

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

CUESTIONES GENERALES DE EDUCACION

La revista *Educadores* dedica su último número, que tiene carácter monográfico, a estudiar la educación cristiana de hoy a la luz del Concilio Vaticano II. Divide su contenido en dos grandes secciones: la primera de problemática general, entre la que se encuentran colaboradores tan importantes como la del obispo auxiliar de Madrid-Alcalá, don Maximino Romero de Lema, o la del secretario general técnico del MEN, don Antonio Tena Artigas, o la de Carmen Cachot de Méndez, vicepresidenta del Consejo Nacional de la Rama de Mujeres de Acción Católica. Todas estas colaboraciones fueron presentadas en el Congreso que la Federación Española de Religiosos de Enseñanza ha celebrado para estudiar y comentar, por medio de especialistas acreditados, el texto de la declaración conciliar, «para desentrañar los ingentes tesoros doctrinales y las riquísimas orientaciones prácticas que en ella se enseñan».

En la sección de artículos se estudian diversos problemas sobre la enseñanza en los colegios e instituciones de la Iglesia. Y se cierra el número con una crónica pormenorizada de las tareas del Congreso y con las conclusiones y sugerencias que el mismo ha proclamado (1).

En la *Revista Española de Pedagogía*, el profesor García Hoz nos habla de la «Escala de instrucción», que es un medio del que disponen maestros y profesores para completar su juicio propio acerca del rendimiento de los alumnos. Si las pruebas y exámenes que se acostumbra a realizar versan principalmente sobre las mociones y hábitos culturales consignados en el programa de actividades, la escala de instrucción se refiere a la formación básica intelectual que a través de los programas van adquiriendo los alumnos.

Una doble utilización puede hacerse de esta escala: en primer lugar, complementar con ella y, por un medio estrictamente objetivo, el juicio que cada profesor hace o tiene del rendimiento de un alumno; en segundo lugar, utilizarla para clasificar rápidamente a los alumnos en el grupo más adecuado de acuerdo con su desarrollo cultural.

Dada la diferencia de sujetos a que puede aplicarse la escala y con objeto de facilitar su uso, se presenta dividida en tres partes: la primera sólo se tendrá que aplicar a los niños de seis o siete años, es decir, a aquellos que están luchando con las dificultades mecánicas de la lectura. Esta parte habrá de ser aplicada individualmente por el maestro. Es la más lenta, pero contiene únicamente diez pruebas. La segunda parte está constituida por aquellas pruebas que pueden aplicarse colectivamente, pero han de ser propuestas o dictadas por el maestro. La tercera parte de la escala es la más cómoda de aplicar, pues basta con que los escolares lean el impreso correspondiente y resuelvan en él las pruebas propuestas.

A continuación se transcribe detalladamente la esca-

(1) *Revista Educadores*: «La educación cristiana de hoy a la luz del Vaticano II» (marzo-abril de 1966).

la y su clave, y se da un baremo para la valoración de los resultados (2).

En ese mismo número de la revista, Agustín Escolano publica una nota sobre «Ocio y prospección».

Dice el autor que «cada vez aparece con más frecuencia en los contemporáneos estudios sociológicos, el síntoma, profético y optimista, de la creciente liberación de los imperativos vitales del hombre y el consiguiente incremento del tiempo libre. La automoción creada por nuestra civilización tecnológica, junto con su compleja problemática, revierte en la vida humana de una manera positiva al permitir al hombre cada vez mayor franquía».

El autor reclama la necesidad de una «prospección», pues, según sus palabras, «el libro de la historia no se cumple con el examen de lo pretérito y lo actual; de la inserción de ambos brota la posibilidad de conocer el futuro, al menos un porvenir inmediato: el que nace de nosotros y consiste en ser prolongación funcional de nuestro presente. Lo actual lleva impreso un *ethos* prospectivo en la medida que está posibilitando las estructuras de lo por venir». Porque «únicamente por virtud de la responsabilidad para el presente—dice Jaspers—podemos ser responsables para el futuro». Y es aquí donde hace su aparición esa nueva actitud de la pedagogía que ha dado en llamarse *prospección*, cuyo objeto es el perfeccionamiento de la realidad presente proyectada en una teleología futurista (3).

Andrés Sopeña estudia el concepto de organización escolar considerando las relaciones que ésta tiene con el hecho educativo y con las ciencias de la educación.

Respecto a la primera parte de este problema, el autor hace las siguientes afirmaciones:

1.^a La O. E., concebida como organización de la escuela, es la organización de la vida escolar en orden a la educación de los alumnos.

2.^a La O. E., en función de la educación de los alumnos, reclama una *unidad* y *continuidad* paralelas a la unidad y continuidad del proceso evolutivo.

3.^a La O. E. depende primaria y fundamentalmente de las mismas personas de quien depende la educación.

4.^a La O. E. coincide con la *orientación* en referirse a la autorrealización del educando.

Respecto al segundo tipo de relaciones, formula estas siete ideas fundamentales:

1.^a La ciencia de la O. E. (como ciencia subordinada en el plano técnico, de estructuración), dentro del organismo de las ciencias de la educación, se encuentra sujeta a la reglamentación suprema de las ciencias fundamentales de la educación, que prestan en sus conclusiones puntos de partida básicos para toda O. E.

2.^a En cuanto a su situación en el plano concreto de las realizaciones prácticas, la O. E. se centra sobre el «cómo» y el «con qué» de la acción educativa, con lo que la O. E. se subordina inmediatamente a la «pedagogía experimental» y a la «didáctica».

3.^a En cuanto a acomodación al hombre concreto

(2) VÍCTOR GARCÍA HOZ: «Escala de instrucción», en *Revista Española de Pedagogía* (Madrid, abril-junio de 1965).

(3) AGUSTÍN ESCOLANO: «Ocio y prospección», en *Revista Española de Pedagogía* (Madrid, abril-junio de 1965).

con sentido dinámico, la O. E. tiende a crear un clima reactivo en relación con la persona humana, de manera que ésta vaya perfeccionándose según las leyes y principios de la «pedagogía axiológica».

4.^a Dentro de esta misma acomodación al hombre concreto con sentido dinámico, la O. E. sigue las leyes y principios de la «pedagogía diferencial».

5.^a La O. E. debe, en fin, disponer al educando en la capacidad efectiva de su propia autorrealización, acomodándose a los principios de la «pedagogía individual».

6.^a Acomodándose a la naturaleza esencial del individuo, se plantea en línea de universalidad el panorama educativo frente a la imagen ideal del hombre perfecto que determinará al mismo tiempo el mínimo de exigencias esenciales de cada sujeto y el máximo de aspiraciones en la actuación educativa concreta.

7.^a La O. E. puede concebirse como una estructuración (externa) que hace posible la coordinación de todas las ciencias de la educación en orden a la producción concreta de la síntesis educativa.

Para determinar la naturaleza y el contenido de la organización escolar, el profesor Sopena expone los siguientes puntos:

1. La O. E. tiene como finalidad el establecimiento de una unidad dinámica entre todos los elementos que integran el hecho educativo.

2. El «agente» de la O. E. puede concebirse en correspondencia a la contribución que más o menos inmediatamente prestan las personas a la estructuración externa de la tarea educativa.

3. Los «criterios» que deben llevar a la unidad dinámica en que conste la O. E. deben deducirse de la misma naturaleza de los elementos integrados en la misma y en relación con el fin que se pretende.

4. El «objeto» de la O. E. queda constituido por los elementos que integran la unidad dinámica que se pretenden y esa misma unidad dinámica que relaciona los elementos.

Como conclusión, el autor establece que según una definición descriptiva la Organización Escolar es una ciencia de la educación, ciencia aplicada. Ordenada al establecimiento sólidamente fundado en la unidad dinámica integrada por todos los elementos del hecho educativo. En el plano de las relaciones interindividuales propias de la educación y en el plano de las relaciones sociales por su referencia al bien común. De manera que a cada educando le corresponda el perfeccionamiento que le conviene por las actividades más adecuadas (4).

ENSEÑANZA PRIMARIA

En *Vida Escolar*, Juan M. Moreno aborda el tema de las relaciones maestro-alumno siguiendo los estudios experimentales de Fiedler, para quien la relación docente-discente está sostenida por tres dimensiones:

La primera dimensión recibe el nombre de *comunicación* y alude a la mayor o menor facilidad o preparación didáctica que tiene el maestro para transmitir con claridad y transparencia un grupo de nociones o conocimientos que sean aceptados sin dificultad por parte del discípulo.

La *distancia emocional* constituye la segunda dimensión de la relación docente-discente. El maestro no es sólo transmisor de ciencia; es, ante todo, persona, y como tal, proyecta hacia sus alumnos el mundo peculiar de sus simpatías, atracciones, indi-

ferencias o rechazos. En este sentido decimos que un maestro está emocionalmente cerca de su alumno cuando se esfuerza por comprender sus problemas, aceptarle y reconocerle como tal.

Existe, finalmente, una tercera dimensión, *el estado*, con cuya expresión quiere describirse el índice de seguridad científica y doctrinal que el docente tiene de sí mismo, si se considera superior en saber y maduración al discípulo, o si, por el contrario, le atormenta frecuentemente la idea de su inferioridad al establecer comparaciones con los alumnos que le han sido confiados.

En correlación con esta teoría tridimensional, Fiedler distribuyó una selección de 75 incidentes ocurridos en el clima de una clase determinada, dividiéndolo en tres grupos de 25 incidentes. Y en un segundo momento, J. Creaser sometió estos 75 incidentes a un orden jerárquico objetivo que expresase de más a menos el tipo ideal de estructura docente-discente.

El profesor M. Moreno, después de transcribir puntualmente los datos de este experimento, llega a estas conclusiones:

Según estas experiencias, no cabe duda respecto a la posibilidad de un tipo ideal de relación maestro-alumno, cuya naturaleza vendría determinada por las dimensiones positivas anteriormente descritas.

Una buena relación implica, ante todo, una comunicación de nociones y criterios realizada con el apoyo certero de la programación secuencial y la transparencia didáctica. Será necesario además que el docente viva la seguridad de su capacitación y solvencia y sume a ella una correcta actitud comprensiva de los problemas personales y humanos de sus alumnos (5).

Ambrosio Pulpillo publica en la misma revista unas consideraciones en torno a la enseñanza de la ortografía, en las que después de tratar en brevísimas notas de la ortografía comparada estudia los distintos criterios ortográficos:

1. Fonetistas (para los cuales la pronunciación debería ser el elemento determinante de los grafismos).

2. Etimologistas (partidarios de que el origen de la palabra sea lo que determine su ortografía).

3. Usualistas (que consideran el uso o la costumbre de las «autoridades» como la base principal).

Ante esta diversidad de criterios el autor concluye: «El hecho de que ningún criterio de los tres, como ya se ha dicho, se haya dispuesto de modo absoluto, ha dado por resultado este «galimatías» ortográfico, que, aparte otros aspectos de orden psicológico, que quizá en otra ocasión tratemos, es el origen de las innumerables dificultades, tanto por parte del docente como del discente, que ofrece este aprendizaje de la ortografía y que está pidiendo a voces una reforma y actualización» (6).

Arturo de la Orden publica un artículo sobre la *team teaching*, nuevo sistema de organización escolar surgido en los Estados Unidos en 1954 y que en la actualidad se ha convertido en uno de los más importantes movimientos educativos.

En este tipo de enseñanza los maestros se constituyen en equipo, estableciendo entre ellos una estrecha relación de trabajo que se traduce en la acción educativa conjunta sobre el mismo grupo de escolares. Esta característica, por sí sola, constituye un cambio radical en la normal estructuración del personal docente en las escuelas, lo cual implica, a su vez, profundas transformaciones en la organización de los pro-

(5) JUAN M. MORENO: «La relación ideal maestro-alumno», en *Vida Escolar* (Madrid, enero de 1966).

(6) AMBROSIO PULPILLO: «En torno a la ortografía», en *Vida Escolar* (Madrid, enero de 1966).

(4) ANDRÉS SOPEÑA: «Concepto de la organización escolar», en *Revista Española de Pedagogía* (Madrid, enero-marzo de 1965).

gramas, en el horario, en el agrupamiento de los alumnos, en los métodos de enseñanza, en el equipo y material didáctico y hasta en la propia estructura del edificio escolar. Esta organización de los maestros en equipo docente supone que todos los miembros de los mismos participan cooperativamente en la planificación, desarrollo y evaluación del proceso instructivo y en la asignación de las tareas más apropiadas a cada miembro del equipo. Todo maestro tiene libre acceso a todas las clases y grupos, comparte con el resto de los miembros del equipo la información acerca de todos y cada uno de los alumnos, de cuya instrucción son conjuntamente responsables.

Después de estudiar con detenimiento las posibilidades de utilización racional del personal docente, las maneras de agrupar con flexibilidad a los escolares, los programas, los horarios, el material didáctico y el espacio escolar de esta enseñanza en equipo, el autor acaba afirmando que: «la *team teaching* constituye un nuevo tipo de organización cuyas facetas innovadoras más importantes son: creación de nuevas y más atractivas posiciones profesionales, dotadas de mejor remuneración y mayor prestigio; utilización racional de los recursos personales y materiales de la escuela; reestructuración de los programas en la mayor parte de las materias; creación de pequeños grupos dentro de las grandes estructuras sociales que son las escuelas, y establecimiento de un adecuado marco para la más perfecta utilización de las innovaciones tecnológicas en la educación. En otras palabras, la enseñanza en equipo proporciona el marco organizativo más idóneo para estructurar la escuela de acuerdo con las exigencias de las modernas técnicas didácticas y utilizar al máximo los recursos personales y humanos de que disponen las instituciones docentes. Es, pues, un vehículo para la introducción armónica de los nuevos factores que condicionan la enseñanza. Es un medio y no un fin en sí mismo» (7).

ENSEÑANZA MEDIA

Nuestro colaborador Francisco Secadas publica en la *Revista Española de Pedagogía* un trabajo sobre las dificultades del latín que es, en cierto modo, una prolongación de aquel otro trabajo del mismo autor titulado «Valor formativo del latín». Según las conclusiones de dicho ensayo—dice Secadas—, el latín moviliza fundamentalmente tres dimensiones primordiales de la mente, a saber:

1. La capacidad retentiva y de simbolización.
2. El ingenio y flexibilidad de hipótesis.
3. La combinatoria mental.

El planteamiento del estudio que ahora nos ocupa difiere sustancialmente del anterior, y el propósito, en cierto modo, también. He pretendido averiguar—dice el autor—las dificultades encontradas por los estudiantes en el tirocinio del latín, con una triple intención:

- Didáctica.
- Psicológica.
- Evolutiva.

Se trata, en resumen, de analizar estos tres aspectos:

1. Didáctico.—¿Cuáles son las *dificultades* encontradas en el latín por los bachilleres elementales? Consecuencias metódicas derivables de esta verificación objetiva.

2. Psicológico.—*Factores de inteligencia* que sub-

yacen a tales dificultades y consideraciones psicológicas en torno a las capacidades puestas en ejercicio.

3. Evolutivo.—*Orden de maduración* de las capacidades en el bachiller elemental.

Para sondear estas dificultades se ha utilizado una encuesta en la que se preguntaba directamente a los alumnos los puntos que personalmente les habían resultado más enrevesados a lo largo del curso, en una determinada asignatura. Los alumnos encuestados han sido 637, de tercero y cuarto curso de bachillerato, pertenecientes, en su mayor parte, al Colegio de Nuestra Señora del Recuerdo, de Chamartín, al Instituto Cardenal Cisneros y a las Escuelas Apostólicas de San Juan de Dios.

En busca de una mayor claridad y con objeto de que los resultados sean de provecho al profesorado, se consideran separadamente los de uno y otro curso, empezando por los del curso tercero que es el primero de la asignatura.

En tres cuadros publica el autor la relación directa de las cuestiones difíciles, anotando junto a cada una el tanto por ciento de estudiantes que la citan. En el primer cuadro se da una ordenación de las cuestiones más difíciles; en el segundo, las dificultades comparadas de los temas del latín, ordenadas por capítulos del programa oficial, y en el tercero, la valoración comparada de las dificultades del tercer curso de latín, reunidas por grupos didácticos.

A continuación, Secadas dice: «Sin tener explícitamente en cuenta los resultados del estudio factorial de la inteligencia ni tampoco la semblanza del latín en términos de factores psicológicos, asuntos de trabajos anteriores, antes bien, contemplando la ordenación de dificultades y capítulos, cara a cara y sin prejuicios, me han saltado a la vista las clases psicológicas que describo en los cuatro apartados siguientes:

- a) Primer tipo de dificultad: automatismo serial simple.
- b) Segundo tipo de dificultad: relación múltiple.
- c) Tercer tipo de dificultad: combinatoria compleja.
- d) Cuarto tipo de dificultad: simbolización compleja.»

Respecto a los alumnos de cuarto curso de latín, sus dificultades se presentan en tres cuadros que tienen los siguientes títulos:

1. Cuestiones difíciles para los alumnos de cuarto curso de latín.
2. Ordenación de los capítulos de latín de cuarto curso, según las dificultades que implican.
3. Resumen de la dificultad relativa de los contenidos didácticos de latín de cuarto curso.

A continuación se analizan los cuatro tipos de dificultad como se había hecho en el tercer curso.

Como recapitulación psicológica el autor trata de contestar a estas dos preguntas:

1. ¿Cuáles son los factores primordiales puestos al descubierto por las dificultades del latín?
2. ¿Nos permite lo observado hasta aquí inferir alguna sucesión en el brote y oportunidad de ejercicio de nuestras capacidades?

Cierra su estudio un corolario de carácter psicopedagógico en el que, a través de diez puntos, Secadas sugiere una serie de precauciones que convendría tomar para depurar la formación latina (8).

CONSUELO DE LA GÁNDARA

(7) ARTURO DE LA ORDEN: «Nuevos horizontes de la organización escolar»; en *Vida Escolar* (Madrid, enero de 1966).

(8) FRANCISCO SECADAS: «Las dificultades del latín», en *Revista Española de Pedagogía* (Madrid, enero-marzo de 1965).