

## Introducción al estudio de concepto de «unidad didáctica»

Las reflexiones de filósofos, psicólogos y matemáticos elaboradas en torno al concepto de unidad tienen para el educador un valor incuestionable. Les debemos, sobre todo, la revalorización de las palabras, el rigor en el pensamiento, la reconsideración de la realidad circundante, la crítica como instrumento de creación y, en fin, una enorme cosecha de inquietudes y la siembra de unos principios fundamentales como puntos de partida para una adecuada y exacta manera de plantear y realizar el trabajo pedagógico.

Resultaría arriesgado, por no decir imposible, iniciar el estudio de la unidad en el ámbito de las «Ciencias de la Educación» sin haber matizado y precisado antes los significados más valiosos de la unidad y su aplicación a situaciones educativas determinadas.

Sopesados estos prenotandos, podemos preguntarnos ya de una manera más concreta y pedagógica por el sentido que la unidad tiene en las «Ciencias de la Educación». Para ello, es absolutamente necesario situar dentro de la historia del pensamiento pedagógico las causas y hechos educativos que han contribuido más ampliamente al establecimiento y organización de la unidad didáctica.

Es imprescindible también que hagamos notar, ya desde el principio, las dos grandes interpretaciones que el término unidad ha recibido en el pensamiento pedagógico y los estudios e investigaciones fomentados y realizadas en torno a cada uno de ellos: «la unidad pedagógica» y «la unidad didáctica».

«El concepto de unidad pedagógica —señala García Hoz (1)— es esencial en la Pedagogía sintética, y con él se expresa una entidad real, en la cual la educación es susceptible de ser desarrollada en su totalidad.» Y agrega: «Un niño, un joven, una mujer son unidades pedagógicas, porque en ellos la educa-

ción puede realizarse, y no de un modo parcial, sino con carácter de totalidad».

Además de estas «unidades pedagógicas personales», puede decirse que «los conjuntos sociales, en cuanto determinantes de un tipo de educación completa, son unidades pedagógicas. Tal es el caso de la familia, la escuela, la sociedad nacional y, en general, cualquier paidocenosís» (2).

Hablar de la unidad en educación y enseñanza es empresa arriesgada, pero precisa. Que los docentes hayan sentido siempre la urgencia y necesidad de la unidad en los diversos cometidos pedagógicos, puede comprobarse en la lectura de nuestros clásicos y en la planificación y desarrollo de investigaciones recientes. El estudio de la unidad en la enseñanza, esto es, las reflexiones en torno al concepto de «unidad didáctica» tienen su origen y su finalidad. Nacen a raíz de una tarea imprescindible: organizar la comunidad escolar, en cuyo seno se dan cita, por la riqueza y dimensión de su estructura, múltiples y variados elementos. La unidad constituye así el medio más lógico y eficiente para coordinar dichos elementos, enlazar sus funciones, prevenir sus trabajos, moderar oportunamente su discreta intervención y actuar de forma valiosa y eficiente. Sólo de esta manera podrá la «unidad didáctica» prestar un elocuente servicio al principio de integración personal, como verdadero fin educativo.

Aunque el tema de la «unidad didáctica» tiene ya un esquema propio en el pensamiento filosófico de la Escolástica, no encontrará un punto de partida lo suficientemente fecundo como para abrirse en la rica gama de variaciones e interpretaciones de que puede ser objeto hasta que el movimiento pedagógico de la «Educación Nueva», al revisar el verdadero concepto

de aprendizaje, haga surgir los primeros estudios y definitivas experiencias sobre dicha unidad.

Para un educador de la denominada «Escuela Nueva», aprender no significa recibir y retener mecánicamente y pasivamente las nociones de las ciencias, ni siquiera podremos decir que un sujeto aprendió algo porque sea capaz, en un momento determinado, de repetir fielmente el mensaje instructivo. Una escuela que sólo transmite conocimientos y fomenta sin escrúpulos el memorismo y la logomaquia, en principio, nada o muy poco tiene que ver con la educación integral.

Porque un centro de enseñanza es verdaderamente educativo cuando cultivando, claro está, las distintas y necesarias facetas de la educación intelectual, forja en cada alumno la personalidad adecuada, construyendo en ella los hábitos precisos para su competente inserción en el mundo social y en el mundo del trabajo. Es por ello por lo que aprender supone siempre un enriquecimiento de la conducta, un ensanchamiento del campo de las experiencias personales y un saber utilizar adecuadamente en cada caso este progresivo y armónico crecimiento de nuestro yo.

Hasta este momento, la «unidad didáctica» había venido siendo solamente entendida como un «medio de organizar el contenido del aprendizaje» según el carácter propio de cada ciencia y las fórmulas generales de la estructuración lógica. A partir de estas nuevas definiciones didácticas, la unidad tendrá que realizar un tipo de organización capaz de hacer frente al nuevo e integral concepto de aprendizaje.

Ya Dewey había iniciado, en 1897, un experimento encaminado a demostrar el procedimiento más adecuado para que la enseñanza diese un paso definitivo, desde los viejos y manidos moldes intelectualistas a una nueva situación pedagógica que tuviese mucho más

---

Por JUAN MANUEL MORENO G.

Director del C. E. D. O. D. E. P.

---

en cuenta las necesidades infantiles y su ulterior inserción en la comunidad humana (3).

El pensamiento de Dewey encontró pronto fervorosos seguidores. Uno de ellos fue el Profesor H. C. Morrison, que, aceptando gran parte de los principios pragmatistas, defendidos por los educadores nuevos y en íntima vinculación con las doctrinas del aprendizaje como un proceso de adquisición de habilidades y un cambio en la actitud del individuo, nos ha legado un sistema de unidades didácticas capaces, por su intensa significación y notable interés, de conseguir la adaptación del individuo y el enriquecimiento de su personalidad (4).

En el pensamiento de Morrison, la erudición no es lo primordial. Lo fundamental es la comprensión y la apreciación. Lo conseguido exclusivamente por asimilación, no se puede considerar como producto de aprendizaje. Aun con los recientes artificios para comprobar la intensidad de lo aprendido, puede suceder que se tome lo conseguido como aprendido realmente, cuando estas consecuciones no pasan de ser una fría exposición oral y memorística del contenido de los libros de texto.

Es importante que el alumno no sólo sepa muchas cosas, sino que haya adquirido plenamente la capacidad para entenderlas y aplicarlas. El cuerpo doctrinal de las enseñanzas será seleccionado no sólo por el valor de su contenido informativo, sino, ante todo, por su facilidad y prontitud para adiestrar el pensamiento y desarrollar las capacidades humanas.

Dice Morrison que «el completo proceso de educación, de ajuste a las condiciones objetivas de la vida, está basado en «unidades de aprendizaje», cada una de las cuales debe ser dominada, o, de lo contrario, no está hecha la adaptación. El aprendizaje de estas unidades no se puede medir; pero puede ser evidenciado por la conducta del alumno o por síntomas particulares. Algunos síntomas son plenamente manifiestos si se observan cuidadosamente; otros, se pueden revelar solamente por pruebas especiales, y algunos, sólo pueden ser observados por métodos, con ayuda de especiales instrumentos» (5).

Muy duramente critica y sanciona Morrison el sistema de «unidades de materia», meramente informativas, en donde la explicación docente y la memorización discente se convierten en los dos únicos ejes constitutivos del quehacer escolar. «Muchas escuelas —dice— ignoran el dominio de las verdaderas unidades de enseñanza, y en su lugar enfocan el interés del alumno a conseguir tareas asignadas. La práctica corriente es tratar con un texto un curso de estudio, como si así se consiguiese el verdadero resultado de la enseñanza. El contenido se fracciona en partes, llamadas lecciones, cada una de las cuales estudia y recita el alumno. El proceso de la lección se resuelve en definitiva en un discurso narrativo, expositivo o descriptivo, o en resolver una serie de problemas. En el texto, especialmente en ciencias y matemáticas, aparecen los productos del aprendizaje en forma más o menos aprendible; pero, con frecuencia, es material meramente asimilativo, relacionado o no con los produc-

tos esenciales de recitación, y la prueba se resume en otra semejante llamada examen. De esta forma, los alumnos no dominan nada; en todo caso, cosas pequeñas, esparcidas e independientes de su preparación y desvalorizadas por la inutilidad de la repetición y el memorismo» (6).

A los estudios de Morrison siguieron inmediatamente los trabajos realizados por Ruediger (7), Gustin y Hayes (8), Caswell y Campbell (9), Harap (10) y Draper (11). Todos ellos explican, con abundantes y sugestivos detalles metodológicos, cómo pueden planearse y desarrollarse las unidades en un ambiente propicio y con técnicas adecuadas.

En 1937, el Profesor Paul Leonard publica en el «Curriculum Journal» un interesante artículo, titulado «Wast is a Unit Work», en donde vuelve de nuevo a remarcar el sentido profundamente educativo que las unidades didácticas han de presentar tomando como punto de partida las «experiencias posibles» y las «experiencias inmediatas» del niño.

Jones, Grizzell y Grinstead entienden por unidad didáctica «un grupo o cadena de actividades planeadas y coordinadas que emprende el alumno para obtener el control sobre un tipo de situación vital». Tienen la originalidad, como muy bien han hecho notar algunos autores, de llamar «unidades de enseñanza» al planteamiento previo que cada profesor hace en relación con sus actividades docentes, y «unidad de aprendizaje» a las actividades que el alumno realiza, de la mano orientadora del maestro, hasta dominar completamente el sentido de la unidad (13).

Especial interés tiene la doctrina elaborada por Lorena B. Strecth, que llegó a inventariar, en 1939, las características básicas de toda unidad competente (14). Siguió después los de J. M. Lee y D. M. Lee (15), Bruner (16) y los realizados por el Teacher College de la Universidad de Columbia (17).

Recogiendo todo este amplio conjunto de sugerencias y sistemas, debemos a los Profesores A. Echegoyen y C. Suárez la publicación en castellano del primer estudio sistemático sobre la unidad didáctica (18). Aun convencidos de los notables aciertos y sinceras verdades pedagógicas que adornan la nueva técnica de las unidades, nuestro país, ya sea como consecuencia de los escasos medios dedicados a la investigación educativa, ya como resultado de las dificultades generales, con las que se tropieza una y otra vez sin llegar a vencer la inercia de quienes estiman que toda propuesta de innovación debe ser considerada como sospechosa, no ha podido plantearse el tema de las unidades didácticas de una manera práctica y aplicativa hasta hace muy escasos años (19).

Es justo citar aquí los eficientes trabajos realizados recientemente por los organismos técnicos de la Enseñanza Primaria española en relación con el tema de las unidades didácticas. En la estructura de los nuevos cuestionarios que han de regular con carácter uniforme la enseñanza elemental en España se ha hecho ingresar un apartado especial con el título de Unidades Didácticas.

La expresión puede aludir, y de hecho alude, a significaciones e interpretaciones muy diversas. Dentro del espíritu de este documento legal y pedagógico, la unidad didáctica se entiende como un grupo de conocimientos y actividades instructivas, aprendidas y realizadas en la escuela en torno a un tema central de gran significación y utilidad para el niño.

Cumplen una finalidad esencial: proporcionar al educando un conocimiento progresivo y diferencial en torno a la «Naturaleza y la Vida Social», como sectores de saberes imprescindibles para su proyección y adaptación en el mundo y en la vida.

Se denominan, además, unidades didácticas «básicas y realistas» porque pretenden muy fundamentalmente poner en contacto al escolar con el «mundo real» que le circunda, y muy especialmente con los aspectos y datos «más importantes» de esa realidad.

Cubren así las unidades didácticas una de las más discutidas exigencias del dinamismo instructivo de la escuela: colocar al niño frente a la vida misma en su doble y simultánea versión de la «Naturaleza y Sociedad». Y colocarle frente a ella para que capte con orden y sistema la riqueza de sus variadas dimensiones, la utilidad vital de estos conocimientos y, en definitiva, su alto y poderoso grado de enriquecimiento educacional (20).

Hasta aquí no he hecho sino presentar el proceso y contenido de los estudios científicos y prácticos más sobresalientes en torno a la unidad en Didáctica y Organización Escolar. Las posiciones son, como puede comprobarse, diversas y distintas. A mi juicio, es necesario el paso de algún tiempo y la convergencia de raras dotes de penetración y enjuiciamiento para poder enfrentarse autorizadamente con la obra en bloque de todos estos estudiosos de la unidad y discernir lo que en ella haya de positivo y negativo, de pureza y error, de sustancial y accesorio.

Sin embargo, opino que convendría destacar, desde ahora mismo, una especie de «común denominador» de gran parte de estos trabajos, sobre todo si se reconoce que un porcentaje muy elevado de sus autores son fervorosos partidarios de las nuevas doctrinas pedagógicas del activismo y la prospección.

Este común denominador, perceptible en gran parte de los estudios y trabajos realizados hasta la fecha en materia de unidades didácticas, puede ser expresado por las siguientes características generales:

a) Cuando se habla de unidad didáctica se piensa, ante todo, en un nuevo sistema de enseñanza lejos del verbalismo y la memorización y al servicio de la «educación integral» de los escolares.

b) Esto significa que toda unidad didáctica, por el hecho de ser tal, «mira con profundidad al educando», atendiéndole en su doble dimensión:

- Como sujeto de aprendizaje de las ciencias.
- Como persona que ha de hacer suyo un sistema valioso de hábitos y actitudes.

c) Existe un notable compromiso entre la unidad didáctica y la enseñanza activa. Porque la actividad no es un adjetivo confesional implicado en una deter-

minada concepción pedagógica. La actividad es la virtud más codiciada de la escuela de siempre, de la enseñanza certera, del magisterio auténtico. Cuando inopinadamente se concede poca importancia a la actividad en nombre de otros resortes técnicos y pedagógicos, estamos confesando nuestra desmedida fe en la memoria, en la comprensión mental y en el verbalismo. El alumno, considerado hasta ahora por muchos como elemento pasivo del aprendizaje, mero receptáculo y recitador de nociones, es entendido por la unidad didáctica como actor, autor, artífice y partícipe de su propio quehacer educacional.

d) La unidad didáctica es la vía a través de la cual las necesidades e intereses legítimos del alumno encuentran cumplida y oportuna satisfacción. Esto hace del sistema una de las fórmulas más prestigiosas de la didáctica actual.

e) No olvida la unidad didáctica la proyección social de las tareas escolares y la participación de la comunidad en el programa educativo. La necesaria unión del individuo con la sociedad está prevista y planificada por medio de experiencias oportunas.

## ALUSION ESPECIAL A LAS UNIDADES GLOBALIZADAS

La expresión «globalización» —muy empleada por Ovidio Decroly (21) para designar el hecho psicológico de que el niño percibe las cosas en totalidades, y no en sus partes, y que sus expresiones y realizaciones tienen este mismo carácter global— debe ser, a nuestro juicio, la cualidad esencial que dé forma y sentido a las primeras unidades didácticas del trabajo escolar.

Durante los dos primeros cursos de la Enseñanza Primaria, de seis a ocho años, habida cuenta de que los intereses y actividades de los niños no están todavía diferenciados, se huirá sistemáticamente, en todo momento, de las separaciones y clasificaciones que suponen las distintas materias escolares.

«Suprimidas así las tradicionales y clásicas divisiones de las distintas disciplinas, el niño tendrá que concentrar toda la fuerza sinérgica de su actividad para la puesta en contacto con una serie de temas y asuntos de alto valor significativo para su vida personal, entendida ésta como conjunto de realidades naturales y sociales.»

Cada tema o asunto constituye así una «unidad didáctica», es decir, un núcleo de conocimientos y actividades en torno a una idea central previamente seleccionada por aquellos técnicos a quienes ha correspondido la estructuración de los cuestionarios. En torno a esta idea central girarán luego todas las tareas pedagógicas de la clase, las de aprendizaje nocional y aquellas otras que amplían el campo de las experiencias infantiles y abonan declaradamente por la construcción integral de la personalidad (22).

La unidad de materia organizada por el sistema de asignaturas y temas tiene sus defensores, que señalan las siguientes ventajas:

1. Las asignaturas, como contenidos del aprendi-

zaje, están bien organizadas y persiguen determinados objetivos de la educación.

2. El contenido ayuda a disciplinar al alumno.
3. El estudiante adquiere conocimientos y destrezas para continuar creciendo después dentro de la sociedad.
4. El alumno aprende lo que entiende, y lo acepta en nombre del principio de autoridad.
5. Las asignaturas constituyen la mayor parte del programa; pero, además, se organizan cursos electivos para atender las necesidades e intereses individuales.
6. Los conocimientos aparecen organizados de modo lógico y cronológico.

Los que atacan este tipo de unidad se respaldan en los siguientes argumentos:

1. El resultado del aprendizaje es, en muchas ocasiones, un mecanismo de memorización y verbalismo.
2. No se basa en las necesidades e intereses del

escolar, ignorando los problemas personales y sociales de la vida.

3. No estimula el desarrollo de una mente crítica.
4. La selección del contenido y las actividades escolares son impuestas al alumno.

Sin duda alguna por estas razones, se ha querido establecer un cotejo seleccionador entre este tipo de unidades en donde la materia aparece lógicamente organizada, correspondiendo fielmente al inventario de puntos consignados en el índice de un buen libro, y la denominada «unidad de materia de tipo funcional», cuyo contexto aparece siempre presidido por la buena mano de una competente organización psicopedagógica. «El tema central o eje de este tipo de «unidades funcionales» no surge del índice de capítulos de un libro, ni mantiene necesariamente el orden de éste, como sucede en las unidades tradicionales. Considera más los propósitos, intereses y necesidades del individuo. Podría incluirse en este grupo la unidad de materia de tipo funcional de Leonard, algunas formas de la unidad concentrada y, también, las unidades basadas en aspectos significativos del ambiente» (23).

## BIBLIOGRAFIA CITADA

(1) GARCÍA HOZ, V.: *Principios de pedagogía sistemática*. Madr. Rialp, 1960, pág. 43.

(2) GARCÍA HOZ, V.: *Obra citada*, pág. 44.

(3) DEWEY, HOHN: *Educación, Democracia*. Buenos Aires. Losada, 1953.

(4) El Profesor HENRY C. MORRISON ideó el *Units Plan*, técnica experimentada en las escuelas de Portsmouth, New Hampshire, donde fue Director de Enseñanza. En 1919 se incorpora a la Universidad de Chicago y perfecciona allí definitivamente su plan. En 1926, aparece su vasta obra *The Practice of Teaching in the Secondary School*, publicada por dicha Universidad. La importancia de este tratado le hizo alcanzar diversas traducciones a idiomas extranjeros. En España, la Doctora SÁNCHEZ ARBÓS realizó, en 1930, una versión de esta obra adaptando y seleccionando los puntos más sobresalientes. Vide: H. C. MORRISON: *La práctica del método en la Enseñanza Secundaria*. Madrid, La Lectura 1930, 182, páginas. Posteriormente, la Universidad de Chicago publicó, de nuevo en 1931, la obra de Morrison con algunas revisiones y añadidos.

(5) MORRISON, H. C.: *La práctica del método en la escuela secundaria*, Págs. 36 y 37.

(6) MORRISON, H. C.: *Obra citada*, pág. 38.

(7) RUEDIGER, W. C.: *Teaching Procedures*. Boston. Houghton, Mifflin, 1932, 244 páginas.

Define la unidad didáctica como «any division of subject matter, large or small, that, when mastered, gives an insight into, an appreciation of, or a mastery over some aspect of life». Insiste Ruediger en el carácter formativo de las unidades como el mejor sistema para lograr la construcción de la personalidad.

(8) GUSTIN, M., y HAYES, M.: *Activities in the Public School*. The University of North Caroline Press, 1934. Es

uno de los primeros estudios en donde se destaca la importancia de las actividades como vías solventes de aprendizaje. Las unidades deberán, por ello, seleccionar e incluir un buen número de actividades, situaciones y experiencias capaces de formar e informar a los alumnos para alcanzar los objetivos de la enseñanza.

(9) CASWELL, H. L., and CAMPBELL, D. S.: *Curriculum Development*. New York, American Book, Co., 1935. La escuela culturalista, dicen los autores, preconiza un tipo de unidad de materia a base de *porciones doctrinales*. Nosotros queremos, añaden, *unidades de experiencia*, esto es, la fórmula de aprendizaje defendida por la Escuela Activa.

(10) HARAP, HENRY: *The technique of Curriculum Making*. The MacMillan Co., 1935.

(11) DRAPER, C.: *Principles and techniques on Curriculum Making*. New York. D. Appleton Century, 1936.

(12) LEONARD, PAUL: «Wast is a Unit of Work». *Curriculum Journal*, vol VIII, núm. 3, marzo 1937.

(13) JONES, GRIZZELL and GRINSTEAD: *Principles of unit construction*. New York, Mc. Graw Hill, 1939. Existe una versión al castellano publicada en México por la Editorial UTEHA en 1949.

(14) STRETCH, LORENA B.: *The Curriculum and the Child*. Minneapolis. Educational Publishers, 1939. «Toda unidad, dice, ha de ser real y significativa; debe tener algún propósito definido, adaptarse a los alumnos de modo que éstos sean capaces de desarrollarla; contendrá actividades en relación con las diferencias individuales de los alumnos, las demandas de la sociedad y los intereses del niño.» Como cualidad más importante, ratifica el sentido pedagógico de la unidad.

(15) LEE, J. M., and LEE, D. M.: *The child and his curriculum*. New York. D. Appleton Century Co., S. A.

(16) BRUNER señala que «la unidad está organizada de tal suerte que todo lo que se incluye a manera de contenido, la organización misma y el método de presentación a la clase, tiene el propósito de hacer posible para el niño la comprensión del tema que le sirve de fondo». Vide: *Enciclopedia de la Educación Moderna*. Buenos Aires. Losada, 1956, volumen II, pág. 413.

(17) La Escuela Lincoln (Teacher College, University Columbia) define la unidad «como una serie de experiencias valiosas reunidas alrededor de algún tema central de interés para el niño. Un incidente sirve como punto de partida para despertar ese interés; actividades de naturaleza incitante lo estimulan aún más; se introducen informaciones de casi todas las ramas del conocimiento para resolver los problemas que que presentan, y se fomenta la expresión individual de ese interés valiéndose de diversos medios. Vide: *Enciclopedia de la Educación Moderna*. Buenos Aires. Losada, 1956, vol. II, página 413.

(18) ECHEGOYEN DE CAÑIZARES, ANA, y SUÁREZ GÓMEZ, CALIXTO: *La unidad de trabajo y el programa*. Una guía para la aplicación de los cursos de estudios. La Habana. Cultural, S. A., dos volúmenes s. a. Este estudio ofrece, además de las teorías y doctrinas sobre la unidad, la realización concreta de unidades-tipo, con detallada especificación de los objetivos, serie de actividades, medios, materiales y procedimientos de evaluación.

(19) Una Orden Ministerial de 14 de septiembre de 1957 establece para la Enseñanza Media española la organización de la clase en forma de unidad didáctica. Sin embargo, hacemos notar el sentido que esta disposición legal confiere a la unidad didáctica no alcanza más allá de un sencillo medio de distribuir la duración temporal de cada sesión o clase en dos periodos fundamentales: cuarenta y cinco minutos

de explicación magisterial y treinta minutos de permanencia o estudio dirigido. Si algún valor tiene el sistema, ha sido conjugar en una misma situación el trabajo simultáneo de profesores y alumnos, permitiendo que, de esta manera, el docente pueda ocuparse más directamente en la creación de métodos y hábitos de estudio eficaces.

(20) *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria*. Madrid. C. E. D. O. D. E. P., 1965, 80 páginas.

(21) DECROLY, O.: «La función de globalización y la enseñanza». Madrid. *Revista de Pedagogía*.

(22) El sistema de unidades didácticas que hoy hemos recomendado de manera oficial para toda la Enseñanza Primaria española se asemeja de alguna manera a los centros de interés de Decroly, aunque con un tratamiento más libre y una inspiración doctrinal al margen de muchas de sus aseveraciones didácticas. También se parece al método de proyectos, pero en modo alguno necesita de la meticulosa preparación y realización que éste exige a sus devotos.

Yo diría que al redactar estas primeras unidades didácticas de nuestra Enseñanza Primaria hemos estado más cerca de los actuales sistemas de enseñanza sintética, de los que es pionero el pedagogo alemán Berthold Otto, y por los que la instrucción se imparte en los primeros cursos de forma concentrada y sistemática sobre problemas en los que se cultivan diversos contenidos escolares.

Es justo confesar aquí nuestro profundo y continuado deseo de renovar la estructura de la Enseñanza Primaria, entrando de lleno en el cauce de aquellas corrientes educativas que, por haber demostrado su eficacia, gozan hoy de estima universal.

(23) ECHEGOYEN, A., y SUÁREZ, C.: *La unidad del trabajo y el programa*. La Habana. Cultural, S. A., tomo I, página 38.

