

estudios

La clasificación de los alumnos

Una de las mayores preocupaciones con que se enfrenta la educación—y por cierto difícil de resolver—es la de la clasificación de los alumnos, lo mismo en Colegios que en Institutos y en Facultades Universitarias, para una mejor ordenación de la enseñanza y un mayor rendimiento de los modernos métodos didácticos con que cuenta la pedagogía actual.

Por la misma textura del problema, en principio, el mayor interés radica en el hecho de pretender dar a la escuela elemental la categoría de primer estadio ordenador por ser éste el crisol donde se funden los más sensibles valores forjadores de la personalidad del hombre, tanto en lo espiritual como en lo afectivo, y al propio tiempo por ser ella también la que impone hábitos y estímulos básicos para el proceso formativo general.

En efecto, la escuela elemental, por su doble misión de educar e instruir, está llamada a ser el tamiz apropiado para precisar futuras posibilidades por ser, este estadio, obligada antesala desde donde irradian iniciativas y vocaciones que más tarde se convertirán en positivas realidades a través de otros estadios superiores.

No obstante esta, podríamos llamar preselección, no excluye de manera sistemática posteriores ordenaciones. Pero, en realidad, de menor responsabilidad, aunque sean más precisos los fines a perseguir.

La selección se impone en todos los campos de la actividad cultural, sea cual sea la finalidad de la misma. Pero por una razón muy simple, el problema pierde parte de su efectividad e interés cuando se trata de centros de cultura superior, por la particularidad de que el ingreso en tales centros viene determinado por una previa selección de examen. Además de la misma idiosincrasia de la vocación libremente aceptada, al escoger una determinada carrera o técnica especial, hace que el estudiante se sienta estimulado por un interés muchas veces superior a su capacidad intelectual, y, así, la fuerza de voluntad puesta en juego proporciona recursos y reacciones que, a fin de cuentas, superan la alegre inconciencia en que se debaten, muchas veces, los mejor dotados.

Por tanto, la verdadera selección, la más eficaz y más fructífera, será la que se inicie a su debido tiempo en la escuela elemental, pero siempre y cuando el problema se enfoque de manera formal y efectiva, condiciones que, hoy por hoy, distan de ser una realidad y constituyen tan sólo una general aspiración, ya que, de hecho, este interesantísimo aspecto de la psicología aplicada, apenas si ha salido del es-

trecho marco de lo teórico, con proyecciones—más o menos tangibles—en el terreno de la práctica.

Efectivamente, en la actualidad, el problema se plantea dentro de los límites de una amplia concepción, cuyo solo anunciado nos daría idea de la trascendencia que, para la educación, tiene la correcta interpretación de los factores que, de manera más o menos directamente, intervienen en la estructuración de unos principios con posibilidades mínimas de solución.

Estos factores pueden expresarse, de manera resumida, en las siguientes cuestiones:

¿Cuáles son los fines que persigue la clasificación?

¿Es conveniente clasificar a los alumnos?

¿Cuáles son los criterios, o métodos, más adecuados para clasificar?

Voy a intentar comentar, de la manera más objetiva posible, el concepto general que en la actualidad predomina en el campo de la psicología sobre este particular.

En primer lugar, los fines esenciales a que se tiende con la clasificación de los alumnos son dos. Estos fines tienen su raíz en dos principios que partiendo de una idea común se bifurcan de manera divergente internándose en campos bien distintos donde, a su manera, cada uno intenta prevalecer sobre el otro en importancia y necesidad.

Para algunos, la importancia inmediata de la clasificación obedece a fines puramente económicos, con reverberancias sobre la educación en general. Es decir, enfocar el problema de tal manera que, mediante el mínimo esfuerzo, se consigan los máximos resultados. Lo que responde al deseo de que, con el mínimo gasto, puedan ser atendidos, de manera eficaz, el mayor número posible de educandos dentro de directrices y postulados pensados, resueltos y establecidos de antemano.

Dudo que este criterio tenga valor alguno para resolver los variados aspectos que una razonada clasificación pueda dar a la escuela elemental. Tal vez en el campo de la orientación profesional o en el de elección de carrera, la idea hallará su mejor encuadramiento por tratarse de alumnos preformados, seleccionados y dispuestos para adentrarse en disciplinas libremente escogidas, bajo normas de realización voluntariamente aceptadas y en donde la vocación puede suavizar dificultades y, a veces, incluso incompatibilidades.

Pero cuando el problema se sale de los límites de la vocación, o de la orientación profesional, el criterio económico falla por completo.

Un niño de ocho años, por ejemplo, lejos todavía de un acabado proceso de desarrollo intelectual, que mengua sus posibilidades mentales, se halla perdido en un laberinto del que la técnica de los tests, por perfeccionada que esté, es incapaz de resolver su problema con garantía de éxito.

Y es entonces cuando se plantea la oportunidad del otro aspecto de la cuestión, la que podríamos calificar de fundamental;

¿Es conveniente y útil la clasificación de los alumnos?

La respuesta es, desde luego, afirmativa, pero dentro de un límite de posibilidades y de realidades.

Al analizar, aunque sea ligeramente, las ventajas que se pueden obtener de una eficaz selección de los alumnos, salta a la vista que cualquier institución docente —sea cual sea la importancia de la misma—, en la que los alumnos estuvieren agrupados dentro de un orden de capacidades parecidas o aproximadas, facilitaría, sin ninguna duda, la labor, tanto didáctica como formativa en todos los aspectos de la educación.

Pero como el niño, a pesar de la mejor selección, no es un autómata cuyas facultades intelectuales pueden ser numeradas y clasificadas dentro de un orden matemático basado en frías investigaciones —aun cuando éstas sean contrastadas con las mejores estandarizaciones—, el problema se ramifica en seguida, dando lugar a un sin fin de particularidades tan concretas y reales que, quiérase o no, son la negación de toda técnica selectiva, por bien enfocadas y resuelta que ésta esté. La teoría tiene aliciente demostrativo, pero la realidad se impone y la práctica diaria, la experiencia y la lógica demuestran el vacío existente en terreno resbaladizo de la mente infantil y lo lejos que se halla la meta de nuestras aspiraciones más optimistas.

Y, ante tal coyuntura cabe preguntar, aunque sea por mera curiosidad psicológica:

¿Qué criterio o método sería más apropiado para lograr una *aceptable* clasificación?

En realidad, la controversia sobre tal extremo está planteada, con toda su agudeza, en el trillado campo de lo teórico, con ilimitadas concesiones a la especulación, lo que prueba la fragilidad de los principios sustentados por los más destacados psicólogos, tanto en el terreno de la psicología experimental como en el de la psicología aplicada.

Haciendo, pues, una rigurosa selección, podemos reducir a tres los más importantes criterios sobre lo que debería ser el factor básico, eje de toda selección, para ser verdaderamente eficaz:

La edad física o real.

El nivel cultural o madurez instructiva.

La madurez mental o capacidad intelectual.

Desde luego, el ideal máximo para una perfecta selección o clasificación, sería aquel que nos permitiera reunir, en una misma clase o grado, a todos los escolares cuya edad biológica fuera la misma para todos. Pero aunque este factor es esencial, dista mucho de ser una realidad, por lo que puede desecharse *a priori* esta posibilidad.

Es evidente que las capacidades intelectuales de los niños varían grandemente dentro de los límites de una misma edad real. Podemos afirmar que es de todo punto imposible reunir en una misma agrupación de alumnos a niños de igual edad con idéntica madurez intelectual.

Por tanto, este factor no puede ser adoptado como medida determinante de ninguna clasificación, y, por consiguiente, admitir la realidad de que en una misma clase convivan y se eduquen niños de diferente edad biológica, pero con cierto paralelismo intelectual,

sin que ello comprometa el rendimiento y la evolución de los mismos. Naturalmente, esta diferencia, en la edad cronológica, deberá ser lo más reducida posible para evitar complicaciones de orden moral, pues a cada edad corresponden diferentes reacciones tanto de temperamento como de carácter, lo mismo en lo mental que en lo afectivo, incluso en niños cuya capacidad intelectual no se halle entre los mejores.

La diferencia de un par de años que suele tolerarse en tales casos, no es recomendable entre niños comprendidos entre los seis y los diez años.

Así pues, si este criterio resulta improcedente por la serie de incompatibilidades que en el orden evolutivo plantea, el que se basare en lo que se ha dado llamar madurez instructiva tampoco ofrece suficientes garantías de éxito.

El nivel cultural a que haya llegado el niño en el momento de su clasificación podrá valer como recurso transitorio, pero nada más, puesto que, a medida que transcurra el tiempo se convertirá en elemento negativo para nuestra selección.

Porque, es evidente, que, a partir del mismo instante de nuestras observaciones selectivas, la mayoría de los niños evolucionarán rápidamente en uno o en otro sentido tanto intelectual como instructivo, en la proporción en que les impulse su propio desarrollo intelectual.

Las posibilidades de captación y elaboración, mayores en los niños bien dotados, romperán rápidamente el equilibrio inicial, desorganizando la clase de manera sensible, haciendo surgir la necesidad de nuevas clasificaciones. Pero esto, como puede suponerse, no conducirá a nada práctico.

O bien aceptamos la clase tal como la hemos clasificado en principio aceptando de antemano los inconvenientes que irán surgiendo en lo sucesivo (lo que se aparta de la pureza del procedimiento) o descendemos al absurdo de proceder a una nueva clasificación periódica. Creo que esto último nunca podrá ser aceptado por una pedagogía responsable a pesar de ser lo más práctico en tal caso—, por las consecuencias negativas a que conduciría esta solución. Como hemos visto, ni uno ni otro de los procedimientos hasta ahora expuestos ofrecen una solución, ni siquiera aproximada.

Nos falta considerar el tercero de ellos, procedimiento que en realidad, por lo menos teóricamente, es el que parece más viable, o por lo menos, el que ofrece mejores posibilidades de realización matemática.

Nos referimos al criterio sustentado por muchos psicólogos al pretender que toda selección, para ser verdaderamente real y, por tanto, eficaz, debe fundamentarse en la capacidad mental del niño. Según ellos, no es lo que el niño sabe en el momento de la investigación lo que importa (madurez instructiva), sino lo que el niño es capaz de saber o aprender en lo sucesivo (madurez intelectual).

Evidentemente, toda selección que tomara como base este factor mental, de manera real y segura, sería la piedra filosofal que resolvería, de una vez, todas nuestras inquietudes y preocupaciones.

Pero ello no es posible. Dígase lo que se diga, ac-

tualmente no es más que una deseada aspiración que, como realidad, no puede ser defendida seriamente por quien conozca la psicología, dado que entraña tal cúmulo de problemas e incompatibilidades, tanto de orden técnico como didáctico y moral que su enumeración sería interminable.

No obstante, los intentos en este campo han sido numerosos y continuados, fruto de los cuales han sido una serie de principios, de leyes y de sugerencias que han dado paso a infinidad de aplicaciones prácticas.

No obstante, en conjunto, los resultados no han sido lo que cabía esperar, por la amplitud del problema y para justificar las conclusiones a que se pretende llegar se arguyen, con frecuencia, una serie de tópicos desproporcionados, pero comprensibles por la preocupación que de ellos se desprende en pro de una mejor orientación pedagógica.

Así, por ejemplo, se afirma, que retener a niños bien dotados en un ambiente escolar inferior a su capacidad constituye una injusticia; no aprenden a estudiar; ni a trabajar con estímulo; la marcha de la clase les aburre por falta de aliciente en el esfuerzo; no llegan a adquirir un verdadero hábito de estudio, pues todo les es demasiado asequible...

Creo se exagera la nota, por lo menos si se parte de una base formal de buscar la mejor homogeneidad en el conjunto de una clase. No creo que ello sea ningún inconveniente serio, ni que vengan frustraciones de ninguna clase por tal causa, ni que comprometa el éxito en los estudios superiores, el que unos niños con unas décimas en más de cociente intelectual, convivan con niños de menor cuantía; siempre, claro está, que esta diferencia no traspase los límites de lo que podríamos considerar como *normal*.

Además, la experiencia nos enseña que este cuadro negativo en las posibilidades del mejor dotado, es más teórico que real.

La moderna pedagogía cuenta con normas didácticas lo suficientemente precisas para suavizar—e incluso eliminar—tales defectos. Además, dichos niños se hallan dentro de una situación de responsabilidad—aunque por ellos ignorada, no menos moral—que les ofrece la oportunidad de realizar una verdadera misión social, sin frenar su formación, dentro de su ambiente escolar.

“Los más capaces no deben separarse de los menos capaces, sino que deben reconocer aquí en seguida su misión social y actuar como auxiliares de los más débiles, siempre que la distancia en sus capacidades no sea demasiado grande, ya que el estímulo existe cuando hay posibilidades de aproximación (1).”

De todos modos, esto no impide reconocer que una selección basada en medios científicos como la que nos proporcionarían los tests mentales o las pruebas objetivas, las escalas de producción, etc., sería lo ideal y eficaz, pero la sinceridad nos obliga a reconocer que si aceptáramos este principio y obrásemos en consecuencia, pronto nos enfrentaríamos con una serie de problemas de orden estructural imposibles de resolver con los medios técnicos de que disponemos y por la deficiente organización de nuestra enseñanza para recibir tales innovaciones.

Así, pues, un alumno bien dotado no siempre podrá ser aparejado con otro u otros de su mismo nivel mental por la particular circunstancia, fácilmente comprensible, de que un niño puede muy bien despuntar en una o varias disciplinas y ser deficiente en otras, sin que por ello se altere en los más mínimo su capacidad mental. Por tanto, una clasificación que nos diga lo que un niño es capaz de aprender puede ser una eficaz orientación, aun cuando nunca será un valor definitivo, pues con frecuencia se ha comprobado que las mejores promesas se han diluido fatalmente en el transcurso de la evolución.

Por otro lado, la misma naturaleza del complejo intelectual nos demuestra que existen variadas factas, predominantes elementos mentales que, por uno u otra causa, clasificarán el niño dentro de un grupo determinado al cual podrán llegar por diferentes particularidades intelectuales.

En efecto, Wermeyley ha demostrado que las funciones del desarrollo mental pueden clasificarse en dos grupos bien definidos: de *adquisición* el uno y de *elaboración* el otro.

Las funciones de adquisición son: memoria, atención, imaginación y asociación simple.

Las funciones de elaboración son: comprensión, juicio, razonamiento, análisis, generalización e invención.

Teniendo en cuenta que tales funciones, en su totalidad, se manifiestan ya en el niño desde su segunda infancia, podremos formarnos una idea de lo difícil que resultaría, para su clasificación científica, agrupar en un mismo denominador común capacidades en las que alguno de estos elementos predomine, de manera manifiesta, sobre otros, dentro de un proceso similar de evolución, y todo ello referido a niños de correcta normalidad mental.

Por otro lado, otro factor, no menos importante, viene a confirmar nuestro aserto: la inteligencia.

Thorndike clasifica las inteligencias en tres grupos característicos desde el punto de vista de *velocidad*, *profundidad* y *extensión*.

Hay inteligencias rápidas y las hay lentas. El valor asignable a la velocidad de la inteligencia será muy desigual, según los casos. Para un operador de cine o un técnico de radio, la velocidad será el aspecto más importante de sus profesión, dado que necesita superar situaciones apuradas con el mínimo de tiempo posible. Sin embargo, en relación con un hecho importante, el tiempo no tiene valor alguno.

El que Marconi tardara un año o diez en descubrir los principios de la telegrafía sin hilos no modifica en nada el valor excepcional de su invento.

A un gran pensador, a un filósofo no se le exigirá jamás rapidez de inteligencia, sino, por el contrario, profundidad.

Tener profundidad, según Thorndike, es ser capaz de resolver los problemas más difíciles. Aquellos ante los cuales el mayor número de individuos fracasan.

Y profundidad no debe confundirse con extensión. Esta particularidad corresponde a la capacidad de resolver el mayor número de situaciones de índole variada.

Estas complejas características intelectuales que

(1) W. Stern: *La clasificación de los alumnos*.

ya se hallan en el intelecto del niño, y que la educación va perfilando, pronto serán el disolvente más activo de la precaria homogeneidad que habremos logrado dar a nuestras clases a costa de innumerables concesiones. Y más aún, si queriendo atender esas realidades actuamos en consecuencia, el problema se agudiza ante la imposibilidad de disponer del suficiente número de clases donde agrupar a las diferentes capacidades a parte de resultar improbable lograr los elementos precisos, en cuantía, para formar un grupo lo suficientemente numeroso, y darle el nombre de clase.

Si añadimos a esto los inconvenientes de orden moral, social, de ambiente, de carácter, etc., tendremos que convenir que en la actualidad toda selección, basada en métodos puramente técnicos, es poco menos que una utopía.

Ahora bien, es de todo punto imprescindible que la labor de una clase, para ser efectiva, sea desarrollada dentro de cierto nivel de homogeneidad. El desenvolvimiento armónico de los postulados que la educación persigue, reclama un clima apropiado, lo más unificado posible, dando la afinidad tanto intelectual como moral de los alumnos sirva de garantía para el logro de su instrucción, fin no menos esencial, por lo utilitario, en la formación del niño.

Por tanto, basándonos en procedimientos más modestos, pero también más reales, y no menos eficaces, podremos ordenar debidamente el conjunto de nuestras clases. Este es el criterio que llevo practicando, desde hace algunos años, con resultados bastante convincentes y aceptables.

Las aptitudes en la lectura, en la escritura y en el cálculo mental, dan la pauta para lograr una selección muy de acuerdo con las auténticas posibilidades del niño. Este procedimiento, fácil de practicar, tiene la virtud de ser igualmente aplicable a grupos escolares y graduadas (clases), y a escuelas unitarias y mixtas (secciones).

Al margen de todo ello, la sicología nos proporciona una serie de sugerencias que, si bien no resuelven el problema, pueden proporcionarnos un fondo básico de conocimientos técnicos que ayudarán a simplificar nuestra labor por poco que nos dejemos interesar por ellos.

Así pues, si tomamos como punto de referencia los resultados que, para determinadas aptitudes, nos proporciona la sicoestadística cuando trata de hallar valores individuales basándose en lo colectivo, tendremos una serie de positivos elementos que nos facilitarán la ordenación de nuestras clases.

Dado que la aptitud marca el norte en la brújula de toda selección, no estará por demás el dar una ojeada a estos tecnicismos con el propósito de que nos proporcionen una serie de sugerencias que forzadamente habrán de sernos útiles en el momento de preseleccionar, aunque sólo sea una preselección de carácter mental y puramente personal. Luego sobre tal armazón podremos levantar el edificio de nuestras preocupaciones.

El método de graduación de las aptitudes, en forma general y aplicado a múltiples aspectos, fue ideado por el biólogo y matemático inglés Francisco Gal-

ton (2), quien dio una serie de iniciativas y conclusiones, producto de sus pacientes investigaciones. Más tarde, tales experiencias fueron extensamente desarrolladas y aplicadas con éxito por Claparède (3), y pronto tuvieron gran aceptación en todos los medios psicológicos.

Actualmente el sistema, aplicado a una serie de tests de aptitud, está dando excelentes resultados al proporcionar, de manera muy precisa, datos para medir la individualidad de los alumnos en todos aquellos fenómenos mentales que son susceptibles de traducirse en valores tangibles.

Este test, determinante de aptitudes, llamado también "Test de los percentiles", se funda en la posición que un individuo ocupa dentro un conjunto de cien.

En esta escala así formada, cada uno de los cien individuos representa tantos grados de la aptitud que se intenta examinar, según el lugar que ocupa en la misma. Por tal causa se da el nombre de *percentil* a cada uno de tales individuos.

Esta distribución de percentiles puede, para mayor claridad y comprensión, representarse de manera gráfica. En este caso los percentiles, los deciles y cuartiles (lugares 1.º, 10.º y 25.º), formarán una curva que expresará la manera cómo estos valores están distribuidos en los sujetos examinados.

Cuando los resultados del examen responden a la realidad esta curva tomará la forma de una ojiva, la famosa "Ojiva de Galton", tan familiar en todos los tratados de sicología experimental, por ser el módulo de medida para la ley de la *probabilidad de las desviaciones*. De tal suerte que si esta ojiva no aparece debidamente formada es necesario repetir la prueba. Algo habrá fallado en el desarrollo de la misma, y los resultados no podrán ser concluyentes.

Esta curva, pues, tan admirablemente ideada, nos permite asignar sin necesidad de otras comprobaciones el rango que corresponde a cada individuo, con respecto a una determinada aptitud.

Examinado atentamente la famosa "Ojiva de Galton" nos damos cuenta inmediatamente de que los resultados así obtenidos no son parejos. Es decir, la distribución de valores resulta de tal manera agrupada, que los que podríamos calificar de *superdotados*, en la aptitud que tratamos de investigar, y los que llamaremos *deficientes* en la misma, están representados, en uno y otro caso, por una pequeña minoría, si los comparamos con la totalidad del grupo que nos ha servido de base de estudio o examen.

Pero si ello nos da una idea bastante clara del contenido intelectual que predomina en las capacidades intelectuales de los individuos que forman un grupo, sabemos exactamente que relación guardan con el contingente medio o más numeroso.

Los extremos se equilibran, pero, ¿en qué proporción? ¿Es constante esta proporción?

Sin entrar en detalles, diremos que estos extremos, y otros no menos interesantes, se precisaron de manera satisfactoria, gracias al estudio de grandes ma-

(2) F. Galton: *Investigaciones*.

(3) E. Claparède: *Cómo diagnosticar las aptitudes de los escolares*.

sas humanas. Resultado de todo ello fue obtener un módulo fijo y constante, módulo que, como se comprobó, equivalía casi a la mitad de los individuos investigados. Es decir, en toda agrupación humana, aproximadamente, la mitad de los elementos que la forman reúnen parecidas condiciones de capacidad intelectual, variando esta capacidad de contenido a medida que nos apartamos de la apreciación *normal*, ya sea en más o en menos y siempre dentro de una misma proporción matemática.

Esta delimitación de posibilidades, dentro de una determinada aptitud, viene sobradamente confirmada por nuestra propia experiencia personal. En efecto, en la vida práctica, podemos constatar diariamente que la inteligencia media es la norma más frecuente en toda suerte de actividades, ya sea en colegios, oficinas, fábricas, brigadas de trabajo, etc.

Por lo tanto, partiendo de cálculos estadísticos obtenidos a través de infinidad de experiencias realizadas en grandes masas humanas, de ocupaciones muy dispares, puede afirmarse que, lo que podríamos llamar *modo* o capacidad media, viene representada por el 50 por 100 de los individuos investigados, mientras que cada uno de los extremos, que llamaremos *supernormal* y *subnormal*, están representados cada uno de ellos por el 25 por 100 de la masa total.

Y, precisando más todavía, la mayoría de los investigadores están de acuerdo en admitir una clasificación más numerosa, a fin de acercarse lo más posible a la realidad, desgloboando los extremos y asignando un 5 por 100 a estas nuevas subdivisiones, con la denominación de *superdotados* a los unos y de *deficientes* a los otros.

Por tal motivo dicha estructuración estadística vendrá representada por la siguiente tabla:

- 5 % = Superdotados.
- 20 % = Supernormales.
- 50 % = Normales.
- 20 % = Subnormales.
- 5 % = Deficientes.

Con todo, hay que hacer observar que esta clasificación es más teórica que real, pues, como puede suponerse, no existe un límite bien definido entre una denominación y otra, ya que las aptitudes humanas de cualquier naturaleza obedecen a un conjunto de matices no delimitados con la suficiente precisión por lo que, en la mayoría de los laboratorios sicotécnicos, se ha adoptado la siguiente tabla de clasificación, al parecer más justa y más apropiada:

- 10 % = Superdotados.
- 20 % = Supernormales.
- 40 % = Normales.
- 20 % = Subnormales.
- 10 % = Deficientes.

Estas variaciones individuales, cuando están tomadas sobre un conjunto numeroso, para mayor facilidad de interpretación se acostumbran a representar por una curva en forma de campana, cerrada sobre una abscisa, llamada "Campana de Gauss", que tiene idéntica significación que la curva de frecuencia de Galton. De esta suerte se nos presenta de manera tangible el principio de que "cuanto más grandes son las desviaciones sobre la media más raras son":

En la figura 1, que representa la campana de Gauss, puede observarse cómo las variaciones individuales se

reparten de manera precisa y matemática alrededor de un valor central *C*, llamado *modo*, cuando se le considera de manera colectiva (conjunto de individuos

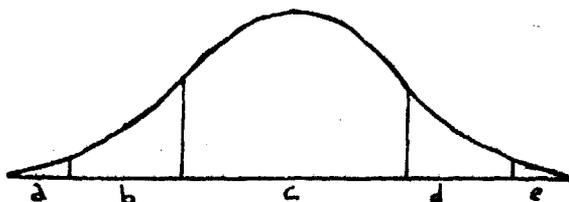


Figura 1.

que forman el modo), o bien, *tipo específico*, cuando se le considera individualmente (cada uno de los individuos que forman el modo). Los espacios *b* y *d* representan los valores intermedios, en más y en menos, así como *a* y *e* representarán asimismo variabilidades todavía más acusadas, en sentido positivo o negativo también.

Así, aplicando estos valores a la tabla anterior tendremos:

- A = Superdotados.
- B = Supernormales.
- C = Normales.
- D = Subnormales.
- E = Deficientes.

De ello podremos sacar la siguiente conclusión:

En todo conjunto de individuos, las variaciones que se observan aparecen como dependientes y oscilando alrededor de un valor central que es el que se repite

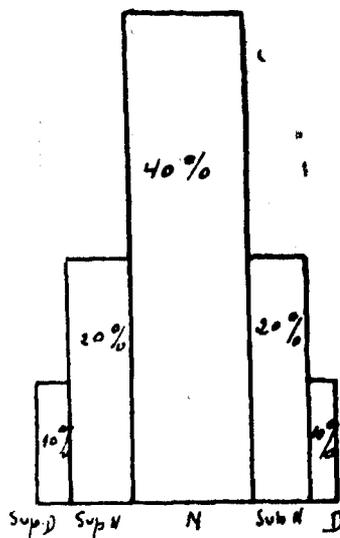


Figura 2.

con mayor insistencia y nos da la pauta para las demás variabilidades de la serie.

Según Claparède (4), cuando el número de observaciones no es muy considerable, se puede sustituir la curva de frecuencia, para mayor comprensión, por una serie de columnas rectangulares, ya que, según afirma este autor, la curva de frecuencia es el límite ideal de un polígono de frecuencia.

A esta representación gráfica, en forma de rectángulos, se le ha dado el nombre de histograma y en él, al igual que en la campana de Gauss, pueden de-

(4) Claparède: *Sicología del niño*.

terminarse las mismas proporciones, a partir del modo en más y en menos, según la aptitud que representa.

Por consiguiente, esta particularidad del histograma puede ser aprovechada para tener una base técnica que facilitará nuestras observaciones al tratar de clasificar a los alumnos de una clase.

Así, partiendo de un valor central o modo equivalente a un 40 por 100, tal como indicamos en otro lugar de este trabajo, tendremos el siguiente histograma básico de la figura 2:

Sup. D. = Superdotados;

Sup. N. = Supernormales;

N. = Normales;

Sub. N. = Subnormales;

D. = Deficientes.

No obstante, para una mayor metodización y aplicación del sistema, podemos considerar otras subdi-

visiones secundarias, aunque sólo sea "in mente", las cuales nos darán una diferenciación más real, si consideramos los "normales para arriba", y los "normales para abajo", con lo cual habría siete categorías. Pero, prácticamente, bastan cinco. Por lo menos, éste es el criterio a que se ajustan la mayoría de los laboratorios sicotécnicos.

A continuación voy a presentar una serie de histogramas para clases de 50, 40, 30 y 20 alumnos. Mediante ellos, el lector que se interese por el asunto puede, fácilmente, hallar la relación conveniente para clases de diferente número de alumnos, partiendo siempre de la proporción del 40 por 100 para el modo central.

Por ejemplo, si un profesor tiene a su cargo un grupo o clase de 50 alumnos, teóricamente debe haber en ella: cinco alumnos sumamente inteligentes en contrapartida de otros cinco deficientes; la masa general de la clase, es decir, el núcleo más numeroso,

Clase con 50 alumnos

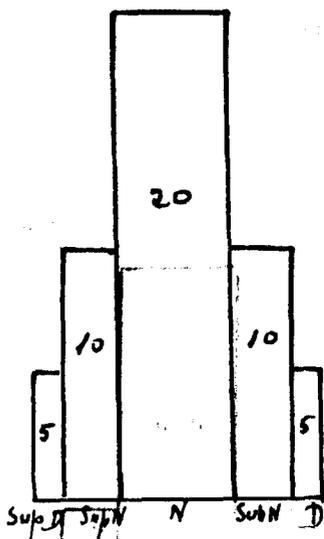


Figura 3.

Clase con 40 alumnos

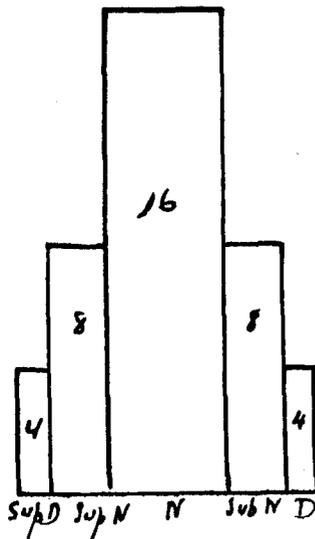


Figura 4.

Clase con 30 alumnos

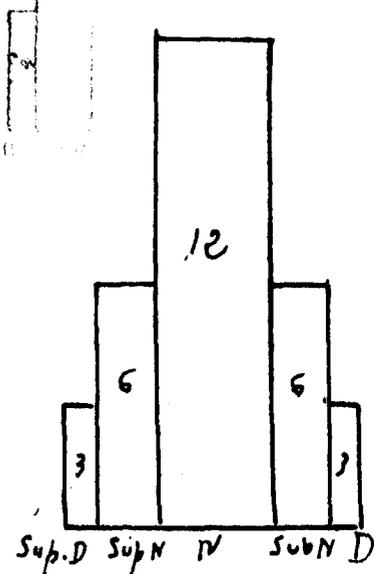


Figura 5.

Clase con 20 alumnos

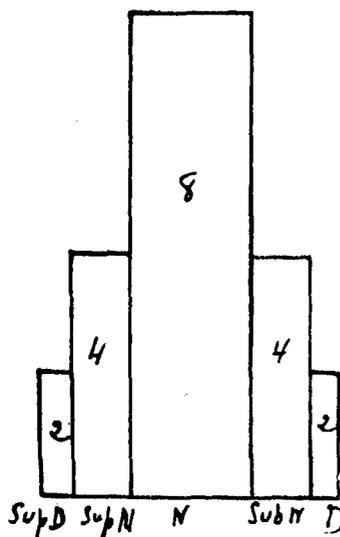


Figura 6.

estará representado por 20 alumnos normales o corrientes, junto con 10, a los que podríamos calificar de excelentes, completando la clase un grupo de 10 alumnos regulares.

Como colofón, y adelantándome a la opinión que muchos pueden sustentar, diré:

Sé que muchos profesores, a quienes el problema puede interesar, dirán:

Estupendo saber que, en mi clase tengo 16 alumnos que se desenvuelven dentro de una regularidad ideal; que cuatro de mis alumnos son excelentes, frente a otros cuatro deficientes; que ocho alumnos están en buenas condiciones de rendir, en contrapartida a otros ocho que van sólo a una marcha para salir del paso como pueden...

Pero, ¿cómo localizarlos? ¿Qué métodos emplearé para poner de manifiesto estas individualidades? En suma: ¿Cómo proceder para clasificar a mis alumnos?

El problema es real. Yo mismo me lo he planteado alguna que otra vez.

La respuesta a estos interrogantes no puede darse más que con otro interrogante.

Ni la psicología aplicada, ni la pedagogía experimental pueden resolver, de manera formal, esta cuestión en la actualidad. El problema se sale de los cauces de toda investigación, por meticulosa que sea, y las estandarizaciones en su conjunto no nos ofrecen más que inestables puntos de apoyo donde fundamentar nuestras relaciones.

Esto no quiere decir, ni mucho menos, que en el

campo de la psicología no existan métodos y leyes que pretendan resolver la cuestión. Pero, digámoslo de una vez: la teoría, en educación, es muy cómoda y fácil, y por tal motivo se presta también a una serie de especulaciones y afirmaciones gratuitas, ya que únicamente la práctica continuada y el contacto directo con el niño pueden precisar el verdadero significado y el auténtico valor de todas las innovaciones.

Por tal causa, no todas las técnicas psicológicas pueden ser puestas, de un modo práctico, en manos del maestro, ni todas las experiencias de laboratorio son útiles para la educación.

Por tanto, y mientras llega el día de las grandes realizaciones en el orden educativo, lo más práctico y acertado será fiar en las inquietudes e iniciativas del maestro y aconsejarle que empleando su *método personal de clasificación*, basado, en lo posible, en las más acertadas orientaciones psicológicas, procure llenar este vacío, que, por lo demás, es general, incluso en aquellos países que van en vanguardia en el camino de las ciencias de la educación.

Otras soluciones, lo sabemos por experiencia propia, son pura utopía.

Cuando cada centro educativo disponga de un psicólogo escolar en funciones de consejero y realizador se dará el gran paso en el camino de la efectividad. Pero esto está, todavía, lejos, muy lejos de la realidad.

FLORENCIO OLLÉ RIBA.
Jefe de Estudios del Colegio Nelly. Barcelona.

En torno a la lectura infantil y juvenil

Aparte de numerosos trabajos y artículos a este amplio tema dedicados —cuya cita omito para no cansar al lector—, ya en estas mismas páginas de la REVISTA DE EDUCACIÓN (1) traté ampliamente en líneas generales, incluyendo una extensa bibliografía del tema que hoy me ocupa.

Sin embargo, considero preciso añadir algo más. Y así, en este nuevo artículo, expondré los extremos siguientes: 1.º Panorama de las lecturas para niños y adolescentes; 2.º Actuales preferencias; 3.º Hacia una elevación y renovación temáticas; 4.º Creación de un ambiente más propicio a la lectura infantil-juvenil; y 5.º Formación de los lectores del mañana.

PANORAMA DE LAS LECTURAS PARA NIÑOS Y ADOLESCENTES.

En los últimos veinte años se viene mostrando cierto interés en España por fomentar e incluso, en oca-

(1) Cfr. mis artículos *La literatura y la lectura infantil-juvenil*, núm. 81 (1.ª parte), 2.ª quincena de mayo de 1958, págs. 23-28, y núm. 82 (2.ª parte), 1.ª quincena de junio de 1958, págs. 51-56.

siones, por elevar el nivel de las lecturas para niños y adolescentes. La plausible labor que realiza el Gabinete de Lectura "Santa Teresa de Jesús", cuyo "Catálogo crítico de lecturas para niños" ha sido editado por la Dirección General de Archivos y Bibliotecas; la institución de premios literarios, ya con carácter oficial, como el "Lazarillo", por el Ministerio de Educación, o con carácter particular, como los convocados por algunas editoriales —Mateu, entre otras—; la encuesta realizada, el pasado año, por el Instituto Nacional del Libro Español con diversas escuelas sobre libros y lecturas infantiles; y, en fin, el interés de un reducido grupo de escritores —Sánchez Silva y muy pocos más— hacia los temas para niños y jóvenes, merecen no sólo una cita obligada, sino especial gratitud. Pero es igualmente necesario reconocer que todos estos y aun otros esfuerzos aislados, menos conocidos, son insuficientes.

En ocasiones, vienen a perderse en el vacío no sólo por una indiferencia casi total, sino por el predominio numérico —en proporciones masivas— de estúpidas publicaciones que no debieran editarse. Parece extraño que esto ocurra en un país como el nuestro, donde el celo de la censura ha cortado, de raíz, lo pornográfico. Pero es que hay otras publicaciones que, si bien no atentan contra el sexto mandamiento, lo hacen contra otros del decálogo de la Ley de Dios: por ejemplo, las truculencias de "gangsteris-