queremos que los alumnos tengan claras nociones de ritmo.

C. ELEMENTOS SUPRASEGMENTALES

La frase no es una sucesión de sonidos individuales, aunque los articulemos de una manera perfecta. Hay que buscar la "globalidad" o lo estructuro-global, hablando en términos más lingüísticos. Y en llo forma parte muy importante la realización prosódica que "englobe les phénomènes liés au rythme (alternance de syllabes accentuées et non accentuées) el à l'intonation (variations de la hauteur de la voix ou corube mélodique)" (4).

La prosodia no sólo juega un gran papel en la percepción y comprensión de mensajes estructurando sus unidades significativas y dándoles una función semántica sobre todo el plano de la enunciación, además la prosodia debe ser el punto de partida para la corrección fonética, ya que, adquiridos el ritmo y la entonación, podremos abordar la pronunciación de los sonidos en el interior de los segmentos. En efecto "il serait faux de croire que l'acquisition de tous les sons pris isolément permette une bonne prononciation" (5).

¿Por qué son tan importantes los elementos prosódicos? (6):

- Son los elementos percibidos en primer lugar.
- Delimitan las unidades de sentido en Francés.

- Son muy diferentes de una lengua a otra (acento de palabra –caso del español– a acento de grupo en Francés).

- Constituyen una trama que favorece la adquisición de fonemas.

- Psicológicamente, permiten incluso un comienzo de identificación que estimula y motiva para ulteriores progresos.

Por otro lado, y para una más completa percepción en el acto de omunicación, “le contexte, le geste, la mimique, l’intonation apportent des informations d’ordre affectif et d’ordre intellectuel qui complètent et précisent celles fournies à l’aide de moyens strictement linguistiques” (7), es decir, los elementos paralingüísticos también son importantes, de ahí que valoremos en gran manera la actividad del profesor para que la clase de fonética sea viva y no aburrida.

D. EL SISTEMA DE FALTAS

Aparte el conocimiento de las faltas que un grupo concreto pueda cometer, creemos que es primordial prever los sonidos erróneos para detectarlos después con una mayor seguridad; en este punto es imprescindible para toda corrección fonética el conocimiento previo del sistema de faltas.

Es bien sabido que las faltas cometidas por el alumno no son fortuitas, pues nace de la confrontación de dos sistemas fonológicos perfectamente estructurados, los de las lenguas primera y segunda, lo que va a producir las interferencias fonológicas, igual que se producen las interferencias gramaticales en el sistema gramatical.

Hay un hecho evidente: ¿cómo podemos explicarnos que todos los hombres, que tienen las mismas características en lo relativo a la capacidad auditiva, no perciban determinados sonidos de la lengua que estudian? Sencillamente porque sólo perciben lo que reconocen, lo que han aprendido a percibir. Un estudiante que, a partir de los nueve años, domina su propio sistema fonológico, captará los sonidos de su segunda lengua condicionados por el primer sistema, a través, según Troubetzkoy, de la criba fonológica.

Por ese camino ha que comenzar la previsión del sistema de flatas, sin olvidarnos del condicionamiento social que hace que cada alumno tenga un consecuente condicionamiento lingüístico. De todo ello deducimos que una primera aproximación al sistema de faltas se basa en la superposición de los sistemas vocálicos y consonánticos de ambas lenguas (8):

a) Curva entonativa errónea. (No olvidemos que dichas faltas pueden deberse a que la diferencia entre los puntos más alto y más bajo de la curva es mayor en francés que en español).

- Frase enunciativa con curva entonativa en forma de sierra, en vez de un vértice único.

- Frase impertiva que tiene final de curva con bajada insuficiente.

– Frase interrogativa con palabra interrogativa: vértice de la curva no situado en la sílaba tónica de dicha palabra.

– Frase interrogativa sin palabra interrogativa ni inversión: última sílaba insuficientemente aguda.

b) Falta de tensión: tanto en vocales como en consonantes, el español es un sistema menos tenso que el francés, lo cual puede producir:

– Que en final de sílaba el español sólo pronuncia las consonantes que “no cortan” la salida del aire, es decir. /s/, /-n/, /l/, /x/, por lo cual no pronuncia las demás o las reduce a una de éstas.

– Que después de consonantes o en posición inicial /b/, /d/, /g/ las pronuncia oclusiva como en francés, mientras que entre vocales las hace fricativas.

c) Diferencias de timbre: Ello implica realizaciones más agudas o más graves que el modelo. Así:

– La [s] francesa es más aguda que la española, por lo cual hay que pronunciar ésta lo más silbante posible.

– La [i] española es menos aguda que la [i] francesa.

– La [u] española es menos grave que la [u] francesa.

– Entre ambas el francés posee la [y] que no existe en español.

– Entre la /e/ y la /o/ el francés posee la /ø/ que no existe en español.

– Las sílabas en -in, -on, -un, -an se pronuncian omitiendo la [n] y nasalizando la vocal.

d) La sonoridad, es decir, la ausencia de vibraciones de las cuerdas vocales. El gran problema de esta falta es la /S/ y la /z/, y ello por varios motivos:

– La sonoridad está relacionada con la tensión: /s/ es más tensa que /z/

– La sonoridad plantea un problema de motricidad: aunque queramos mover las cuerdas vocales no sabemos cómo hacerlo.

– A veces el español pronuncia una “s” sonora y está convencido de que pronuncia una “s” sorda (caso de la palabra “mismo”).

– Sin la correcta pronunciación de ambas será muy difícil de corregir las faltas de las palatales /ʃ / y /ʒ/.

e) Desplazamiento del punto de articulación:

– El español tiende a pronunciar [ʃ] y [ʒ] como [s] o [z].

– La pronunciación de “b” y “v” –grafías que en español se realizan con el fonema /b/– es un problema de tensión, de sonoridad, de colocación de los órganos fonatorios y de actuación del maxilar. Para corregir [v] hay que fijar la pronunciación de /b/.

E. METODOS DE CORRECCION FONETICA

Una vez conocido el sistema de faltas, lo inmediato es corregirlas y para ello no sólo basta la repetición de lo correcto, hay que buscar procedimientos para educar,

sobre todo, el oído del alumno, para lo cual no todos los métodos son válidos.

a) El Método Articulatorio “consiste à donner à l'apprenant una connaissance explicite relativement poussée du fonctionnement de l'appareil phonateur” (9), tomando como punto de partida unas características consideradas como modélicas. No obstante, en la producción de un sonido intervienen distintas variables, por lo que no se puede hablar de una característica modélica.

- Le podemos reprochar que:

- No tiene en cuenta la influencia entre alófonos contiguos en la cadena hablada, el entorno, propugnando el elemento aislado más bien que la estructura y, en consecuencia, la falta de espontaneidad de la expresión.

- Olvida los factores auditivos y, sobre todo, prosódicos, que acabamos de defender.

- No concibe el acto de hablar como actividad automática, sino que pretende hacerlo consciente, olvidando que el alumno no siempre puede controlar sus motricidades, más aún en una realización, que requiere varias motricidades simultáneas.

- Puede, por el contrario, sernos útil porque:

- nos interesa el conocimiento teórico y práctico de la producción del sonido y de los órganos que lo producen.

- El alumno puede disponer de un modelo producido por él mismo y puede comparar sus realizaciones equivocadas con su realización correcta.

- Podemos hacer que el alumno aísle la dificultad y movilice con medios mecánicos las motricidades necesarias (10).

b) El Método de Oposiciones Fonológicas, nacido de las concepciones de Bloomfield y de Jakobson, consiste en hacer reconocer y en memorizar en oposiciones.

- Podemos señalar como inconvenientes:

- El olvido de los factores prosódicos, como el método articulatorio.

- La atención única sobre oposiciones fonológicas binarias que sólo permiten la discriminación auditiva y la producción de elementos aislados.

- La conmutación de sonidos exige forzosamente el previo conocimiento del sistema, del idioma.

- Es difícil que un alumno adquiere una oposición binaria concreta si no diferencia los dos sonidos, si no percibe primero su oposición, si los confunde.

- Sus ventajas serían:

- Da una primacía muy importante a lo audio-oral.

- Puede ser un buen ejercicio de fijación.

- Puede estimular la curiosidad del alumno por la diferencia, para él, relativa de los sonidos y, por tanto, prestar más atención auditiva.

- Ofrece procedimientos de corrección válidos para estudiantes más o menos avanzados.

c) El Método Verbo-Tonal considera que sólo actuando sobre la capacidad de percepción del alumno se puede incidir eficazmente en su pronunciación. Según los estu-

dios del profesor Guberina en el campo de la educación de sordomudos, “toda pronunciación incorrecta de un fonema extranjero tiene por causa una audición (o percepción) defectuosa de dicho fonema” (11). En otras palabras: el alumno que aprende una segunda lengua es, de alguna forma, “sordo” a los fonemas que, existiendo en dicha lengua, no existen en la lengua materna.

- Como principios básicos cabe destacar (12):
 - Es más eficaz la identificación por diferenciación que por semejanza.
 - La descripción de la lengua es auditiva, por lo cual el profesor debe operar auditivamente.
 - La articulación es un acto reflejo y no hay que olvidar este hecho.
 - Nunca hay que corregir sonidos aislados, sino que los modelos propuestos deben ser frases que tengan significado aceptable, un contenido semántico.
 - Hay que corregir primero los elementos suprasegmentales, tal y como defendíamos con anterioridad.
 - El profesor debe matizar la tensión y el timbre del modelo en función de la reacción del alumno.
- No es preciso decir que éste es el método más completo de los señalados y por el que nos inclinamos, sin olvidar de los otros todo lo útil que hemos subrayado. A grandes rasgos, tal y como apunta Geneviève Calbris, nos podríamos guiar por los siguientes medios de corrección por la audición (13):
 - Corrección de un fonema por otro:
 - Vocales: confusiones en [y], [ø], [ɛ], [a], [ã].
 - Consonantes pronunciadas poco o demasiado tensas, reemplazadas por otras menos o más tensas. Tipos: nasal final no pronunciada, oclusiva sonora débil, fricativa sonora débil.
 - Corrección de un mismo fonema por una posición diferente en la sílaba, la palabra o la frase.
 - Vocales no suficientemente cerradas o tensas, diptongadas o con pocos agudos.
 - Consonantes cuya tensión es insuficiente.
 - Corrección de un fonema por un entorno propicio:
 - Vocales: confusión de vocales nasales con orales.
 - Consonantes: [r] roulé, [b] = [v]

No creemos necesario dar más datos de estos tipos de corrección porque ellos entran en la mecánica de la clase diaria mediante la audición de los casos concretos y particulares, y no en este trabajo, que no pretende ser sino una guía para desarrollarla posteriormente.

Nos queda un punto en la metodología de la fonética: ¿cómo conducimos cada una de las “lecciones”? Partiremos de un principio básico: presentar –y corregir– una sola dificultad y proceder por oposiciones fonológicas (14). No olvidemos que nuestra meta es que el alumno entienda las diferencias, pronuncie los sonidos aisladamente

primero y en las agrupaciones fonéticas después, y llegue a pronunciarlos en la cadena hablada.

- En cuanto al desarrollo de la “lección de pronunciación” en si, podemos guiarnos por el estudio que han realizado Pierre et Monique Léon, que nos parece sencillo y fructífero, aunque se base en parte en oposiciones fonológicas (15):

- Primero presentamos la dificultad, una sola dificultad y en un contexto en el que explicaremos rápidamente los elementos suprasegmentales con el dibujo, en la pizarra, del pentagrama de la curva entonativa y en el aire con una línea que la simule.

- El sonido debe quedar claramente identificado, por lo que es preciso que sea oído claramente y, comparado con otros, el alumno perciba perfectamente la diferencia con respecto a ellos.

- Una vez dominada la discriminación auditiva pasamos a la fase de la producción. Es el momento de la emisión vocal por parte del alumno y de la corrección fonética por parte del profesor. Creemos positiva una primera repetición en gran grupo y pasar luego a repeticiones individuales sin insistir demasiado sobre aquellos aspectos que, tras algunas tentativas, resultan auténticamente imposibles. Sólo conseguiremos en el alumno un bloqueo psicológico que necesita únicamente del tiempo para su desaparición.

- Para la fijación de los sonidos adquiridos, mucho mejor que aislarlos –cosa que ya hacemos en el primer punto– es situarlos por gradación en un contexto de sílaba, luego de frase y, especialmente, en series que conlleven un mismo ritmo y melodía. Es conveniente fijar bien esas series en gran grupo, en el que se oirán rápidamente los posibles errores, que serán corregidos individualmente.

Justo es decir que hay profesores que se resisten a emplear la repetición coral. Hemos comprobado que a nuestros alumnos les parece excelente, no se sienten propensos contra ella y sacan resultados satisfactorios. Por otra parte es motivadora porque los anima, los libera de los posibles complejos, activa la clase y puede servirles de guía de actuación en su futuro como profesores.

- (1) **CAPELLE, G.**, *Préface* a “Introduction à la phonétique corrective”, Hachette/Larousse, Paris, 1972, XI.
- (2) **COSTE, D.** *Quel français enseigner?* en “Guide Pédagogique pour le professeur de français langue étrangère”, Hachette, Paris, 1971, p. 24.
- (3) **LEON, P. & M.** *Introduction à la phonétique corrective* Hachette/Larousse, Paris, 1972, p. 5.
- (4) **CALLAMAND, M.** *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation*, Clé International, Paris, 1981, p. 13.
- (5) **CALBRIS, G.**, *La prononciation et la correction phonétique* en “Guide Pédagogique pour le professeur de français langue étrangère”, op. cit., p. 61
- (6) *Ibidem*, p. 62
- (7) **COSTE, D. - FERENCZI, V.** *Méthologie et moyens audio-visuels*. En “Guide Pédagogique pour le professeur de français langue étrangère”, op. cit., p. 141.
- (8) **MURILLO, J.** *Programa de especialización del profesorado de E.G.B. unidad 3*, U.N.E.D., Madrid, 1981, pp. 86 y ss.
- (9) **BOYER, H. - RIVERA, H.** *Introduction a la didactique du français langue étrangère*. Clé International, Paris, 1976, p. 85.
- (10) **MURILLO, J.** Op. cit., pp. 97-98.
- (11) **CANTERA, J. - DE VICENTE, E.** *Metdología de la Enseñanza del Francés*. Anaya/2, Madrid, 1980, p. 32.
- (12) **MURILLO, J.** Op. cit., pp. 102-103.
- (13) **CALBRIS, G.** Op. cit., pp. 62 y ss.
- (14) **COMPANYS, E.** *Phonétique française pour hisponophones*. Hachette/Larousse, Paris, 1966.
- (15) **LEON, P. & M.** Op. cit., pp. 87 y ss.

Fusión fría y futuro

El día 23 del pasado mes de marzo, dos químicos de la Universidad de Utah, Martín Fleischmann y Stanley Pons, declararon en una conferencia de prensa que habían producido una reacción de fusión nuclear a temperatura ambiente en un sencillo experimento, éste consistió en una electrolisis de agua pesada utilizando un cátodo de paladio y un ánodo de platino. La afirmación de que el fenómeno observado se trataba de una fusión se basaba, según ambos investigadores, en dos hechos: por una parte, en el cátodo se producía un gran desprendimiento de energía que no era justificable por ningún proceso químico; por la otra, el dispositivo experimental emitía un flujo de neutrones y rayos gamma que únicamente podían provenir de una reacción nuclear.

Desde aquel día hasta la fecha ha tenido lugar una loca carrera por reproducir el fenómeno y estudiar sus posibles consecuencias. Así, el día 31 del mismo mes, ambos investigadores expusieron sus descubrimientos ante 500 científicos en el Laboratorio Europeo de Física de Partículas (CERN). Poco después, investigadores del MIT y de las universidades de Texas y Georgia repetían con éxito el experimento. El 12 de abril, la agencia Tass anunciaba que la fusión fría se había observado en el Laboratorio de Física del Estado Sólido de Moscú; mientras que el día antes, Pons describía sus experimentos ante 7.000 físicos y químicos convocados por la American Chemical Society. Poco días después, Checoslovaquia e Italia reproducían el fenómeno; en este último país el físico Scaramuzzi introdujo variantes importantes en el experimento, no hizo una electrolisis, sino que simplemente introdujo virutas de titanio en deuterio gaseosos comprimido a baja temperatura. Durante el mes de abril se observó el fenómeno en laboratorios de universidades de la India, Brasil y de la República Democrática Alemana.

Pocas veces a lo largo de la historia de la ciencia un tema había atraído tanto la atención de los investigadores, salvo en la época gloriosa de las primeras décadas de este siglo, cuando se descubrieron las partículas elementales, la estructura del átomo, y la mente humana amplió sus horizontes construyendo lo que se puede considerar

* **Emilio Martínez Torres.** Licenciado en Ciencias Químicas. Profesor titular de Química en la E.U. del Profesorado de E.G.B. de Ciudad Real.

como las dos mayores obras de la inteligencia del hombre: la mecánica cuántica y la teoría de la relatividad. Sin embargo, el optimismo comenzó a decaer durante el mes de mayo; prestigiosos físicos manifestaron sus dudas de que en dicho experimento se pudiese producir una fusión nuclear. En la reunión internacional de físicos celebrada en Peñíscola se puso de manifiesto el poco rigor con que se habían hecho los experimentos y se habló de la fusión fría como de un asunto fracasado. Este cambio de actitud se debió a la dificultad que existe en reproducir los resultados de unos experimentos a otros, aunque también influyeron factores externos como el enfrentamiento entre físicos y químicos, proveniente de la ridícula diferenciación entre Física y Química en el campo de la ciencia pura; al enfrentamiento entre universidades en su carrera por conseguir altos presupuestos para poner en marcha proyectos basados en el nuevo descubrimiento; a los oscuros intereses económicos de empresas relacionadas con la energía nuclear, etc.

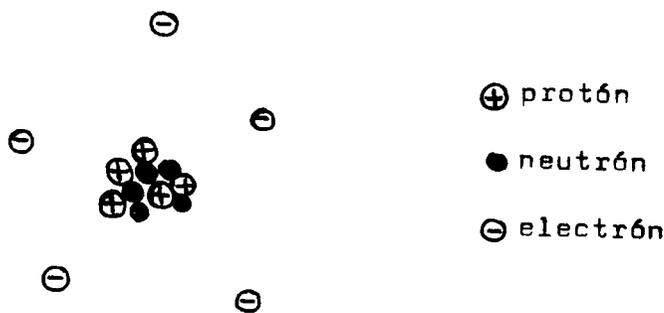
Tanto llegó a dudarse de la existencia de la fusión fría que el tema dejó de tener interés casi de forma repentina. En la prensa se podía leer casi a diario que tal o cual universidad se retractaba de anteriores declaraciones en las que se afirmaba haber conseguido la fusión fría. Sin embargo, en la madrugada del 8 de junio ocurrió un hecho esperanzador; parte de la facultad de ciencias de la Universidad Autónoma de Madrid, donde se encuentra uno de los grupos que trabajan en este tema, hubo de ser desalojada al detectarse la mayor emisión de neutrones registrada hasta la fecha en un experimento de fusión fría; aunque desde entonces el dispositivo experimental no ha vuelto a dar señales de actividad nuclear.

La causa de que este tema haya atraído tanto la atención general se debe al hecho de que si estos experimentos conducen en el futuro a un método sencillo para extraer energía de la fusión nuclear, sin los problemas técnicos que existen en la actualidad, va a ser uno de los descubrimientos experimentales más importantes de la historia de la humanidad. Los únicos descubrimientos técnicos comparables a él serían el del fuego y el de la rueda, incluso estos se quedan pequeños comparados con las nuevas perspectivas que se le pueden abrir a la civilización. La fusión es el proceso nuclear que más energía produce y, hasta ahora, únicamente se puede realizar o en los laboratorios muy avanzados, utilizando temperaturas de millones de grados, o en las explosiones de las bombas termonucleares; pensemos que cuando se logren resolver las dificultades técnicas que pueden impedir el llevar a la práctica la fusión fría en un futuro inmediato, el hombre podrá dejar en el camino la pesadilla de tener que buscar una energía limpia y barata. Imaginemos lo que supondría el poder abastecer de energía eléctrica a extenso territorios y a grandes poblaciones con una central que prácticamente no tuviera gastos de combustible, el olvidarse del efecto invernadero, de las lluvias ácidas, de los residuos radiactivos; la posibilidad de utilizar una cantidad inmensa de recursos para acabar con la miseria en que viven la mayor parte de los humanos. El agua de los océanos podría proporcionar combustibles para muchos miles de millones de años, más del tiempo en que es posible la vida sobre este plane-

ta. Sin embargo, todavía es prematuro tanto optimismo, algunos expertos dicen que hay que esperar algunos años para conocer el alcance de estos descubrimientos.

Seguramente que estos experimentos aumenten el interés del público en general hacia los temas relacionados con la física de los núcleos y de las partículas elementales, que son las cuestiones más fundamentales de las ciencias, por lo que he creído oportuno divulgar, a través de las páginas de esta revista, el fenómeno de la fusión fría. El fin que se pretende es que personas con una mínima cultura científica comprendan el mecanismo de la fusión nuclear; no se va a hablar de ondas de probabilidad, ni de secciones eficaces de difusión, ni de resonancias, sino que se utilizarán conceptos familiares, aunque en ciertos aspectos no reflejen la realidad ni se adapten a la concepción del mundo de lo muy pequeño que nos proporciona la mecánica cuántica. Pero antes de hablar acerca de cómo ocurre la fusión hay que dar un paseo por el átomo y conocer algo de las fuerzas que lo mantienen estable.

Como es sabido, el átomo está constituido por un núcleo muy compacto, de tamaño muy reducido y con carga eléctrica positiva, éste está rodeado por una nube difusa de electrones que tienen carga negativa, los electrones los podemos imaginar como un enjambre de abejas revoloteando en las inmediaciones del núcleo. Este último está formado por dos tipos de partículas: neutrones, que son eléctricamente neutros, y protones, que tienen carga positiva y existen en igual número que los electrones; el protón y el neutrón tienen masas parecidas siendo unas dos mil veces mayores las del electrón, de aquí que casi la totalidad de la masa del átomo se encuentre en el núcleo. La fuerza eléctrica de atracción entre cargas opuestas es la que impide que los electrones escapen del átomo.



Partículas constituyentes del átomo

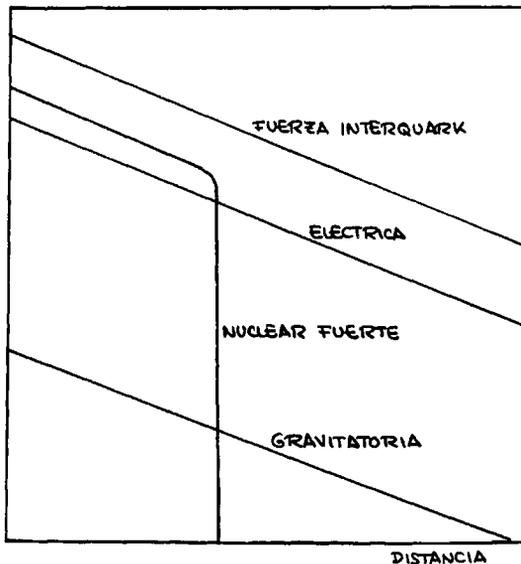
La parte del átomo que más nos interesa, puesto que va a verse involucrada en la fusión, es el núcleo y por ello conviene primero hablar algo acerca de él.

Uno de los primeros problemas que surgieron, cuando se conoció el tipo de partículas que componen el núcleo, fue explicar el hecho de cómo los protones se podían mantener tan próximos dentro de él, ya que las repulsiones eléctricas entre ellos son enormes; hay que tener en cuenta que aunque las cargas de los protones son peque-

ñas, las distancias dentro del núcleo también lo son; el núcleo atómico es tan pequeño que si lo ampliásemos unas diez billones de veces no alcanzaría el tamaño de una canica. Según esto, si no hubiera otra fuerza que lo impidiese, los núcleos se desintegrarían y las partículas que los componen saldrían despedidas unas de otras con velocidades próximas a la de la luz. De forma que fue preciso suponer la existencia de una fuerza de atracción que mantuviese unidas a las partículas que forman el núcleo.

Todos conocemos la existencia de una fuerza de atracción; la gravitación es una fuerza que tiende a unir a todos los cuerpos; sin embargo, es mucho más débil que la eléctrica. El intentar achacar la estabilidad del núcleo atómico a la fuerza gravitatoria se puede comparar a intentar encerrar a varios leones nerviosos y hambrientos en una jaula construida con tela de araña.

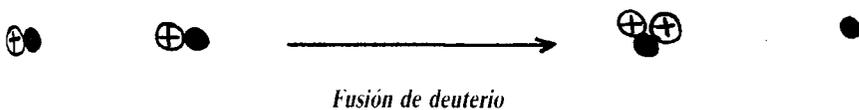
Hubo que postular la existencia de una fuerza muy intensa que fuese capaz de mantener unidas a las partículas del núcleo. También el lógico pensar que si en los procesos nucleares se ponen en juego energías inmensas es porque las fuerzas que actúan dentro del núcleo también lo son. En un gran esfuerzo de imaginación, los físicos llamaron a ésta fuerza fuerte, caracterizándose por su gran intensidad y su corto radio de acción. Por otra parte, la fuerza fuerte no actúa entre cualquier par de partículas elementales; por ejemplo, los protones y neutrones pueden sentir la fuerza fuerte pero los electrones no; generalmente, sólo las partículas más pesadas pueden verse sometidas a esta fuerza, a las que lo hacen se les da el nombre de hadrones.



Intensidades relativas de varias fuerzas

Los primeros estudios teóricos que se realizaron sobre la fuerza fuerte no tuvieron éxito. A diferencia de lo que ocurría con las fuerzas gravitatorias y electromagnéticas, no había manera de dar una descripción matemática simple y satisfactoria de ella. Este problema encontró vías de solución cuando en los años sesenta se propuso la teoría de los quarks. Según ésta, los protones y neutrones no son partículas elementales, sino que cada una de ellas está compuesta por tres quarks. Para que los protones y neutrones existan como partículas ha de haber una fuerza que mantenga unido a cada trío de quarks. Entonces resultó claro que la fuerza nuclear fuerte era una fuerza residual proveniente de otra mucho más intensa: la fuerza interquark. Así, en el núcleo cualquiera, la mayor parte de la fuerza interquarks se utiliza para mantener unidos a los diferentes tríos de quarks, quedando una pequeña parte para juntar a los diferentes tríos. Con esta teoría fue sencillo encontrar una descripción matemática elegante de la fuerza fuerte.

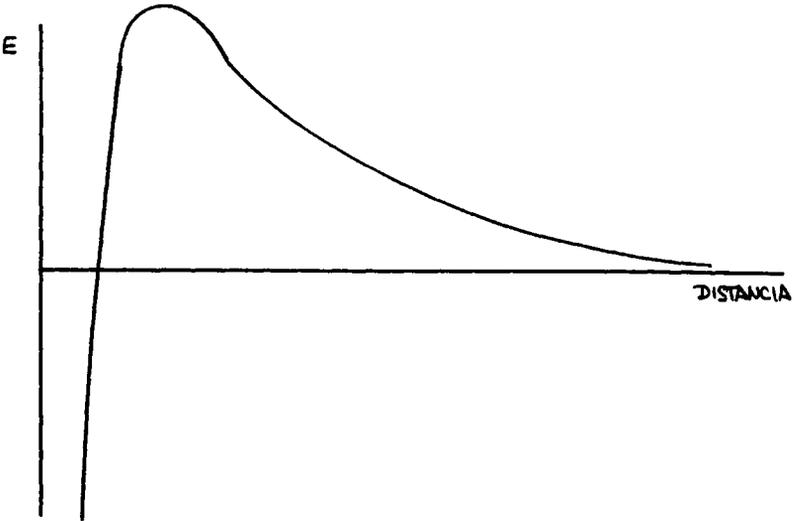
Con las anteriores ideas cualitativas es fácil comprender el mecanismo de la fusión nuclear. La unión de dos núcleos para formar otro mayor es lo que se conoce como fusión, las más comunes consisten en la unión de dos núcleos de dos isótopos del hidrógeno para formar otro más pesado, generalmente de helio. Concretamente, en el experimento de la fusión fría de Fleischman y Pons se piensa que se fusionan dos núcleos de deuterio para formar un de helio-3 con la emisión de un neutrón.



Precisamente, los neutrones que se emiten fueron los causantes del desalojo de parte de la facultad de ciencias de la Autónoma.

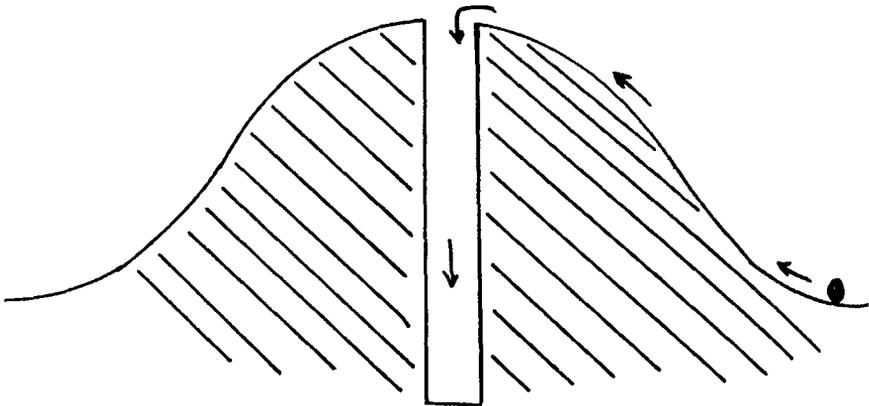
Para que haya fusión, los núcleos se han de acercar hasta que se unen. Sería interesante que analizásemos qué ocurre cuando aproximamos dos núcleos que inicialmente está muy separados. Si despreciamos la fuerza gravitatoria por ser muy débil, únicamente habremos de considerar las fuerzas eléctrica y fuerte. La eléctrica tiende a separar los dos núcleos, la fuerte hace por unirlos; hay que tener en cuenta que la eléctrica es de largo alcance mientras que la fuerte es de corto alcance. Por ello, si tenemos los núcleos muy alejados e intentamos acercarlos, al principio será fácil hacerlo por ser la repulsión pequeña (recuerdesé que la fuerza eléctrica depende del inverso del cuadrado de la distancia); sin embargo, a medida que van aproximándose hemos de gastar cada vez más energía para continuar el acercamiento y cuando están muy juntos la repulsión será enorme. Pero si conseguimos aproximarlos hasta una dis-

tancia del orden de la diezbillonésima parte de un centímetro, ocurre que a esas distancias comienza a actuar la fuerza fuerte y los núcleos se unen por sí solos, devolviéndonos con creces la energía que habíamos gastado para conseguir vencer la repulsión eléctrica.



Energía de interacción de dos núcleos

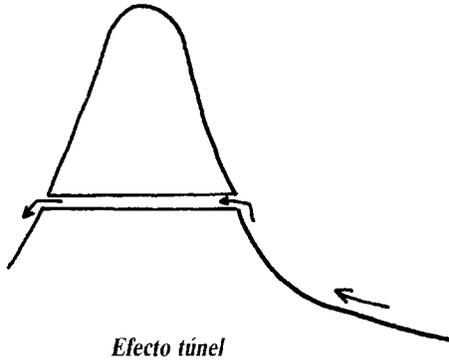
La situación es análoga a cuando queremos tirar un objeto al fondo de un pozo que se encuentra en lo alto de una colina, para que el objeto pueda subir a la colina hay que darle energía, aunque luego la pérdida después de la caída al pozo, cuanto más profundo sea éste más energía devolverá y también será más difícil sacarlo.



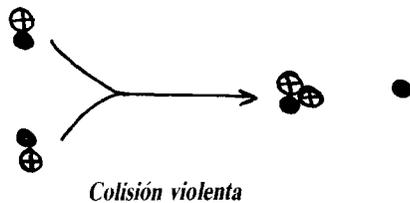
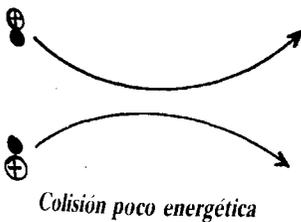
Paralelismo entre la fusión nuclear y la caída de un objeto a un pozo que se encuentra en lo alto de una colina.

En realidad, un núcleo atómico es muy parecido a un pozo situado en lo alto de una gran montaña, la altura de ésta es muy grande pero la profundidad del pozo lo es mucho más. Así, es fácil comprender el que cueste mucho trabajo reunir las partículas que forman un núcleo, porque para ello hay que subirlas a la montaña, pero una vez que se han caído todas al pozo es difícil que se separen. De aquí en adelante, en lugar de hablar de montaña y de pozo emplearemos términos más técnicos: barrera y pozo de energía potencial.

En vista de lo anterior, la principal dificultad que surge para que se produzca la fusión está en lograr que los núcleos superen la barrera de potencial. Imaginemos que los núcleos pudiesen atravesarla por una especie de tunel sin tener que remontarla, no tendríamos necesidad de proporcionarles energía para que se fusionasen. Esto, que según las leyes clásicas de la Física es imposible que ocurra, es un hecho que se puede dar en la realidad y es explicado por la mecánica cuántica, conociéndose como "efecto túnel". Su causa está en el carácter ondulatorio de las partículas. Sin embargo, la probabilidad de que dos núcleos logren fusionarse aprovechando el efecto túnel es despreciable.



Por tanto, si queremos producir la fusión de núcleos de una forma eficiente, hemos de hacer que los núcleos salten la barrera de energía. La velocidad a la que tienen que moverse dos núcleos para que al colisionar se fusionen es fantástica; si ésta no fuese muy elevada, la barrera de energía haría que los núcleos rebotasen como si hubiera un muelle entre ellos. Podemos conseguir que los núcleos se muevan a alta velocidades si elevamos la temperatura.



Es fácil calcular la temperatura que ha de tener una cierta muestra de núcleos para que algunas de las colisiones entre ellos sean efectivas, el resultado es de varios cientos de millones de grados centígrados. Una temperatura difícil de imaginar si se piensa que todos los metales funden a unos pocos miles de grados.

Si consiguiésemos mantener una cierta cantidad de deuterio a esas temperaturas, cada par de núcleos que se fusionasen desprenderían mucha energía, por el efecto de la caída en el pozo, con lo cual podríamos alcanzar en el laboratorio estas temperaturas tan elevadas; sin embargo, enseguida surge la pregunta de en qué recipiente podemos encerrar algo que está a millones de grados si no existe ningún material que pueda aguantarla. Pero precisamente esto nos conduce a una solución; a millones de grados la materia no se encuentra en el mismo estado en el que estamos acostumbrados a verla ya que a estas temperaturas los electrones se separan de los núcleos formándose un estado llamado plasma. El único recipiente posible para tal tipo de materia será aquel cuyas paredes no estén hechas de ningún material, sino que sean un campo de fuerzas. Se puede utilizar un campo magnético para confinar el plasma. Como se sabe, los campos magnéticos ejercen fuerzas sobre cargas en movimiento, de manera que podemos construir un campo tal que obligue a las partículas cargadas que componen el plasma a permanecer dentro de un cierto volumen del espacio.

Como se comprenderá, el construir un reactor de fusión ha de plantear grandes dificultades técnicas que actualmente se van resolviendo lentamente. Ya se han construido reactores de fusión experimentales en la Unión Soviética, Estados Unidos, Japón y Francia en los últimos años con un coste de unos trescientos millones de dólares cada uno. Sólo en Europa occidental se gastan unos seiscientos millones de dólares anualmente en investigaciones relacionadas con la fusión. Sin embargo, aún no se ha conseguido hacer el proceso rentable para llevarlo a la práctica a gran escala.

Muchos de estos problemas técnicos se podrían resolver si se pudiese llevar a cabo la fusión a temperaturas más asequibles. La única forma de hacer esto posible es consiguiendo rebajar la altura de la barrera de energía potencial, así los núcleos no necesitarían mucha velocidad para remontarla. Esto de rebajar una barrera de energía para que un cierto proceso se pueda hacer rápidamente a temperaturas moderadas se llama catálisis y se suele utilizar con mucha frecuencia en Química para hacer rentables algunas reacciones.

La posibilidad de producir una fusión fría catalizada fue sugerida por Andrei D. Sajarov de forma teórica a finales de los años cuarenta. Esta catálisis consiste en introducir en una cámara en la que hay material fusionable unas partículas denominadas muones negativos; de esta forma es posible hacer la fusión a unos 900° C. Se llevó a la práctica en los años cincuenta en la universidad de Berkeley en California; cuando el físico norteamericano Luis Alvarez recibió el premio Nobel en 1968 dijo en su discurso: "Tuvimos una estimulante experiencia cuando creímos que habíamos resuelto definitivamente todos los problemas energéticos de la humanidad".

Los muones negativos son partículas que tienen carga eléctrica negativa y una masa

de unas doscientas veces la del electrón. Es fácil entender cómo un muon puede sustituir a un electrón en un átomo de deuterio o de tritio, así tendríamos un átomo en el que el electrón se ha cambiado por un muon. A causa de la gran masa del muon, el nuevo átomo se caracteriza por ser muy pequeño, mucho más que el átomo normal. Esto hace que el muon neutralice de forma muy efectiva la carga del núcleo; como consecuencia, la repulsión eléctrica entre los núcleos es mucho menor y esto hace que la barrera tenga menos altura, pudiéndose ser remontada a temperaturas inferiores.

El problema que tiene esta fusión fría es que el muon es una partícula inestable con una vida media de la millonésima parte de un segundo, con lo cual es difícil conseguir las condiciones apropiadas para que un solo muon pueda provocar la fusión de muchos núcleos antes de desintegrarse. Por otra parte, los muones sólo se pueden obtener en grandes aceleradores, por lo que este procedimiento no parece por ahora que vaya a conducir a un método para obtener energía a gran escala.

En cuanto a la fusión fría electrolítica, aún no se conoce el mecanismo por el cual se produce. Cuando se hace electrolisis de agua pesada, los iones positivo de deuterio se dirigen hacia el cátodo donde neutralizan su carga y se transforman en átomos neutros de deuterio. El cátodo es de paladio y este metal se caracteriza por su capacidad de absorber grandes cantidades de deuterio o de cualquier otro isótopo del hidrógeno. Si la electrolisis se prolonga durante varias semanas, la concentración de deuterio en el interior de la estructura cristalina del paladio puede llegar a ser muy elevada, de forma que los átomos de deuterio llegan a estar muy apretados. Es difícil pensar que estos lleguen a estar tan apretados que las distancias entre ellos llegen a ser tan pequeñas que se origine la fusión. Lo más lógico es pensar en un mecanismo catalítico. Fleischmann y Pons han pensado que lo que ocurre es algo parecido a la fusión catalizada por muones, debido a que en el interior de los sólidos cristalinos hay electrones que tienen masas efectivas muy elevadas, hasta mil veces la del electrón, de forma que los átomos de deuterio que tuviesen estos electrones pesados tendrían un volumen tan pequeño que los diferentes núcleos se podrían fusionar con facilidad. Sin embargo, un electrón en un átomo de deuterio es difícil que se comporte como los electrones que se mueven a lo largo de una estructura cristalina. La comprensión del enigma surgirá del estudio profundo del comportamiento del deuterio en el interior del cristal. El conocimiento del estado sólido ha revolucionado la técnica, possibilitando el que se puedan construir circuitos con los que se fabrican los modernos ordenadores, esperemos que también solucione el problema de la energía.

Valor informacional de las Egagrópilas. Aprovechamiento para la didáctica de las Ciencias Naturales

INTRODUCCION

La recolección y estudio de materiales naturales suele ser una práctica habitual dentro de cualquier proyecto de investigación de campo. Asimismo, hay que tener en cuenta la enorme importancia que se le concede actualmente a la recogida de determinados materiales del entorno (hojas, restos de procedencia animal, rocas, etc.) dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Naturales. En los niveles de enseñanza elemental, como parte del llamado “conocimiento del medio” (en forma de “rincón de ciencias”, paneles, etc.) (Throop, 1979; Kamii y Devries, 1983; Hohmann et al., 1984) y en los niveles educativos superiores, incluyéndose esta actividad dentro del plan de trabajo de la didáctica ambiental (Fernández Castañón, 1981; UNESCO, 1982; Fernández y Justicia, 1987).

Sin embargo, es comúnmente aceptado que la recolección de este material ha de realizarse provocando las menores interferencias posibles en el medio natural. Aún así, no todos los restos y materiales que se pueden recoger del medio natural tienen la misma utilidad de cara a la enseñanza científica. Tampoco son todos igualmente adecuados para cada uno de los distintos niveles educativos.

* **Antonio Mateos Jiménez.** Profesor Titular de Biología y Didáctica de las Ciencias Naturales. E.U. del Profesorado de E.G.B. de Toledo.

Así, cabría señalar que ciertos materiales encierran grados de información que requieren para su desciframiento del desarrollo de habilidades y destrezas intelectuales suficientemente elaboradas.

Este sería el caso, por ejemplo, de las **egagrópilas**. Las egagrópilas son pelotas u ovillos regurgitados por determinados grupos de aves y que contienen los restos indigeribles de las presas ingeridas (restos óseos y/o quitinosos, pelos, plumas, escamas, etc.). La naturaleza de estos restos dependerá, por lo tanto, de la dieta del ave.

Dado el indudable interés que creemos que encierra este material natural, son objetivos del presente artículo: analizar el valor informacional de las egagrópilas de cara a conocer el régimen alimenticio de ciertas aves. Asimismo, se comentarán las técnicas de manipulación y obtención de la información a partir de ellas. Finalmente, se pretende valorar la utilidad que puede poseer este material natural en concreto para la identificación de diversos grupos zoológicos a partir de determinados restos significativos (mandíbulas, huesos, élitros, cabezas, etc.). Todo ello en el marco de las Escuelas de Formación del Profesorado y orientado a su posible aplicación en los últimos cursos del Ciclo Superior de la E.G.B.

Como ya se ha señalado, varias familias de aves son capaces de producir y regurgitar egagrópilas. Estas últimas poseen una tipología concreta en función del grupo de aves considerado. Al mencionar a la avifauna, sólo nos referiremos a la presente en la Península Ibérica, ya sea sedentaria o migradora y siempre a individuos adultos.

Orden Ciconiiformes

Fam. Ardeidae: Garzas, Garcetas, Garcillas bueyeras, etc.

La Garcilla bueyera (*Bubulcus ibis*) puede presentar tipología en sus egagrópilas (ver más adelante).

Fam. Ciconidae: Cigüeñas. También pueden presentar tipologías.

Orden Falconiformes. Rapaces diurnas

Fam. Accipitridae: Buitres, rapaces carroñeras, grandes águilas, Milanos, Aguiluchos, Ratoneros, Azores y Gavilanes.

Diversidad en las egagrópilas según especie.

Fam. Pandionidae: Águila pescadora.

Dieta básicamente ictiófaga.

Fam. Falconidae: Halcones, Alcotanes, Esmerejones y Cernícalos.

Diversidad según especies.

Orden Strigiformes. Rapaces nocturnas.

Fam. Tytonidae: Lechuza.

Restos de micromamíferos.

Fam. Strigidae: Buho real, Búho chico, Cárabo, Mochuelo y Autillo.

Restos de micromamíferos.

Orden Coraciiformes

Fam. Alcedinidae: Martín pescador.

Dieta ictiófaga.

Fam. Meropidae: Abejaruco.

Dieta insectívora.

Orden Passeriformes

Fam. Corvidae: Cuervos, Chovas, Grajas, Arrendajos, Rabilargos, Cornejas, Grájillas y Urracas.

A veces con mucho componente vegetal en su egagrópilas.

Las egagrópilas siguen constituyendo, en cada uno de los grupos de aves citados, uno de los principales o el principal recurso para averiguar su régimen alimentario. Y ello no sólo por la imposibilidad "física" de sacrificar adultos o pollos (por sus costumbres, nidificaciones, etc.) sino, sobre todo, porque, en muchos de los casos, estamos ante especies protegidas (rapaces diurnas y nocturnas, por ejemplo).

Además de obtener información sobre las preferencias tróficas de una especie, las egagrópilas nos permiten indirectamente conocer algunas de las poblaciones-presa que habitan en territorio de caza del ave.

No obstante, existen también otros medios para estudiar la alimentación de las aves además de las egagrópilas. Los más habituales son los siguientes: contenidos estomacales, ligadura cervical, análisis de restos abandonados y observación directa.

a) Contenidos estomacales. Resulta ser el método ideal de análisis. Se puede realizar mediante dos formas: a.1. con eméticos que provoquen el vómito. a.2. Por extracción del contenido estomacal de ejemplares ya muertos o sacrificados a propósito. El 1.º sólo ha sido utilizado casi siempre en aves pequeñas. Sería preciso, pues, ensayar los distintos productos y sus proporciones en aves de tamaño mediano y grande. Tal intento sería seguramente difícil en aves grande y podría provocar perjuicios para especies protegidas o escasas.

Sin embargo, en este apartado cabe citar la conocida capacidad de los pollos y adultos de ardeidas para regurgitar de forma **espontánea** el alimento ya ingerido cuando son molestados. Este hecho permite obtener un material fresco y de fácil identificación, aunque en algunas ocasiones pueda encontrarse parcialmente digerido. En cuanto a la 2.ª posibilidad supondría un método poco justificado por las muertes de individuos que necesariamente llevaría asociado.

b) Ligadura cervical. Dicha técnica consiste en colocar una cinta en el cuello del

ave con la holgura necesaria para que le impida el paso de la comida hacia el estómago sin que la asfixie. Ha sido empleada con pocas especies (Peris, 1978) y tiene algunos inconvenientes. Sólo debe utilizarse con pollo pequeños o medianos (puede provocar primeros vuelos en pollos grandes pero inexpertos). Una vez comprobada la existencia de ceba se accede al nido para extraérsela al pollo.

c) Restos abandonados. Aquellos encontrados en el nido o en sus cercanías.

d) Observación directa. Ya sea en el campo o en el nido, mediante "hydes" (escondites). Ambos métodos presentan serias objeciones en cuanto a la accesibilidad a los nidos e interferencias en las polladas.

TECNICAS DE RECOGIDA Y MANIPULACION

Una de las principales ventajas de las egagrópilas como material de estudio es su relativamente fácil detección y recolección en el campo. En efecto, las egagrópilas suelen recogerse bajo los nidos (o "colonias" en el caso de ardeidas coloniales, buitres leonados y abejarucos, entre otros), en los dormideros y muy frecuentemente en los posaderos de estas aves. Igualmente, la existencia de egagrópilas frescas en el terreno es signo inequívoco de la presencia de la especie allí.

Sin embargo, son varias las consideraciones que hay que tener en cuenta a la hora de plantear la recolección. En primer lugar hay que procurar que ésta se haga, en lo posible, de forma aleatoria a fin de que el material recogido posea el menor sesgo posible. De ahí que parezca conveniente, siempre que sea factible, delimitar superficies de recolección mientras que duren los muestreos. No obstante, esto parece mucho más posible ante aves coloniales (por la densidad de las regurgitaciones) que ante las egagrópilas expulsadas por un único adulto en su posadero, muchas veces inaccesible, como puede ser el caso de las Strigiformes o Falconiformes.

Asimismo, resulta fundamental, una vez establecida la periodicidad de los muestreos (semanales, quincenales, etc.), limpiar convenientemente el/los lugar/es de recogida después de cada visita para asegurarse de que la antigüedad de las siguientes muestras no sea mayor que las de la unidad de tiempo establecido, teniendo así el material distribuido en periodos fijos y controlados.

A esto podríamos añadir la necesidad de recoger, preferentemente, egagrópilas enteras a fin de obtener posteriormente la mayor información en cuanto a tamaños, pesos, n.º de presas, etc. (véase más adelante). No obstante, esto resulta difícil en muchas ocasiones ya sea por la altura de los nidos y posaderos, la superficie de impacto (rocosa, etc.), la fragilidad de algunas egagrópilas, el acúmulo de restos pequeños, etc. En estos casos y a la vista "in situ" del material fragmentado, habrá que procurar perder la menor información posible en la recogida.

Otro aspecto muy importante a considerar se plantea si queremos estudiar sólo la dieta de aves adultas. En tal caso, tendremos que tener sumo cuidado para no recoger

también material perteneciente a pollos grandes. En efecto, podría ocurrir que durante algún mes de los correspondientes a la cría y ceba, pollos volanteros expulsasen egagrópilas fuera del nido, de modo que, si los adultos tienen posaderos en la misma zona, podrían realizarse adjudicaciones erróneas de las muestras. Y es que no parece absolutamente fiable el método de diferenciar adultos de pollos por el tamaño de sus egagrópilas. Así se ha señalado, para el caso de algunas Strigiformes como la Lechuza común (*Tyto alba*), que no es raro que adultos regurgiten egagrópilas de pequeñas dimensiones (véase Bunn et al., 1982). En tales situaciones y ante dudas razonables, es preferible asegurar la colecta o despreciar el material.

Por último indicar que, según sea la amplitud de la investigación y dependiendo, naturalmente, del carácter de la especie a estudiar (sedentaria, estival, migradora parcial, etc.), sería conveniente realizar muestreos sistemáticos durante diversos periodos del año.

Una vez localizado el lugar de recolección, la egagrópilas suelen recogerse en bolsas para ser posteriormente transportadas al laboratorio para su estudio, si bien nuestra propia experiencia así como diversas comunicaciones personales nos confirma la conveniencia de introducir las individualizadas en bolsas de papel. Las mediciones de las mismas así como su peso en fresco se puede obtener "in situ", si bien puede pensarse que, salvo estudios específicos, no aportan novedades realmente significativas y, por el contrario, pueden ocasionar mayor tiempo de interferencia para las aves. Sí resulta útil anotar cualquier otra circunstancia de interés, como la hora de recolección, cantidad de material encontrado, frecuencia de regurgitación (si fuera posible), aspecto externo, color, etc., aunque este último puede cambiar según el estado higrométrico.

Ya en el laboratorio, las egagrópilas suelen archivar cada una con su **etiqueta de identificación** (lugar, fecha de recogida y nido, posadero o dormidero) en espera de su análisis. Este análisis, aunque es común para todos los tipos de egagrópilas, puede variar en virtud de las pretensiones del investigador, de la especie estudiada, de la consistencia de los ovillos, etc.

En general, un primer paso suele ser **obtención de medidas y pesos**. Para las primeras se utiliza un calibre con el que se podrán tomar hasta tres medidas en las egagrópilas enteras: longitud total, anchura y grosor. El pesado, ya en seco, se puede realizar con dinamómetros (pesolas), teniendo la egagrópila en la bolsa y descontando luego el peso de esta última.

A continuación comienza la fase del análisis propiamente dicho, lo cual requiere el previo desmenuzamiento completo del ovillo. Sin embargo, es importante adelantar que en algunas especies como la Garcilla bueyera (*Bubulcus ibis*) o la Cigüeña blanca (*Ciconia ciconia*) se puede encontrar una tipología en sus egagrópilas que encierra ya una información trófica inicial.

Los ovillos suelen desmenuzarse manualmente, a ser posible sobre una superficie que sirva de contraste (plato blanco, folio, etc.). No obstante, en las egagrópilas con

pelos y restos óseos (casi todas las de Falconiformes y Strigiformes) se entiende que es más conveniente dejarlas macerar en un recipiente con agua para, a continuación, poder separar con más facilidad los pelos de los huesos. Sea como fuere, los ovillos deben ser desechos con la máxima atención ya que se podrá obtener información de todo él. Para la tarea de análisis conviene emplear varias pinzas (dependiendo de los restos) así como agujas enmangadas, en su caso. Como es natural, en aquellas egagrópilas con restos de Artrópodos, escamas, etc., el análisis debe realizarse con ayuda de una lupa binocular de aumentos convenientes. Todos estos datos podrán ser anotados en fichas individuales, como se muestra abajo.

LOCALIDAD :	Nº
FECHA :	
PESO. MEDIDAS. TIPO.	
OTRAS CARACTERISTICAS.	
	<p style="text-align: center;">PRESAS :</p> <p>10 COLEOPTEROS (10 ELITROS, ...)</p> <p>4 ORTOPTEROS (4 MANDÍBULAS...)</p> <p style="text-align: center;">: : :</p> <p>OLIGOQUETOS + .</p> <p>Nº TOTAL DE PRESAS :</p>

EXTRACCION DE LA INFORMACION

Para facilitar la exposición vamos a dividir a las egagrópilas en dos grandes grupos. El primero estará formado por aquellas que tienen como elementos constitutivos básicos los restos óseos y el pelo, si bien pueden presentar también otros tipos de restos mayoritarios que, excluido el pelo, pueden ser huesos y escamas de peces, de reptiles, etc. A este primer gran grupo pertenecen la mayoría de las egagrópilas de las rapaces diurnas y nocturnas. El otro gran grupo estará formado por las egagrópilas cuyos componentes básicos son restos quitinosos, aunque dada la amplia tipología que pueden presentar algunas de éstas sea posible encontrar egagrópilas con caracteres de ambos grupos. Por ello, esta división no tiene más pretensión que la de facilitar la explicación subsiguiente. De ahí que estemos convencidos de que ante un ovillo con mezcla de caracteres, el lector sabría perfectamente cómo actuar.

Llegados a este punto, se puede citar a la Garcilla bueyera como un claro ejemplo de variación de las egagrópilas en función de su colorido o el predominio exterior de

un tipo u otro de presas. Así se han llegado a diferenciar los siguientes tipos (Mateos y Lázaro, 1986):

– **Negro-coleópteros.** Constituidas, sobre todo, por restos de coleópteros de las fam. Tenebriónidos, Escarabeidos, Sílfidos y Carábidos.

– **Ocre-tierra.** Restos de coleópteros y ortópteros con tierra y materia orgánica.

– **Rojo-acrídidos.** Debidas al elevado consumo de ortópteros, especialmente Acrídidos.

– **Grisés-pelo.** Pelos de micromamíferos envuelven al resto de presas.

– **Blancas-río.** El sustrato básico es arena de borde de agua.

– **Egagrópilas mezcla.** Agrupa a las atípicas.

Las escama de reptiles aparecen con independencia de tipo de pelota. Tipos similares se han citado también para la Cigüeña blanca (Lázaro, 1984).

Una primera manipulación del material nos llevará a separar pelos de huesos en el 1.º grupo y fracción vegetal de animal en el 2.º. En estas últimas, la presencia de restos vegetales se suele aceptar, en general, más que como un componente de la dieta, como una ingestión fortuita al atrapar las presas. No obstante, pueden encontrarse pequeñas porciones de frutos o semillas.

Agrupados ya los restos, el siguiente paso implica el reconocimiento de los mismos y su determinación. Para ello diferenciaremos a las presas entre Vertebrados y no Vertebrados. Sin embargo, la propia naturaleza de una egagrópila nos impide obtener información precisa sobre aquellas posibles presas carente de endo y exoesqueleto macroscópico. Este es el caso, entre otros, de los Anélidos y, más concretamente de los Oligoquetos (lombrices de tierra). Aun así, las egagrópilas nos pueden proporcionar información sobre estos animales. Para ello, podemos decantar el polvo que queda tras separar los restos (en las egagrópilas del 2.º grupo) y, obtenido el sobrenadante, realizar una preparación microscópica (en portaobjetos). El examen detallado al microscopio nos permitirá saber si hay o no quetas de Oligoquetos, es decir, únicamente podremos utilizar criterios cualitativos (presencia-ausencia) pero no cuantitativos. Una vez utilizado este polvillo, puede volver a secarse y etiquetarse para revisiones futuras.

Al diferenciar los dos grandes tipos de presas, habrá que tener en cuenta un importante sesgo: en la mayoría de las egagrópilas del 2.º grupo (sobre todo las de Ardeidas y Ciconíidas), la detectabilidad de los Vertebrados se reduce también a criterios cualitativos, sin poder cuantificar n.º de ejemplares, y esto tan sólo en aquellos grupos con formaciones epidérmicas queratinizadas que soportan la acción de jugos gástricos, como son Reptiles, Aves y Mamíferos. Aquellos que carecen de ellas, como Peces y Anfibios, aparecen raramente si la digestión no ha sido total.

Restos a encontrar

1. Vertebrados

En el 1.º gran grupo de egagrópilas, los restos mas frecuentemente encontrados

suelen ser cráneos y diversos fragmentos óseos de micromamíferos, ratas y lagomorfos. Otros restos detectables suelen ser escamas (Peces y Reptiles), pelos (Mamíferos), uñas (Reptiles, Aves y Mamíferos) y, por supuesto, otros restos óseos, entre ellos vértebras.

La determinación taxonómica de las presas se realiza a partir de claves específicas. Pero sobre todo resulta de inestimable valor la realización de **colecciones de comparación** que actúen de referencia para la identificación de presas. Estas colecciones pueden realizarse a partir de pelos, escamas, mandíbulas, etc.

A pesar de la gran variedad de aves que producen egagrópilas, parece claro que son las Strigiformes uno de los grupos cuya dieta se ha estudiado más, dentro y fuera de nuestras fronteras, quizás debido a razones de accesibilidad del material, emplazamiento de nidos, etc. La breve ojedada de la bibliografía existente revela la enorme incidencia que tienen los micromamíferos en la alimentación de las rapaces nocturnas, todo ello con las lógicas diferencias de especies-presa según la zona y el hábitat considerados. Sin embargo, siguen estando poco claras las posibles diferencias entre las presas aportadas al nido y aquéllas que son consumidas por los adultos reproductores, a veces debido a la falta de discriminación entre las egagrópilas de ambos (como ya se mencionó). Pueden apuntarse, no obstante, casos como los del Buho real (*Bubo bubo*), en donde suelen detectarse presas como el conejo (*Oryctolagus cuniculus*) y ratas (*Gen. Rattus*), dependiendo del área de estudio, extremo este (en cuanto al conejo) también frecuente en grandes águilas.

2. No Vertebrados

Estas presas son básicamente Artrópodos. Las partes más representativas que se pueden encontrar en las egagrópilas (casi siempre del 2.º gran tipo) no son las mismas para todos los grupos

Ortópteros: mandíbulas.

Hemípteros: cabezas, pronotos.

Dípteros: cabezas.

Himenópteros: cabezas.

Coleópteros: cabezas, pronotos, mandíbulas y élitros.

Araneidos: quelíceros.

Escorpiónidos y Solífugos: quelíceros, uñas.

Quilópodos y Diplópodos: mandíbulas.

Larvas: cabezas, mandíbulas.

También se cita la posibilidad de detectar rádulas de Gasterópodos y el diente córneo de renacuajos de Anfibios (éstos ya en los Vertebrados). En cuanto a los Ortópteros, se les puede separar en dos grupos: Ensífera y Caelífera, según el patrón morfológico de sus mandíbulas. (Figura 1.C).

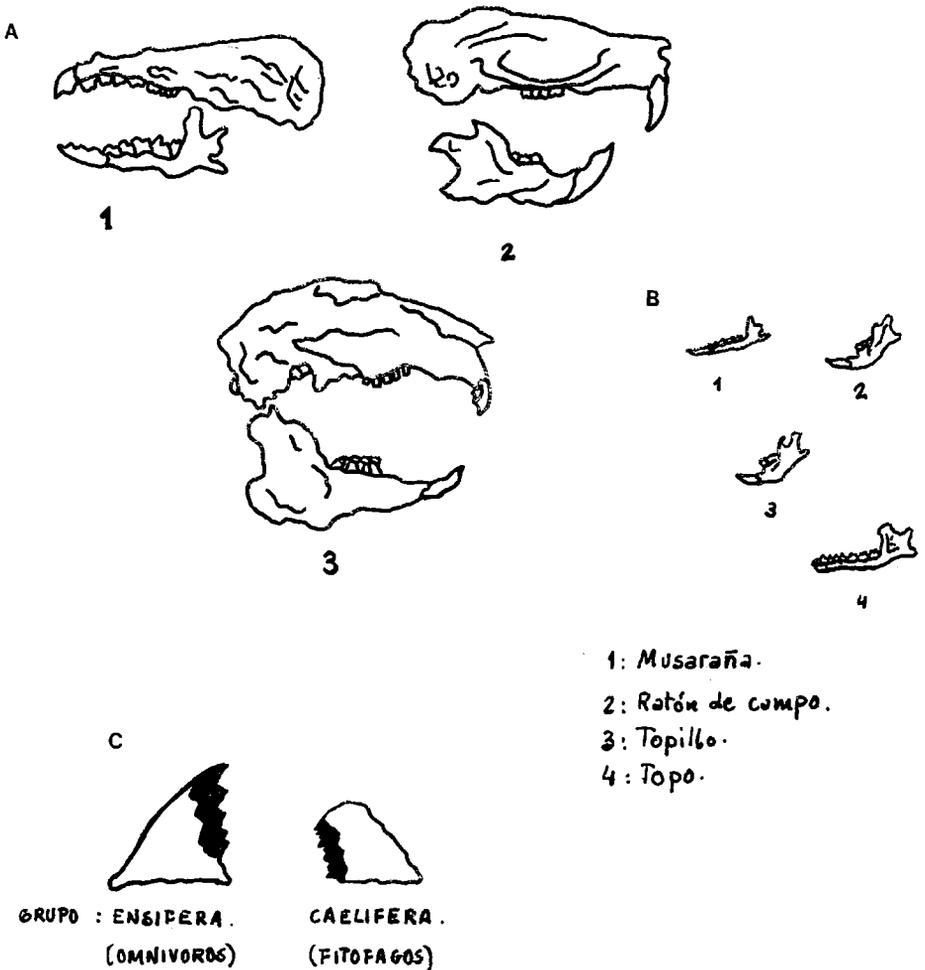


FIGURA 1

A: Cráneos de algunas de las presas que se pueden detectar en egagrópilas (según grupos de aves).
1. INSECTIVOROS: Musarañas. **2. ROEDORES:** Raas. **3. LAGOMORFOS:** Conejo.
B: Mandíbulas inferiores de posibles presas (Hemimandíbulas izqdas. Tamaños reales)
C Patrones morfológicos de las mandíbulas de Ortópteros.

TRATAMIENTO DE LA INFORMACION

1. Recuento de presas

Conocidos ya cuáles son los restos más representativos, nuestra labor de análisis se orientará a contabilizar el número de Vertebrados y no Vertebrados presa. Para ello, agruparemos preferentemente cráneos y mandíbulas en el primer caso y, cabezas, pronotos y mandíbulas, en el segundo. No habrá que olvidar, a efectos del cómputo, que en una egagrópila, el cráneo y las mandíbulas suelen aparecer por separado y a veces demenzados.

En el caso de los Insectos, por ejemplo, el recuento se hará (siempre que los restos así lo permitan) a partir del n.º máximo de restos de cada taxón determinado. Así, por ejemplo, si para un coleóptero carábido del género **Feronia** aparecen: 8 cabezas, 5 mand. izqdas., 3 mand. dchas., 9 pronotos y varios élitros izqdos. y dchos. (siempre < 9) otorgamos 9 individuos a esta especie. No obstante, cuando los restos están muy fraccionados, será preferible utilizar el número mínimo.

Ya en la identificación, con los cráneos y mandíbulas de micromamíferos suele llegarse a su determinación completa. Con los Insectos, dada las condiciones de sus restos, resulta casi siempre difícil su determinación a nivel específico o genérico, siendo la categoría familiar la más adecuada (Calver y Wooler, 1982). Con estas consideraciones es ya posible estimar: n.º total de presas, \bar{x} de presas/egagrópila, frecuencia de cada taxón, y % de ocurrencia (presencia o ausencia) de un taxón en el total de ovillos. Otras estimaciones de menor interés serían el n.º máximo de presas en un ovillo, n.º mínimo, etc.

2. Cálculo de la biomasa

2.1. Vertebrados

La estimación más importante en cualquier trabajo de alimentación es la **biomasa** aportada por una de las presas al conjunto de la dieta. Para los Vertebrados, se suele realizar calculando un peso medio para cada una de esas presas. Dichos pesos pueden provenir de ejemplares vivos capturados al efecto (incluso en esa misma zona de estudio) o bien de ejemplares presentes en colecciones. No obstante, para presas como los micromamíferos existe bibliografía que aporta estimaciones solventes de estos pesos para cada especie (véase Hiraldo et al., 1975).

El tamaño de cada presa puede condicionar el posible cálculo de los pesos otorgados a cada una y ello incidir, a su vez, en la biomasa estimada. De ahí que a veces se adjudiquen diversas clases de tamaño a las presas. A partir de estas clases podremos encontrar correlaciones estadísticas entre huesos, tamaños, e incluso pesos. Así se ha señalado, por ejemplo, una correlación elevada entre la longitud mandibular

(LM) y el peso, así como entre la LM y la longitud de la cabeza y cuerpo (CC) para el género *Rattus* (ratas) (Morris, 1979). Ello permite calcular el tamaño de ejemplares de **Rattus** procedentes de egagrópilas de Búho real y Lechuza, a partir de la longitud de las mandíbulas encontradas (Zamorano, et al., 1986). También se ha calculado el peso a partir de huesos largos de conejo.

2.2. No Vertebrados

Este cálculo presenta mayores dificultades. No obstante, también se realiza a partir de ejemplares capturados o de colecciones entomológicas de comparación. Al igual que en los Vertebrados, existe bibliografía de referencia que establece pesos medios entre los Insectos (véase Franco y Andrada, 1977). Para incluir en clases de tamaños a insectos como Ortópteros y Coleópteros (sobre todo Carábidos) se puede probar a establecer correspondencias entre anchura de mandíbulas y longitud total del cuerpo (en los 1.^{os}) y entre anchura de élitros y longitud total del cuerpo (en los 2.^{os}) (Mateos y Lázaro, 1986).

3. Otras estimaciones

Es posible realizar otras estimaciones si bien nos parecen difíciles de acometer para los estudiantes de Magisterio e inadecuadas para el Ciclo Superior de la E.G.B. No obstante, las mencionaremos por el grado de información que incluyen. Se trata de determinar edades relativas y sexos en ratones. Lo 1.^o a partir del nivel de desgaste de sus molares (Keller, 1974) y los 2.^o, analizando la forma de las pelvis encontradas enteras en egagrópilas (sólo de ratones reproductores) (Vargas, 1985). También se puede calcular la amplitud de nicho trófico (dicho de otro modo, el grado de generalismo o especialismo alimentario del ave) a partir de estimaciones de la diversidad para las cuales incluiríamos a las presas que nos salieran, en categorías taxo-morfológicas, p.ej.: micromamíferos, ratas, lagomorfos (conejos y liebres) y aves.

COMPOSICION DE LA DIETA. CONCLUSIONES

Obtenidos ya los resultados y realizada las estimaciones descritas se puede establecer la composición global de la dieta del ave a partir de las egagrópilas. Conoceremos así cuál es la principal presa/s que consume (%) y la biomasa producida. De esta forma descifraremos mejor la dieta del ave sabiendo que puede haber presas poco capturadas que aporten mucha biomasa y viceversa. En aves con un régimen que incluya Vertebrados y no Vertebrados veremos la importancia de cada grupo en la dieta y cómo ésta puede variar cuando llega la época de cría. También se podrán realizar interesantes consideraciones sobre las posibles diferencias entre la alimenta-

ción de pollos y adultos. Todas estas interpretaciones se realizarán mejor mediante la construcción de una tabla que incluya filas de presas y columnas con frecuencias, biomasa, etc.

Otro gran núcleo de conclusiones se puede obtener indirectamente de los resultados. Así llegaremos a tener una idea general sobre las principales poblaciones-presa existentes en la zona estudiada, su posible abundancia, etc. Esto también nos dará una idea de los recursos tróficos con los que cuenta el ave en ese lugar. Asimismo podremos entender mejor no sólo el ciclo vital del ave sino el de algunas de sus presas, si pensamos que a menudo uno y otros se pueden superponer.

Todo lo dicho nos acercará más a las características ecológicas del área de estudio, pudiendo establecer comparaciones y discusión de resultados con los aportados, para el mismo ave, por autores centrados en otros hábitats de características semejantes y/o diferentes.

VALOR Y APLICACION EDUCATIVA. CONCLUSIONES DE CARA AL CICLO SUPERIOR DE LA E.G.B.

De todo lo expuesto hasta ahora creemos que se pueden extraer interesantes aplicaciones de cara a la futura actividad docente de nuestros estudiantes de Magistero en los últimos cursos de la E.G.B. Por todo lo dicho anteriormente, las egagrópilas se revelan como un recurso primordial para el estudio de la alimentación de determinadas aves. A ello hay que sumarle su fácil recolección (dependiendo de las aves consideradas) y la gran información que alberga su contenido.

Las egagrópilas son un material natural que fomenta en los estudiantes el desarrollo de destrezas manipulativas, y que incluye a la vez las siguientes ventajas:

- Desarrollar un trabajo que engloba procesos científicos que van desde la observación, recolección, muestreo sistemático, medición y análisis hasta el tratamiento de la información empleando tablas y gráficos.
- Asimismo favorecen la aplicación de procesos de naturaleza inductiva y deductiva (Fernández Uría, 1979) en donde a partir de restos de animales se llegan a conocer los principales grupos zoológicos atendiendo a sus características más significativas.
- Se propicia un conocimiento anatómico de las presas que requiere, a su vez, de un conjunto de actividades de indudable interés como son: la realización de pequeñas colecciones entomológicas, la utilización de claves y el empleo de fichas de trabajo.

Finalmente, las egagrópilas permiten la comprensión práctica de conceptos ecológicos sencillos como son los de red trófica, relaciones depredador-presa, fenología, biomasa, diversidad, nicho trófico, etc.

Por todo lo ya expuesto, pensamos que las egagrópilas constituyen un material natural de indudable interés para los estudiantes de las Escuelas de Formación del Profesorado y de cara a su aplicación en los últimos cursos del Ciclo Superior.

Su utilización requiere la puesta en práctica de metodología científica, favoreciendo los preceos cognoscitivos (conocimiento de grupos zoológicos, huesos, etc.), las actitudes científicas, así como el desarrollo de destrezas manipulativas.

Referencias

- BUN, D. S; et al.** (1982). *The Barn Owl*. T. D. Poyser. Calton.
- CALVER, M.C; y WOOLER, R.D.** (1982). A technique for Assessing the Taxa, Length, Dry Weight and Energy Content of the Arthropod Prey of Birds. *Aust. Wildl. Res.* g: 293-301.
- FERNANDEZ, D. y JUSTICIA, D.** (1987): *Recursos pedagógicos del entorno. Ciencias de la Naturaleza*. Cincel. Madrid.
- FERNANDEZ CASTAÑÓN, M. L; et al.** (1981): *Proyecto PEAC-I: La enseñanza por el entorno ambiental*. Serv. Public. del M.E.C. Madrid.
- FERNANDEZ URIA, E.** (1979): *Estructura y didáctica de las ciencias*. Breviarios de Educación. Serv. Public. del M.E.C. Madrid.
- FRANCO, A. y ANDRADA, J;** (1977): Alimentación y selección de presa en *Falco naumanni*. *Ardeola*. 23: pp. 137-187.
- HIRALDO, F; et al.** (1975): Diet of Montagu's Harrier (*Circus pygargus*) in the Southwestern Spain. *Doñana Acta vert.* 2; pp. 25-55.
- HOHMANN, M.; BANET, B., y WIKART, D.O.** (1984): *Niños pequeños en acción. Manual para educadores*. Trillas. México.
- KAMMI, C. y DEVRIES, R.** (1983): *El conocimiento físico en la Educación Preescolar. Implicaciones de la teoría de Piaget*. Siglo XXI de España Editores. Madrid.
- KELLER, A.** (1974): Détermination de l'age de *Mus musculus* par l'usure de la dentition. *Rev. suisse Zool.* 81: pp. 829-844.
- LAZARO, E.** (1984): *Contribución al estudio de la alimentación de la Cigüeña Blanca (Ciconia ciconia c.L.) en España*. Tesis doct. E. U. Complutense. Serv. de Reprograf. 332 pp.
- MATEOS, A. y LAZARO, E.** (1986): Contribución al estudio de la alimentación de la Garcilla bueyera (*Bubulcus ibis ibis. L.*) en Extremadura. *Alytes*. IV; pp. 49-68.
- MORRIS, P.** (1979): Rats in the diet of the Barn Owl (*Tyto alba*). *J. Zool. London*. 1989; pp. 540-45.
- PERIS, S.** (1978): *Biología de la alimentación del Estornino Negro (Sturnus unicolor. Temm)*. Tesis doct. U. Complutense de Madrid. Fac. de Biología. 362 pp.

- THROOP, S.** (1979): *Actividades preescolares. Ciencias Físicas y Naturales.* CEAC. Barcelona.
- UNESCO.** (1982): *Nuevo manual de la UNESCO para la enseñanza de las ciencias.* EDHASA. Barcelona.
- VARGAS, J.M.** (1985): Algunos datos sobre el crecimiento y las dimorfometrías sexuales del esqueleto postcraneal de *Mus spretus*. *Lataste. Doñana Acta vert.* 12 (1); pp. 123-139.
- ZAMORANO, E; et al.** (1986): Criterios de predación selectiva de *Bubo bubo* y *Tyto alba* sobre *Rattus*. *Ardeola.* 33 (1-2): pp. 3-9.



La adolescencia temprana. Estudio sobre aspectos psicosociológicos con escolares de Ciudad Real

La etapa del desarrollo humano que comprende los años que van desde la infancia a la edad adulta, suele denominarse con el término adolescencia; etapa, que es considerada como de transición por la mayoría de los autores. Durante estos años tiene lugar una gran parte del crecimiento personal, tanto psicosociológico como físico.

Este periodo evolutivo se divide en otros dos bastante bien diferenciados: la adolescencia temprana y la juventud. La adolescencia temprana o preadolescencia, que comprende aproximadamente, desde los 11 a los 14 años. La juventud, que comprende, aproximadamente, desde los 15 años hasta alrededor de los 20. Estas dos etapas, aunque poseen ciertas características comunes, tienen también diferencias importantes.

Siguiendo a Fierro (1), la adolescencia es un fenómeno condicionado por la historia y por la cultura. De tal manera, que gran parte de las descripciones al respecto, sólo son válidas para los adolescentes de nuestro tiempo y de nuestra sociedad. Es una etapa de transición y de espera entre la infancia y la adultez, en donde los individuos van adquiriendo y consolidando su identidad personal y social, la cual consiste básicamente, en una moral autónoma, de reciprocidad, en la adopción de ciertos valores significativos y, por otra parte, en la elaboración de un concepto de sí mismo al que acompaña una autestima básica. Además, en los años de la adolescencia se adquiere la independencia con respecto a la familia paterna y el establecimiento de nuevas

* **Juan Antonio Moreno Abelló.** Doctor en Psicología, Profesor Titular de Psicología Evolutiva y de la Educación en la E.U. Profesorado E.G.B. de Ciudad Real.

relaciones grupales, de relación sexual y de amistad.

La adolescencia, siguiendo a Hopkins (2), es un fenómeno reciente. Es una etapa que, hasta el siglo XVIII se incluía dentro de la infancia. Es más, hasta los comienzos del presente siglo no se concedió una especial atención a este periodo evolutivo.

La etapa de la adolescencia comienza cuando termina la infancia, fecha en la que aparece la denominada pubertad, momento en que –según opinión bastante habitual– empieza la menstruación en las chicas y aparece el vello púbico en los chicos. Sin embargo, como dice Coleman (3), estas nuevas características tan evidentes, sólo representan una pequeña parte de un complejo proceso que abarca múltiples funciones corporales en el sistema cardiovascular, en el sistema reproductor, en la aceleración del aumento de estatura (“estirón”), etc. Estos cambios biológicos y fisiológicos están regulados por la hipófisis, glándula localizada en la zona encefálica del hipotálamo y que segrega una serie de hormonas que activan a la mayor parte de las demás glándulas endocrinas, cuyas hormonas están implicadas en el desarrollo del individuo.

Estos cambios físicos conllevan importantes repercusiones psicológicas. Entre ellas, destacaremos el efecto que tales cambios físicos tienen sobre la propia identidad de los chicos. El desarrollo de esta identidad necesita de un sentimiento de continuidad de sí mismo y de un firme conocimiento de cómo aparece uno ante los demás. Estudios realizados por varios especialistas, tales como Rosen, Rosa, Simmens y Rosenberg, nos indican que, al comienzo de la adolescencia los individuos se autodescriben basándose en sus características físicas que, por lo general, no suelen ser de su agrado. Hasta bien avanzada la adolescencia los jóvenes no utilizan de forma notoria, en sus autodescripciones, los aspectos intelectuales y sociales, aspectos que sí suelen ser de su agrado.

De los estudios indicados y de otros muchos, se puede concluir en el sentido de que las características físicas son fundamentales para determinar la propia estimación, en especial en el periodo de la adolescencia temprana.

Así como el comienzo de la adolescencia queda determinado por ciertos cambios físicos ya indicados (aunque existan diferencias geográficas, de sexo y entre individuos), la terminación resulta mucho más difícil de precisar. Así, podemos decir que la adolescencia termina con la aparición de la edad adulta, aparición que es variable e imprecisa. De hecho, son los roles supuestamente adultos, los determinantes de tal evento; dependiendo, por lo tanto, del tipo de cultura que estemos considerando. En la sociedad occidental los factores más influyentes han sido los patrones educativos y matrimoniales; los cuales, en los últimos tiempos, han prolongado el periodo de la adolescencia y han contribuido al desarrollo de la cultura juvenil.

Sobre los aspectos afectivos destacamos una serie de puntos recogidos por Gesell (4): A estos preadolescentes suele agradales que los demás sepan como sienten, aunque algunas veces traten de disimular sus sentimientos. A veces, pueden sentirse heridos ante el impacto de otras personas; pero tienen suficiente capacidad para pasarlo por alto u olvidarlo. En general, demuestran una mayor tendencia a no tomarse

las cosas “a pecho”, a medida que van avanzando en edad.

Al comienzo de la adolescencia es típica la conducta de retraimiento y susceptibilidad que produce a estos chicos las situaciones angustiosas. Sin embargo, al cabo de unos meses, la situación se va haciendo más agradable. Algunos padres se expresan diciendo: “está lleno de vida”, “vive plenamente”, “en general es alegre”, etc. El preadolescente se da cuenta de que la vida, a medida que va pasando el tiempo, se hace más complicada, pero mucho más divertida.

Los momentos de gran felicidad son bastante habituales. Sin embargo, esta felicidad suele aparecer en situaciones extraescolares. Así, aunque le produzca gozo figurar en el cuadro de honor del colegio u obtener una buena nota, le proporciona mayor felicidad salir con un amigo del otro sexo, asistir a una fiesta o estrenar un traje.

No suelen llorar en esta etapa evolutiva. Si lo hacen, suele ser causa de alguna depresión o de irritaciones. En cualquier caso, puede ser la manifestación de una llamada de ayuda, que los educadores deben tratar con atención y cariño.

Aunque se considera que a estas edades los chicos no son verdaderamente miedosos, pueden sufrir variados temores, dependiendo del tipo de personalidad del chico. Así, muchos de ellos temen a las serpientes; algunos a arañas, abejas y otros insectos; otros a lugares elevados o a las aguas profundas; otros a quedarse solos en la oscuridad; otros de lo que “va a suceder”. Normalmente, estos temores van desapareciendo con la experiencia. Los educadores en general y el profesorado en particular, pueden ayudar en este aspecto, proporcionando a sus alumnos las experiencias convenientes, las que, además, aumentarán sus conocimientos en las diferentes áreas curriculares.

Uno de los aspectos a tener en cuenta es el desarrollo moral. Piaget (5) distinguió entre moral autónoma y moral heterónoma, siendo ésta la de las reglas absolutas y de la autoridad adulta, mientras que aquélla se caracteriza por poseer unas reglas más flexibles y unos matices de subjetividad, propios de los adolescentes y de los adultos.

Para Kohlberg (6) el desarrollo moral se divide en tres niveles (divididos cada uno en dos etapas): preconventional, convencional y posconventional. En la adolescencia, según este autor, se poseen las dos etapas del nivel convencional, pudiéndose alcanzar el nivel posconventional; aunque no son pocos aquellos adultos que no lleguen a alcanzarlo. En las dos etapas convencionales es fundamental la adherencia a las normas establecidas; siendo interna la motivación moral, aunque basada en la previsión de la censura o de la alabanza. En la primera de estas etapas predomina la moralidad del “buen chico”, moralidad propia de la madurez infantil y de la adolescencia temprana o preadolescencia, y consistente en mantener unas buenas relaciones con los demás. En la segunda etapa sobresale el hecho de asumir responsabilidades y cumplir con el deber, siendo capaz de ponerse en “el lugar de otros” para establecer un sistema de derechos y de legítimas expectativas.

El nivel posconventional es, para Kohlberg, el de los principios morales asimilados,

pudiendo ser alcanzado, como ya se ha indicado, en la adolescencia. La moralidad es comprendida con la presencia de derechos, deberes y normas, siempre en función de su servicio a fines humanos.

Esta concepción de Kohlberg puede ser objetada, al igual que otras características. El desarrollo moral de los adolescentes posee demasiados elementos para poder establecer unas etapas bien definidas. Además, cada adolescente posee unas características propias que dificultan la definición de unas características comunes a todos los adolescentes.

Los padres, por sus peculiares circunstancias, pueden ejercer una decisiva influencia sobre el ambiente moral de sus hijos, dependiendo esa moral del tipo de disciplina aplicada. Los efectos de las técnicas disciplinarias dependen de una serie de variables, entre las que destaca la interpretación que cada chico haga de los motivos que tengan los padres para llevarlas a cabo. En cualquier caso, el contexto de la relación en la que tiene lugar tal o cual tipo de disciplina es determinante y la naturaleza de dicha relación puede tener más importancia que el propio tipo de disciplina aplicado.

Sobre los aspectos sociales, haremos hincapié en el importante papel que desempeñan los compañeros. La interacción con los compañeros durante la adolescencia va a condicionar las futuras relaciones cuando pase a ser adulto, tanto en el trabajo, como en su vida social, como con los miembros del sexo opuesto. Además, el grupo de amigos adquiere gran importancia, en la medida que se van debilitando las relaciones con los padres, como consecuencia del incremento de su grado de independencia. También, siguiendo a Vega (7), la interacción con los amigos comporta la conformidad con los valores, modas y costumbres propias de la cultura en la que están inmersos los amigos, y al ser éstas bastante parecidas a las de los padres, los valores de los amigos pueden reforzar los valores de los padres. Los amigos suelen influir en aspectos tales como: modas en el vestir, formas de expresión, gustos musicales, interacción entre sexos, etc.; el grupo de padres suele influir sobre los valores morales y sociales.

Como en la segunda parte de este estudio presentamos una experiencia realizada con alumnos del año 3.º del "Ciclo Superior" de E.G.B. (13 y 14 años), completamos esta introducción a la adolescencia temprana con algunas características íntimamente relacionadas con la vida escolar.

La mayoría de los chicos de trece años, siguiendo a Gesell (8), se van concentrando, más que en el año anterior, en torno a un afán de aprender más organizado y sostenido. Se siente más feliz como escolar que en el curso anterior, siendo muy generalizada, según nuestro autor, la frase: "Este año escolar es mejor, más lindo; mejor probablemente porque tengo más ganas de aprender, pero parece que enseñarán mejor".

Los chicos de trece años sienten que están atravesando el umbral del mundo adulto, deseando ser tratado como tal. Tiene grandes deseos de ser y sentirse independiente. Teme verse enfrentado a la autoridad, la cual puede constreñirle; soliendo necesitar un tipo de autoridad que le indique que en la vida es necesario hacer muchas cosas,

sean agradables o no. La figura del director de centro escolar no suele estar bien vista por ellos, ya que no sólo representa la autoridad, sino que también la ejerce. En el caso de que, decididamente, no le guste el director, parece sentir que a los demás profesores tampoco les gusta, ya que éstos también están sometidos a su autoridad.

El comportamiento en la clase está muy condicionado por la actitud de los chicos hacia su profesor, mostrándose con un sentido crítico muy notable. Distinguen entre los profesores y las asignaturas que explican o enseñan; de tal manera, que puede agradarle un profesor y no gustarle la materia que explica y viceversa.

A estos chicos les agrada mucho los asuntos mundiales que aparecen formando parte de las ciencias sociales. También se muestran muy interesados en leer los periódicos: leyendo los editoriales, resolviendo los problemas de la sección de pasatiempos y recortando los artículos de interés. También son aficionados a leer otros tipos diversos de lecturas. Así, los varones se inclinan por las historias de deportes o de aventuras; mientras que ellas prefieren lecturas sobre adolescentes de su propia edad, en especial de temas amorosos.

Los chicos de catorce años, que continúan en la E.G.B., y que, por tanto, son compañeros de los chicos de trece, no presentan, por lo general, diferencias importantes con respecto a aquéllos.

Se observa un aumento del interés por sí mismo. La contemplación de su propia personalidad le permite concluir en que ha ganado —con respecto al año anterior— en calma y en juicio.

En líneas generales, se llevan mejor con sus profesores que el curso pasado. Las objeciones que hace a las explicaciones en clase, tienen una mayor validez que antes y suelen hallarse sustentadas en los hechos.

Los varones de catorce años suelen emplear el tiempo de recreo jugueteando y dándose —a veces— amistosos golpes y puñetazos. En los deportes se interesan por poner a prueba sus capacidades.

Las chicas, por su parte, suelen dedicarse durante el tiempo de recreo, a hacer confidencias con alguna amiga. En los deportes responden más que ellos al incentivo artificial de las recompensas; no son pocas las veces que intentan complicados sistemas de puntos.

En las relaciones ente los sexos se observa la inmadurez de los varones. De hecho, estas relaciones mejorarían si ellos tuvieran un año más. Las chicas desean con más fervor que los varones tener amigos del sexo contrario. Así sucede que algunos de ellos se niegan a sentarse al lado de las chicas en las reuniones. Diremos, finalmente, que existe una definida atracción entre ambos sexos, cuestión que pueden observarse a través de las actividades colectivas mixtas.

UNA EXPERIENCIA CON ALUMNOS DEL TERCER AÑO DEL "CICLO SUPERIOR" DE E.G.B. DE CIUDAD REAL.

Nos preocupaba saber como vivían sus problemas los preadolescentes de estas lati-

tudes, preocupación alimentada por las informaciones de un buen número de profesores que se lamentaban de lo difícil que les resultaba el trato con esos alumnos de 13 y 14 años. Todo ello nos motivó a elaborar un cuestionario, para cuya confección tuvimos en cuenta los aspectos más sobresalientes de la personalidad de estos chicos, con alusiones importantes acerca de la familia y de la vida escolar.

De acuerdo con lo indicado elaboramos el siguiente cuestionario:

1. ¿Te gusta estar con chicos o con chicas?
2. ¿En qué cosas sueles pensar, reflexionar?
3. Indica dos cosas que te fastidien
4. Cita dos cualidades que te gustaría poseer
5. ¿Te gusta asistir a la escuela?
6. ¿Te gusta estudiar?
7. ¿Llenan tus diversiones parte del tiempo que deberías emplear en el estudio?
8. ¿Se preocupan los profesores por ayudarte y comprenderte?
9. ¿Se preocupan los padres por ayudarte y comprenderte?
10. ¿En qué te gusta ayudar a tus padres?

Este cuestionario fue contestado por los chicos de forma anónima y por escrito. Es bien sabido que el anonimato ayuda a la sinceridad en las respuestas.

Muestra:

Contestaron el cuestionario 45 chicos y 45 chicas pertenecientes al tercer año del "Ciclo Superior" (8.º curso de E.G.B.), de los dos colegios públicos anejos a la E.U. del Profesorado de E.G.B. de Ciudad Real. Estos alumnos como corresponde a su curso escolar tienen unas edades de 13 y 14 años.

Resultados:

A los chicos les gusta más que a las chicas alternar con los compañeros del sexo contrario (37 % frente a 22 %). Estas diferencias son debidas, en buena medida, a que ellas desconfían más de ellos, que al contrario.

En cuanto a sus principales preocupaciones, contestan de acuerdo con el siguiente orden: el futuro (35 % chicas, 20 % chicos), los compañeros del sexo contrario (39 % chicos, 13 % chicas), los estudios (29 % chicos, 19 % chicas), las relaciones sociales (20 % chicas, 9 % chicos), las amistades (13 % chicas, 8 % chicos) y la familia (11 % chicas, 8 % chicos).

Las cosas que les molestan o les fastidian aparecen ordenadas de la siguiente manera: los estudios (21 % chicas, 9 % chicos), el falso compañerismo (13 % chicos, 8 % chicas), las mentiras (12 % chicas, 8 % varones), soportar a los profesores (11 % chicos, 9 % chicas), la indiscreción, a que se "metan" en sus vidas (11 % chicos, 8 % chicas), las tareas de la casa (9 % chicas, 8 % chicos) y las bromas pesadas (9 %

chicas, 8 % chicos).

Les gustaría poseer las siguientes cualidades: no ser vergonzosos (29 % chicas, 6 % chicos), ser más amables (17 % chicas, 9 % chicos), ser más estudiosos (22 % chicas, 9 % chicos), tener mejor físico (15 % chicos, 9 % chicas), ser más trabajadores (8 % chicas, 8 % chicos), tener más fuerza de voluntad (8 % chicas, 8 % chicos) y ser más responsables (8 % chicas, 8 % chicos).

Tan sólo al 13 % de los alumnos les disgusta asistir a la escuela, siendo los chicos los más descontentos (en algo más del doble que ellas).

El número de preadolescentes a los que no les gusta estudiar alcanza el 22 %, no existiendo diferencias entre los sexos.

El 54 % de los alumnos reconocen que las diversiones les resta tiempo para el estudio (ellos en un porcentaje doble). En el polo opuesto, mientras el 42 % de ellas no admite que las diversiones les quiten tiempo para el estudio, tan sólo el 13 % de ellos apoya tal postura.

El 81 % de los alumnos afirman que sus profesores se preocupan por comprenderles y ayudarles, siendo las chicas las más afortunadas (88 % ellas, frente a 75 % ellos), aunque los chicos hacen extensiva tal preocupación a un mayor número de profesores.

El 77 % de los chicos dicen que sus padres se preocupan por ayudarles y comprenderles (ellos en un 84 %, ellas en un 69 %).

A todos los preadolescentes les agrada ayudar a sus padres. La mitad contestan que les gusta ayudar en todo lo que puedan (ellas en un 55 %, ellos en un 42 %).

Conclusiones:

La observación de las respuestas nos permiten hacer una serie de afirmaciones en torno a las preocupaciones y gustos de estos chicos de ambos sexos, que constituyen una muestra manchega de la adolescencia temprana. Además, también podemos concluir acerca de sus opiniones y deseos sobre la familia y el centro escolar. Estos aspectos son de sumo interés para todas aquellas personas que conviven con los chicos, de modo especial para los padres y profesores, ya que tales datos les ayudarán a conocerlos mejor, pudiéndoles ayudar en su desarrollo de una forma más conveniente.

Toda la temática a la que han contestado nuestros preadolescentes la hemos agrupado en tres apartados: sentimientos y gustos, vida familiar y vida escolar.

Sentimientos y gustos: Les preocupa de más a menos: el futuro, el otro sexo, los estudios, las relaciones sociales, las amistades, y la familia. Este orden parece coincidir con el grado de conocimiento que poseen acerca de aquello que les preocupa. Lo más desconocido es el futuro, que es lo que más les preocupa; mientras que lo más conocido –la familia– es lo que menos les preocupa. Posiblemente, influyan los sentimientos de seguridad-inseguridad. En la familia se sienten más seguros, mientras

que el futuro es lo más inseguro.

Los gustos aparecen con el siguiente orden de valores: ser menos vergonzosos y más decididos, ser más amables, ser más estudiosos, ser físicamente mejores, ser más trabajadores, tener más fuerza de voluntad y ser más responsables. En esta enumeración destacan como cualidades de la adolescencia temprana: los anhelos de perfeccionarse y el deseo de agradar a los demás.

Les molesta, principalmente, y en orden decreciente: los estudios, el falso compañerismo, las mentiras, soportar a los profesores, la indiscreción, las tareas de la casa y las bromas pesadas.

Vida familiar: Un elevado porcentaje de nuestros preadolescentes (76 %) indican que sus padres se preocupan por comprenderles y ayudarles. Contemplando las diferencias entre sexos, nos encontramos con que son ellos los que se sienten mejor acogidos en sus familias.

La totalidad de los alumnos consultados afirman su agrado en ayudar a sus padres. En cuanto al tipo de tareas que más les gusta realizar sobresalen en el orden expuesto: el trabajo de mi padre (ellos), lo que "manda mi madre" (ellas), compras (ellas), problemas paternos (ellos), las "cosas" de la casa (ellas) y trabajos paternos (ellos).

Estas manifestaciones nos permiten presumir en el sentido de que estos preadolescentes mantienen unas relaciones cordiales con sus respectivas familias.

Vida escolar: A la mayoría de los preadolescentes (87 %) les agrada asistir a la escuela, siendo menor el porcentaje de aquellos a los que les gusta estudiar. Si comparamos ambos sexos, son las chicas a las que más gusta la asistencia al centro escolar.

Parece ser que las diversiones entorpecen a estos alumnos la buena evolución de sus estudios. Sin embargo, esta circunstancia parece no ejercer tanta influencia negativa en el caso de las chicas.

Son muchos (81 %) los que afirman que sus profesores se preocupan por comprenderles y ayudarles. Son las chicas –según sus propias manifestaciones– las más afortunadas en esta circunstancia; aspecto diferencial que se complementa con lo indicado en el punto anterior, en el que decimos que son ellas a las que más les agrada la asistencia al centro escolar.

- (1) **FIERRO, A.** Desarrollo social y de la personalidad en la adolescencia. En **M. Carretero y otros:** *Psicología Evolutiva 3*. Alianza, madrid, 1985. cap. 3.
- (2) **HOPKINS, J. R.** *Adolescencia*. Pirámide, Madrid, 1987; cap. 1
- (3) **COLEMAN, J. C.** *Psicología de la adolescencia*. Morata, Madrid, 1985.
- (4) **GESELL, A. y otros.** *El niño de 13 y 14 años*. Paidós, Buenos Aires, 1978.
- (5) **PIAGET, J.** *El criterio moral en el niño*. Fontanella, Barcelona, 1971.
- (5) **KOHLBERG, L.** Los estadios morales y la moralización: el enfoque cognitivo-evolutivo. Rev. En *Infancia y Aprendizaje* n.º 18 (1982); pp. 33-52.
- (6) **VEGA, J.L.** *Psicología evolutiva 2*. UNED, Madrid, 1984; cap. 30.

Apuntes para la enseñanza aprendizaje de la geografía de las localidades de la provincia de Ciudad Real

Este trabajo, breve porque necesariamente así ha de ser en este medio de publicación, trata de poner en manos del profesor de E.G.B. una pequeña información, sobre fuentes y bibliografía útiles para la enseñanza aprendizaje de la Geografía tanto en el ciclo medio como superior de la E.G.B.

Los objetivos mínimos propuestos en el R.D. 710/82 de 12 de febrero, plantean la necesidad del estudio de la localidad en el ciclo medio, con unos objetivos concretos; a tal efecto el maestro debe iniciarse en el estudio de la misma para después iniciar el proceso de aprendizaje con los alumnos.

El estudio de la localidad puede ser tan amplio que puede continuarse durante toda la E.G.B., e incluso, es frecuente que algunos profesores lo continuen como trabajos de curso en el segundo año de bachillerato. Esto se hace por dos razones, la riqueza en sí que encierra el estudio del entorno más cercano, y el material didáctico que se puede conseguir y, que puede ser utilizado, no ya sólo como motivación, sino como ejemplo concreto de fenómenos (no sólo geográficos) que tiene su máxima expresión en espacios más lejanos y que seguramente están afectando a la localidad.

Los cambios metodológicos, en Geografía al menos, están rompiendo con el esquema tradicional, descriptivo y memorístico. El profesor no puede mantener por más tiempo la enseñanza de esta asignatura anclada en didácticas que vienen siendo criticadas desde el siglo XIX (de las que damos alguna referencia) y que están muy lejos de las demandas de la formación actual. La aplicación de nuevas metodologías acor-

* **Lorenzo Sánchez López.** *Licenciado en Geografía e Historia. Profesor Titular de Geografía de la E.U. de Profesorado de E.G.B de Ciudad Real.*

des con las nuevas tendencias geográficas, utilizando nuevas fuentes que no se reducen en ningún modo al libro de texto, es nuestro principal objetivo.

Desde la década de 1950 la geografía universitaria ha sufrido una considerable transformación, que ha traído consigo nuevos puntos de vista acerca del estudio de la materia y que ha ampliado significativamente su contenido. La naturaleza de los cambios de orientación no siempre han sido claros para los profesores, para lo que se formaron antes por no captar su significado, para los que lo hicieron durante, al no verlo con suficiente perspectiva tienden a darles demasiada importancia (1).

En la enseñanza de la Geografía en la E.G.B. el problema se hace mayor por la falta de medios del profesor y por el desfase existente entre la nueva Geografía y los libros de textos, a tal efecto Morcillo Puga apunta que no hay paralelismo entre los avances de la metodología y los manuales donde se estudia la Geografía, ya que: "Los manuales al uso de la Ciencia Geográfica están totalmente desconectados para la enseñanza; en ellos solamente podemos ver que hay una cierta preocupación por introducir la mayor cantidad de contenidos desprovistos de todo aspecto metodológico" (2).

En el mismo sentido se pronuncia González Padilla cuando afirma: "Consultados los libros de texto de Sociales existentes en el mercado editorial para el ciclo medio no existe en ninguno de ellos un planteamiento de fondo que trate de forma progresiva los contenidos de la geografía propuesto por el M.E.C." (3).

En efecto los objetivos mínimos propuestos por el M.E.C. en el R.D. 710/82 de 12 de febrero no pueden ser cubiertos en el ciclo medio (cuando el bloque temático por ejemplo es la localidad) por libros de texto: pero al menos éstos podrían orientar sobre las prácticas a realizar, fuentes de información que puede utilizar el maestro, etc., de tal manera que todavía hoy es actual la siguiente afirmación de Gibbs: "La instrucción geográfica, la más antigua de todas las ciencias y la más estudiada en todo tiempo, desde hace dos mil años viene estudiándose, sin guardar ninguna consideración a métodos pedagógicos o leyes psicológicas y muchas veces en contra de la verdad o del progreso científico alcanzado... Los métodos de enseñanza de geografía al menos en teoría han progresado mucho mientras que los manuales han permanecido estacionarios". (4).

Las condiciones metodológicas en las que se desarrolla la Ciencia Geográfica implican la imposibilidad de acercarse al conocimiento del paisaje, del paisaje geográfico como objetivo de estudio, así como utilización del mismo como centro de interés y motivación para el conocimiento y aprendizaje de otras ciencias.

"Pedagógicamente se pueden usar el paisaje como punto de partida de la mayor parte del trabajo geográfico, especialmente para los paisajes que los alumnos pueden conocer de primera mano, porque siempre es conveniente partir de lo que el alumno conoce y puede observar para llegar a lo que no conoce y sólo puede estudiar indirectamente". (5).

Pero aún cuando la disciplina de estudio no sea la Geografía, y de acuerdo con

determinadas edades del proceso educativo, la observación de lo concreto que ofrece el paisaje cercano sirve de instrumento pedagógico para el conocimiento y motivación que adentra a los alumnos en muchas de las ramas del saber. Ello sin que nunca pueda perderse de vista el proceso de aprendizaje. La teoría más útil acerca del desarrollo de la inteligencia y más conocida es la desarrollada por S. Piaget, pero sus extensos escritos expresados en lenguaje matemático son a veces difíciles de captar, de todos modos existen resúmenes de gran utilidad como los de Beard (6) y Pulasky (7).

De las cinco etapas en que Piaget divide el desarrollo mental de los niños, la tercera, llamada de las **operaciones concretas** se inicia a partir de los siete años, es cuando el niño empieza a formar operaciones mentales sobre situaciones concretas y desarrolla bruscamente los métodos y objetivos de su pensamiento. Se hace capaz de Pensamiento Abstracto a condición de que se relacione firmemente con su propia experiencia directa.

Bailey a este respecto señala que: "el geógrafo en la escuela tiene que proporcionar a los alumnos el máximo de experiencias prácticas y actuales reduciendo al mínimo las explicaciones teóricas. (8)

En efecto, si nos centramos por ejemplo en el ciclo medio donde la capacidad de abstracción es muy reducida, se hace preciso que la metodología se adapte a la realidad psicológica del aprendizaje del niño, y en este sentido la enseñanza ha de ser eminentemente práctica y tomando lo concreto, lo observable, como punto de partida para la mejor comprensión de la génesis de los fenómenos físicos y humanos, naturales y sociales; y en ese sentido con buena lógica orientaba el M.E.C. en el citado R.D. 710/82 de 12 de febrero, pero cuyos objetivos mínimos raramente son cumplidos por cuanto en la Escuela no se tiene una mínima parte del material necesario para hacer la enseñanza de la Geografía una enseñanza práctica, partiendo de lo concreto, (y lo más concreto es la propia localidad), pues la enseñanza de la Geografía como la de cualquier ciencia "debe integrar de una parte los cambios habidos en el seno de la disciplina y de otra los resultados obtenidos por la investigación educativa" (9); y es posible partir de la localidad (donde encontramos un sin fin de material didáctico) para iniciarse en el estudio de esta disciplina. A tal efecto M.E. Laverseur en el año 1878 explicaba a los maestros que asistieron a la Exposición Universal desde la Sorbona: "El fin de toda enseñanza es doble. El maestro debe proponerse enseñar a sus discípulos un objeto determinado: la Geografía por ejemplo... Pero debe proponerse también desenvolver la inteligencia de los alumnos a los cuales dirige...

Es preciso evitar que la lección... sea una seca nomenclatura, una serie de nombres propios que se dirijan exclusivamente a la memoria... lo que el niño no haya comprendido no podrá aprovechar a su inteligencia. Es útil que la memoria sea un depósito bien provisto de donde se puedan sacar nociones y hechos a medida que se tenga necesidad; pero una educación que se limite a enriquecer este almacén sin ejercitar la inteligencia en el empleo de los materiales y los instrumentos, hará hombres muy

medianos...

... los E.E.U.U. pueden contarse entre los pueblos que prestan mayor atención a la enseñanza popular:... los pedagogos luchan y seguirán luchando por desembarazar la enseñanza de lo que se llama en América el Text. book, es decir, del Manual, el libro aprendido de memoria..."

Lavasseur proponía también lo que él consideraba el método más adecuado... el método consiste, sobre todo en la explicación de una cosa, y, siempre que sea posible a la vista de la misma cosa... siempre que en lugar de describir o de definir sea mostrar, debemos estar persuadidos de que hay ventaja en hacerlo... En una enseñanza superior, la vista de la cosa es siempre una forma útil de la demostración, aunque el análisis científico tenga con frecuencia más importancia. En la enseñanza primaria, donde el alumno está poco preparado para las nociones abstractas, es generalmente el elemento principal del conocimiento, abrevia mucho el comentario y a veces lo reemplaza totalmente.

La lección de geografía parece casi confundirse con ese género de enseñanza del que se ha hablado desde hace algunos años con elogio y que se designa bajo el nombre de lecciones de cosas, se asemeja en efecto en algunos aspectos; se distingue en otros.

Cuando el maestro da una lección de cosas, toma un objeto, lo explica, lo da vueltas, lo comenta, el objeto es el que suministra el asunto de la lección. En la enseñanza geográfica: el maestro tiene que dar una explicación, encuentra una cosa cuya vista auxilia esta explicación y se sirve de ella.

Es absolutamente preciso proscribir las definiciones abstractas, no comencéis con un niño de ocho o diez años por darle definiciones abstractas del mar, del lago, del riachuelo, del río, etc. No; le presentaríamos la geografía bajo un aspecto repulsivo; nos expondríamos a disgustarlo y no conseguiríamos nuestro propósito. Pongámoslo inmediatamente en presencia de la realidad. Encontraremos en la realidad visible para nuestros alumnos, es decir en las cosas y fenómenos geográficos que están ante nuestros ojos, todas las definiciones de que tengamos necesidad más tarde.

Tenemos a mano todo lo necesario para dar esta 1.^a enseñanza por el método de lecciones de cosas, el territorio de nuestro municipio nos lo proporciona, y la enseñanza misma que todos conocéis, aunque no todos hayan podido practicarla, lo que se llama el estudio del municipio.

El niño conoce tan bien como sus maestros las calles de su ciudad, los cursos de agua o los arroyos y no hay municipio que no tenga al menos algún arroyo en su territorio o en su vecindad..., la montaña, la colina o el terreno por donde frecuentemente ha trepado; si no ha visto un lago conoce al menos un estanque, si no hay un arroyo que desemboque en un río, hay al menos arroyuelos que se reúnen en un rincón de la calle: es lo bastante para ofrecer ejemplos de un afluente... Siempre tenemos a nuestro alcance medios de hacer comprender haciendo ver y por consecuencia, de alcanzar el fin que nos hemos propuesto...

Tenéis un doble fin que perseguir: **hacer aprender** y **hacer comprender...** Los obstáculos que retardan el éxito completo de ese método empiezan por que muchos tendrían necesidad de aprender ellos mismos, pero el principal es desterrar hábitos anteriores.

Todos los maestros sin excepción tienen necesidad para servirse de este método, de emplear mayor esfuerzo; ...es preciso que el maestro saque de sus propios recursos una parte de sus explicaciones, que invente hasta los medios de demostración, que esté pronto a responder a las preguntas del alumno." (10).

No se pretende en este trabajo recurrir al método citado, pero en tanto en cuanto es necesario un material para el trabajo geográfico, voy a enumerar parte del que puede ser útil en la E.G.B., y no sólo en el ciclo medio, y sobre todo aquel que es más cercano a la provincia, a cuyos maestros principalmente dirijo este artículo.

LOS MAPAS Y PLANOS

Uno de los mejores materiales didácticos para el conocimiento de un área espacial es el mapa, son de gran utilidad los siguientes:

Mapa topográfico: escala 1/50.000 del I.G.C. así como los publicados por el ejército o mapa militar a escala 1/100.000.

Mapa geológico: escala 1/200.000 y 1/50.000 ed. I.G.M.

Mapa de suelos: escala 1/200.000 M.A.

Mapa geotécnico: escala 1/200.000 I.G.M.E.

Mapa Agroclimático: escala 1/400.000 de buena utilidad unido al calendario Agroclimático.

Mapa Aprovechamiento y cultivos: Este a escala provincial viene acompañado de datos estadísticos municipales.

Junto a estos mapas es de gran utilidad utilizar el plano de la ciudad, si lo hubiere, así como croquis, e indudablemente el uso de la fotogrametría aérea... en su conjunto es un material que aún no es frecuente en la escuela.

La representación del paisaje mediante escala, curvas de nivel, colores, etc. es fácil para el maestro, pero no siempre para los alumnos, así Piaget y otros que investigaron a que edad pueden los niños entender la idea de escala concluyeron que son pocos los capaces de captarla por debajo de los 11 años (11).

Es necesario pese a la utilidad de los mapas, herramienta distintiva del geógrafo y el documento básico de gran parte de la Geografía, tener en cuenta que: "Los problemas de aprendizaje son mayores de lo que comunmente se cree" (21).

LA HISTORIA

La Historia es una de las ciencias auxiliares de la Geografía aún cuando en algunos de sus aspectos también la Geografía actúa como ciencia auxiliar de la Historia.

La Historia es útil al geógrafo cuando es capaz de servirle de herramienta para comprender las transformaciones físicas o humanas producidas en el espacio estudiado. En este sentido existen una bibliografía y unas fuentes capaces de hacernos comprender modificaciones en los espacios locales de la provincia de Ciudad Real, y, como por otra parte, las modificaciones locales son en gran parte consecuencia de avatares de la Historia General de la Humanidad no podremos perder de vista el conocimiento de la Historia General, en tanto en cuanto es capaz de hacernos comprender el presente.

Entre la bibliografía y fuentes que hacen referencia a datos locales de los municipios de la provincia hemos de hacer referencia a las siguientes:

Ciudad Serrano, Caballero Klim, García Serrano. *Catálogo de Bibliografía Arqueológica de la Provincia de Ciudad Real*. Ed. Museo de Ciudad Real 1983.

En ellos nos encontramos con datos referentes a antiguas culturas y restos arqueológicos existentes en nuestros municipios.

Corchado Soriano, M. tiene una amplia bibliografía referente a los municipios de la provincia de las edades antigua y media, y sobre todo de aquellos pertenecientes a la Orden de Calatrava, entre ellos cabe destacar:

El Campo de Calatrava 3 tomos. Tomo II "Los Pueblos" CSIC. I.E.M.

Avance de un estudio Geográfico-Histórico del Campo de Montiel. CSIC. I.E.M.

El Priorato de Uclés en La Mancha CSIC. I.E.M.

Junto a la obra de Corchado Soriano es importante la de Jerónimo López Salazar por cuanto permite seguir la evolución demográfica y económica de los municipios provinciales en toda la edad moderna; entre sus obras son de destacar:

Estructura Agraria y Sociedad Rural en La Mancha (ss. XVI y XVII) Ed. I.E.M. Ciudad Real 1986

Evolución Demográfica de La Mancha en el siglo XVIII. Rv. Hispania Tomo XXXVI.

La Mancha según el censo del Conde de Aranda I.E.M.

LOS DICCIONARIOS

Importante mención para los estudios municipales merecen los diccionarios geográficos, éstos surgen con especial interés en el siglo XVIII: "cuando la geografía va perdiendo su antigua vinculación con las ciencias matemáticas y se refuerza su vinculación con la historia" (13), si bien los más importantes son del XIX (las Relaciones topográficas del XVI pueden considerar por su utilidad un diccionario), y del XX. Ellos nos permiten ver la evolución socioeconómica de los municipios de nuestra provincia, aun cuando el diccionario de la ilustración más importante a escala de nuestra provincia (el catálogo monumental de Portuondo) tiene valor principalmente artístico.

Entre los más importantes destacamos.

Relaciones Histórico-Geográfica-estadísticas de los Pueblos de España hechas por iniciativa de Felipe II. Ciudad Real. Viñas Mey y Ramón Paz CSIC. 1971

Relaciones del Cardenal Lorenzana. Grupo Al-Balatita. "Los pueblos de la provincia de Ciudad Real a través de las descripciones del Cardenal Lorenzana". Ed. C.A. de Toledo. Talavera 1984.

Madoz, P. *Diccionario Geográfico. Estadístico-Histórico de España y sus posesiones de Ultramar.* Madrid 1849. Reeditado por la J. Comundades de Castilla-La Mancha para la Región en 1987.

Paula y Mellado Fco. *España Geográfica Estadística y Pintoresca.* El. Mellado. Madrid 1945.

Hervás y Buendía, I. *Diccionario Histórico, Geográfico y Bibliográfico de la Provincia de Ciudad Real.* Ed. Clemente Rubisco 1914.

Diccionario Geográfico de España. Ed. Movimiento. Madrid 1958.

Otros diccionarios que nos ponen en contacto con la realidad de nuestra Geografía y de nuestra Historia son los de Larruga y Miñano pero difíciles de conseguir en nuestra provincia frente a los anteriormente citados que están todos editados.

Otros documentos importantes para aproximarnos a la realidad de los municipios de la provincia son las reseñas estadísticas y los censos.

LAS ESTADISTICAS

Un apartado importante en la enseñanza de la geografía es el referido a las fuentes estadísticas con las que podemos contar para el análisis del entorno local en que nos encontramos.

En este sentido vamos a reseñar algunas que consideramos importantes.

A nivel del clima, y éste no es sino la racionalización estadística de los tipos sucesivos de tiempo, tenemos la siguiente obra:

Elías, F. y Ruiz Beltrán: *Estudio Agroclimático de la Región de Castilla-La Mancha.* Departamento de Agricultura. J.C. de Castilla-La Mancha. Junto a esta obra están los datos de los más de 200 observatorios meteorológicos que se extienden por toda la provincia y de los que no es difícil visitar alguno de ellos situados en fincas, Ayuntamientos, Institutos de bachillerato, etc.

Para estadísticas agrarias e industriales podemos contar con las series de Reseñas estadísticas provinciales entre las que destacamos las de los años 1888, 1946, 1960, 1970.

Los censos agrarios de 1962, 1972, 1982, son una buena fuente que nos permite analizar la estructura de la propiedad de la tierra, pero además la estructura de las parcelas, superficie cultivada e incluso estructuras de la población agraria; es útil para este estudio utilizar el libro de Pascual Carrión, *Los latifundios en España* ed. Ariel 1974.

De todas las estadísticas, los censos de población, nomenclátor y censos de viviendas, son de gran utilidad, porque permiten múltiples prácticas estadísticas, como evolución de la población, pirámide de edades, nivel de instrucción, profesión, etc., en el caso de la evolución de la población adjuntamos la de todos y cada uno de los municipios de la provincia en un apéndice.

Pero no quedarían aquí todas las fuentes y bibliografía a consultar pues una amplia y actual bibliografía nos encontramos hoy sobre el espacio de Ciudad Real, de la que el I.E.M. por una parte y por otra Diputación y Ayuntamientos se hacen colaboradores desde algún tiempo.

En este sentido Ciudad Real y Daimiel tienen una buena bibliografía, de la que es ejemplo el libro de Félix Pillet, así como Almagro y Puertollano, que en las sucesivas semanas de Historia que celebran se acercan al conocimiento social e histórico de ambas ciudades, pero son ya muchos los municipios que publican libros, revistas o programas en los que aparecen una buena información sobre la localidad; asimismo ayuntamientos con otras instituciones son lugares donde recurrir a solicitar información.

Todo ello nos puede suponer un esfuerzo, pero entraremos en esa otra Geografía que partiendo de lo concreto y de acuerdo con la edad y capacidad del aprendizaje de los alumnos los puede llevar a desarrollar su capacidad intelectual, y a una metodología, que de lo concreto, sea capaz de desarrollar no sólo la abstracción y etapas superiores del intelecto sino el amor a la tierra, partiendo tal vez del principio de que aquello que se vive es lo que mejor se aprende.

- (1) **BAILEY PATRIC**, *Didáctica de la Geografía* Ed. Cincel. Madrid 1981
- (2) **MORCILLO PUGA, J. DE DIOS** "Cinco Geógrafos y su concepto proyectado a la Enseñanza de la Geografía". *Guadalbullon* n.º 2 Ed. E.U. de Magisterio de Jaén 1984 p. 165
- (3) **GONZALEZ PADILLA, P.** en *Escuela de Maestros n.º 1* E.U. de Magisterio de Granada 1983 p. 105.
- (4) **GIBBS, d.** *Una ojeada histórica a los métodos de enseñanza de Geografía*. The Pedagogicas Seminary 1907.
- (5) **BAILEY, PATRICK** *Didáctica de la Geografía* Ed. Cincel Madrid 1981.
- (6) **BEARD, R. M.**. *Psicología evolutiva de Piaget. Una síntesis para educadores*. Kapelusz. Buenos Aires 1971.
- (7) **PULASKI, M. A. S.** *Para comprender a Piaget*. Península. Barcelona 1975.
- (8) **BAILEY** Ob. cit. p. 31
- (9) **CABALLERO MARTINEZ, A.** *Escuela de Maestros*. Granada mayo de 1984.
- (10) Cit. por **MORCILLO PUGA** Ob. cit. p. 160 y ss.
- (11) **BAILEY**. Ob. cit. p. 39
- (12) **BAILEY**. Ob. cit. p. 36
- (13) **HORACIO CAPEL**. *Los Diccionarios Geográficos de la Ilustración Española Geocrítica* n.º 31 1981.

Apéndice

EVOLUCION DE LA POBLACION EN LOS PARTIDOS JUDICIALES DE LA PROVINCIA DE CIUDAD REAL

	Ext. en Km ²	AÑOS DE CADA CENSO Y HABITANTES DE HECHO														
		1857	1860	1877	1887	1897	1900	1910	1920	1930	1940	1950	1960	1970	1981	1986
ALCAZAR	2.454,3	38.085	37.486	40.102	43.681	47.376	51.948	65.046	77.993	97.243	106.532	110.777	107.986	101.939	98.574	100.798
ALMADEN	1.303,3	15.311	15.328	14.872	17.128	16.296	16.198	19.084	20.977	26.788	29.849	30.708	31.534	22.957	18.600	18.080
ALMAGRO	1.031,4	22.995	23.152	22.231	24.381	24.857	25.080	27.536	29.488	31.239	33.159	35.591	33.905	30.247	28.000	38.085
ALMODOVAR	4.133,8	28.993	30.052	36.959	42.671	45.425	50.601	60.567	67.704	73.837	76.672	90.334	112.161	94.472	78.924	80.340
CIUDAD REAL	1.289,9	30.922	31.711	34.607	37.491	37.951	38.390	41.200	45.819	53.294	65.508	70.006	70.485	68.540	72.345	79.895
DAIMIEL	906,8	21.542	21.182	18.465	21.225	19.163	21.136	27.703	29.339	33.420	33.873	35.749	35.356	32.985	29.905	31.313
MANZANARES	926,9	24.683	24.335	22.704	24.378	25.986	26.690	31.065	37.154	43.433	43.361	46.415	46.535	40.726	42.314	43.699
PIEDRABUENA	3.424,0	11.782	10.973	11.937	14.412	14.461	14.617	17.393	20.276	24.278	26.927	31.626	34.061	24.623	20.091	20.327
VALDEPEÑAS	1.634,3	27.042	29.073	31.021	35.786	40.210	42.125	50.073	55.124	58.975	62.293	60.267	58.068	50.867	45.575	45.236
INFANTES	2.648,5	25.155	24.679	27.476	31.168	33.177	34.895	40.101	43.491	49.642	51.719	55.644	52.917	40.484	31.003	30.047
T. PROVINCIA	19.798	244.328	247.991	260.357	292.291	305.002	321.282	379.674	427.365	491.657	530.508	567.097	589.365	512.821	468.327	477.967
DESIDAD		12,34	12,52	13,15	14,76	15,40	16,23	19,18	21,58	24,83	26,79	26,64	29,77	25,90	23,35	23,85
CREC. EN BASE 100		100	101	106	119	125	132	155	175	201	217	232	241	210	192	195

FUENTE: Censos de la Población Español, correspondientes a los años que se citan. Instituto Nacional de Estadística.

EVOLUCION DE LA POBLACION EN LOS PARTIDOS DE ALCAZAR DE SAN JUAN

MUNICIPIOS	Ext. en Km ²	AÑOS DE CADA CENSO Y HABITANTES DE HECHO														
		1857	1860	1877	1887	1897	1900	1910	1920	1930	1940	1950	1960	1970	1981	1986
ALCAZAR	672,3	7.942	8.179	8.728	9.557	10.675	11.499	13.647	16.117	24.205	26.141	25.139	24.963	26.391	25.185	25.977
ARGAMASILLA	435,8	2.447	2.300	2.783	3.130	3.366	3.505	4.134	5.122	6.284	7.064	7.669	7.589	6.982	6.845	7.015
C. CRIPTANA	332,0	6.257	5.908	6.586	7.151	7.566	7.707	10.928	12.745	14.279	15.427	15.659	14.608	13.405	13.049	13.433
HERENCIA	240,9	7.317	7.026	5.866	5.924	5.840	5.953	7.682	8.350	9.007	8.989	10.315	8.606	8.212	6.931	7.012
PEDRO MUÑOZ	101,2	2.606	2.712	3.068	3.226	3.488	3.709	4.495	5.275	6.166	6.456	7.416	8.155	6.949	6.812	6.962
PUERTO LAPICE	54,6	993	865	771	938	897	1.060	1.162	1.333	1.510	1.583	1.732	1.422	1.296	1.267	1.050
SOCUELLAMOS	370,7	2.919	3.060	3.146	3.758	4.034	4.586	5.265	7.638	9.896	11.890	12.775	14.828	12.610	11.830	11.783
TOMELLOSO	241,2	7.604	7.436	9.154	9.997	11.420	13.929	17.733	21.413	25.896	28.982	30.072	27.815	26.094	26.655	27.566
TOTALES	2.449,4	38.085	36.475	40.102	43.681	47.376	51.948	65.046	77.993	97.243	106.532	110.777	107.986	101.939	98.574	100.798
DENSIDAD		15,52	15,27	16,34	17,80	19,30	21,17	26,50	31,78	39,62	43,41	45,13	44,00	41,53	40,23	41,14
Crec. Base 100		100	97	106	111	126	137	171	205	255	282	291	283	267	259	265
Crec. Intercensal en T % en números absolutos			-1,57	6,98	8,92	8,46	9,65	25,21	19,90	24,43	9,55	3,98	-2,52	-5,60		
promedios anual. en T %			-559	2.616	3.579	3.695	4.572	13.098	12.947	19.050	9.289	4.245	-2.791	-6.047		
			10,52	4,41	0,89	0,85	3,22	2,52	1,99	2,44	0,96	0,40	-0,25	-0,56		

EVOLUCION DE LA POBLACION EN LOS MUNICIPIOS DEL PARTIDO DE ALMADEN

MUNICIPIOS	Ext. en Km ²	AÑOS CENSALES Y POBLACION DE HECHO														
		1857	1860	1877	1887	1897	1900	1910	1920	1930	1940	1950	1960	1970	1981	1986
AGUDO	227,3	2.084	2.117	2.099	2.313	2.633	2.538	3.162	3.503	3.823	4.352	4.752	4.644	3.093	2.334	2.355
ALAMILLO	67,9	790	990	764	1.181	897	967	972	824	1.941	2.217	2.656	2.396	1.372	777	782
ALMADEN	238,9	7.421	7.034	7.755	8.165	7.413	7.375	8.398	9.829	11.846	12.988	12.375	13.443	10.774	9.521	8.992
ALMADENEJOS	103,3	1.455	1.485	981	1.114	1.122	995	1.169	1.016	1.566	1.751	1.542	1.799	1.185	797	790
CHILLON	206,7	2.865	2.915	2.586	3.444	3.303	3.414	4.263	4.521	4.475	4.855	4.949	4.461	3.266	2.836	2.797
GUADALMEZ	71,9									1.669	1.857	2.162	2.373	1.570	1.145	1.145
SACERUELA	245,1	389	429	343	490	509	489	633	737	863	1.089	1.484	1.596	1.130	853	870
VALDEMANCO	142,1	307	358	344	421	437	420	487	547	605	721	788	822	567	337	349
Totales	1.303,3	15.311	15.328	14.872	17.128	16.296	16.198	19.084	20.977	26.788	29.829	30.708	31.534	22.957	18.600	18.080
Densidad		11,74	11,75	11,40	13,14	12,50	12,42	14,64	16,09	20,55	22,89	23,55	24,19	17,61	14,30	13,89
Crecimiento en base 100		100	100	97	112	106	106	125	137	175	195	201	206	150	121	117
Crecimiento Intercensal números absolutos				17	-456	2.256	-832	-98	2.886	1.893	5.811	3.151	869	826	-8.577	
En T %				0,11	-2,97	15,17	-4,86	-0,60	17,71	9,92	27,70	11,76	2,91	2,68	-27,20	
Promedios anuales T %				0,04	-0,17	1,52	-0,49	-0,20	1,77	0,99	2,77	1,18	0,29	0,27	-2,72	

EVOLUCION DE LA POBLACION EN LOS MUNICIPIOS DEL PARTIDO DE ALMAGRO

MUNICIPIOS	Ext. en Km ²	AÑOS CENSALES Y POBLACION DE HECHO														
		1857	1860	1877	1887	1897	1900	1910	1920	1930	1940	1950	1960	1970	1981	1986
ALMAGRO	241,5	10,273	10.228	8.630	8.712	8.129	7.974	8.310	8.701	8.592	8.876	9.949	9.681	9.066	8.364	8.751
BOLAÑOS	89,6	2.852	2.833	3.101	3.646	3.932	4.034	4.861	5.507	6.456	7.068	7.982	8.501	9.105	9.937	10.044
CALZADA DE CVA.	407,5	4.504	4.695	4.894	6.080	6.511	6.760	7.685	8.438	8.667	9.140	9.375	8.513	6.372	5.166	4.827
GRANATULA	149,5	2.484	2.406	2.393	2.531	2.789	2.774	2.931	2.902	3.112	3.387	3.573	2.705	2.087	1.276	1.181
POZUELO	99,3	1.713	1.839	2.005	2.256	2.228	2.250	2.265	2.307	2.653	2.892	2.915	2.862	2.365	2.347	2.352
VALENZUELA	44,0	1.169	1.151	1.208	1.156	1.268	1.288	1.484	1.633	1.759	1.796	1.797	1.643	1.252	910	926
Totales	1.031,4	22.995	23.152	22.231	24.381	24.857	25.080	27.536	29.488	31.239	35.591	33.159	33.905	30.247	28.000	28.085
Densidad		22,29	22,45	21,55	23,64	24,10	24,32	26,52	28,59	30,29	32,15	34,51	32,87	39,33	27,15	27,23
Crecimiento en base 100		100	101	97	106	108	109	112	128	136	144	155	147	131	122	123
Crecimiento Intercensal en números absolutos			157	-921	2.150	476	223	2.456	1.952	1.751	1.920	2.432	-1.686	-3.658		
Crec. Interc. en T %			0,68	-3,98	9,67	1,95	0,90	9,79	7,09	5,94	6,15	7,33	-4,74	-10,79		
Promedios anuales T %			0,23	-0,23	0,97	0,20	0,30	0,98	0,71	0,59	0,61	0,73	-0,47	-1,08		

EVOLUCION DE LA POBLACION EN LOS MUNICIPIOS DE ALMODOVAR DEL CAMPO

MUNICIPIOS	Ext. en Km ²	AÑOS CENSALES Y POBLACION DE HECHO														
		1857	1860	1877	1887	1897	1900	1910	1920	1930	1940	1950	1960	1970	1981	1986
ABENOJAR	423,9	1.325	1.646	2.650	2.419	2.231	2.251	2.951	2.552	3.494	3.452	3.711	4.442	2.477	1.884	2.134
ALDEA DEL REY	153,9	2.386	2.455	2.815	3.151	3.253	3.163	3.459	3.757	4.488	4.611	4.875	4.289	3.282	2.521	2.517
ALMODOVAR	1.206,6	6.679	7.325	10.326	12.008	12.408	12.525	13.833	12.635	13.974	14.633	14.719	15.618	11.637	8.128	8.505
ARGAMASILLA	166,7	2.190	2.149	2.557	3.064	3.067	3.177	3.711	4.570	4.556	4.266	4.844	7.358	6.678	5.968	5.768
BRAZATORTAS	271,4	1.153	1.167	1.542	1.705	1.679	1.952	3.240	2.621	2.574	2.842	3.239	3.240	2.083	1.388	1.481
CABEZARADOS	76,5	463	521	462	907	974	2.287	3.465	1.522	1.340	1.005	1.046	1.072	576	409	435
CABEZARRUBIAS	100,6	931	865	1.111	880	985	991	1.058	1.515	1.549	1.446	1.326	2.138	1.063	676	724
CARACUEL	9,8	314	289	249	244	231	218	261	337	431	488	492	515	487	176	187
CORRAL DE CVA.	147,0	1.737	1.880	2.119	2.254	2.179	2.199	2.272	2.181	2.369	2.388	2.541	2.448	1.860	1.362	1.431
FUENCALIENTE	272,9	2.000	1.704	1.753	1.972	2.394	2.260	2.905	2.786	3.472	3.199	3.551	3.598	2.000	1.314	1.390
HINOJOSAS	101,3	1.145	1.142	1.266	1.425	1.581	1.538	1.884	2.148	2.203	2.402	2.787	2.700	1.756	1.122	1.027
MESTANZA	372,6	2.093	2.056	3.261	3.820	2.829	3.332	3.638	3.505	5.050	3.607	4.079	3.234	2.003	1.590	1.313
POZUELOS, LOS	83,2	421	448	436	489	515	520	566	750	1.007	998	1.355	1.431	909	706	577
PUERTOLLANO	224,0	2.856	2.979	3.534	5.061	6.082	7.548	10.503	20.083	19.275	24.676	34.884	53.136	53.001	48.747	50.159
SAN LORENZO	110,2	523	480	613	627	755	817	991	1.050	1.511	1.106	1.106	1.040	725	468	406
SOLANA DEL PINO	179,1	676	658			916	908	1.072	1.273	1.808	1.969	2.203	2.556	1.702	908	817
VILLAMAYOR	144,3	1.353	1.535	1.490	1.790	2.618	4.039	3.742	3.314	3.170	2.438	2.254	2.065	1.421	970	853
V. DE SAN CARLOS	89,8	748	753	739	855	728	776	1.016	1.105	1.401	1.311	1.322	1.301	812	587	617
Totales	4.133,8	28.993	30.052	36.959	42.671	45.425	50.601	60.567	67.604	73.672	76.837	90.334	112.161	94.472	78.924	80.340
Densidad		7,01	7,27	8,94		10,99	12,24	14,67	16,37	17,82	18,58	21,85	27,13	22,85	19,10	19,44
Crecimiento Intercensual																
números absolutos			1.059	6.907	5.712	2.754	5.176	9.966	7.137	5.968	3.165	13.497	21.827	-17.689		
Crec. Intercensual T %			3,65	22,98	15,45	6,45	11,39	19,70	11,78	8,81	4,30	17,56	24,16	-15,80		
Crec. Interc. Media anual			1,22	1,35	1,54	0,65	3,80	1,97	1,18	0,88	0,43	1,76	2,41	-1,58		
Crec. en Base 100		100	104	127	147	157	175	209	234	254	265	312	387	326	273	278

EVOLUCION DE LA POBLACION EN LOS MUNICIPIOS DEL PARTIDO DE CIUDAD REAL

MUNICIPIOS	Ext. en Km ²	AÑOS CENSALES Y POBLACION DE HECHO														
		1857	1860	1877	1887	1897	1900	1910	1920	1930	1940	1950	1960	1970	1981	1986
BALLESTEROS	57,3	1.037	1.142	1.334	1.415	1.348	1.306	1.451	1.551	1.570	1.561	1.662	1.512	992	725	742
CAÑADA DE CVA.	29,9	505	720	407	439	407	406	385	406	412	430	398	380	279	110	102
CARRION DE CVA.	101,7	3.120	2.984	3.112	3373	3.484	3.536	3.984	3.899	3.946	4083	4.293	3.404	2.505	2.407	2.442
CIUDAD REAL	284,8	10.159	10.366	13.589	14.702	14.769	15.255	16.372	18.991	23.401	32.931	34.244	37.081	41.708	51.118	55.295
CORTIJOS, LOS	95,8										1.746	1.913	2.171	1.413	1.098	1.175
FERNANCABALLERO	103,5	813	761	913	1.108	1.214	1.289	1.568	1.995	2.258	2.440	2.655	2.149	1.429	1.138	1.129
MALAGON	364,3	4.171	4.005	4.326	4.987	4.999	5.012	5.804	6.935	8.741	9.883	11.146	11.208	8.967	7.935	8.128
MIGUELTURRA	117,4	6.323	6.746	6.299	6.524	6.634	6.653	6.225	6.309	6.974	6.310	6.947	6.786	6.433	6.816	7.106
POBLETE	27,5	598	636	474	476	514	478	506	531	506	551	710	765	692	634	663
TORRALBA	94,6	3.997	4.044	3.918	4.237	4.164	4.234	4.603	4.866	5.146	5.182	5.580	4.756	3.897	3.129	3.112
VILLAR DEL POZO	13,2	219	307	235	230	518	221	302	336	340	351	358	273	235	235	201
Totales	1.289,9	30.922	31.711	34.607	37.491	37.951	38.390	41.200	45.819	53.294	65.508	70.006	70.485	68.540	72.345	79.895
Densidad		23,97	24,58	26,82	29,06	29,41	29,76	31,93	35,52	41,31	50,78	54,27	54,64	53,14	56,08	61,93
Cre. Interc. Absoluto			789	2.896	2.884	460	439	2.810	4.619	7.475	12.214	4.498	479	-1.945		
Cre. Interc. en T %			2,55	9,42	8,33	1,23	1,16	7,32	11,21	16,31	22,92	6,87	0,68	-2,76		
Cre. Interc. media anual			0,85	0,55	0,83	0,12	0,39	0,73	1,12	1,63	2,29	0,69	0,07	-0,28		
Cre. en Base 100		100	102	112	121	123	124	133	148	172	212	226	228	222	234	259

EVOLUCION DE LA POBLACION EN LOS MUNICIPIOS DEL PARTIDO DE DAIMIEL

MUNICIPIOS	Ext. en Km ²	AÑOS CENSALES Y POBLACION DE HECHO														
		1857	1860	1877	1887	1897	1900	1910	1920	1930	1940	1950	1960	1970	1981	1986
ARENAS S.J.	69,6	770	803	740	900	840	838	1.006	1.120	1.350	1.477	1.771	1.590	1.206	1.097	1.084
DAIMIEL	439,3	12.505	12.105	9.636	11.508	9.498	11.825	15.940	16.198	18.434	19.759	20.204	19.625	17.710	16.260	17.282
FUENTE EL FRESNO	118,3	2.555	2.570	2.715	2.977	2.968	3.136	4.350	5.082	5.983	4.730	5.165	5.098	4.125	3.652	3.686
VILLARRUIVIA	279,5	5.712	5.704	5.374	5.840	5.857	5.337	6.407	6.939	7.653	7.907	8.609	9.043	9.144	8.896	9.261
Totales	906,8	21.542	21.182	18.465	21.225	19.163	21.136	27.703	29.339	33.420	33.873	35.749	35.356	32.985	29.905	31.313
Densidad		23,75	23,35	20,36	23,41	21,13	23,30	30,54	32,34	36,84	37,35	39,41	38,98	36,37	32,98	34,55
Crecimiento Intercensal números absolutos			-360	-2.717	2.760	-2.062	1.973	6.567	1.636	4.081	453	1.876	-393	-2.371		
Crec. Interc. en T %			-1,67	-12,83	14,95	-9,71	10,30	31,07	5,91	13,91	1,36	5,54	-1,10	-6,71		
Crecimiento Intercensual en Medias anuales			-0,56	-1,28	1,49	-0,97	3,43	3,11	0,59	1,39	1,14	0,55	-0,11	-0,67		
Crecimiento en Base 100		100	98	86	99	89	98	128	136	155	157	166	164	153	139	146

EVOLUCION DE LA POBLACION EN LOS MUNICIPIOS DEL PARTIDO DE MANZANARES

MUNICIPIOS	Ext. en Km ²	AÑOS CENSALES Y POBLACION DE HECHO														
		1857	1860	1877	1887	1897	1900	1910	1920	1930	1940	1950	1960	1970	1981	1986
LAS LABORES	33,8	693	702	824	695	715	711	799	878	1.026	991	1.184	1.088	874	686	682
MANZANARES	492,5	10.257	10.270	8.827	9.699	10.447	11.229	14.176	15.846	18.309	18.451	18.204	17.847	15.692	17.721	18.201
MEMBRILLA	144,0	4.919	4.890	4.744	4.788	4.871	4.935	4.941	6.329	7.262	6.503	7.115	7.185	6.575	6.451	6.575
S. CARLOS DEL V.	57,3	608	579	574	723	854	860	976	1.324	1.710	1.754	1.873	1.790	1.364	1.268	1.254
SOLANA, LA	134,6	7.177	6.950	6.800	7.508	8.099	7.944	8.710	10.971	12.844	13.462	14.699	14.948	13.694	13.335	14.080
VILLARTA S.J.	64,7	1.029	944	935	945	1.000	1.011	1.463	1.806	2.282	2.500	3.340	3.677	2.927	2.853	2.907
Totales	926,9	24.683	24.335	22.704	24.358	25.986	26.690	31.065	37.154	45.433	43.661	46.415	46.535	40.726	42.314	43.699
Densidad		26,63	26,26	24,49	26,28	28,03	28,79	33,51	40,08	46,85	47,10	50,07	50,20	43,93	45,51	46,99
Crecimiento Intercensual en números Absolutos			-348	-1.631	1.654	1.628	704	4.375	6.089	6.279	328	2.754	120	-5.809		
Crec. Interc. en T %			-1,40	-6,70	7,29	6,68	2,71	16,39	19,60	16,90	0,76	6,31	0,26	-12,48		
Crecimiento Intercensual en Medias Anuales			-0,47	-0,39	0,73	0,67	0,90	1,64	1,96	1,69	0,08	0,63	0,03	-1,25		
Crecimiento en Base 100		100	99	92	99	105	108	126	151	176	177	188	189	165	172	178

EVOLUCION DE LA POBLACION EN LOS MUNICIPIOS DEL PARTIDO DE PIEDRABUENA

MUNICIPIOS	Ext. en Km ²	AÑOS CENSALES Y POBLACION DE HECHO														
		1857	1860	1877	1887	1897	1900	1910	1920	1930	1940	1950	1960	1970	1981	1986
ALCOLEA	307,3	456	499	399	606	521	447	528	1.035	1.011	1.270	1.450	1.964	1.1191	907	928
ALCOLEA DE CVA.	70,6	1.452	1.450	1.359	1.568	1629	1.715	1.834	1.944	2.112	2.337	2.630	2.610	1.860	1.585	1.539
ANCHURAS	227,5	606	713	809	899	976	979	1.144	1.314	1.449	1.520	1.884	1.841	977	559	524
ARROBA	61,9	477	464	500	563	469	479	666	775	939	1.053	1.107	1.244	1.051	725	742
FONTANAREJO	66,7	484	483	515	558	520	508	672	604	803	871	861	1.013	883	584	492
HORCAJO DE LOS M.	208,8	720	753	693	848	869	949	1.036	1.172	1.310	1.388	2.005	2.303	1.463	1.198	1.268
LUCIANA	103,8	253	257	321	376	420	394	434	633	775	933	1.038	1.186	957	484	520
NAVALPINO	197,2	584	678	570	719	726	738	782	867	874	945	1.012	1.227	597	380	260
NAVAS DE ESTENA	145,0	256	239	382	450	487	544	516	623	768	718	824	739	536	436	482
PICON	59,7	576	624	563	582	691	684	763	783	1.125	1.008	1.010	972	732	593	593
PIEDRABUENA	568,8	2.815	2.961	3.205	3.881	3.725	3.810	4.430	4.927	5.143	5.490	5.842	6.210	4.992	4.872	5.082
PORZUNA	309,8	1.008	1.028	1.543	1.832	1.784	1.806	2.514	3.085	4.897	5.625	7.958	8.189	5.999	5.159	4.103
PUEBLA DE D. R.	433,6	436	395	519	740	910	923	1.150	1.344	1.700	1.991	2.142	2.390	1.788	1.375	1.414
RETUERTA DEL B.	653,0	659	449	559	790	734	641	920	1.170	1.372	1.778	1.873	2.173	1.597	1.234	1.141
EL ROBLEDO																1.239
Totales	3.413,8	11.782	10.973	11.937	14.412	14.461	14.617	17.393	20.276	24.278	26.927	31.636	34.061	24.623	20.091	20.327
Densidad		3,44	3,19	3,49	4,20	4,22	4,27	5,08	5,92	7,09	7,86	9,24	9,95	7,19	5,89	5,96
Crecimiento Intercensual en números absolutos				-809	964	2.475	49	156	2.776	2.883	4.002	2.649	4.709	2.325	-9.434	
Crec. Interc. en T %				-6,96	8,78	20,73	0,34	1,08	18,99	16,58	19,74	10,91	17,49	7,35	-27,71	
Crecimiento Intercensual en Medias anuales				-2,29	0,88	2,07	0,03	0,36	1,90	1,66	1,97	1,09	1,75	0,74	-2,77	
Crec. Interc. en Base 100		100	93	101	122	123	124	148	172	206	228	269	298	209	171	173

EVOLUCION DE LA POBLACION EN LOS MUNICIPIOS DEL PARTIDO DE VALDEPEÑAS

MUNICIPIOS	Ext. en Km ²	AÑOS CENSALES Y POBLACION DE HECHO														
		1857	1860	1877	1887	1897	1900	1910	1920	1930	1940	1950	1960	1970	1981	1986
ALMURADIEL	65,7	922	953	998	1.042	842	814	1.086	1.303	1.451	1.431	1.661	1.729	1.020	846	811
CASTELLAR DE S.	95,7	1.619	1.833	1.617	2.123	2.072	2.128	2.426	3.055	3.774	3.827	4.167	4.220	3.186	2.558	2.486
MORAL DE CVA.	188,4	4.359	4.994	5.071	5.957	5.991	6.166	7.498	7.922	8.317	7.255	8.068	7.833	7.450	5.499	4.244
S. CRUZ DE MUDELA	123,8	4.104	4.668	3.695	4.472	4.750	4.898	6.802	8.356	8.804	8.790	8.896	8.740	6.354	5.018	4.865
TORRENUEVA	142,6	2.063	2.184	2.433	2.883	3.222	3.431	4.154	4.507	5.062	5.067	4.948	5.041	4.091	3.410	3.386
VALDEPEÑAS	486,8	10.786	11.090	13.867	15.404	19.641	21.015	23.580	25.218	26.002	30.409	26.020	25.706	24.397	24.946	25.154
VISO DEL MARQUES	531,5	3.189	3.351	3.340	3.895	3.692	3.673	4.491	4.763	5.565	5.514	6.507	5.749	4.369	3.298	3.290
Totales	1.634,6	27.042	29.073	31.021	35.786	40.210	42.125	50.073	55.124	58.975	62.293	60.267	58.068	50.867	45.575	45.236
Densidad		16,55	17,79	18.98	21,90	24,60	25,78	30,64	33,73	36.08	38.11	36,88	35,53	31,12	27,88	27,68
Crecimiento Intercensual																
Números Absolutos			2.029	1.948	4.765	4.424	1.915	7.948	5.051	3.851	3.218	-2.026	-2.199	-7.201		
Crec. Interc. en T %			7,50	6.70	15.36	12,36	4,77	18,87	10,09	6,99	5,46	-3.25	-3.65	-12,40		
Crecimiento Intercensual																
Medias anuales			2.50	0,39	1,54	1,24	1,59	1.89	1,01	0.70	0,55	-0,33	-0,36	-1,24		
Crec. en Base 100		100	107	115	132	148	156	185	204	218	230	223	215	188	168	167

EVOLUCION DE LA POBLACION EN LOS MUNICIPIOS DEL PARTIDO DE VILLANUEVA DE LOS INFANTES

MUNICIPIOS	Ext. en Km ²	AÑOS CENSALES Y POBLACION DE HECHO														
		1857	1860	1877	1887	1897	1900	1910	1920	1930	1940	1950	1960	1970	1981	1986
ALBALADEJO	48,5	1.351	1.416	1.585	1.878	1.504	1.532	1.851	2.465	2.785	2.773	3.395	3.347	2.739	1.901	1.918
ALCUBILLAS	47,5	526	574	742	938	972	1.098	1.533	1.858	2.114	2.088	2.134	1.910	1.329	965	852
ALHAMBRA	576,6	1.309	1.241	1.543	1.723	1.852	1.996	2.250	2.528	2.887	3.150	3.269	2.926	1.889	1.445	1.469
ALMEDINA	55,6	647	580	704	942	952	987	1.387	1.423	1.455	1.482	1.738	1.537	1.206	1.003	948
CARRIZOSA	25,6	804	824	1.080	1.299	1.452	1.507	1.821	2.021	2.302	2.745	2.871	3.026	2.202	2.001	1.759
COZAR	64,5	1.342	1.263	1.520	1.901	2.077	2.152	2.312	2.780	2.812	2.938	3.249	2.763	2.033	1.776	1.654
FUENLLANA	60,0	408	394	426	411	478	493	780	821	941	1.132	1.058	989	616	390	370
MONTIEL	265,4	1.210	1.172	1.346	1.553	1.905	1.903	2.423	2.488	2.739	2.738	3.009	2.859	2.172	1.851	1.778
P. PRINCIPE	33,5	602	704	572	667	704	718	1.040	1.396	1.686	1.672	1.922	1.938	1.940	1.224	1.133
S. C. CAÑAMOS	17,8	460	464	526	709	727	817	836	742	912	1.001	1.055	1.046	895	778	711
TERRINCHES	54,8	985	993	954	957	924	1.065	1.156	1.509	1.827	1.770	1.898	2.016	1.650	1.295	1.205
T. J. ABAD	398,1	1.406	1.656	1.917	2.442	2.448	2.516	3.101	3.393	3.952	4.266	4.523	4.186	2.964	2.087	2.018
VILLAHERMOSA	361,6	3.380	3.583	3.937	4.113	4.445	4.581	5.423	5.097	5.727	6.161	6.359	5.869	4.951	3.256	3.254
VILLAMANRIQUE	370,8	1.232	1.339	1.237	1.787	1.842	2.065	2.365	2.575	2.902	3.361	3.695	3.552	2.549	2.014	1.990
V. FUENTE	127,2	2.317	2.271	2.574	2.977	3.205	3.370	3.581	3.848	4.818	4.489	5.083	5.044	3.645	3.004	3.005
V. INFANTES	141,0	6.176	6.205	6.313	6.871	7.690	8.095	8.242	8.547	9.883	9.953	10.386	9.909	8.154	6.013	5.983
Totales	2.648,5	25.155	24.679	27.476	31.168	33.177	34.895	40.101	43.491	49.642	51.719	55.644	52.917	40.484	31.003	30.047
Densidad		9,50	9,32	10,48	11,77	12,53	13,18	15,14	16,42	18,85	19,52	21,01	19,98	15,28	11,71	11,35
Crecimiento Intercencual en números absolutos			-476	2.797	3.692	2.009	1.718	5.206	3.390	6.151	2.067	3.925	-2.727	-12.433		
Crec. Intec. en T %			-1,89	11,33	13,43	6,44	5,18	14,92	8,45	14,14	4,16	7,59	-4,90	-23,50		
Crecimiento Intercencual en medias anuales			-0,63	1,13	1,34	0,64	1,72	1,49	0,85	1,41	0,42	0,76	-0,49	-2,35		
Crec. en base 100		100	98	110	124	132	139	159	172	198	205	221	210	161	124	120

Como preparar un ejercicio de recitación de verso a partir de 5.º Curso de E.G.B

En la Educación General Básica, y dentro de su área de lenguaje, la recitación es sin duda una actividad importante. Para probarlo, basta invocar el reconocimiento expreso que los **Programas Renovados** hacen de ella al proponer como objetivo su práctica desde los primeros niveles escolares.

Sin embargo, en dichos **Programas** se desliza un error conceptual grave sobre esta actividad que, antes de nada, debemos anticiparnos a enmendar. Y es que, mientras en preescolar se pretende que los niños aprendan sencillas poesías y las **declamen**, en otros cursos más avanzados de la E.G.B. se pide que las memoricen y las **reciten**. Recitar y declamar parecen ser aquí términos intercambiables; y no es así. Conviene, pues, deshacer la sinonimia que, a juzgar por esas declaraciones, se establece entre los verbos recitar y declamar, y sus respectivas acciones.

El Diccionario de la R.A.E. (1984) define **recitar** (del lat. recitāre) como “decir o pronunciar de memoria y en voz alta versos, discursos, etc.” (acepción 2); y **declamar** (del lat. declamāre) como “recitar la prosa o el verso con la entonación, los ademanes y el gesto convenientes” (acepción 4). En consecuencia, se entiende que la declamación exige la recitación, pero ésta no supone aquella. La memoria y la entonación son los cabos que unen ambas acciones, mientras que el gesto y los ademanes los que las separan. Con todo, si ahondamos en este extremo, pronto llegaremos a convenir –como lo hacen numerosos autores– que determinadas actitudes y movimientos no son ajenos a una buena recitación, de donde se deduce que la esencial diferencia entre recitar y declamar la marca la intención con que se declama o se recita un texto.

* **Isidoro Villalobos Racionero**. Doctor en Filología Hispánica, Profesor Titular de Lengua y Literatura Españolas de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. de Ciudad Real.

Dicha intención se adjetiva interpretativa o teatral en la declamación, y expresiva en la recitación. De aquí también que aquella demande siempre un actor como ejecutor, mientras ésta no tenga, necesariamente, que satisfacer esa exigencia.

Dicho esto, se comprende claramente el desacierto en que incurren nuestros **Programas Renovados** con aquellas sus primeras intenciones acerca de la recitación.

En propiedad, esta no puede comenzar antes de 5.º curso de E.G.B. Hasta el citado curso las prácticas recitativas son un remedo de la auténtica recitación. Y ello, porque sólo el dominio absoluto de la técnica lectora permite avanzar con seguridad en la actividad que nos ocupa. La recitación se funda en la lectura expresiva, y, por lo tanto, quien no lea con expresividad –esto es, quien no lea perfectamente– no podrá recitar nunca con corrección.

Esto sí lo comprenden bien los **Programas Renovados**. Sus redactores lo evidencian cuando prescriben, como un objetivo necesariamente alcanzable en el último nivel del ciclo medio, que los alumnos **aprendan y reciten poemas y textos breves en prosa con una correcta pronunciación y modulación de la voz, adecuando además el gesto y la expresión corporal a los contenidos** (v. **Programas Renovados**. Ciclo medio. 5.º Curso. Bloque temático núm. 1. Objetivo 1.7.). Y este objetivo –así lo quieren ellos– debe tener también vigencia en todos los cursos del ciclo superior.

Nos consta que los profesores se esfuerzan por conseguir el ideal recitativo expresado, pero la ausencia de método –en realidad no lo hay; o, mejor dicho, que sepamos, no lo hay adaptado a la E.G.B.– arruina los resultados, y, consecuentemente, son muy pocos los que, porfiando, cuidan la recitación como debieran.

Sin duda, la ausencia aludida tiene origen en un deficiente conocimiento de la recitación como recurso didáctico. Y decimos deficiente, porque los responsables universitarios de su enseñanza no han sabido valorarla –hay en ellos una cierta prevención hacia ella derivada de su empleo rutinario por la escuela tradicional– y menos transmitirla. En este sentido, pueden hojearse los manuales al uso.

A pesar de todo, la recitación bien entendida se nos revela como una de las actividades escolares más completa, no ya sólo porque desarrolla y perfecciona la expresión y comprensión de los alumnos, sino también porque redundará en su formación literaria.

Pero, una cosa es la recitación como objetivo, y otra los **objetivos de la recitación**.

Cuando los **Programas Renovados** proponen al profesor que ejercite la recitación, le están dando por sabidas sus dos mayores finalidades: **Educación de la sensibilidad auditiva de los alumnos, y afinar la percepción estética de los mismos sobre lo literario**.

Alcanzar tales metas, acomodadas a los niveles de enseñanza, supone garantizar al mismo tiempo la adquisición de una serie de **valores** instructivos y educativos concomitantes; valores que el profesor debe conocer, y que cabría sistematizar así:

Valores instructivos. La recitación:

– **Adiestra en la apreciación del ritmo y de los matices de la entonación de nuestra lengua.**

- **Promueve el cuidado de la pronunciación.**
- **Enriquece el vocabulario.**
- **Permite adquirir nuevas y superiores formas de expresión.**
- **Ejercita la memoria.**

Valores educativos. La recitación:

- **Inicia en la apreciación de la belleza.**
- **Despierta la imaginación.**
- **Mueve los sentimientos.**
- **Familiariza con páginas de autores consagrados, provocando, de paso, un interés mayor por la Literatura.**

Necesariamente, estos valores y aquellos objetivos han de subordinar un **método**. Sin embargo, como ya dijimos, aquí nadie ha conformado modernamente alguno. En general, lo más que nuestras obras de didáctica de la lengua y literatura nos ofrecen al respecto son unas cuantas sugerencias. Pero, método... ninguno.

Pues bien, tratando de suplir esta inconcebible carencia, presentamos a continuación nosotros uno. Adaptado a la E.G.B., el profesor podrá aplicarlo a partir del último curso del ciclo medio.

Concebido para la recitación de verso, nuestro método articula **dos etapas**: una, de **preparación**, y otra de **desarrollo**. En la primera, el profesor es el protagonista absoluto, y su cuarto de trabajo el "escenario". En la segunda la acción se reparte en la clase entre el profesor y los alumnos. Por otra parte, ambas etapas incluyen un número de operaciones que normalizan sus procesos.

En la elaboración de este método hemos utilizado noticias de fuentes diversas. Los tratados de recitación para profesionales que se recogen en la bibliografía nos han sido siempre provechosos.

METODOLOGIA DE LA RECITACION DE VERSO

ETAPA DE PREPARACION

Esta etapa comprende las siguientes **operaciones**:

- **Elección por el profesor del poema que se va a recitar.**
- **Preparación de su comprensión por los alumnos.**
- **Transcripción en prosa del poema.**
- **Atención a su articulación.**
- **Atención a su entonación.**
- **Adecuación del gesto y los ademanes al contenido del poema**

Consideremos ahora estas operaciones por separado.

Elección por el profesor del poema que se va a recitar.

El profesor elegirá un poema que puede tomar bien de un libro de su propiedad o bien del de lectura que posean los alumnos. En el primer caso procurará a éstos una copia del poema elegido y la ficha de comprensión correspondiente (veasé más abajo). En el segundo sólo procurará ésta.

Evitando toda premura, la elección del profesor se desprenderá siempre de una **lectura en profundidad** del poema elegido, el cual deberá ser **adecuado a los intereses lectores de los alumnos y a su tipología** (romántica, realista, intelectual, y estética, según Bramberger) en relación con esos intereses. Téngase presente que los niños sólo aceptan de buen grado lo que comprenden y pueden asumir afectivamente.

Por otro lado, el profesor tendrá también en cuenta la **extensión** del poema como **criterio de selección**. Considérese aquí que, por lo general, la brevedad intensifica el sentir poético y facilita el golpe de intuición que lo capta.

Dicho esto, elijamos nosotros ahora un poema para sobre él ir ejemplificando las demás operaciones. Sea el poemita de Dámaso Alonso titulado **Vida**:

*Entre mis manos cogí
un puñadito de tierra.
Soplaba el viento terrero.
La tierra volvió a la tierra.*

*5 Entre tus manos me tienes,
tierra soy.*

*El viento orea
tus dedos, largos de siglos.*

*Y el puñadito de arena
-grano a grano, grano a grano-
10 el gran viento se lo lleva*

(De **El viento y el verso**, 1924)

Preparación de su comprensión por los alumnos.

Una vez elegido el poema que se va a recitar, el profesor preparará con meticulosidad su perfecta comprensión por los alumnos. En este sentido, reparará primero en la expresión.

Es evidente que en muchos poemas cabe encontrar palabras, giros, tropos y referencias cuyo significado e interpretación escapa al normal entendimiento de un niño. Contando con ello, es indispensable que el profesor se anticipe a estas dificultades, y, contextualizándolas, las aclare convenientemente. La contextualización exige que el

profesor recoja por escrito los sentidos oscuros del poema, y que no improvise nunca su explicación en clase.

En el poema con el que ejemplificamos, el adjetivo *terrero* (v.3), el verbo *orea* (v. 6), y sobre todo la metáfora *gran viento* (v. 10), con que Dámaso Alonso alude al tiempo (el tiempo es como un gran viento que arrastra la vida hacia la muerte), serían, a nuestro entender, los términos que el profesor debería aclarar.

Después de esto, el profesor atenderá a los dos niveles en que, subsiguiente a la lectura, se efectúa de ordinario la comprensión de un texto –poema, aquí– para que con su consideración pueda facilitarla a los alumnos.

En un primer nivel, la comprensión se explicita en el texto mismo. Se trata de una **comprensión inmediata**. De ella darán cuenta los alumnos mediante sencillas preguntas que acerca del contenido el profesor deberá formularles; preguntas a las que sin duda se apresurarán a responder empleando las mismas palabras que el poeta utiliza. Estas preguntas cumplen además la función de mejorar la retención del texto leído.

En un segundo nivel, la comprensión –**comprensión intencional o profundización comprensiva**– se implícita en todo o en parte de dicho texto del que cabe deducirla, pero no siempre cabrá expresarla con aquella identidad a que aludimos arriba. De ella, y por el mismo método anterior, deberán dar cuenta también los alumnos.

Volviendo la texto de Dámaso Alonso, consideramos preguntas de comprensión inmediata las siguientes:

- ¿Qué cogió el poeta entre sus manos?
- ¿Cómo son los dedos del que tiene en sus manos al poeta?
- ¿Quién se lleva el puñadito de arena que, según el poeta, somos cada uno de nosotros?

Referidas al mismo texto, son preguntas de profundización comprensiva:

- ¿A quién se refiere el poeta en el v. 5?
- ¿Por qué dice que los dedos de Dios son *largos de siglos* (v. 7)?
- Si has visto un reloj de arena, y sabes que, según el poeta, nosotros somos un puñadito de esa materia en las manos de Dios, ¿sabrías explicar el sentido de la última parte del poema (vv. 8-10)?

De acuerdo con todo esto, el profesor preparará una **ficha del poema** elegido para su recitación; ficha que atenderá, pues, a los siguientes apartados:

- **Expresión.**
- **Comprensión inmediata.**
- **Profundización.**

La citada ficha acompañará siempre al texto seleccionado para que, tras la lectura atenta de éste, la cumplimenten los alumnos como si de una tarea más se tratara. En este sentido, aconsejamos al profesor que, debajo de cada una de las preguntas de comprensión –inmediata o profunda– formuladas, marque con una o varias líneas el espacio a que, previsiblemente, se ajustarán las respuestas. Por ejemplo:

- ¿Qué cogio el poeta entre sus manos?

-¿Por qué dice que los dedos de Dios son “largos de siglos”?

A veces, ante determinados poemas, y a fin de mejorar su comprensión, vendrá bien que el profesor, señalando sus temas, y desvelando algunas de sus circunstancias, resuma sus contenidos. En este caso, en la ficha que se ofrezca, el resumen precederá a los apartados de comprensión.

Este modelo que proponemos aquí no nos pertenece, y es justo que lo declaremos. Lo tomamos de C. Bértolo: *Cómo se lee un libro*. (Cuaderno de presentación de la colección de literatura infantil y juvenil “La locomotora”). Madrid, Alborada Ediciones, 1987. Nuestra participación en el único título de poesía que dicha colección incluyó nos obligó a conocerlo; y, convencidos de su utilidad, a reproducirlo.

Transcripción en prosa del poema.

Agotada la operación metodológica anterior, algunos maestros de la recitación recomiendan que se transcriba en prosa el poema elegido para el ejercicio de nuestra actividad. Con ello se pretende **destacar las pausas naturales**, señaladas habitualmente por los signos de puntuación, **sobre las métricas**.

En consonancia con este fin, el profesor deberá tener una clara noción de los motivos de orden fisiológico y lingüístico que originan las pausas en el discurso; deberá distinguir con nitidez entre pausas mayores, menores y potenciales; y, sobre todo, deberá respetar y hacer respetar sus notaciones específicas.

Es evidente que resulta muy difícil establecer la duración ordinaria de las pausas naturales y, a su vez, relacionarla con la que corresponde a las métricas –comas tónicas suelen llamarlas algunos–; pausas estas que, como es sabido, se producen siempre al final de cada verso, y, ocasionalmente, en su interior, si dicho verso es de arte mayor. Sin embargo, y a título orientativo, cabe decir que el profesor, al estudiar en esta etapa el poema que se va a recitar, puede atenerse a la siguiente regla: A la coma ortográfica (,) corresponde media parada sobre el ritmo lento o rápido del hablante; al punto (.), punto y coma (;), dos puntos (:) y puntos suspensivos (...) parada entera, generalmente; y un cuarto de parada a las comas tónicas o pausas métricas (’).

Representando con [III] las pausas mayores, con [II] las menores, y con [I] las métricas, en el poema que nos viene sirviendo de ejemplo, dichas pausas se distribuirían así

Entre mis manos cogí | un puñadito de tierra. III Soplaba el viento terrero. III La tierra volvió a la tierra. III Entre tus manos me tienes, II tierra soy. III El viento orea | tus dedos, II largos de siglos. III y el puñadito de arena | –grano a grano. II grano a

grano– | *el gran viento se lo lleva*. III

Dicho esto, responsabilidad del profesor es tenerlo en cuenta, y cumplirlo, con objeto de mejorar la técnica recitativa. Su propia recitación que, como imitado modelo, devolverán los alumnos.

Finalmente, deseamos señalar que, con la sobrevaloración de los recursos fonológicos naturales, producida al transcribir en prosa el poema que se va a recitar, se contribuye a acabar con la monotonía recitativa, común en escolares y principiantes, que nace como consecuencia de separar los versos para memorizarlos uno a uno.

Atención a la articulación.

Obviando los defectos fonológicos, e incluso fisiológicos, que con respecto a la articulación de los sonidos que componen las palabras puedan tener algunos –muy pocos– alumnos en el nivel a partir del cual consideramos nuestro ejercicio, el profesor atenderá aquí, y muy especialmente, a los fenómenos que pueden afectar al número de sílabas métricas de un verso y repercuten en la pronunciación exacta de ese verso.

Nos estamos refiriendo a la **sinalefa**, a la **diéresis** y a la **sinéresis**, fenómenos que, siendo de sobra conocidos por el profesor, no vamos a definir ahora.

Pues bien, en este punto queremos manifestar que, frente a algunos autores que prefieren prescindir de ellos a la hora de recitar un poema, otros muchos son partidarios de su indicación efectiva.

Optando nosotros por este último criterio, en la etapa preparatoria que venimos desarrollando, prescribimos que, si en el poema elegido estuvieren presentes dichos fenómenos, el profesor los señale, y, atendiendo a los principios de la fonología sintáctica, marque también su articulación adecuada.

Según esto, en el tantas veces citado poema de Dámaso Alonso, el profesor debería señalar las sinalefas existentes, y que se precisan para ajustar al metro octosílabo los versos 3 (*Soplaba el viento terrero*), 4 (*La tierra volvió a la tierra*), 8 (*Y el puñadito de arena*), y 9 (*–grano a grano, grano a grano–*).

Se trataría de que él, teniéndolas en cuenta, no articulase afectadamente *Soplaba/el*, sino *Soplaba el /ae/*; no *volvió/a*, sino *volvió a /ioa/*; no *Y/el*, sino *Y el /ie/*; no *de/arena* ni *grano/a*, sino *de arena /ea/*, y *grano a /oa/*.

La sinalefa, que es un fenómeno corriente y casi constante en el habla, entraña un grave peligro para la buena recitación, porque, al encontrarse con ella, el recitador debe tener sumo cuidado de que ninguno de los sonidos vocálicos que por fusión la constituyen desaparezca (v. gr.: *d' arena*) ni bastardee (v.gr. *Yel*). Exceptúese el caso en que el encuentro de sonidos se lleva a cabo entre vocales iguales.

Con respecto al verso 6 (*tierra soy. El viento orea*) del poema con que ejemplificamos –observemos que se trata de un octosílabo caprichosamente impreso–, el profesor podría elegir, a efecto de su recitado, o marcar la sinalefa *viento orea* –el resulta-

do es aquí una vocal simple— o señalar la sinéresis *o-rea*.

Por otra parte, y dentro todavía de este punto en que consideramos la pronunciación, el profesor deberá proponer que ésta se aproxime lo más posible a la normativa. Tratará por ello de desterrar de sí, para poder pedir un esfuerzo semejante a los alumnos, cuantas realizaciones regionales o articulaciones defectuosas tuviere. Atenderá, pues, por ejemplo, a la pronunciación del fonema /d/ en posición final de sílaba o de la palabra; a la articulación del grafema *x* ante consonante; mirará por el mantenimiento de la unidad articulatoria de los diptongos; vigilará la realización de los hiatos, cuidará el recto silabeo de las palabras compuestas, como **des-hacer**, **in-undar**, **in-útil** ... y, especialmente el de aquellas que presentan homografía y distinta significación, como **des-alar** y **de-salar**, **ad-amar** y **a-damar**...

Atención a la entonación.

Como se sabe, la entonación es un suprasegmento constitutivo de la frase por el que los sentimientos y las emociones se unen a la expresión de las ideas. La variedad de esas informaciones complementarias de carácter afectivo —que se señalan espontáneamente en la recitación, cuando se ha comprendido bien el texto que se recita— aun siendo importantes, no alteran la línea melódica de la frase en su parte final. Generalizando, cabe decir que dicha línea asciende en las oraciones interrogativas, y descende en las enunciativas, imperativas, y exclamativas.

En la práctica escolar, la entonación de las oraciones interrogativas, es la que, a nuestro juicio, presenta mayor dificultad. No en su reconocimiento, sino en su adecuada realización. En efecto, muchos alumnos acostumbran a marcar excesivamente el ascenso tonal que se produce en estas oraciones a partir de su última sílaba acentuada. Un ascenso que, al tolerarse en la práctica de la lectura, se transmite magnificado a la recitación. Como de esta tratamos, deseamos recordar aquí al profesor que nada más opuesto a una buena técnica recitativa que esas **interrogaciones artificiosas** que los alumnos dejan como colgadas en el aire. Por ello, en la preparación del ejercicio de recitación convendrá que el profesor se esfuerce por ajustar su propia entonación en este punto, para que de su modelo puedan copiar los alumnos después.

Por otra parte, el profesor deberá atender también a otros dos extremos relacionados con la entonación, y que afectan a toda la recitación de un poema; a saber: la **intensidad general** —fuerza con que se emite la voz— que le conviene y la **particular** que, en ocasiones, pueden adquirir algunas de sus palabras.

Simplificando mucho las cosas, el profesor debe saber que los maestros de la recitación señalan tres **registros de intensidad general**: brillante, medio, y menor; que dichos registros guardan una estrecha relación con la índole genérica de las composiciones que se desean recitar, de manera que el registro **brillante** corresponde a la **poesía dramática**, el **medio** a la **épica** y el **menor** a la **lirica**; que el fundamento de estas correspondencias está en la distinta actitud con que los autores abordan los

temas; y que, consecuentemente, un buen recitador es aquel que, teniendo en cuenta estos pormenores –además de algunos otros–, sabe traducirlos en su ejercitación.

El profesor debe saber también que en la recitación algunas palabras adquieren una mayor intensidad que depende del relieve intelectual o emotivo que el recitador desee darles. Esas **palabras subrayadas con la fuerza de la voz** con que se emiten, son las que los maestros franceses llama *mots de valeur*. En la recitación de un poema, su mejor audición revela el grado de asunción que un recitador ha alcanzado de los pensamientos y sentimientos que su autor quiso expresar. Ahora bien, señalar las *palabras relevantes* que contiene un texto es una operación difícil, porque está teñida de subjetivismo; de un subjetivismo que siempre relativiza la cabal comprensión.

Teniendo todo esto presente, el profesor debía intentar trasladarlo al ejercicio recitativo que va a proponer a los alumnos. No es tan complicado.

Si remitieramos ahora estos datos al poema de Dámaso Alonso, concluiríamos diciendo que la intensidad que le conviene es la menor; y que la particular recae, a nuestro juicio, sobre las palabras *puñadito* (v. 2), *manos* (v.5), *tierra* (v.6), y *gran viento* (v. 10).

En este punto el profesor deberá considerar todavía otro pormenor.

En ocasiones, a lo largo de un poema intervienen distintos personajes. La voz del poeta o narrador alterna así con otras voces. Pues bien, para potenciar la expresividad del recitado, y aumentar la comprensión del texto que le sirve de base, es necesario que el recitador sepa **fingir** esas **voces**, sepa hacerlas distintas, lo que se consigue por medio de la entonación.

Pero el profesor no es un actor, y sería absurdo que se le exigiera la perfección recitativa, si el poema elegido para la práctica de nuestra actividad tuviese esa naturaleza. No obstante, el hecho está ahí, y llegada la ocasión, el profesor debe ver la mejor manera de responder de él y de conseguir su imitación por los alumnos. Esa manera pasa sin duda por escuchar con frecuencia a los profesionales de la recitación.

Adecuación del texto y los ademanes al contenido del poema.

Ante todo, el profesor tiene que desechar la idea –corta idea– de que recitar es reproducir con exactitud y frialdad un texto aprendido de memoria. Tiene que ser consciente de que un poema no puede ser recitado como una lección. Esta no cumple el objetivo de dotar de la mayor expresividad posible a su texto; se limita a dar cuenta de su contenido.

Después, el profesor debe admitir que el buen recitador apoya su ejercicio en algunos –muy pocos– gestos y ademanes, los cuales se adecuan al contenido del texto recitado. En relación con los gestos, nada más chocante que el poner cara alegre para recitar una elegía, o decir jocosidades con semblante compungido. **Los gestos acompañan, pues, a las palabras. El juego de las facciones debe seguir a la recitación.**

Sabido esto, el profesor intentará buscar el medio de hacer llegar a los alumnos la gesticulación más conveniente a los contenidos de cada uno de los poemas que se proponga recitar. Aunque debe saber que dicha gesticulación nacerá espontáneamente en aquellos, y su adecuación estará en razón directa de la comprensión de estos.

Con respecto a los ademanes, hay que señalar que, cuando se recita, el **cuerpo** no ha de mantenerse completamente **inmóvil**; que el recitador, según los maestros de este arte, debe **permanecer en pie** mientras actúa; que sus **manos** deben estar **libres**; que **no** conviene **elevantas** más arriba del pecho; y que **sólo** debe **jugar con la derecha**.

Pues bien, el profesor, atendiendo a estas recomendaciones, habrá de ensayar los movimientos más adecuados a los contenidos de los poemas seleccionados para su recitación; movimientos que, corriendo parejos con la intensidad particular que se otorga a sus palabras relevantes, serán imitados por los alumnos.

Así, uniendo ademanes y gestos convenientes a los contenidos, será como el profesor consiga el objetivo cuya formulación en los **Programas Renovados** de 5.º curso mereció nuestro interés y comentario.

Pasando finalmente al poema de Dámaso Alonso diremos que el gesto del recitador debería traducir una serena gravedad de espíritu: El poeta acepta la efímera pequeñez del hombre; pequeñez que constata a través de una acción de juego. En cuanto a los ademanes estimamos que, contraída la mano izquierda a la altura del pecho, el recitador se limitaría a señalar con la mano derecha, que cerraría (*puñadito*) y abriría (*La tierra volvió a la tierra*) con lentitud, la expresión correspondiente a los versos 1-4; a subrayar con ambas manos las acciones referidas en los versos 5-7; y volvería al ademán primero en los versos últimos 8-10.

ETAPA DE DESARROLLO

Esta etapa comprende las siguientes **operaciones**:

- **Presentación por el profesor del poema para ser recitado.**
- **Facilitación de la ficha de comprensión adjunta a dicho poema.**
- **Ejecución de la misma por los alumnos.**
- **Evaluación de la comprensión por los alumnos del poema elegido.**
- **Lectura expresiva por el profesor del citado poema.**
- **Recitación de este por aquel con su texto delante.**
- **Imitación de esa lectura y recitación anteriores por los alumnos.**
- **Memorización por estos del poema elegido para ser recitado.**
- **Recitación del mismo también por estos.**

El cumplimiento riguroso por parte del profesor de las operaciones correspondientes a la etapa de preparación del método de recitación que bosquejamos lo faculta para continuar el ejercicio propuesto; ejercicio que, ocupando una parte de al menos **cinco sesiones de clase** (cuatro de ellas seguidas), ejecutará ordenadamente.

En la parte tomada de la primera sesión, el profesor presentará a los alumnos el poema elegido para ser recitado; esto es, les dirá a qué autor pertenece; qué circunstancia, si se sabe, le movió a escribirlo; qué causas justifican su elección,... etc. Al mismo tiempo les hará entrega de la ficha de comprensión que ha preparado (v. apartado correspondiente en nuestra metodología) para que, tras una lectura atenta del poema, la cumplimenten.

Una vez que los alumnos haya realizado, en la clase o en su casa, la tarea precedente, el profesor procederá a evaluarla. Aquí, unas cuantas fichas recogidas al azar le bastarán para conocer el grado de entendimiento que los alumnos han conseguido del poema que les presentó. La unanimidad en las respuestas será prueba de buena comprensión. La disparidad obligará al profesor a explicar el contenido del poema, y a formular, de nuevo y sobre la marcha, las cuestiones de comprensión y profundización pensadas por él para ese poema.

La evaluación de la comprensión, importantísima operación de la etapa que consideramos, ocupará parte reservada a tal fin en la segunda sesión de clase.

En la tercera, el profesor leerá con expresividad el poema elegido, presentado, y, perfectamente, comprendido por los alumnos. Como se sabe, la lectura expresiva de un texto revela por vía del afecto su contenido. Pues bien, la lectura expresiva del poema que se vaya a recitar contribuye además a la acción recitadora –recuérdese que sin una buena lección no podrá haber nunca una aceptable recitación–, y ello hasta el extremo de poder afirmar que esta se desprenderá, casi naturalmente, del cuidado que el profesor ponga en aquella.

Erigido en modelo de una buena lectura, el profesor deberá proponer su imitación a los alumnos. A tal fin, varios de estos serán llamados para que, en esa misma sesión de clase, lean, como él ha leído, el poema que más tarde se recitará.

Llegamos así a la sesión en que el profesor, teniendo delante el texto del poema, pasará a recitarlo, cuidando la pronunciación, modulando la voz convenientemente, adecuando el gesto y los ademanes a su contenido. Acto seguido, pedirá a algunos alumnos que reproduzcan su recitación, y, luego, a la clase que responda a estas o parecidas preguntas: ¿Por qué se han dicho con lentitud o con apresuramiento estos o aquellos versos? ¿Por qué tal gesto o movimiento ha acompañado la expresión de aquel pasaje?

Tras esto, los alumnos se encuentran en disposición de memorizar ya el poema elegido. El profesor encarecerá aquí que su aprendizaje, limitado al tope de una fecha, se haga por unidades de sentido, y no fragmentariamente, verso por verso.

Por último, memorizado el poema, en una quinta sesión de clase, el profesor comprobará como lo recitan los alumnos, y evaluará de paso su ejercicio tomando como criterio la fidelidad reproductora del modelo que él mismo les proporcionó.

Pero los beneficios de la recitación no se alcanzan con su práctica aislada. Se consiguen con su ejercitación cuidadosa –es decir, metódica– y continua; ajustada a una programación conveniente que la vaya intensificando y complicando a partir del últi-

mo curso del ciclo medio de la E.G.B.

También, a veces, esos beneficios son hijos del estímulo con el que el profesor premia el interés de los alumnos por ella. Y, ¿qué mejor recompensa que su protagonismo en ocasiones singulares de la vida escolar?

Esta es nuestra metodología. Ahora procede terminar. Terminar también con el escepticismo que acerca de su aplicación en clase se ha apoderado quizá del profesor que nos ha seguido. Y ello porque las razones últimas de esta actitud no son objetivas. La preparación de un ejercicio de recitación de verso pone de manifiesto tantas indisposiciones lingüísticas y literarias que...

Sin embargo la importancia de una buena educación recitativa en la E.G.B. es tal que mercede la pena hacer el esfuerzo que exige su adquisición.

BERTOLO, C. *Cómo se lee un libro.* (Cuaderno de presentación de la colección de literatura infantil y juvenil La Locomotora. Madrid, Alborada Ediciones, 1987.

BRAMBERGER, R. *La promoción de la lectura.* Barcelona, Promoción Cultural, 1975.

ENCICLOPEDIA TECNICA DE LA EDUCACION, Madrid, Santilana, 1970.

ESQUER TORRES, R. *Didáctica de la lengua española.* Madrid, Alcalá, 1978.

FERRAZ, J. F. *Programa para un curso de recitación en Escuelas Superiores, Normales e Institutos de Segunda Enseñanza.* San José de Costa Rica, Tipografía Nacional, 1981.

GARCIA PADRINO, J.; **MEDINA, A.** (directores): *Didáctica de la lengua y la literatura.* Madrid, Anaya, 1988.

GOMEZ TORREGO, L. *Manual de español correcto.* Madrid, Arco-Libros, 1989.

GRAU, M. *Importancia y técnica de la declamación.* Barcelona, Instituto del Teatro, 1946.

LANGLOIS-FREVILLE. *Nouveau traité de récitation.* Paris, Trésse et Stock, 1984.

NAVARRO TOMAS, T. *Manual de pronunciación española.* Madrid, C.S.I.C., 1970.

PROGRAMAS RENOVADOS DE LA E.G.B. Madrid, Escuela Española, 1982.

QUILIS, A. *Métrica española.* Madrid, Alcalá, 1978.

R.A.E. *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española.* Madrid, Espasa Calpe, 1974.

SAEZ, A. *Las artes del lenguaje en la escuela elemental.* Madrid. Kapelusz, 1944. Espasa Calpe, 1974.

SIERRA, D. *El arte de la declamación.* Murcia, Artes Gráficas de L. y M. Medina, 1920.

VV. AA. *Didáctica de la lengua y literatura españolas.* Madrid, Dirección General de Enseñanza Media, 1965.

————— *Didáctica de la lengua en la E.G.B.* Madrid, Magisterio Español, 1971.

La Informática Educativa en la Formación Inicial del Profesorado de E.G.B.

INTRODUCCION

Intentaré en estas breves líneas, resumir el conjunto de ideas, realizaciones, y proyectos sobre Informática y Educación que a lo largo de los últimos años han ido poniéndose en práctica en la E.U. del Profesorado de E.G.B. de Ciudad Real

Es un hecho admitido por todos la importancia cada vez más creciente que el nacimiento y desarrollo de la Informática está representado en nuestro mundo tecnológico actual, de modo tal que podría afirmarse que es una de las Ciencias, y también un Arte, cuyo avance ha sido uno de los más espectaculares y acelerados y cuyas implicaciones y aplicaciones de todo tipo abarcan y contribuyen al desarrollo de muchas otras áreas del conocimiento y cuyo techo no parece tener límite, abocados como estamos a la irrupción masiva de los ordenadores de la quinta generación, en los que se pretenden crear campos de aplicación que permitan "sistemas de proceso de conocimiento y sistemas de inteligencia artificial aplicada... mediante una relación amistosa entre el usuario y la máquina" (Moto-oka, 1984), conceptos que, hasta hace muy pocos años, parecían de ciencia-ficción.

El ordenador constituye "una innovación de esas que se producen cada mucho tiempo y se la compara con la invención de la imprenta, pero quizá posee un mayor poder" (Laborda, 1986), constituyendo eso que ha venido en llamarse la "Segunda Alfabetización", razones todas más que suficientes para que no se pueda, ni deba, estar ausente del contexto educativo, tanto desde el punto de vista de su enseñanza, cuanto de su utilización didáctica.

* **A. Vázquez Morcillo.** *Licenciado en Ciencias Físicas. Profesor Titular de Física de E.U. del Profesorado de E.G.B. de Ciudad Real.*

LA INFORMATIVA EN LA EDUCACION

Desde que ha sido posible introducir el ordenador en el aula en la década de los setenta, en que se abarataron sus precios, y comenzaron a aparecer como microordenadores u ordenadores personales, es preciso plantearse su utilización en el aula como recurso excepcional. Y decimos esto porque mientras desde la tiza a la pizarra pasando por los distintos medios audiovisuales, incluyendo la ventajosa utilización del vídeo, todas “han sido ayudas pasivas” (Mullan, 1985), (el ordenador representa, bien utilizado, un nuevo medio que permite que el alumno interactúe con él, establezca un diálogo, se comunique, vaya creando su propio entorno educativo, y sobre todo pueda realizar los distintos aprendizajes siguiendo su propio ritmo. Esto sin entrar en la enorme potencialidad que auguran, como decíamos los ordenadores de la quinta generación con los que será posible la interacción verbal.

El ordenador va a ser un elemento normal en la clase. Particularmente se utilizarán ordenadores de la misma forma que ahora se han venido utilizando calculadoras de bolsillo (Vaquero, 1982). Tan solo existe un peligro y en él posiblemente se haya caído en una primera etapa de utilización del mismo: el seguir aplicando la misma metodología usada tradicionalmente. Porque, siguiendo la filosofía de Papert, hacer lo que hacíamos antes, pero utilizando ordenadores, lo único que nos produciría sería mayores gastos ya que la utilización del ordenador “no consiste en llenar las aulas de ordenadores” sino de cambiar el modo de concebir la enseñanza/aprendizaje (Requena, 1986).

Por tanto uno de los vicios en que no debe caer el profesor, y esto conviene decirlo desde el principio, es simplemente colocar al alumno frente al ordenador y ante programas, por muy bien diseñados que estén, sino que sea el propio niño quien, interactúe constantemente de un modo inteligente con la máquina, que sea él quien guíe al ordenador en lugar de ser conducido por aquél, de forma que “manejen estos instrumentos, con lo que desarrollarán sus ideas a fin de lograr un dominio más claro del mundo” (Papert, 1981), adoptando una actitud creativa de investigación y descubrimiento ya que “las computadoras contribuyen al aprendizaje con respuestas inesperadas y el análisis de tales resultados, el descifrar y comprender el por qué, constituyen una actividad de notable beneficio educativo”. (Reggini, 1982).

Uno de los campos en lo que el ordenador servirá y está ya sirviendo de ayuda al profesor, pero sin lugar a duda uno de los que alcanzan su mayor significación son los referidos a las simulaciones “donde constituye el estímulo y el foco de toda una gama de actividades... en la escuela” (Obrist, 1985) y en los que “no es que el ordenador ofrezca una enseñanza má o menos buena que otra impartida por otros procedimientos. Es que ofrece una enseñanza que no tendría lugar sin su concurso” (Vaquero, 1982).

De lo anterior se deduce que el uso del ordenador en la escuela debe ser desde el punto de vista de estimular al alumno, fomentando su creatividad y convirtiendo su

aprendizaje en algo activo y agradable, incluyendo cierto tipo de E.A.O. que aunque siguiendo esquemas conductistas, cumpla fielmente el propósito que se propone, y cuya importancia crece de “forma invariable con la edad, a medida que el niño completa sus conocimientos básicos y empieza adquirir habilidades estructuradas y conceptuales” (Hutson, 1986), y con la que sabemos se obtienen grandes éxitos en aplicaciones instructivas o de adiestramiento.

LA INFORMÁTICA EN LA FORMACION INICIAL DEL PROFESORADO

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, no puede faltar en el entorno curricular de la Formación Inicial del Profesor de E.G.B. en las Escuelas de Magisterio, la asignatura de Informática Educativa, ya que el profesor que forme va a ser educador del niño que va a vivir su plenitud adulta en el siglo XXI. Asignatura de Informática entendida desde dos perspectivas:

– Como enseñanza-aprendizaje del empleo del ordenador como herramienta en el aula.

– Como enseñanza/aprendizaje de las técnicas adecuadas para crear o diseñar mediante el ordenador sus propios recursos educativos.

Distinguimos pues dos tipos de formación: la del profesor simple usuario del ordenador y la del que lo utiliza como herramienta educativa, que conoce a fondo, y sobre la que es capaz de actuar.

Es evidente que esta doble vía de planteamiento de esta disciplina requiere la adquisición de conocimientos y el empleo de metodología distintas.

Es sabido que desde otros ámbitos se están siguiendo cursos de Formación de Profesores en ejercicio en este campo, tales como el proyecto Atenea, del M.E.C., o los de las respectivas Comunidades Autónomas, así como de otras entidades educativas, que atienden tanto a profesores de E.G.B. cuanto de B.U.P. o F.P. Pero urge también establecer desde las Universidades y concretamente en las EE. UU. del Profesorado, la necesidad de contemplar esta disciplina dentro del curriculum como asignatura troncal y común a las distintas especialidades y en las dos modalidades a que hacemos referencia, de modo que sea el ejercicio profesional posterior el que permita aplicar, consolidar y profundizar en los conocimientos iniciales adquiridos, pues, entre otros no menos importantes, “el objetivo de un centro profesional de formación de enseñantes es formar maestros que sepan enseñar y está orientado a la capacitación docente científicamente fundamentada. Los conocimientos prácticos, forman por tanto, una parte esencial del programa (Benejam, 1986).

En el primero de los supuestos habría que formar a los alumnos de las EE. UU., que optaran por éste, para utilizar la Informática como herramienta en:

– El conocimiento de los fundamentos de la Informática.

– Los usos de sencillos programas de aplicación como procesadores de textos, bases

de datos, hojas electrónicas, manejos de gráficos, etc.

- La utilización de software educativo producido para las distintas materias del currículum escolar.

- El conocimiento y utilización de un lenguaje de autor o mejor aún de un Sistema de autor.

Los conocimientos anteriores no presuponen en absoluto el dominio de ningún lenguaje de programación, premisa que hace a veces alejarse a muchos profesores de su utilización, simplemente se reduce a utilizar el ordenador como recursos educativo en cualquier disciplina que sea necesario o para el uso propio de la gestión educativa del profesor.

En el segundo caso se trataría de formar a los alumnos en Informática Educativa como disciplina que permita no sólo usar sino capacitar para diseñar, confeccionar o adecuar software educativo atendiendo a los siguientes objetivos:

- Conocimiento de los fundamentos de la informática y del funcionamiento y estructura de los ordenadores.

- Conocimiento básico de las técnicas de programación en general.

- Conocimiento de lenguajes de programación como Pascal y Logo.

- Conocimientos y programación en lenguajes de I.A. como Prolog.

- Manejo y aplicación sistemática de Lenguajes de autor o Sistemas de autor que, por su especial naturaleza implican la existencia de programas externos adicionales que los complementan en cada caso.

- Capacidad de abordar proyectos conjuntos de investigación en Informática educativa.

- Conocimiento de metodologías adecuadas para el planteamiento y solución de problemas educativos desde el punto de vista informático.

- Utilización didáctica de paquetes de aplicación divedos, procesadores de texto, hojas electrónicas, programas gráficos, base de datos, etc.

- Conocimiento y utilización de redes locales y acceso a ordenadores remotos.

En ambos caso, y puesto que en todas las asignaturas de las Esc. Univ. del Profesorado el método se hace contenido, máxime en ésta que va a proporcionar a los futuros alumnos un tipo de enseñanza completamente dsitinta, deberá ser activa, realizada mediante grupos de trabajo que comparten tareas y se inicie al profesor en la filosofía de ser un constante innovador de la enseñanza, preparándole para crear entornos educativos capaces de generar “procesos «ricos» que permitan no ya sólo la incorporación rápida de nueva información, sino su aplicación a situaciones diferentes de aquella en que se adquirió” (Fdez. Pérez, 1986), y la preparación del profesor para una enseñanza interactiva, no dirigista.

Una metodología con “una concepción de la innovación curricular como un proceso dinámico y flexible, en el que no todo puede preverse ni prescribirse” (González, M.T., 1984), y en la que el profesor es uno de los actores principales ya que, aunque cada alumno “puede proceder según su ritmo y capacidad... incluso en el caso de un

software altamente interactivo, la presencia del profesor resulta fundamental” (Pentirao, E., 1985).

Se trata, pues, de formar profesores innovadores que practiquen la “investigación en la acción” que fomenten la creatividad de sus alumnos explorando nuevos caminos de enseñanza/aprendizaje, pues en este campo de las nuevas tecnologías la investigación educativa mejorará la educación de forma indirecta en la medida que quien la practica pueda, a su vez, ser mejor profesor. El propio investigador y las instituciones en las que ejerce su actividad mejorarán su propia enseñanza (Gimeno, J., 1985).

De acuerdo con esta Metodología se impone un nuevo tipo de evaluación en esta materia: la autoevaluación. El alumno después de seguir los caminos diseñados por el profesor se evalúa en función de los proyectos que ha conseguido crear, las aplicaciones que ha sabido obtener o los éxitos alcanzados en sus aplicaciones con alumnos de E.G.B.

No sólo aprende a evaluar con el propio ordenador sino que es capaz asimismo de evaluarse siguiendo un tipo de evaluación cualitativa, en la que se pone más énfasis en los procesos que en los propios contenidos alcanzados, siguiendo el modelo que propone Cook. (Cook, 1986) y sin descartar la evaluación cuantitativa que puede estar implementada en el propio ordenador y a la que puede recurrir en todo momento el profesor.

Pudiera pensarse con todo lo dicho que la computadora suplantaría así al Profesor. Nada más lejos de la realidad. Antes al contrario le permitiría dejar a la máquina la realización de tareas rutinarias de enseñanza y planteamiento de ejercicios, para poderse dedicar de un modo más libre al seguimiento y a la adecuada educación y formación del alumno.

LA INFORMATIVA EN LA E.U. DE MAGISTERIO DE CIUDAD REAL

Desde el año 82 en que nos fue posible acceder a ordenadores aunque de muy pequeña capacidad, recordamos aún aquel ZX-81 de 1k de memoria con que comenzamos nuestras experiencias, nos ha parecido necesario introducir la asignatura de Informática Educativa dentro de curriculum de la carrera de Magisterio por las razones expuestas anteriormente aunque sólo como asignatura optativa y para sentar las bases de lo que pueda ser un futuro Departamento de Informática Educativa o sección Departamental en el ámbito de Departamentos de Educación.

Si bien el hecho de haber ido disponiendo poco a poco de microordenadores ha hecho posible extender nuestro campo de aplicación tanto a alumnos de la escuela Aneja, donde hemos impartido cursillos de Logo, como a profesores en ejercicio a través de cursos organizados por el C.E.P. de Ciudad Real.

Se ha diseñado e impartido cursos en primer lugar para alumnos que la especialidad de ciencias, en los que hemos podido comprobar sistemáticamente que la matrícula

ha desbordado completamente las previsiones iniciales, quizá unas veces por la presión de la propaganda exterior sobre informática, otras por un afán real de conocer esta nueva tecnología, como después se ha demostrado en la mayoría de los casos. En su conjunto tanto en unos cursos como otros la experiencia ha sido altamente positiva. Se comenzó con alumnos de tercer curso, cuya permanencia en el Centro va de Enero a Mayo, debido al periodo de prácticas docentes, con los objetivos que hemos tenido ocasión de exponer en otro trabajo (Vázquez, 1987, a) y que pueden resumirse en:

- Conocimiento de la estructura básica y funcionamiento de un ordenador.
- Aprender a utilizar los lenguajes de programación implementados en los microordenadores comunmente utilizadas por su bajo coste, como son el Basic y el Logo.
- Confeccionar sencillos programas de aplicación didáctica.

Aplicaciones sencillas de tratamientos de textos, hojas de cálculo, bases de datos, etc.

Los resultados de estas experiencias que se han extendido al Curso Segundo en los cursos posteriores y que pretende abarcar las demás especialidades en la Escuela han dado unos resultados que son altamente provechosos, no sólo para la propia formación de los alumnos, sino para la creación de software educativo que ha podido presentarse en los últimos años en distintos Congresos nacionales e Internacionales.

Hemos puesto énfasis, sin olvidar otros campos, en la enseñanza/aprendizaje de la Física y este sentido se han ido diseñando y elaborando programas de uso didáctico, siguiendo los siguientes requisitos:

- Servir de apoyo para la comprensión de conceptos difíciles de entender con la simple explicación en el aula.
- Simular experiencias de fenómenos no reproducibles en el laboratorio por su dificultad intrínseca o por falta de material.
- Crear programas interactivos que permitan un aprendizaje más significativo.

Se ha tratado con ellos de completar otra línea de trabajo e investigación que se lleva a cabo por el Grupo "Arquímedes", que dirigimos en el Seminario de Física, para Profesores de E.G.B. en ejercicio y en el que mediante la llamada "experiencia casera" pretendemos conseguir el marco experimental real de aprendizaje de la Física, al que el ordenador presta el marco formal y simulado. Interactúan así dos modos de acción, uno conceptual, idealizado y formalista que se diseña desde el ordenador y otro el experimental, expuesto a errores y a la influencia de factores externos que forman la experiencia real.

Todo este tipo de trabajo requiere una metodología diferente a la clásica. Los alumnos se reúnen en sesiones de clase conjunta en que el profesor indica las líneas a seguir, la bibliografía a consultar y después se dispersan en "grupos de trabajo" que trabajan en temas y tiempos distintos en el aula de informática para volver a reunirse y conjuntamente intercambiar problemas, soluciones o experiencias.

Por otra parte se está llevando a cabo una colaboración con el Departamento de

Didáctica de la U.N.E.D. de Madrid en el que e está realizando la creación de software educativo en un proyecto de investigación patrocinado por el fondo social europeo y dirigido por el Dr. Medina.

CONCLUSIONES

Para terminar tenemos que decir que estamos satisfechos, en su conjunto, de las realizaciones que hasta este momento se han llevado a cabo en la Escuela sobre todo habida cuenta de la corta duración de los cursos.

Por otra parte hemos de reconocer la ayuda técnica, moral y material prestada por el anterior Rector de la Universidad de Castilla-La Mancha D. Isidro Ramos Salavert, Catedrático de Informática, que ha promocionado desde el primer momento esta inquietud nuestra, así como el actual Rector D. Luis Arroyo Zapatero que nos anima a proseguir y potenciar aún más esta disciplina en el ámbito de nuestra Escuela.

Asimismo debemos agradecer también al Excmo. Ayuntamiento de Ciudad Real la concesión de varias Ayudas económicas para llevar a cabo una investigación, en la que participan alumnos de la Escuela Universitaria de Magisterio y de los Colegios Nacionales de prácticas sobre "Diseño, aplicación y evaluación de un entorno educativo para la enseñanza/aprendizaje de las ciencias experimentales, en particular de la Física, en el marco de la E.G.B. y la E.U. del Profesorado" y que junto a las recibidas de la Universidad de Castilla-La Mancha han hecho posible montar una digna Aula de Informática.

Respecto al hardware, del que no hemos hecho mención, se está trabajando con ordenadores compatibles I.B.M., teniendo el proyecto inmediato de formar una red local en el Aula de Informática, de cara al curso próximo, que esté a su vez conectada al ordenador Central del Rectorado de nuestra Universidad, con el que ya tenemos comunicación vía RTC, mediante un compatible AT. Para terminar decir que una de las líneas de trabajo a seguir desde hace dos años, como hemos hecho hincapié a lo largo de este trabajo, es la aplicación del Sistema de Autor SIETE en colaboración con el Departamento de Informática y Automática de la Universidad Complutense de Madrid de cuyo director Dr. Vaquero recibimos todo tipo de ayuda y consejo.

- BENEJAM, PILAR.** 1896. *La formación de maestros, una propuesta alterantiva.* Laia. Barcelona.
- FERNANDEZ PEREZ, MIGUEL.** 1986. *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar.* Morata, 1986.
- GONZALEZ, M. T.** 1984. **ESCUADERO MUÑOZ.** *La renovación pedagógica: Algunos modelos teóricos y el papel del profesor,* Ed. Escuela Española, 1984.
- HUTSON, KEIT.** 1986. *Enseñanza asistida por ordenador.* Díaz de Santos. Madrid. 1986.
- LABORDA, J.** 1986. *Informática y educación. Técnicas fundamentales. Cuadernos de Pedagogía.* Ed. Laia. Barcelona. 1986.
- MOTO-OKA, T.** 1987, **KITSERUGAWA, M.** *El ordenador de la quinta generación.* Ariel, 1986.
- MULLAN, A. P.,** 1985. *El ordenador en la Educación Básica Problemática y metodología.* Ed. Gustavo Gili, 1985.
- NOVAK,** 1977. *Teoría y práctica de la Educación.* Alianza editorial, 1982.
- OBRIST, J. A.** 1983. *El microordenador en la enseñanza.* Narcea, 1985.
- GIMENO SACRISTAN, J.** 1985, y **A. PEREZ GOMEZ.** *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Akal universidad, 1985.
- PAPERT, S.** 1981. *Desafío a la mente. Computadoras y educación.* Ediciones Galápagó. Buenos Aires, 1984.
- REQUENA, A.** 1987. *La informática educativa. Ponencia en el II Congreso de Tecnología Educativa.* Madrid.
- REGGINI, H.** 1982. *Alas para la mente. Logo: un lenguaje de computadoras y un estilo de pensar.* E. Galápagó. Buenos Aires, 1984.
- STENHOUSE, L.** 1981. *Investigación y desarrollo del curriculum.* Morata. Madrid. 1984.
- VAQUERO, ANTONIO.** 1982. *Los ordenadores en la Enseñanza.* Rev. Mundo Electrónico, 124, 1982.

VAZQUEZ, A. 1987,a. *La Informática en la E.U. Presentación y análisis de una experiencia.* Comunicación, II. Congreso de tecnología educativa. Madrid.

VAZQUEZ, A. 1987,b. *Experiencias de aplicación de las nuevas Tecnologías a la Didáctica de la Física. VIII encuentros de Didáctica de la Física y Química.* Sevilla, 1987.

VAZQUEZ, A. et alt. 1987,c *La observación y experiencias "caseras" como cauce de enseñanza/aprendizaje significativo de la física en E.G.B. I Congreso Provincial de Educación.* Ciudad Real, 1987.

VAZQUEZ, A. 1988,d. *Introducción al estudio y evaluación de logical Educativo"* (Inédito). Fac. CC. Educación. Madrid, 1988.

VAZQUEZ, A. et alt. 1988,e *La enseñanza de Energías no contaminantes mediante E.A.C., un nuevo recurso del profesorado. I Congreso Internacional del Medio ambiente.* Madrid. 1988.

VILLAR, L.M. 1986. *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones. Congreso Unviersida de Sevilla.*

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS



FEYNMAN, Richard P. *Electrodinámica Cuántica*. Madrid, Alianza Editorial, 1988.

El título de este libro puede provocar rechazo en muchos de sus potenciales lectores ya que induce a pensar que se trata de una obra muy técnica, dirigida a los especialistas en las ramas más sofisticadas de la física moderna. Sin embargo, constituye uno de los mayores esfuerzos por difundir entre el gran público una de las teorías físicas más complicadas y profundas que existen.

La electrodinámica cuántica, QED, síntesis de las mecánicas cuántica y relativista, trata de la interacción entre la luz y la materia, caracterizándose por su complicado aparato matemático y su gran dificultad conceptual, ya que los conceptos de los que hace uso tienen poca relación directa con la realidad empírica a la que estamos acostumbrados; de aquí que, por ahora, sólo esté al alcance de los físicos teóricos. A pesar de ello, es una de las teorías físicas más interesantes por su gran generalidad; no sólo engloba a la química, y por tanto a la biología, sino que es capaz de explicar cualquier hecho que ocurra en la naturaleza, con excepción de los fenómenos gravitatorios y nucleares. Pero a pesar de su importancia, rara es la persona que conoce su existencia, incluyendo a muchas de las que pertenecen a la comunidad científica.

Por todo ello, todos los esfuerzos encaminados a que esta teoría sea conocida por las personas con inquietudes científicas merecen la pena y nadie mejor para conseguirlo que R. Feynman. Este autor, premio Nobel de Física en 1965 y fallecido en 1988, se caracteriza en sus escritos por saber dar una visión intuitiva y penetrante de los conceptos teóricos, siempre con un estilo informal y preocupado por hacer comprender el fenómeno físico en sí. De aquí que sus obras de divulgación sean muy conocidas y sus libros de texto de Física tengan gran aceptación entre estudiantes y profesores.

La obra que nos ocupa es la transcripción de unas conferencias pronunciadas por Feynman, en 1983, en UCLA a un auditorio compuesto por personas totalmente ajenas a la Física. Por ello, no hace uso alguno de las matemáticas y, cuando tiene necesidad de introducir algún concepto abstracto, utiliza imágenes extraídas de la vida cotidiana; así, en el primer capítulo, en lugar de utilizar las famosas funciones

de onda, de las que se podría pensar que es imposible prescindir en esta materia, usa lo que él llama "flechas", la fase de la función de onda la asocia con la posición de la flecha en un reloj en el que hace las funciones de manecilla, y la variación temporal de la fase la relaciona con el movimiento de la manecilla. De esta ingeniosa manera explica, en el segundo capítulo, muchos fenómenos ópticos que son familiares para la mayor parte de los posibles lectores, como son: la reflexión de la luz, las irisaciones que producen las superficies de los charcos de agua sucia y las pompas de jabón, la propagación rectilínea de la luz, la difracción de la luz, etc. En el tercer capítulo introduce los famosos diagramas espacio-temporales de Feynman, muy útiles para estudiar la interacción entre la luz y los electrones, con los que describe algunos fenómenos como la difusión, absorción y emisión de luz, la emisión estimulada, creación y aniquilación de partículas, y otros temas relacionados con la interacción entre la luz y la materia. El cuarto y último capítulo trata de la relación, haciendo hincapié en sus similitudes, entre la electrodinámica cuántica y otras teorías físicas como la cromodinámica cuántica, QCD, que es la teoría adecuada para describir los fenómenos nucleares. En él se introduce en el mundo de las partículas elementales y sus interacciones, poniendo de relieve el paralelismo entre la QCD y la QED.

En toda la exposición subyace la nueva formulación de la mecánica cuántica desarrollada por el autor, como consecuencia de la cual recibió el premio Nobel, basada en el principio clásico de mínima acción y que puede conducir a interpretaciones muy intuitivas de los fenómenos cuánticos como las que se reogen en el libro.

La lectura de la obra es una buena oportunidad para tener una visión clara de los aspectos más fundamentales de la ciencia actual, de la mano de uno de los físicos más geniales del presente siglo.- *EMILIO MARTINEZ TORRES*.

GARCIA BLANCO, Angela, *Didáctica del museo. El descubrimiento de los objetos*. Madrid, ed. De la Torre, 1988. 171 pp.

No es muy abundante la bibliografía sobre el museo y sus problemas en España, aunque es cierto que en los últimos años ha ido creciendo en paralelo al cambio que los museos van experimentando en nuestro país. Esta bibliografía se ha orientado, básicamente, en dos direcciones, la que se ocupa de la teoría y práctica del museo, y la que, como en la obra que comentamos, considera el museo como un recurso didáctico que hay que integrar, cuanto antes, en el sistema educativo. Ambas tendencias se complementan y, en todo caso, hay que felicitarse de que el trabajo en esta áreas vaya en aumento, por lo que ello tiene de sintomático de una preocupación creciente de la sociedad por el museo.

Como se ha avanzado, la obra de García Blanco estudia el museo como recurso didáctico "potencial" (pg. 147), como espacio concebido para posibilitar la investigación y el aprendizaje, en un proceso en que el papel del profesor, su dirección, es

esencial. El libro se divide en cuatro epígrafes que contienen tres temas diferenciados: la noción de cultura material y el papel del objeto en el museo, la visita escolar al museo, y el material didáctico que puede utilizarse en dicha visita.

El primer apartado define la noción de "cultura material" y considera el objeto en el museo como un documento no escrito que, mediante su lectura, nos conduce al contexto histórico-cultural de origen; esa lectura, resultado de una investigación en que intervienen el bagaje cultural del lector y la documentación que aporta el propio museo, consigue paliar la inevitable descontextualización que sufre la pieza (cualquier pieza) al entrar en un museo. Este poner al objeto en relación con su entorno supone el proceso básico de descubrimiento del objeto, que el profesor debe orientar. En este sentido resulta particularmente interesante la lectura del ejercicio "Cuarenta maneras de mirar un objeto", donde se plantean cuarenta preguntas a propósito de un objeto tan cotidiano y, por eso mismo, tan significativo, como un bote de Coca Cola.

Los epígrafes segundo y tercero de la obra se dedican al análisis de la visita escolar al museo, proponiendo para el profesor el papel de mediador entre museo y escuela, que es tanto como decir entre museo y sociedad. García Blanco propone una visita que es selectiva, que atiende al proceso de descubrir tanto como al descubrimiento mismo, y que tiene su conclusión en el aula, porque no es una actividad extraescolar sino un capítulo que se integra, con pleno derecho, en el proceso educativo; que tiende, como fin último, a la desacralización del establecimiento museístico, a la conversión en hábito cotidiano de la visita al museo. Esto se consigue posibilitando el diálogo con las piezas del museo, un diálogo que confirma el museo como espacio para el aprendizaje, para el descubrimiento.

El texto termina con un análisis de algunas de las más interesantes publicaciones didácticas editadas por museos españoles, una práctica reciente que pretende articular la relación museo-escuela.

En resumen, un texto que aporta nuevos puntos de vista a un tema complejo como el de la visita escolar al museo y que no pretende ser tanto un texto teórico sobre el museo como una herramienta de trabajo que sirva a los profesores que deseen moverse por él.- *JULIAN DIAZ SANCHEZ.*

GARCIA PADRINO, J. MEDINA, A. (Directores): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Madrid, Anaya, 1988. 660 pp.

La obra reseñada es la n.º 11 de la colección Texto Universitarios iniciada con el título "Didáctica General" en 1983.

Los veinticinco capítulos o apartados en los que se distribuye el contenido han sido redactados por diecinueve autores entre los que se cuentan Jaime García Padrino y Arturo Medina que son, además, los directores.

La estructuración de la materia nos recuerda la que poseen los Programas Renova-

dos de la E.G.B., es decir, encontramos una división en Bloques Temáticos que, a su vez, se subdividen en Temas de Trabajo.

Estos Bloques son: II.- Expresión y comprensión orales (cap.6-11), III.- El dominio de la lengua escrita (cap. 12-19), IV.- El estudio reflexivo de la Lengua (cap. 20), V.- Apreciación estética de la Lengua (cap. 21-25).

Precedidos por el denominado: I.- Epistemología de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, constituido por cinco capítulos, en los que se exponen los aspectos generales y teóricos que justifican el tratamientos del contenido reunido a continuación.

Se trata de una visión completa de los aspecto lingüísticos que, como futuros maestros, tendrán que trabajar en el aula los alumnos de las E.U. de Magisterio.

Por otra parte, los capítulos –temas de trabajo se desarrollan partiendo de un esquema común a todos ellos:

Introducción. Cuerpo del capítulo. Conclusión. Actividades prácticas. Lecturas recomendadas. Bibliografía.

Esquema en el que encontramos dos puntos novedosos e interesantes: el de las actividades prácticas que deberán realizar los discentes simulando, a veces, serlo de E.G.B., y los referentes a la bibliografía de la que se destacan, recomendándolas, algunas obras de las que en ella se incluyen.

Lo extenso de su contenido presenta una ventaja y un posible inconveniente. La primera consiste, precisamente, en la variedad y multiplicidad de temas que se tocan, hecho que la cubre en un texto válido para los alumnos de cualquiera de las especialidades que actualmente se cursan en las Escuelas mencionadas y que, de forma obligatoria u opcional, se encuentran con la asignatura Didáctica de la Lengua y la Literatura.

El posible inconveniente que hemos apuntado, consiste, lógicamente en la profundidad de dichos temas, y decimos posible, porque, según se ha comentado antes, el apartado bibliográfico subdividido en dos, ofrece material de consulta y ampliación que satisfará las exigencias de los diferentes grados de interés del alumnado.- *CONSUELO IZQUIERDO MORAL.*

MARDONES, J. M. *Postmodernidad y Cristianismo. El desafío del fragmento.* Santander, Sal Terrae, 1988, 155 pp.

Con la sospecha de que el fenómeno postmoderno alberga alguna de las preocupaciones y afanes de la cultura y sociedad actuales, José María MARDONES, profesor de Sociología en la Universidad del País Vasco y miembro del Instituto de Filosofía del C.S.I.C., intenta en esta obra dialogar con la postmodernidad, deseoso de atisbar tras la moda teórica una mejor comprensión de nuestro tiempo, escuchar las principales interrogantes de la actualidad y confrontarlos con la fe cristiana.

Se trata de un trabajo de carácter tentativo y ensayístico, muy en consonancia con

el lenguaje y talante de la misma postmodernidad, intentando colaborar al adecuado posicionamiento de los cristianos en esta situación postmoderna.

La hipótesis que subyace a este ensayo del autor, responde afirmativamente a la posibilidad y conveniencia de aprender del desafío postmoderno. El cristianismo, afirma, por su voluntad de ecumenismo y su sensibilidad a los signos de los tiempos, se halla hoy en una situación cultural que le obliga a plantearse con radicalidad la relatividad de la cultura occidental moderna, de cara a una nueva presencia cultural y misionera.

Al ser numerosos los representantes de la postmodernidad, el autor para su estudio selecciona a quienes él considera suficientemente representativos, si bien no deja de señalar, como material de trabajo, el aire de familia que a todos los autores postmodernos caracteriza (desconstruccionismo, voluntad de fragmento, énfasis en la subjetividad, experiencia estética...), mostrando su simpatía por la tesis habermasiana de que la postmodernidad es la modernidad que, al desarrollar sus propios mitos, ha llegado a descubrir su propio autoengaño.

La estructura de la obra consta de dos partes. La primera parte, "Modernidad y Postmodernidad", ofrece una aproximación al fenómeno de la postmodernidad, para lo que sigue los siguientes pasos:

- presencia de la postmodernidad en la modernidad (cap. 1.º)
- proceso de desconstrucción acontecido en la filosofía moderna y su radicalización en el pensamiento postmoderno (cap. 2.º)
- sociedad que pretende configurar el pensamiento postmoderno (cap. 3.º)

En una segunda parte, "Postmodernidad y Cristianismo", se acomete una confrontación de ambos, con un talante de escucha y asimilación de los desafíos e instancias postmodernos, sin renunciar por ello a la réplica y rechazo de lo realmente inaceptable del postmodernismo. Para esto el autor desdobra su exposición en los siguientes extremos:

- la postmodernidad como crítica contemporánea de la religión (cap. 4.º)
- aportación del pensamiento postmoderno para un lenguaje no idolátrico de Dios (cap. 5.º)
- la confrontación con la religiosidad cristiana que surge influida por las actitudes postmodernas de rechazo del proyecto de la modernidad (cap. 6.º)
- afinidades entre el pensamiento postmoderno y los intentos de avanzar hacia un nuevo paradigma entre los teólogos cristianos (cap. 7.º)
- necesidad que tiene el cristianismo de proseguir el diálogo con este nuevo interlocutor (epílogo).

De la lectura de esta obra se desprende, pues, la necesidad y dificultad que tanto la sensibilidad postmoderna como el creyente cristiano tienen para sentarse a dialogar. Para no dimitir de identidades y mantener, al mismo tiempo, cotas dignas de credibilidad, se le pide al cristianismo una certera crítica de los contenidos y límites de la modernidad, y una aportación generosa de imaginación utópica y de impulsos

emancipadores y humanizantes. Al mismo tiempo, la nueva universalidad ilustrada deberá reconocer que difícilmente se podrá construir al margen de lo religioso cristiano.

Quienes, por fin, libre de empecinamientos culturales y prejuicios reaccionarios, quieran ser un ensayo de trabajo interdisciplinar, en *Postmodernidad y Cristianismo* podrán encontrar una buena aportación para la praxis del diálogo de Fe y Cultura, del que siempre se podrá seguir un mutuo enriquecimiento y recíproca impregnación.-JUAN SANCHEZ TRUJILLO.

LANDAU, R. y RUMER, Y. *¿qué es la Teoría de la Relatividad?*. Ed. Ricardo Aquilera. Madrid. (Edición 11.ª. 1980)

La Teoría de la Relatividad es, sin duda alguna, para un estudiante de Ciencias Físicas, un tema difícil de entender y no digamos para un profano en este tipo de estudios. El aparato matemático que acompaña a la Teoría, puede, en muchos casos, hacerla poco inteligible o significativa, así como oscurecer la revolución conceptual que ha supuesto.

El salto del modelo Newtoniano del Universo que, como impreso genéticamente, todo hombre posee, al modelo Einsteiniano, en el que de un tiempo y espacio absolutos se pasa a una concepción relativista de los mismos, a partir de la constancia de la velocidad de la luz, cualquiera que sea el sistema de referencia, supone siempre una dificultad intelectual no fácilmente superable.

El librito que reseñamos tiene la doble cualidad de hacer fácilmente comprensible esta Teoría y, mediante una matemática al alcance de todos, poner de manifiesto de una forma intuitiva los complejos conceptos que la misma maneja.

Se parte del relativismo habitual de nuestras percepciones, pasando a analizar cómo el concepto de espacio es tan relativo que depende del punto de referencia en que nos situemos, hecho cuya comprensión no ofrece dificultad. Analiza a continuación si un Sistema es inercial o no, introduciendo los conceptos de velocidad relativa y de inercia.

Aborda después, mediante la comparación entre sonido y luz, la ruptura del principio galileano de relatividad, destruyendo la idea del “éter mundial” y recurriendo al experimento de Michelson como piedra angular sobre la que establecer la constancia de c . Pasa así de un modelo sencillo a la relatividad del tiempo mediante ejemplos con trenes einsteinianos en los que por aplicación simple del Teorema de Pitágoras explica la paradoja de los relojes, haciendo una sencilla extrapolación de un viaje relativista.

Analiza, por último los efectos de dilatación del tiempo y contracción del espacio e introduce los efectos que sobre la variación de la masa producen las altas velocidades y concluye con que el nuevo modelo no viene a destruir el anterior sino a darle pleno sentido.

Nos parece, por lo expuesto, que el libro es asequible a todos y en particular a los

estudiantes de Didáctica de las Ciencias Físicas, pudiendo utilizarse tanto en las Escuelas de Formación del Profesorado, cuanto en las escuelas de E.G.B. en los niveles superiores.- *ANDRES VAZQUEZ MORCILLO.*

VAQUERO SANCHEZ, Antonio y FERNANDEZ CHAMIZO, Carmen. *La informática aplicada a la Educación.* Ed. Eudema Universidad. Madrid. 1987.

Inmersos como estamos en la Era de la Revolución Informática, la Enseñanza no podía estar ajena a las implicaciones y aplicaciones de la nueva dinámica que, esta Ciencia y Técnica, puede aportarle. Esta es, a nuestro parecer, la gran importancia del libro que reseñamos: hacer fácilmente accesible al profesor el universo de conceptos básicos informáticos así como su aplicación, como herramienta didáctica, a las distintas materias del currículo.

Parte de una visión del “Panorama Informático” con que cuenta el profesor señalando, después de una breve exposición histórica del desarrollo de esta Ciencia, cuáles son sus objetivos y su filosofía. Se detiene en la descripción del *hardware* o sistema físico que constituye la computadora y del *software* que hace posible, mediante el Sistema Operativo y los distintos Lenguajes de Programación, el funcionamiento adecuado de la máquina y su comunicación con el exterior, llegando a plantear el alcance de la llamada “Inteligencia Artificial”.

Pasa después a tratar el contenido fundamental del libro: la Enseñanza Asistida por Computadora (EAC), analizando los modelos de enseñanza programada lineal y ramificado, de claro estilo Skinneriano, y presentado distintos proyectos sobre enseñanza con computadora: CLASS, PLATO, etc., señalando a continuación las Pruebas basadas en Computadora (PBC) y la Enseñanza conducida por computadora (ECC), diferenciadas de la EAC, así como la utilización tutorial de la máquina, incluida la conversacional.

Pone especial énfasis en el papel que están jugando los Programas de Simulación, antes de poner a un sujeto “frente a una situación real” y hace una breve referencia al Lenguaje LOGO.

Como importante aportación a la Formación Inicial del Profesorado de E.G.B. y demás niveles educativos realiza una detenida excursión a las aplicaciones informáticas en las distintas materias: Física y Química, Ciencias Naturales, Matemáticas, Lenguaje, etc., indicando las posibilidades de la computadora como recurso.

Por último, expone el fundamento de distintos Lenguajes y sistemas de Autor, deteniéndose en el Sistema SIETE desarrollado en el Departamento de Informática y Automática de la Universidad y dirigido por el profesor Vaquero, mediante el cual y de un modo sencillo, pueden ser diseñadas lecciones por cualquier profesor aunque no sepa lenguajes de Programación.

Felicitemos a los autores por la claridad con que presentan todos los temas y el panorama completo que se contempla de esta rama de aplicación de la informática, tan carente de fuentes de información en estos momentos.- *ANDRES VAZQUEZ MORCILLO.*

A C T I V I D A D E S





Jornadas Culturales

Las Jornadas Culturales de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. de Ciudad Real correspondientes al curso académico 1988-89 tuvieron lugar los días 2, 3 y 4 de mayo. En ellas la participación de profesores y alumnos dejó mucho que desear, y es obligado reconocerlo así. Sin embargo, como acertadamente señalaba un profesor responsable de su organización: "Estas Jornadas hay que hacerlas, aunque sólo sea para que unos pocos las disfruten".

En la preparación de las Jornadas de este curso se ha invertido tiempo y dinero. Algunos profesores y alumnos han trabajado mucho, y bien además. Así han proyectado todo tipo de actividades para que, al menos durante su celebración, todos pudiéramos olvidar la pesada labor que a diario debemos desarrollar.

Exposiciones, conferencias, certámenes, torneos deportivos, cine y algún otro espectáculo singular (una capea), fueron los actos que se sucedieron en el apretado lapso de tres días consecutivos.

Vamos a glosar brevemente dichos actos.

Empezando por las EXPOSICIONES, diremos que estas despertaron interés y curiosidad. Sus títulos: *ALBERTO JIMENEZ FRAUD Y LA RESIDENCIA DE ESTUDIANTES*, y *MATERIAL DIDACTICO PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES*. Deteniéndonos en la primera, varios paneles ilustraban ejemplarmente la creación de la madrileña Residencia de Estudiantes en la "colina de los chopos", referían la biografía de su director, Jiménez Fraud, y proporcionaban

* Jesús Aranda Cano. Alumno de primer curso de Filología.

una visión de la vida intelectual de aquella casa (visitas, conferencias, excursiones, relaciones... etc.).

Dos fueron también las CONFERENCIAS que se dictaron en nuestra Escuela en coincidencia con la celebración de estas Jornadas de que nos ocupamos; a saber: *UNA REVISION DE LA RAZON ILUSTRADA: LA ESCUELA DE FRANKFURT*, impartida por el profesor don Enrique Menéndez Ureña, y *REALIZACIONES EDUCATIVAS DE LA INSTITUCION LIBRE DE ENSEÑANZA*, impartida por el profesor don Angel Jara Barreiro. Esta última venía a enlazar temáticamente con la exposición que hemos reseñado. El profesor Jara, de esta Escuela Universitaria, expuso de forma amena y clara, como él acostumbra a hacerlo, los momentos clave de la historia de la I.L.E., y los de una de sus realizaciones más importantes: la Residencia de Estudiantes. En ésta, la I.L.E. creó a través de sus directivos, un ambiente favorable de convivencia humana y cultural entre los miembros de una de las generaciones más brillantes de la España Contemporánea, la llamada generación de los “nietos de Ginér”.

En cuanto a los CERTAMENES hay que destacar que la elevada participación que se alcanzó en las cinco modalidades en que se convocaron constituyó la mejor prueba de su éxito.

En el certamen de Fotografía fue la ganadora doña Olga M.^a Ruiz del Moral Luzundia. Su trabajo llevaba por título *Bodegón*. El segundo premio recayó sobre don Ignacio José Golderos Gómez, su fotografía *Reposo*, realizada en la llamada Tabla de la Yedra, recoge un instante en la apacible corriente del Bullaque, con su superficie cubierta de nenúfares.

En el certamen de Proyectos de iniciación a la investigación los premios correspondieron a don José Manuel Andrade Recio y a don Julio Ignacio Gutiérrez López. Este presentó un trabajo titulado *Ajedrez para niños*, en el que, a través de un sistema de autor S.I.E.T.E., la informática se aplicaba a la enseñanza del juego del ajedrez. Aquel presentó otro con el título de *Newton y sus cosas* que consistía en el aprendizaje de las leyes de Newton por medio de la informática.

Poca suerte tuvieron los concurrentes al certamen de Anagrama-Logotipo para nuestra Escuela, porque el jurado correspondiente acordó declarar desierto sus premios.

Con relación al certamen de Dibujo, el primer premio se concedió al trabajo titulado *Naturaleza, ante todo* de doña Manuela Martos Fernández, y el segundo al titulado *“Elefantes con texturas* de doña Saturnina Carretero Rico.

Por último, el certamen de Poesía y Narrativa estuvo concurridísimo. Sin embargo, el jurado actuó rigurosamente, y estimó dejar desierto el primer premio. No así el segundo que acordó conceder al poema “Susurro” que, presentado bajo el lema “Presto”, resultó ser de don Jesús Coello Arias. Bonito poema erótico que a continuación reproducimos:

SUSURRO

Te pediría esta noche, amiga,
que escucharas.

Que escucharas a la noche que te habla
desde mi boca y desde sus estrellas difusas.

Desearía que el traqueteo de mi Olivetti
fuese la más roja de las poesías a distancia
en el reposado pabellón de tus oídos,
y que el mensaje de oscuridad que te mando
te dijera lo que siento en mis dedos.

Refréscate en tus frías y azules burbujas,
al amparo de tus luces oscuras y de tu música.

O sueña tus mejores ardores
en la tranquilidad blanca y envolvente de tu habitación.

Pero, cuando la noche hable,
escúchala.

Porque desde la respiración de tu vaso,
desde la puerta entreabierta,
desde el altavoz distorsionado,
desde la horizontal blandura evanescente,
las palabras que sientes en tu estómago
vienen de mí, desde tu ausencia sentida.

Siempre que escuches a la luna estaré
hablándote de amor y haciéndote las proposiciones más deshonestas.

El cigarro que cuelga entre los rojos perfiles de las risas
será, siempre, el portador de mi mensaje.

Los TORNEOS DEPORTIVOS constituyeron también un hecho significativo dentro de estas Jornadas Culturales 1988-89. Enfervorizaron al público que llenó diariamente las gradas de nuestro pabellón de deportes.

Las tres finales masculinas de baloncesto, balonmano, balonvolea fueron sensacionales.

El martes día 2 se jugó la final de baloncesto. El equipo de 3.º, con su figura Alberto Jiménez, se alzó con la victoria sobre su rival, un combinado de 1.º y 2.º.

El miércoles día 3 se jugó la final de balonmano; una final sin color en la que el combinado de 1.º y 2.º derrotó ampliamente al equipo de 3.º. En este apartado destacó con luz propia ese gran deportista que es Augusto Luna.

La final de balonvolea, en la que el equipo de 1.º derrotó al de 3.º, cabe calificarse

de apoteósica. Figura capital de este partido fue José M.^a Ciudad. Es difícilísimo recoger el enorme entusiasmo con que se siguió todo el encuentro, con un público que aclamaba a los dos equipos por igual.

Finalmente, el día 4, y en el salón de actos de nuestra Escuela, se clausuraron estas Jornadas Culturales. Se repartieron entonces todos los premios correspondientes a los ganadores de los distintos certámenes (ganadores que ya hemos mencionado), y entregaron medallas individuales a los triunfadores en los torneos deportivos. Por cierto, que en baloncesto y balonvolea femeninos repitió victori el equipo de 3.º.

También conviene consignar que un jurado especial, que siguió de cerca la actuación de nuestros atletas en las competiciones universitarias, acordó conceder dos artísticos diplomas a Augusto Luna Gállego en balonmano, y a Luisa Llamas Ramón en baloncesto.

Un espectáculo lleno de simpatía resultó ser la CAPEA que tuvo lugar en la plaza-tentadero adjunto al establecimiento *La taurina*, en la carretera de Piedrabuena. Aquí pasamos un rato muy agradable a costa de una de las grandes promesas del toreo “lipardo”. Nos estamos refiriendo a Currito de Maracay. Como el tiempo no lo impidió se lidiaron 2 “hermosas” y bravas reses 2, que dieron algunos sustos a los valientes que quisieron enfrentarse a ellas.

Por último, en estas Jornadas también hubo CINE. Se proyectó la película *Tootsie*, magistralmente interpretada por Dustin Hoffman. Un crítico excepcional, don Francisco Badía, tuvo la amabilidad de presentárnosla.

No quisiera terminar esta crónica sin recordar a todos los compañeros que con su interés en la preparación de estas Jornadas Culturales las hicieron posibles; y, en especial destacaría los nombres de Jesús Pallarés, Félix, Ana, Lola, María Luz, María del Carmen, Rosa y Andrés.

Viajes de estudio

Nuestra Escuela, además de las actividades docentes, lleva a cabo otras de carácter algo más informal. Aquí vamos a consignar los viajes de estudio, que, pese a su corta duración, no pierden por ello nada de su interés.

En este pasado curso 1988-89, y en razón de su alto grado de aceptación por los alumnos, destacaríamos los siguientes:

Viajes de estudio realizados por los alumnos de la especialidad de Ciencias.

20 de noviembre. Madrid. Visita a la exposición del SIMO, y al PLANETARIO. Organizadores: Profesores D. Andrés Vázquez y D. Emilio Martínez.

9 de marzo. Cáceres. Visita a la CENTRAL NUCLEAR DE VALDECABALLEROS, y al MONASTERIO DE GUADALUPE. Organizador: Profesor D. Andrés Vázquez.

11 de abril. Guadalajara. Visita a la CENTRAL ELECTRICA DE BOLARQUE. Organizador: Profesor D. Andrés Vázquez.

13 de abril. Cuenca. Visita a la CIUDAD ENCANTADA. Organizador: Profesor D. Efraín Redondo.

Viajes de estudio realizados por los alumnos de la especialidad de Filología.

21 de abril. Ciudad Real y Toledo. RUTA ARTISTICO-LITERARIA DEL QUIJOTE. Organizador: Profesor Isidoro Villalobos.

26 de abril. Madrid. Visita al CENTRO DE EDUCACION ESPECIAL MARIA AUXILIADORA, y al CEMU (Ciudad Escuela de los Muchachos). Organizadores: Profesoras Doña Prado Fernández y Doña Teresa Lorente.

Para quien esto escribe, merece un reseña especial el viaje de estudio titulado RUTA ARTISTICO-LITERARIA DEL QUIJOTE.

Organizado por el profesor Villalobos, este viaje se realizó un año más y con el

* **Antonio Salomón Escudero.** *Alumno de segundo curso de Filología.*

mismo resultado que en los anteriores. Participaron en él los alumnos de 1.º y 2.º de Filología.

Partimos en autobús desde la Escuela a las 8,30 de la mañana por las nacional 401, que, como es sabido, sigue en este punto el trazado de la vieja calzada romana de Toledo a Córdoba. Orillados en Peralbillo, evocamos las temibles horcas de la Santa Hermandad que Sancho tan bien recuerda a lomos ya de Clavileño en el ca.p 41 de la segunda parte del *Quijote*. De nuevo en ruta, nos detuvimos en Malagón, donde visitamos la iglesia del convento de San José, segunda fundación de Sta. Teresa. La siguiente parada fue en el Santuario de Nuestra Señora de la Sierra, en término de Villarrubia de los Ojos. A la temprana hora en que llegamos, todos los montes circundantes se encontraban inmersos en una densa bruma, y la belleza del entorno impresionaba. En el parador de dicho santuario, desde el que se divisa amplio panorama del Campo de Calatrava, el profesor Villalobos leyó emocionado el famoso discurso de las armas y las letras con el que don Quijote agradece a los cabreros su hospitalidad (I, cap. 11).

Atravesamos Villarrubia de los Ojos, continuamos hasta Puerto Lápice, punto de referencia en el camino real de Andalucía, y en una de cuyas famosas ventas –que don Quijote creyó castillo– fue armado caballero el de la Triste Figura. Y, hablando de ventas famosas, en una, que lo es menos, fundimos los intereses culturales con los lúdicos y gastronómicos. Buen vino, queso y chorizo abundantes nos ayudaron a reponer fuerzas para proseguir nuestro viaje.

El itinerario señalaba El Toboso, en la provincia de Toledo, como próxima parada. Lugar de nacimiento de la sin par Dulcinea, este pueblecito está lleno de referencias cervantinas. Su iglesia, de enormes dimensiones –“*con la iglesia hemos dado, amigo Sancho*”–, la llamada casa de Dulcinea, y la biblioteca cervantina, donde se guardan curiosas ediciones del *Quijote*, en diversos idiomas, y con dedicatorias de muy ilustres personalidades, captaron nuestra atención.

Desde El Toboso nos encaminamos a Alcázar de San Juan. De paso, nos detuvimos en Campo de Criptana, en cuyo cerro de la Paz los molinos nos hablan todavía de esa descomunal batalla que libró el caballero manchego con ellos, convertidos por su locura en gigantes.

Ya en Alcázar, comimos y reposamos, pero, tal vez por necesidades de tiempo, no tuvimos la suerte de visitar el archivo de la iglesia de Santa María, donde se conserva una partida de nacimiento de Miguel de Cervantes. Don Angel Ligeró, erudito cervantista, podría haber aportado a nuestra ruta un matiz interesante.

Argamasilla de Alba, el castillo de Peñarroya, y las Lagunas de Ruidera fueron los siguientes puntos de nuestro viaje. En el primero tuvimos ocasión de visitar la cueva llamada de Medrano, donde, según quiere la tradición, estuvo preso Cervantes, y, en el templo parroquial, recientemente restaurado, el cuadro exvoto de don Rodrigo Pacheco, personaje que, también según la tradición, sirvió de modelo al autor del *Quijote* para configurar al ingenioso hidalgo. En el segundo contemplamos el maravi-

lloso paisaje que se divisa desde el recinto amurallado del castillo, con el pantano de igual nombre a sus pies, y las ingenuas pinturas del camarín de la Virgen del Castillo. Por cierto, aquí, y sin que lo advirtiéramos, nos vimos rodeados por un destacamento de jóvenes guardias mozambiqueños que, dejando momentáneamente las lecciones de sus profesores españoles, los GAR, se sintieron, sin duda atraídos por las guapas compañeras con que viajábamos. Por último, llegamos a Ruidera, cuyas lagunas recorrimos en autobús, para en una de ellas detenernos a merendar. Quienes conocen este paraje natural no pueden olvidarlo, y nosotros lo recordábamos de regreso ya hacia Ciudad Real, donde llegamos a las 21,30 horas, satisfechísimos de la magnífica organización y ambiente cordial de este viaje de estudio, sólo entopercido por ocasionales chaparrones –recordad el diluvio de Alcázar–, y deseosos de que el año que viene esta RUTA ARTISTICO–LITERARIA DEL QUIJOTE se vea completada con la segunda parte que el profesor don Isidoro Villalobos desea llevar a efecto, segunda parte que rememoraría la internada que el de la Triste Figura realizó por tierras andaluzas. ¡Animo, señor Villalobos!

R E S U M E N E S



SUMMARY

RESUME

ABAD RAMOS, J. *¿Un Krausismo "español"? Notas para una revisión crítica* (pp. 35-62).

It has traditionally been maintained that the Spanish Krausism—and its pedagogic derivations in the "Institución Libre de Enseñanza" (institution for Independent Teaching)—had a good deal of originality. This originality has historically been bound to the originality or "The Ideal of Humanity for Life", published in Spain in 1860, and of Julián SANZ del RIO who, formerly translator and annotator of Krause, turned to be considered the original author of the "Ideal", although inspired by Krause's homonymous work. This theory has been totally refuted (1988), since it was proved that Sanz del Río translates literally, concealing it, a text, not as elaborated as Krause's own Urbild. Therefore, The theory of the originality of Spanish Krausism, and of the educational philosophy that inspires the I.L.E., insofar as it has been bound to Sanz del Río and his "Ideal", is not to be supported anymore. This compels to a deep review of the Spanish Krausology, and of the whole of topics bound to it, within a brand-new framework: the German Krausism and the masonic-pedagogical orientation of Krause and his doctrine. Only from this point of view will the answers to certain questions about this sociocultural moment in Spain be found.

On a maintenu traditionnellement la thèse que le "krausismo" espagnol—et sa dérivation pédagogique dans la I.L.E. avait une grande dose d'originalité. Celle-ci a été liée du point de vue historique à l'originalité de "l'Idéal de l'humanité pour la vie" publié en Espagne en 1860, et de don Julián Sanz del Río, au début traducteur et annotateur de Krause, plus tard considéré comme l'auteur original de "l'Idéal" même s'il a été inspiré de l'oeuvre du même titre de Krause. Cette thèse a été complètement démentie (1988) lorsqu'on a démontré que Sanz del Río traduit littéralement—en le cachant—un texte moins élaboré que l'Urbild de Krause. Par conséquent, on ne peut plus soutenir la thèse de l'originalité du "krausismo" espagnol et de la philosophie de l'éducation qui inspire la I.L.E. dans la mesure où cette originalité a été liée à Sanz del Río et à "l'Idéal". Ceci oblige à une révision en profondeur de la "krausologia" espagnole et de l'ensemble de questions liées à celle-ci, dans un cadre de référence tout à fait nouveau: la "krausismo" allemand et l'orientation pédagogique-maçonnique de Krause et du "krausismo". Seulement de ce point de vue on pourra trouver des réponses à certaines questions du moment socio-culturel en Espagne.

ALGABA RABADAN, M.R., GARCIA GONZALEZ, F. y PEREZ CONTRERAS, J.A. *¿Qué puede hacer la escuela frente a la calle?* (pp. 63-69).

Through the question which titles this article we take as our starting point philosophical and sociological analyses based on the ideas of different philosophers with

A travers la question qui donne titre au travail, les auteurs font une étude préalable, de caractère philosophique et sociologique: ils se fondent sur des idées de dif-

viewpoints similar to our own and they provide the foundations upon which rests the school such as we know it. From that point on we try to give an answer to the question posed at the outset.

fiérents philosophes avec qui ils partageaient le même avis: ces idées sont la base qui sert d'appui à l'école que les auteurs ont connue, et c'est à partir de là qu'ils vont répondre à la question posée au début.

CALERO GUIADO, A. y PEREZ GONZALEZ, R. La madurez para la lectura: un concepto en revisión (pp. 70-90).

One century of educational research, although most of it has not been made in the classrooms, from the psychopedagogical point of view, but from the medical one, boils down to say that the problem of those who are behind in reading lies in a lack of neuro-perceptive skills: laterality, body image, visual memory, space-temporal orientation, etc. From the last decade, a growing number of evidences, from the point of view of Cognitive Psychology, of the lack of consistence these expositions possess, as well as of the importance of metalinguistic abilities in relation to the reading skill, has been collected.

Un siècle d'investigation éducative, dont la plupart n'a pas été faite dans les salles de classe à partir de la psychologie, mais de la médecine, vient nous dire que le problème des retardés en lecture est localisé dans une fuite d'habiletés neuro-perceptives: latéralité, schéma corporel, mémoire visuelle, orientation spatio-temporelle, etc... Pendant la dernière décade, on a constaté, du point de vue de la psychologie cognitive, le manque de consistence de cet énoncé et l'importance des habiletés métalinguistiques par rapport à la lecture.

CAMPILLO, J. La Educación como empresa (pp. 13-25)

The school, which started being as "ocio" (idleness, leisure time) has turned into its negation "nec-otium" (business time). Nowadays, education can and should be regarded as an enterprise and from this point of view its relationships with the socioeconomic development are studied weighing up the value of the human learning of which education is one of the radical components. Education is, at the same time, –with particular connotations– a consumer article and a production good. Education, a great public enterprise, should be organised as such, to be of use to the development it should be functional, effective, efficient and economical. Finally in this article we point out the variables which should be taken into account when designing an Education Plan.

L'école, qui a été au début "ocio" par antonomase ("sjolé"), est devenue sa négation: "nec-otium". De nos jours, l'éducation peut et doit être considérée une entreprise, et sous cet angle on étudie ses relations avec le développement économique-social, soulignant la valeur de la formation humaine, dont l'éducation est l'un des composants fondamentaux. Celle-ci est en même temps –avec de particulières connotations article de consommation et bien de production. L'éducation, en tant que grande entreprise publique, doit être organisée de même: pour être le moteur du développement elle doit être fonctionnelle, effective, efficiente et économique. Finalement, on signale les variables à considérer au moment de formuler un plan d'éducation.

DIAZ JIMENEZ, C. Alfabetización visual, educación perceptiva y creativa (pp. 91-106).

The graphic alphabet is a perceptive code for the construction of images, which carries out in the plastic arts the same task as letters in the verbal language and numbers in the arithmetical language: it is a scheme towards a visual education.

L'alphabet graphique est un code perceptif pour la construction d'images qui accomplit dans l'expression plastique le même but que les lettres dans le langage verbal et les numéros dans le langage arithmétique: c'est un projet pour une alphabétisation visuelle.

GARCIA GARCIA, M. y NIETO LOPEZ, E. *La relajación. Técnica didáctica* (pp. 107-115).

As a psychomotive technique, relaxation implies a change of state through which one improves his output, leading this to an integral exploitation of his energies.

La relajación, como técnica psicomotriz, implica un cambio de estado gracias al cual se consigue una mejora de la eficacia que conduce a una utilización integral de las energías de la persona.

HERVAS RODRIGUEZ, R., CALERO GUIZADO, A., SERRANO LOPEZ-LUCENDO, R., ROJAS DEL ALAMO, P. y SANCHEZ DE LA FUENTE, R. *Valoración, diagnóstico y metodología de los aprendizajes básicos en preescolar* (pp. 116-126).

The need of training basic concepts at the "Preescolar" level is based on the importance that the development of this kind of abilities has so that the pupil will become aware of him/herself and of his/her relationship with the environment.

Le besoin d'entraîner des concepts fondamentaux au niveau de Pré-escolaire est fondé sur l'importance que le développement de ce type d'habiletés a pour que l'élève prenne conscience de soi-même et de sa relation avec son environnement.

HURTADO MOLIST, M. *Estudio sociológico sobre algunos aspectos de la Formación del Profesorado* (pp. 127-145).

Regarding the present educative debate, students' contributions are an important element to take into account. This article is an opinion poll about some socio-economic, academic and psicopedagogic aspects as well as those of the Practicum of the present education of future teachers in the still called "Educación General Básica".

Face à l'actuel débat éducatif, les apports des élèves sont un autre élément à considérer. Cet article est un sondage d'opinion sur des aspects socio-économiques, académiques et psychopédagogiques et de Praticum de la formation actuelle des futurs enseignants dans l'E.G.B.

MARTIN RODRIGUEZ, A. y RODRIGUEZ GARCIA, P. *Metodología científico-didáctica para la enseñanza de la fonética del francés* (pp. 146-154).

The need to use a language as a vehicle of oral communication is more and more important. To master the oral language (comprehension and expression), a good command of its phonetics becomes indispensable. The problem arises when one tries to communicate in a foreign language, since the student is deaf to the sounds that are new to him. The methodology proposed starts from a perfect knowledge of the "système de fautes" the student is likely to make, as well as from their correction through different methods of phonetic correction the teacher will use once the problems of his class are thoroughly known.

Le besoin d'utilisation d'une langue comme moyen de communication orale devient de plus en plus important. Pour maîtriser la langue orale -compréhension et expression-, il faut absolument une parfaite connaissance de la phonétique. Le problème se pose quand il s'agit de communiquer en langue étrangère, car l'élève est "sourde" aux sons nouveaux. On propose une méthodologie qui part d'une connaissance parfaite du système de fautes que peut faire l'élève et de leur correction à travers les diverses méthodes de correction phonétique que le professeur appliquera selon problématique de sa classe.

MARTINEZ TORRES, E. *Fusión fría y futuro* (pp. 155-163).

A chronology is made of the most relevant happenings in present experiments on cold fusion, and then analysis in layman's terms of the different forces involved in nuclear fusion and of the mechanisms of the different types of fusion.

On fait un chronologie des événements les plus significatifs concernant les actuelles expériences sur la "fusion froide". Ensuite on fait un exposé divulgateur des types de forces qui sont impliquées dans la fusion nucléaire et des mécanismes des différents types de fusion.

MATEOS JIMENEZ, A. *Valor experimental de las Egagrópilas: Aprovechamiento para la didáctica de las Ciencias Naturales* (pp. 164-178).

In the present study the authors analyse the possibilities and the informational value held by "egagrópilas". This is the term used for the regurgitations of certain birds and which contain the undigestible remains of their prey. Starting from the "egagrópilas" it is possible to determine the composition of the bird's diet. This leads on to the development of a series of scientific processes which range from the acquisition of ecological notions and some knowledge of animal anatomy and taxonomy to putting into practice manipulating skills. All this makes a very interesting reading for Magisterio students and for its application to the "Ciclo Superior".

Dans ce travail on analyse les possibilités et la valeur d'information des "egagrópilas". Ce sont les régurgitations que certains oiseaux réalisent et qui contiennent les restes non digérés de leurs proies. A partir des "egagrópilas" il est possible d'établir la composition de la diète de l'oiseau. Tout cela implique le développement d'une série de procès scientifiques qui vont de l'acquisition de notions écologiques et de connaissances sur taxonomie et anatomie animales jusqu'à la mise en pratique d'adresses de manipulation: tout cela est très intéressant pour les étudiants de Magisterio et pour son application au Cycle Supérieur.

MORENO ABELLO, J.A. *La Adolescencia temprana. Estudio sobre aspectos psicossociológicos con escolares de Ciudad Real* (pp. 179-187).

Early adolescence is the stage in human development which goes approximately from 11 to 14 years. In this study we prove that Ciudad Real school children belonging to that stage have feelings and tastes as the following: they would like to be less shy, more determined and kind. They are worried by the future, the opposite sex and their studies, and they are annoyed by their studies, some false comradeship and lies. Most of them point out that their parents help them and that they quite like helping their parents. Most of them like attending school although they don't like studying so much.

L'adolescence précoce est l'étape du développement de l'homme qui va, à peu près, de 11 ans à 14 ans. Dans cette étude on constate que les écoliers de Ciudad Real appartenant à cette étape évolutive possèdent ces sentiments et ces goûts: ils aimeraient, tout d'abord, être moins timides, plus résolus et plus gentils. Ils sont préoccupés par le futur, le sexe et les études. Ils sont gênés par les études, la fausse camaraderie et le mensonge. Une majorité d'écoliers indiquent que les parents les aident, en même temps qu'ils veulent bien les aider. Enfin, la plupart d'adolescents aiment assister à l'école, malgré le travail, qu'ils n'aiment pas beaucoup.

SANCHEZ-LOPEZ, L. *Apuntes para la enseñanza-aprendizaje de la Geografía de las localidades de la provincia de Ciudad Real* (pp. 188-207).

The aim is to place in the hands of the E.G.B. teacher a part of the information about sources and bibliography

Il s'agit de remettre au professeur d'E.G.B. une partie de l'information sur les sources et la bibliographie étant

useful to the teaching of Geography, both in the "Ciclo Inicial", where the studying of the locality lies within the contents, and in the "Ciclo Medio", where it may be useful as a didactic means.

In essence, the contents are a didactic justification of the use of this method in the teaching of Social Sciences in E.G.B. in order to avoid abstract definitions, which are not suitable for the students' age, as well as an information about maps and plans, history, dictionaries, statistics, referring all this to general studies of the province of Ciudad Real.

The article closes with an appendix of demographic data from all the municipalities in Ciudad Real between 1857 and 1986, that enables us to the establishment of their demographic evolution.

VAZQUEZ MORCILLO, A. *La informática educativa en la formación inicial del profesorado de E.G.B.* (pp. 221-229).

This study is intended to show the importance of computer-assisted instruction. It analyses the aims, methodology and activities to be carried out when teaching, as a subject of a teacher's initial training curriculum. It also points out its significance as educative tool and explains how to carry it out in a Teacher's Training College.

The appropriate institutions are requested the introduction of the subject "Computer-assisted Teaching" as a main subject within the teacher's training syllabus, and the achievements fulfilled from 1982, when it was introduced in the Teacher's Training College of Ciudad Real as optional subject, are shown.

VILLALOBOS RACIONERO, I. *Como preparar un ejercicio de recitación de verso a partir de 5.º curso de E.G.B.* (pp. 208-220).

In E.G.B. and within the area of language, recitation is an important activity. This article checking the lack of a real method for the teaching of recitation in E.G.B. suggests one. Its different stages (preparation and development) and the operations needed are analysed after pointing out the aims and values of recitation which such a method subordinates. We insist on the fact that the teacher is not everything in the acquisition of a good recitative education. It is also pointed out that the results of recitation are not obtained through isolated practice but quite the opposite, it is necessary to programme its beginning and continuation from 5th course in the E.G.B. The article includes the corresponding bibliography.

utiles pour l'enseignement de la Géographie, dans le Cycle initial, où l'étude de la localité fait partie des contenus, et dans le Cycle Moyen, où elle peut être utile comme moyen didactique.

Les contenus sont essentiellement une justification didactique pour l'utilisation de cette méthode dans l'enseignement des sciences sociales dans l'E.G.B., afin d'éviter les définitions abstraites nos convenables à l'âge des apprenants, et aussi des renseignements sur Cartes et Plans, Histoire, Dictionnaires, Statistiques, tout ceci concernant des études générales de la province de Ciudad Real.

On termine par un Appendice de données démographiques de toutes les communes de Ciudad Real entre 1857 et 1986 qui permettent d'établir l'évolution de leur population.

On essaie de montrer dans ce travail l'importance de l'Informatique Educativa. On analyse les Objectifs, la Méthodologie et les Activités à réaliser, lorsqu'on enseigne comme matière du "curriculum" dans la Formation Initiale du Professeur. On souligne son envergure comme outil éducatif et on présente la façon de la mener à bien dans une Escuela de Formación del Profesorado.

On demande aux Institutions correspondantes l'inclusion de la matière d'Informatique Educativa comme fondamentale dans le Plan d'Etudes de Formación del Profesorado et on signale les réussites obtenues à partir de 1982 où celle-ci a été enseignée comme option dans la Escuela de Magisterio de Ciudad Real.

Dans l'E.G.B., et en ce qui concerne le domaine du langage, la récitation est une activité importante. Cet article, constatant l'absence d'une méthode propre pour l'enseignement de la récitation dans l'E.G.B., en propose une. Après avoir signalé les objectifs et les valeurs de la récitation que cette méthode implique, on analyse ses étapes (préparation et développement) et les opérations qu'elles comprennent. On insiste dans le fait que le professeur joue un rôle fondamental dans l'acquisition d'une bonne éducation récitative par les élèves. On indique aussi que les bénéfices de la récitation ne sont pas atteints avec des pratiques isolées, mais qu'il faut programmer son début et sa suite à partir de la cinquième année de l'E.G.B. L'article comprend la bibliographie correspondante.



UNIVERSIDAD DE CASTILLA - LA MANCHA