

CUADERNOS DE PSICOLOGÍA 3

n.º 5 - 1976 - 40 pts.



psicología y enseñanza:

experiencia temprana e igualdad de
oportunidades · sobre la alternativa
para la enseñanza · ¿es posible em-
peorar la enseñanza de psicología?

taller

ediciones JB

Ambrós 8 - Teléfono: 255 12 66 - Madrid 28

SERIE: PSICOLOGIA

Colección taller uno

Económica de bolsillo
Formato 11 x 18. Rústica, colores,
plastificada, troquelada

Peter L. BROADHURST
LA CIENCIA DE LA CONDUCTA
ANIMAL
192 págs., 17 grab. P.V.P.: 100 ptas.

Alexander R. LURIA
PEQUEÑO LIBRO DE UNA GRAN
MEMORIA
162 págs. P.V.P. 100 ptas.

David S. DUSTIN
METODOS DE INVESTIGACION
EN PSICOLOGIA
(En preparación)

Edward M. GUROWITH
LAS BASES MOLECULARES DE
LA MEMORIA
(Prólogo de Dionisio Pérez y Pérez)
(En preparación)

Colección taller dos

Económica paperback
Formato 13 ½ x 21 ½. Rústica, colores,
plastificada, troquelada

Brendan A. MAHER
INTRODUCCION A LA INVESTIGA-
CION EN PSICOPATOLOGIA
244 págs., 25 grab., P.V.P. 300 ptas.

*Robert L. ISAACSON, Robert J. DOUGLAS,
Joel F. LUBAR y Leonard W. SCHMALTZ*
INTRODUCCION A LA PSICOLOGIA
FISIOLOGICA
450 págs., 100 grab., P.V.P.: 550 ptas.

Bergen Richard BUGELSKI
PSICOLOGIA DEL APRENDIZAJE
APLICADA A LA ENSEÑANZA
450 págs., 8 grab., P.V.P.: 450 pts.

Harold Reginald BEECH
TERAPIA DE CONDUCTA:
MODIFICACION DE LA
CONDUCTA HUMANA
312 págs., 7 grab.: P.V.P.: 300 ptas.

Stanley RACHMAN (y colaboradores)
ENSAYOS CRITICOS AL PSICOANALISIS
302 págs., P.V.P.: 300 ptas.

Aubrey J. YATES
FRUSTRACION Y CONFLICTO
(En preparación)

Jacques COSNIER
NEUROSIS EXPERIMENTALES. DE
LA PSICOLOGIA ANIMAL A LA
PATOLOGIA HUMANA
ISBN 84-7330032-7
192 págs., P.V.P.: 250 ptas.

Johannes C. BRENGELMANN
RESPUESTAS CONDICIONADAS. TEORIA
DEL APRENDIZAJE Y
PSIQUIATRIA
(En preparación)

Stanley RACHMAN
EFECTOS DE LA PSICOTERAPIA
(En preparación)

Piotr K. ANOJIN
BIOLOGIA Y NEUROFISIOLOGIA
DEL REFLEJO CONDICIONADO
(En preparación)

EN TODAS LAS LIBRERIAS



libreria **BELAGUA**

c/ POTOSI, 9 telef: 4 58 67 78 MADRID-16

NUESTRA SECCION DE PSICOLOGIA RECOMIENDA

COMPILADOR ARMANDO BAULEO, ADORNO, ALTHUSSER, N. CAPARROS, Y OTROS.

VICISITUDES DE UNA RELACION.

AYER Y HOY: UN ESPECTRO DE POSICIONES MARXISTAS ANTE EL PSICOANALISIS.

328 págs. 330 ptas.

IGOR A. CARUSO

PSICOANALISIS DIALECTICO

143 págs. 425 ptas.

REICH - CARUSO - MARCUSE - FROMM - KALIVODA

PSICOANALISIS E HISTORIA

124 págs. 125 ptas.

JEAN-JOSEPH GOUX

LOS EQUIVALENTES GENERALES EN EL MARXISMO Y EL PSICOANALISIS

87 págs. 235 ptas.

JEAN-MARIE BROHM

PSICOANALISIS Y REVOLUCION

95 págs. 70 ptas.

VARIOS

PSICOANALISIS: INSTITUCION E INVESTIGACION SEXUAL

148 págs. 100 ptas.

INFORME DEL SEMINARIO INTERNO DE CEREN SEXUALIDAD, AUTORITARISMO Y LUCHA DE CLASES

FRANZ HINKELAMMERT

LA SITUACION DE LA SEXUALIDAD DENTRO DEL MATERIALISMO HISTORICO

LECHNER, NORBERT

REPRESION SEXUAL Y MANIPULACION SOCIAL

84 págs. 160 ptas.



EDITORIAL FUNDAMENTOS

Caracas, 15 - MADRID-4
Teléfonos, 419 96 19 - 419 55 84

ENCICLOPEDIA DE LA SEXUALIDAD

Roger Bastide, Marcel Eck, Pierre Hanry, Georges Mauco, Bernard Muldworf, y otros, bajo la dirección de René Volcher. 1.200 ptas.

Por primera vez una obra realizada conjuntamente por un grupo de especialistas: médicos, psicólogos, psiquiatras y sociólogos, que ofrece:

- la mayor información al nivel actual de los conocimientos sobre la sexualidad en todos los campos.
- una estrecha interrelación entre la fisiología, la psicología y la sociología.

Un libro imprescindible para todos y especialmente recomendado a los que deben ejercer una tarea docente: médicos, psicólogos, educadores y padres.

ANALES DE PSICOTERAPIA

De la Sociedad Francesa de Psicoterapia, traducidos al español. Títulos aparecidos:

1. Psicoterapias y psicoanálisis existenciales. 150 ptas.
2. La Catarsis. 150 ptas.
3. Descondicionamiento e investimiento. 150 ptas.
4. Terapias de la pareja. Terapias de la familia. 200 ptas.
5. El sueño. 150 ptas.

OTROS TITULOS

Curar con Freud. S. Nacht. (presidente de la Sociedad Francesa de Psicoanálisis). 200 ptas.

Psicología y Sociología del grupo. Nicolás Caparrós y otros. 200 Ptas.

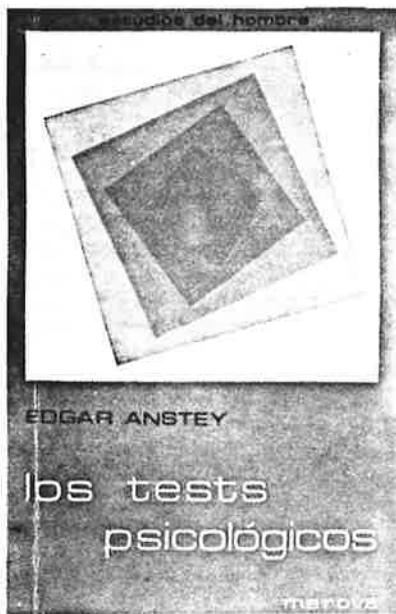
Lenguaje y comportamiento. A. Luria. 120 ptas.

La Toxicomanía. Claude Olievenstein. 100 ptas.

De venta en todas las librerías. Solicite información y catálogo completo. Condiciones especiales para suscriptores.

ediciones marova

NOVEDADES
EDGAR ANSTEY,
LOS TESTS
PSICOLOGICOS



3 4 6 10 ... 66
NISCALO 5317246 LINO 4356 OLA ...
¿Cuánto vale PLATA si la raíz cuadrada de PALESTI-
NO es AAEEI?
Si Log. 2 = 0,301, log. 5 = ...

UN ESTUDIO SOBRE LOS TESTS REALIZADO POR
EL CREADOR DEL TEST DE DOMINOS.

"Durante algún tiempo se ha sentido la urgente necesidad de una recogida y puesta al día de los procedimientos científicos disponibles para la construcción de tests psicológicos y para la evaluación de los resultados obtenidos con estos instrumentos. La obra del doctor Anstey cumple admirablemente esta necesidad. Será bien recibida no sólo por el creciente equipo de técnicos ocupados en la elaboración de tests útiles para diferentes propósitos, sino también por un amplio número de personas que realizan la aplicación de tales tests y basan sus decisiones en la información que les proporcionan estos instrumentos" (Sir Cyril Burt en el *Prólogo* a la edición inglesa).

EDICIONES MAROVA, S.L.
Viriato, 55 - MADRID-10

FON
TA
NE
LLA

LIBROS DE
PSICOLOGIA

—Claude Bernard
INTRODUCCION AL ESTUDIO DE LA
MEDICINA EXPERIMENTAL.
Presentación y Notas de Jaume Pi-Sunyer.

—Iván P. Pavlov
ACTIVIDAD NERVIOSA SUPERIOR

—A. R. Luría
CEREBRO Y LENGUAJE
EL CEREBRO EN ACCION.

—B.F. Skinner
WALDEN DOS
CIENCIA Y CONDUCTA HUMANA
MAS ALLA DE LA LIBERTAD Y LA
DIGNIDAD
SOBRE EL CONDUCTISMO
REGISTRO ACUMULATIVO
LA CONDUCTA DE LOS ORGANISMOS.
(UN ANALISIS EXPERIMENTAL)



Editorial Fontanella, S. A.

escorial, 50 - tel. 213 17 31

barcelona - 12

C/. Augusto Figueroa, 17-5º.
Teléf.: 232.13.48 - Madrid-4.
Apartado de correos 46308.
Núm. 5 - 1976 - 40 ptas.

EDITOR-DIRECTOR
José Javier Campos Bueno.

CONSEJO EDITORIAL
Adolfo Hernández; Amalia
Cañas; Blanca García; Javier
Campos; Juan A. Colmenar-
res; Juan Carlos Duro; Lola
Lorenzo; Luis Aguado; María
Antonia Alvarez; Francisco
Javier Labrador.

COLABORADORES
Antonio Ponce
Evelio Huertas.

DISEÑO GRAFICO:
Carlos G. Barba.

IMPRIME
Coop. Coimoff.
C/ Doctor Gómez Ulla, 22
Madrid-28.

DEPOSITO LEGAL
M-36222 - 1975.

7

EDITORIAL

8

**EXPERIENCIA TEMPRANA E IGUAL-
DAD DE OPORTUNIDADES.**

—A modo de introducción.

—Repertorios conductuales mínimos en
dos grupos de niños de diferente nivel
socioeconómico.—R. Bayés y E. Garri-
ga.

22

**SOBRE "UNA ALTERNATIVA PARA
LA ENSEÑANZA"**

28

**¿ES POSIBLE EMPEORAR LA ENSE-
ÑANZA DE LA PSICOLOGIA?**

Víctor García Hoz Rosales y Juan del
Val.

34

PROFESIONALES: SIGUE LA COLA

36

**RESEÑAS: Dos textos de Psiquiatría in-
fantil. Terapia del Comportamiento. Be-
havior Therapy: Techniques and Empi-
rical Findings.**

37

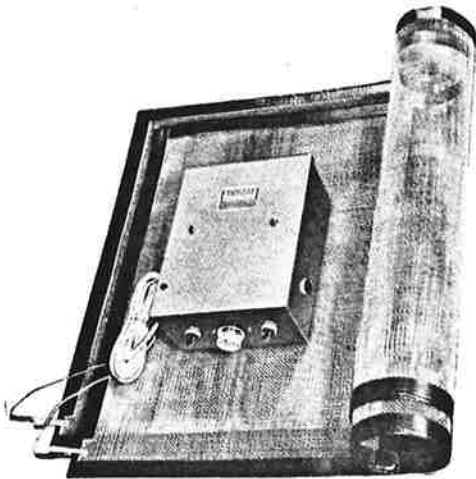
INFORMACION DE REVISTAS



Francos Rodríguez, 47 - Telf. 459.52.80
MADRID-20

material y ediciones psicotécnicas, s.a.

Instrumentos de medida para las ciencias del hombre



Sistema de alarma para el tratamiento efectivo de la enuresis nocturna.

El aparato consiste en un simple y seguro sistema automático de alarma que despierta al niño o al adulto tan pronto como se inicia la micción. De este modo el sujeto aprende a controlar gradualmente los esfínteres, generalmente transcurridas dos o tres semanas de utilización del aparato.

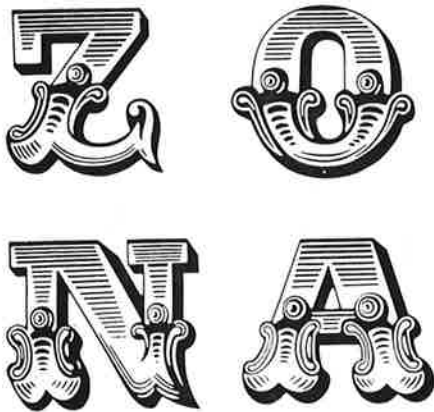
Su eficacia ha sido plenamente probada incluso en muchos casos en los que otros métodos han fracasado.

Este modelo es muy utilizado en clínicas y hospitales, tanto por psicólogos como por educadores, médicos-pediatras y otros especialistas.

Solicite información sobre éste y otros medios técnicos al servicios de la Psicología Clínica.

Ref. EA/ENU.

MATERIAL DE EXPLORACION Y DIAGNOSTICO. INSTRUMENTOS PARA LABORATORIOS DE PSICOLOGIA. MATERIAL DE TERAPIA DE CONDUCTA



ZONA 7 (1976)

—Nicolás Sartorius: Dialéctica de la unidad en el movimiento sindical.

—Ludolfo Paramio: El bloque dominante ante la ruptura democrática.

—Enrique Gomáriz: Las clases dominadas ante la crisis política.

—Javier Doc y Magdalena Pérez: Los trabajadores de la enseñanza.

—Adolfo Sánchez Vázquez: La ideología de la neutralidad ideológica en las ciencias sociales.

—Mauricio Trigo: Sobre el concepto de democracia.

ZONA ABIERTA, REVISTA TRIMESTRAL
Director-Editor J.M. Reverte
C/. Argüeso, 8 - MADRID.

Los días 23 y 24 de abril se celebró en Valladolid el IV Simposio Profesional de Psicólogos, del que daremos noticia más detallada en el próximo número. Creemos que el documento que allí se redactó, destinado a la opinión pública, tiene la suficiente importancia como para sustituir a nuestro habitual editorial. El documento es el siguiente:

"Los psicólogos participantes en el IV Simposium Nacional, recogiendo el sentir mayoritario de los profesionales de la Psicología, sienten el deber, de presentar a la Opinión Pública la grave situación que atraviesa su profesión, al considerar que aquella repercute muy desfavorablemente en los ciudadanos de nuestro país.

Somos una profesión con un elevadísimo índice de paro, carecemos de Estatuto Jurídico que nos defina. No contamos con un Colegio Profesional que defienda nuestros legítimos derechos.

La Administración ha ignorado sistemáticamente esta situación. Como último recurso, con fecha 29 de octubre de 1975, se presentó un ruego al Gobierno desde las Cortes en el que se pedía una respuesta a nuestra problemática. A pesar del carácter preceptivo en la legislación vigente, de esa respuesta, el Gobierno no ha contestado hasta la fecha. El 24 de febrero de este año, enviamos una carta al Presidente del Gobierno en vista del silencio total ante el ruego: tampoco hemos recibido contestación. Posteriormente, más de 1.000 profesionales y estudiantes, hicimos entrega de otras tantas cartas: tampoco hubo respuesta.

Esta situación y la inexistencia de una política profesional y de empleo para un sector de más de 5.000 profesionales y más de 15.000 estudiantes universitarios, nos lleva a las siguientes consideraciones:

I. La Administración parece ignorar la incongruencia y el coste social que supone la creación de una profesión sin que consecuente-

mente se doten puestos de trabajo para el ejercicio de la misma.

II. Esta situación causa de hecho un perjuicio a la población, que se encuentra privada del derecho a una asistencia que debería ser protegida por el Estado.

Concebimos la Psicología como un servicio público fundamental y derivado del derecho que tiene toda persona a ser asistida para el mejor desarrollo de su personalidad a todos los niveles. Vemos por tanto necesaria la integración del psicólogo en todas aquellas instituciones que afectan al normal desenvolvimiento del individuo. De un modo inmediato, consideramos urgente, la presencia del psicólogo en los hospitales, escuelas, industrias, tribunales y centros de rehabilitación social. Asimismo, consideramos imprescindible la creación de una Facultad de Psicología independiente, experimental y con una titulación única.

Creemos que la actual práctica de la Psicología, llevada a cabo por ciertos gabinetes privados, no responde a la concepción de la misma como servicio público por dos razones: Porque sólo las clases sociales más favorecidas pueden costear esta función y porque se subordina la calidad de dicha función a la obtención de beneficios económicos.

III. Los psicólogos, además de informar a la Opinión Pública y renovar nuestra exigencia al Gobierno de que sean atendidas nuestras demandas, queremos plantear las repercusiones sociales de nuestra profesión y entendemos que estos problemas no pueden quedar circunscritos a nuestro campo profesional y que deben ser asumidos por la totalidad del cuerpo social del país, a través de aquellos organismos que ya han demostrado su preocupación por los problemas del ciudadano."

lidades. **experiencia** t riencia **temprana** e nprana **e igualdad** d ana e igualdad **de** o de **oportunidades**. e

a modo de introducción

Uno de los objetivos que las sociedades avanzadas actuales pretenden alcanzar es el de la igualdad de oportunidades educativas. Según estos planteamientos, suele suponerse que, conseguida una educación de igual calidad para todos los sujetos, las manifestaciones posteriores de diferencias individuales deberían explicarse poniendo el énfasis en factores hereditarios.

No pretendemos entrar ahora en la llamada "controversia herencia-medio", que planteada con sabor de dicotomía fue un punto muerto durante pasadas décadas de investigación en psicología. Numerosos estudios realizados aportaron datos en ambas direcciones. Los primeros trabajos de Galton (1869) sobre la herencia de la fama, los estudios con gemelos de Burt (1966), que pone a cuenta de la herencia un 80 por ciento de la varianza medida por los tests de inteligencia, los trabajos de Eysenck (1971) en cuanto a la herencia de rasgos de personalidad e inteligencia o los de Jensen (1969), van todos en la

misma dirección, enfatizando el valor explicativo de factores genéticos en dichos hallazgos. Trabajos realizados con animales sobre la herencia de la temerosidad (Hall, 1951), Broadhurst, 1960, 1963), señalan la influencia de factores genéticos, aunque algunas diferencias entre los sujetos dependan también de influencias ambientales maternas pre y posnatales. Gray (1971) habla de la importancia relativa de la herencia en la temerosidad, deambulación, defecación y peso en ratas, asignándole valores que oscilan entre un 50 y un 75 por ciento de la varianza explicada. La conducta sexual en cobayas también se ha analizado detenidamente, obteniéndose que la contribución genética es un factor importante para explicar dichas conductas.

Desde la perspectiva ambientalista se ha señalado la importancia del ambiente en el desarrollo de las capacidades de los sujetos en numerosos estudios experimentales con animales. Hebb (1949) ha resaltado las diferen-

cias en actividad y conducta exploratoria de animales criados en ambiente estimulante, frente a los criados en condiciones de confinamiento. Levine (1962), destaca cómo la estimulación en la primera infancia produce animales menos tímidos, que aprenden mejor y son más vigorosos. Levine, Alpert y Lewis (1957), observaron un desarrollo más rápido de los sistemas hormonales de los animales "manipulados" durante la infancia. Bruner (1959), ha estudiado las consecuencias cognoscitivas de la privación sensorial. Diversos estudios detectan períodos críticos en el desarrollo de la conducta, (es interesante al respecto la revisión hecha por Scott 1962). El fenómeno conocido por "imprinting" (impronta) está también en la línea de la existencia de períodos críticos, y algunos lo consideran como una forma de conducta aprendida autorreforzadora (Collias, 1962). Los famosos trabajos de Harlow (1962) con monos rhesus muestran hasta qué punto pueden ser alterados por la experiencia temprana modelos de con-

ducta innata tan importantes como puedan ser la atracción sexual o las pautas de comportamiento materno. También abundan los datos obtenidos con sujetos humanos en apoyo de la perspectiva ambientalista aportados desde la psicología diferencial, estudiando, entre otras, diferencias en inteligencia, rendimiento y personalidad. Klineberg (1930), señaló en unos resultados que posteriormente han vuelto a repetirse, cómo el C.I. medido por tests de inteligencia está dependiendo de que la formación de los sujetos se haya realizado en un medio rural o urbano. Las diferencias ambientales que acompañan a la pertenencia a una clase social determinada son especialmente importantes. Los estudios de Bayley y Jones (1937) y McNemar (1942) son clásicos en este sentido.

Con sólo estos pocos trabajos citados vemos, pues, que es posible recoger y utilizar datos en apoyo de ambas posiciones, y pueden consultarse al respecto para una información general sobre el tema los manuales clásicos de Anastasi (1958) y Tyler (1965), por los abundantes estudios que recogen.

De la controversia inicial se ha derivado hacia posiciones en donde lo que un individuo es se interpreta como resultado de la interacción del binomio herencia-medio. Falta por ver si es que tiene algún sentido, la primacía de uno u otro sobre rasgos muy específicos de inteligencia, personalidad, etc. En este sentido se ha hablado de "techos biológicos" que pondrían un límite a las posibilidades de desarrollo de un individuo. Sin embargo, dentro de una misma especie, y dada la gran plasticidad que se atribuye hoy al sistema nervioso, el concepto de "techo biológico" resulta sumamente inconcreto y poco determinante, dadas las posibilidades de una amplia manipulación del ambiente temprano y su efecto sobre el establecimiento de nuevas conductas. Por esto, interesa más bien llamar la atención sobre la importancia de un adecuado método de crianza para el desarrollo posterior del sujeto. La educación va a ser, pues, una pieza clave en este desarrollo, y la igualdad real de oportunidades, sin demagogias, deberá basarse en un intento real de que cada sujeto reciba una educación adecuada a sus características, para crear las condiciones en las que la enseñanza recibida sea lo más semejante posible para todos. Para que

esto se realice es preciso que el ambiente previo a la entrada en la escuela haya sido lo suficientemente estimulante y rico para todos los sujetos, de forma que se posibilite la asimilación de la educación posterior.

En el artículo de R. Bayés y E. Garriga, que publicamos a continuación, los autores han construido un instrumento de diagnóstico que intenta detectar los repertorios conductuales mínimos existentes al comienzo de la escolarización en distintas áreas: percepción, discriminación, resolución de problemas etc. Los resultados obtenidos apuntan la existencia de posibles diferencias debidas a la procedencia social, siendo además las niñas de clase social baja las que parecen estar en mayor desventaja, (1).

Este trabajo apuntaba hace ya cinco años que si uno de los objetivos de la Ley General de Educación Básica era conseguir para todos los niños españoles una igualdad de oportunidades educativas, es evidente la necesidad de una adecuada formación preescolar asegurando un desarrollo en un ambiente estimular apropiado que permita el establecimiento de unos repertorios conductuales básicos que posibiliten el aprovechamiento de la enseñanza posterior.

Recientemente en "Una Alternativa para la Enseñanza", documento elaborado por el Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid, que comentamos en otro lugar de este mismo número, se planteaba no sólo la reforma de la enseñanza, sino "una transformación global por la que se abandone la lógica del beneficio privado para entrar en la lógica de la utilidad social". La concepción de la enseñanza como servicio público, necesidad que plantea el documento citado, debe incluir necesariamente la reivindicación explícita de una asistencia preescolar gratuita y a cargo del Estado. ■ CUADERNOS DE PSICOLOGIA 3.

(1). En la misma época E. Roldán, C. Peláez y M.T. Monsalve (1971), realizaron un estudio en el que aplicaron test de inteligencia y tomaron datos antropométricos a dos grupos de niñas de 9 a 10 años (200 sujetos), pertenecientes a colegios privados y a escuelas nacionales o grupos escolares gratuitos. El primer grupo pertenecía a la clase media acomodada y el segundo estaba compuesto por niñas de familias campesinas inmigrantes, residentes en suburbios. Las pruebas aplicadas fueron la de aptitudes generales, de García Yagüe, y otra de vocabulario usual. Los resultados confirman los hallados en otros países. Las niñas de clase acomodada resultaron superiores en talla y peso, el vocabulario usual fue casi el doble que el de las niñas de clase baja y las aptitudes generales fueron también muy superiores.

BIBLIOGRAFIA

- Anastasi, A. 1958, trad. *Psicología Diferencial*, ed. Aguilar, Madrid, 1971.
- Bailey, N. y Jones, H.E. 1937, *Environmental correlates of mental motor development*, Child Development, núm. 8, 329-41.
- Broadhurst, P.L. 1960, *Application of biometrical genetics to the inheritance of behavior*, en H.J. Eysenck ed. *Experiments in Personality* (vol. 1). Routledge and Kegan Paul, London.
- Broadhurst, P.L. 1963, trad. *La ciencia de la conducta animal*, Taller de Ediciones JB, Madrid, 1973.
- Bruner, J.S. 1959, *Cognitive Consequences of early sensory deprivation*, Psychosomatic Medicine vol. 21, 89-95. Trad. en *Psicología de la Educación*, (R Sprinthall recop.), ed. Morata, Madrid, 1973.
- Burt, C.L. 1966, citado en J.L. Pinillos, *Principios de Psicología*, Alianza Editorial, Madrid, 1975, pág. 650 y ss.
- Collias, 1962 en E.L. Bliss ed. *Roots of Behavior*, pp. 264-73, Harper, New York.
- Eysenck, H.J. 1971, trad. *Raza, Herencia y Educación*, ed. Aura, Barcelona, 1973.
- Galton F., 1869, *Hereditary Genius: an inquiry into its laws*, republicado en Horizon Press New York, 1952.
- Gray, J.A. 1971, trad. *La psicología del miedo*, ed. Guadarrama, Madrid 1971.
- Hall, C.S. 1951, *The Genetics of Behaviour*, en S.S. Stevens ed. *Handbook of experimental psychology*, Wiley, New York, 1951.
- Harlow, H.P., Harlow, M.K. 1962, trad. *Privación social en los monos*, en "Psicología contemporánea", ed. Blume, Madrid, 1975.
- Hebb, D. 1949, *The organization of behavior*, Wiley, New York.
- Jensen, D.R. et al. 1969, *Environment heredity and intelligence*, Harvard Reprint. Series núm. 2.
- Klineberg, O. 1931, *A study of psychological differences between "racial" and "national" groups in Europe*, Arch. Psychol. 132.
- Levine, 2. 1962, *Psychophysiological effect of infantile stimulation*, en Bliss E.L. (dir.) *Roots of Behavior*, New York, pág. 246-253.
- Levine, S. Alpert, M. Lewis, G.W. 1957, *Science*, 126, 1347.
- Levine, S., Mullins, R.F., 1966, *Hormonal influences on brain organization in infant rats*, *Cience* 152, 1585-1592.
- McNemar, 1942, *The revision of the Stanford-Binet Scale*, Moughton-Mifflin, Boston.
- Roldán, E. et al., 1971, citado en J.L. Pinillos, *Principios de Psicología*, Alianza Editorial, Madrid, 1975 págs. 667 y ss.
- Scott, J.P., 1962, *Critical periods in behavioral development*, *Science*, vol. 138, 948-58. Trad. en *Psicología de la Educación*, ed. Morata, Madrid, 1973, pp. 32-49.
- Tyler, L., 1965, trad., *Psicología de las diferencias humanas*, ed. Marova, Madrid, 1972

repertorios conductuales mínimos en dos grupos de niños de diferente nivel socioeconómico. (*)

r. bayés y e. garriga

Nota sobre los autores:

—RAMON BAYES es doctor en Psicología por la Universidad de Barcelona y diplomado en Psicología Clínica por la misma Universidad. Es autor del libro *Una Introducción al Método Científico en Psicología* (Fontanella, 1974) y ha publicado numerosos trabajos en revistas nacionales y extranjeras. En la actualidad, es profesor de Psicología Experimental en la Universidad Autónoma de Barcelona.

—ENRIQUETA GARRIGA es pedagoga terapeuta. Ha publicado diversos trabajos en colaboración sobre temas de Psicología Social. En la actualidad, trabaja en reeducación de lenguaje mediante técnicas operantes, en el Centro de Educación Especial "Col·legi Sants Inocents" (Barcelona).

Creemos que uno de los objetivos que debería proponerse cualquier sociedad —y, por tanto, también la nuestra— es que todos y cada uno de los individuos que la forman pudiesen alcanzar el máximo desarrollo posible de sus potencialidades, con independencia de su medio de origen y encontrándose sometidos únicamente a unas posibles limitaciones genéticas. Por otra parte, este concepto es, en realidad menos claro de lo que corrientemente se cree, no en el sentido de que no existan diferencias de este tipo sino de que, en el momento actual, todavía desconocemos hasta dónde se puede llegar en su neutralización.

Es, posiblemente, en este sentido que el Ministerio de Educación y Ciencia (1970) prevé que "la Educación General Básica será obligatoria y gratuita para todos los españoles" (art. 2, pág. 16) y que "este nivel comprenderá ocho años de estudios cumpliéndose entre los 6 y 14 años de edad" (art. 15, pág. 23).

Ahora bien, incluso en el supuesto de que este ciclo de Enseñanza General Básica se llevase a término de forma total —de lo que nos encontramos todavía muy lejos (2)— y cualquier niño de 6 a 13 años tuviese algún día la posibilidad de asistir a una escuela igualmente dotada en cuanto a instalaciones, material y preparación del profesorado, ¿hasta qué punto esta medida será eficaz para conseguir uno de los principales objetivos que se

propone la nueva Ley General de Educación: "ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas sin más limitaciones que la capacidad para el estudio" (pág. 12)?

Observamos que en sociedades muy distintas se da, aparentemente, un mismo hecho: independientemente del grado de esfuerzo que pone cada una de ellas para proporcionar a todos sus miembros la misma oportunidad educativa y prescindir de su medio de origen, acostumbra a producirse en todas ellas lo que los sociólogos yugoslavos Martic y Supek (1967) definen como: "un mecanismo de herencia cultural que, aun en una sociedad socialista, procura mejores posibilidades de éxito escolar a los niños procedentes de estratos culturalmente favorecidos (empleados y profesores liberales)" (pág. 96).

Como ejemplo, posiblemente extremo, podemos citar el de China, donde a raíz de una encuesta llevada a término en 1966, dentro de las universidades y escuelas secundarias superiores, se vio, con sorpresa, que "después de diecisiete años de régimen socialista, más del 40 por ciento de los estudiantes provienen todavía de familias burguesas, expropietarias y capitalistas que no representan, a pesar de ello, más del 5 por ciento de la población" (Suyin, 1967).

Por otra parte, en la U.R.S.S., el soviético Kon (1970) indica que "estudios de sociólogos soviéticos (en especial los ya conocidos trabajos de V.N. Shubkin) señalan que, de hecho, la composición social estudiantil (desde el punto de vista de su origen social) no se corresponde enteramente con la estructura social de la totalidad. Puede constatarse un impacto de las condiciones materiales, de las diferencias de nivel entre las escuelas de la ciudad o de pueblos que se han puesto de manifiesto en los exámenes de ingreso a escuelas de estudios superiores, de la influencia general de la atmósfera cultural familiar, etc."

En Yugoslavia, todavía el mayor contingente de estudiantes viene suministrado por el sector "pequeño burgués" de la población (Martic y Supek, 1967, pág. 99).

Hansen (1971) se pregunta por qué en Dinamarca el notable incremento experimentado en número de alumnos que empiezan estudios secundarios no se ha visto seguido por cambios significativos en la desigualdad de oportunidades existente y señala que "en todos los países del occidente europeo se ha observado cierto número de obstáculos (económicos, geográficos y culturales) que se oponen al mantenimiento de este contingente a lo largo de los años de escolaridad obligatoria. La investigación sociológica de los problemas educativos realizada en algunos países ha mostrado que existe una relación estrecha entre las condiciones en las que los niños se desarrollan y transcurre su infancia y el tipo y extensión de la educación que reciben" (pág. 188). Hansen concluye, sin embargo, que "hasta ahora no ha sido posible demostrar la forma específica que toman estas relaciones, la importancia relativa de los diferentes factores ambientales y sus mutuas interacciones" (pág. 189).

En Francia, la probabilidad de que los hijos de los trabajadores agrícolas asalariados tuvieran acceso a la enseñanza superior era, para el curso 1961-62, ochenta veces menor que la correspondiente a la de los hijos de miembros de profesiones liberales (Bourdieu y Passeron, 1964).

Desde otro punto de vista, muchos autores han señalado la influencia del medio socioeconómico sobre los resultados de los tests psicológicos. Así Sutter (1950) recoge numerosos estudios que demuestran el papel que juegan el medio urbano o rural, la profesión del padre, los ingresos familiares, etcétera (citado por Bacher, 1966).

(*) Este artículo fue originalmente publicado en "Anuario de Psicología", 1971, 3, (núm. 5), 41-65.

Reuchlin y Valin (1953) administran una batería de 15 tests a alumnos que están finalizando los estudios primarios y encuentran, en 9 tests, una superioridad de los niños procedentes de medios urbanos sobre los rurales. Longeot (1962), por su parte, señala que la superioridad de los medios urbanos sobre los rurales queda más patente en los test verbales que en los no verbales.

En cuanto a la influencia de la profesión del padre sobre el éxito obtenido en los tests, tanto Terman y Merrill (1937) como Neff (1938) y Shouksmith (1953) encuentran diferencias de una media alrededor de 20 puntos en el C.I. entre niños con padres que tienen una profesión liberal o de nivel directivo y niños con padres agricultores o ejerciendo una profesión poco cualificada. Milner (1951), estudiando niños de primer año de primaria, encuentra una correlación muy elevada (0,86) entre un C.I. verbal y el status social de su familia, establecido de acuerdo con la profesión de los padres, las fuentes de ingresos familiares y el grado de instrucción del cabeza de familia. Idier (1963) encuentra, asimismo, diferencias en los tests de aptitudes, en cálculo y en francés, entre niños de padres que ejercen una profesión liberal y de nivel directivo y niños de padres obreros.

También Jadouille (1962) dice que "si los padres de una población escolar se distribuyen en un 18 por ciento

de personal sin cualificación profesional, un 67 por ciento de obreros cualificados (incluyendo artesanos, comerciantes y empleados) y un 14 por ciento con profesiones liberales (incluyendo a los empleados y funcionarios con gran responsabilidad), los tres grupos de niños correspondientes no reaccionan con igual éxito frente a los problemas referentes a inteligencia y lectura. Es bastante grave comprobar que los medios no favorecidos cuentan con un porcentaje mucho más alto de niños de inteligencia mediocre" (pág. 30). En este trabajo, la autora da cifras de niños de C.I. superior a 110, es decir, de niños bien dotados o excelentes: "Desgraciadamente, también ella es reveladora: 9 por ciento en los medios humildes, contra 22,6 por ciento en los segundos y 60 por ciento en la categoría más pudiente" (pág. 31).

Finalmente, Honzig (1940, 1957), Jones (1963) y Skodak y Skeels (1949) dan como un hecho ya establecido la relación entre la inteligencia de niños de edad escolar y las características socioeconómicas de sus familias.

Este fenómeno también se da entre nosotros. Así, en un trabajo reciente, realizado en Sabadell (Corominas, Ruiz, Carnicer, 1969), se han encontrado los resultados que muestran la tabla 1.

Incluso si analizáramos el problema desde el punto de vista de las teorías de Piaget, veríamos que, a pesar

de que todos los niños parecen seguir "el mismo orden de sucesión de estadios psicológicos en el desarrollo de la inteligencia", los canadienses Pinar, Laurendeau y Boisclair han podido comprobar que entre los escolares de Martinica, que siguen el programa francés de estudios hasta el certificado de estudios primarios, "existe un retraso de cuatro años, por término medio, en la formación de operaciones lógicas respecto a los resultados obtenidos en Ginebra, París, o Montreal" (Piaget, 1968, pág. 28).

Como indican algunos trabajos que se han llevado a término en sociedades distintas, la influencia del medio sobre las posibilidades futuras empieza muy pronto. Algunos autores —Bayley (1933, 1965), Honzig (1940, 1957), Hindley (1960)— señalan que la influencia de las características socioeconómicas sobre la inteligencia empieza a manifestarse hacia los dos o tres años. Pero aunque Bayley (1965) expresa la hipótesis de que esta influencia puede dar lugar a un "cambio claro" hacia los tres años, de acuerdo con Pearson (1969) este hipotético cambio, susceptible de ser verificado por la aparición de correlaciones positivas entre el nivel de inteligencia del niño (tal como da, p. ej., los tests de Stanford Binet y Cattell) y el nivel educativo de los padres, puede estar relacionado con el hecho de que las pruebas que se administran sólo empiezan a comportar complicaciones verbales de cierta importancia

Tabla 1. Resultados obtenidos al aplicar a 3 grupos de niños de distintos ambientes socioculturales, una prueba de inteligencia de aplicación colectiva.

EDAD	GRUPO A		GRUPO B		GRUPO C	
	Núm. explor.	C.I. med.	Núm. explor.	C.I. med.	Núm. explor.	C.I. med.
NIÑOS 7 años	38	90	10	104	5	112
NIÑAS 7 años	47	83	8	97	10	118
TOTAL 7 años	85	85	18	101	15	116

NOTA: Grupo A: Niños procedentes, en su mayor parte, de zonas suburbanas y de inmigración.
 Grupo B: Niños procedentes, en su mayor parte, de clases económicamente débiles, pero ya integradas en la vida de la ciudad y de clases medias bajas.
 Grupo C: Niños procedentes, en su mayor parte, de un nivel socioeconómico medio-superior o alto.

a partir de los cuarenta y dos meses. Una influencia real anterior que permaneciese "latente" en el sentido de que no pudiera ser medida por test normales, teniendo en cuenta la estructura y limitaciones de estos instrumentos, no puede desestimarse en absoluto. Utilizando el Stanford Binet y las Cattell Infant Intelligence Scales. Pearson ha encontrado una correlación positiva entre la inteligencia del niño y el status socioeconómico a partir de los veintisiete meses.

Aparte de los estudios realizados a través de tests empieza a destacarse, en la actualidad, la evidencia, producto de investigaciones experimentales —rigurosamente controladas—, que pone de manifiesto la tremenda importancia que pueden tener las influencias del medio ambiente durante el primer tiempo de la vida del niño, incluyendo la etapa prenatal, en su conducta posterior. Aunque podríamos citar numerosos trabajos, creemos será suficiente dar como referencia única y global el Symposium sobre la investigación del cerebro y de la conducta humana que tuvo lugar en París, en el año 1968, y en el que participaron algunos de los primeros investigadores mundiales tales como Eccles, Luria, Pribram, Miller (3), Skinner, etc.

OBJETIVO DEL TRABAJO (4)

El objetivo de esta investigación piloto era averiguar si en el momento de iniciarse el ciclo educativo existían diferencias y de qué tipo entre los repertorios conductuales básicos de niños del área urbana barcelonesa, procedentes de ambiente socioeconómico elevado, y niños residentes en la misma zona, pero de bajo nivel socioeconómico.

Para el análisis de los repertorios conductuales básicos se ha utilizado el instrumento BG. (Véase anexo A).

Entendemos por niños procedentes de ambiente de nivel socioeconómico elevado aquellos que cumplan las siguientes condiciones:

—Asistir a un colegio situado en el distrito III.

—Pagar una cuota mensual mínima superior a las 1.000 pesetas mensuales (sin contar desplazamientos, media pensión, ni gastos de material y extras) (5).

Entendemos por niños procedentes de ambientes de bajo nivel socioeconómico aquellos que cumplen las si-

guientes condiciones:

—Asistir a un colegio situado en una zona urbana suburbial.

—Pagar una cuota mensual que, en ningún caso sea superior a las 200 pesetas mensuales (comprendidos todos los gastos).

Situado el inicio teórico del ciclo de Enseñanza General Básica en los 6 años de edad, hemos fijado como límites de edad admisibles: haber cumplido como mínimo los 6 años en el momento de empezar la primera sesión de prueba y tener, como máximo, 6 años y siete meses en el momento de terminar la última sesión de prueba (teniendo en cuenta que ha sido necesario dedicar a cada niño entre 2 y 4 sesiones de trabajo de una duración aproximada de una hora y una sesión adicional de 4 minutos).

Nuestra hipótesis podría formularse como sigue:

"Si administramos el instrumento BG a niños procedentes de ambiente socioeconómico elevado y niños procedentes de bajo nivel socioeconómico, entonces las respuestas de los primeros al instrumento de diagnóstico BG —en cuanto a número y rapidez— serán significativamente superiores a las de los segundos".

Si esta hipótesis se confirma, esto podría suponer una desigualdad de oportunidades "de facto" ya en el momento de iniciarse el ciclo escolar común.

Con el fin de dar una mayor homogeneidad a las muestras estudiadas, se solicitó:

a) que los niños y niñas pertenecientes a grupo socioeconómico elevado:

—Procedieran de padres catalanes que hablaran a sus hijos en catalán;

—hubieran recibido un mínimo de dos cursos de educación preescolar en dicha lengua (6), además del actual.

b) que los niños y niñas pertenecientes al grupo de bajo nivel socioeconómico:

—procedieran de padres de origen no catalán, con una residencia mínima de dos años en el área barcelonesa, y que hablaran a sus hijos en castellano;

—hubieran recibido un mínimo de un curso de educación preescolar en dicha lengua (7).

Es preciso hacer constar que, aparte del factor socioeconómico estricto, tal como se considera en este trabajo, los dos grupos que se han comparado presentan entre sí una serie de dife-

rencias que pueden haber introducido fuentes de varianza en los resultados; por ejemplo: lengua, medio ambiente durante los cuatro primeros años de vida y experiencia escolar.

METODOLOGIA

A) Sujetos

Se han elegido dos grupos de 8 niños cada uno: uno de ellos, formado por individuos procedentes de un ambiente socioeconómico elevado y, el otro, formado por individuos procedentes de un ambiente de bajo nivel socioeconómico. En ambos grupos, la edad de los sujetos ha oscilado entre los 6 años y 1 día, en el momento de iniciar la prueba, y los 6 años y 7 meses en el momento de finalizarla.

El total de niños explorados ha sido, pues, de 16.

Los niños de nivel socioeconómico bajo proceden de una zona suburbial de Badalona.

B) Tipo de diseño

Se ha considerado como *variable independiente*, el ambiente socioeconómico (alto o bajo) y como *variable dependiente*, la cantidad o rapidez (8) de las respuestas correctas al encontrarse sometidos los sujetos a idéntica estimulación.

La inclusión de la rapidez de respuesta obedece al hecho de que, una vez se encuentren los niños sometidos a una escolaridad común, todos ellos deberán completar el mismo programa con idéntico tiempo. Por ello, si algunos grupos poseen una lentitud de respuesta mayor que otros, este hecho puede situarlos en una posición claramente desfavorable.

Al principio se pensó en utilizar un diseño en dos grupos; sin embargo, al efectuar una prueba previa con algunos sujetos —al margen de los 16 de la experiencia— con el fin de adquirir soltura en el manejo de las pruebas, rectificar posibles errores y detectar variables extrañas que en la práctica pudieran distorsionar los resultados, se hizo evidente que una de las variables extrañas —el sexo— que, inicialmente, se pensaba controlar por el método de equilibrio —4 sujetos de cada sexo en cada grupo— era susceptible de poseer una importancia decisiva.

Por ello se decidió efectuar un diseño en cuatro grupos y aplicar a los

resultados que se obtuviesen la prueba de rango de Duncan (*Duncan's multiple range test*), que McGuigan (1968) aconseja como superior al análisis de varianza. Para la presentación de resultados, se ha elegido la forma sugerida por Edwards (1968) para este tipo de prueba. Se fijó un nivel de confianza del 95 por ciento.

Los 4 grupos quedaron constituidos como sigue:

Grupo A: Niños procedentes de ambiente socioeconómico elevado.

Grupo B: Niñas procedentes de ambiente socioeconómico elevado.

Grupo C: Niños procedentes de ambiente socioeconómico bajo.

Grupo D: Niñas procedentes de ambiente socioeconómico bajo.

Las variables extrañas que se controlaron fueron las siguientes:

a) *Edad*: se solicitó un mínimo de seis años y un día, en el momento de iniciar las pruebas, y un máximo de seis años y siete meses, en el momento de finalizarlas.

b) *Número de hermanos*: no podía ser inferior a 1 ni superior a 4.

c) *Estabilidad familiar*: los padres debían estar vivos y habitar en la misma vivienda que el niño.

d) *Ambiente escolar*: todos los niños pertenecientes al grupo socioeconómico elevado proceden de la misma escuela. Esta condición también se cumple para los niños de bajo nivel socioeconómico. Ambas escuelas podrían englobarse dentro de la tendencia pedagógica denominada "escuela activa" y en cuanto a edad, formación y actitud del profesorado, nos han parecido muy similares.

e) *Condiciones ambientales en la administración del instrumento*:

—*Local*. En ambas escuelas se dispuso de una habitación de características parecidas en cuanto a aislamiento, no existiendo, prácticamente, estimulaciones perturbadoras de ningún tipo durante las pruebas.

—*Personal*. Las pruebas se administraron a los 16 niños, siguiendo el

mismo orden y estando presentes dos personas: una de ellas que tomaba parte activa en la misma y a cuyo cargo corría la administración del instrumento, y la otra que se limitaba a observar y anotar las respuestas del niño. Estos papeles se mantuvieron constantes a lo largo de toda la investigación.

Antes de administrar las pruebas a estos 16 niños, los investigadores efectuaron pruebas de ensayo con otros niños de ambas escuelas, lo cual, además de proporcionar valiosa información, sirvió para familiarizar a los niños con su presencia en la escuela.

—*Duración de las sesiones*. Las sesiones tuvieron una duración aproximada de 1 hora, no prolongándose nunca más allá de la hora y cuarto. En todo caso, al aparecer cualquier síntoma que pudiera interpretarse como falta de atención o de cansancio —lo cual ocurrió muy raramente— se preguntaba al niño: "¿Estás cansa-



do? " "¿Quieres que continuemos otro día?" La más mínima duda conducía a la interrupción de la prueba. A pesar de que el niño no estuviera cansado y quisiera continuar, se interrumpía la sesión al llegar a la hora y cuarto. El número de sesiones necesarias por niño para completar el diagnóstico osciló entre 2 y 4 —exceptuando la prueba adicional de unos 5 minutos para la comprobación de la memoria a largo plazo.

C) Procedimiento

Se facilitó a la dirección de las escuelas una lista con todos los requisitos que debían cumplir los niños que debían ser sometidos a la prueba.

En un principio se pidieron 24 niños (6 por grupo), utilizándose 8 de ellos (2 por grupo) para las pruebas de ensayo del instrumento BG. En el transcurso de dichos ensayos, se introdujeron modificaciones tanto de orden como de contenido, quedando finalmente el instrumento BG en la forma en que fue utilizado en la investigación.

El hecho de que en ambas escuelas, para poder llegar al cupo previsto, fuera necesario utilizar un niño (uno por escuela) de edad comprendida entre los seis años y seis meses y seis años y siete meses, nos hizo aumentar la edad que primitivamente había sido fijada en seis años y seis meses, ampliándola a un tope máximo de seis años y siete meses, considerando más importante el hecho de disponer de dos sujetos más, que el de sobrepasar en unos días la exigencia cronológica previamente establecida (también nos inclinó a esta decisión el hecho de que la posible distorsión introducida se equilibraba en los dos grupos A y C).

Asimismo, en el grupo procedente de un ambiente socioeconómico elevado fue admitido un niño que, reuniendo todos los demás requisitos, pagaba una cuota mensual inferior a la de sus compañeros (850 pesetas). También en este caso se prefirió conservar el número a un mantenimiento estricto de las condiciones primitivas.

El niño era introducido en una habitación de la propia escuela que ya le era familiar y se le presentaban las pruebas del instrumento BG como un juego. Que los niños lo consideraron así, quedó patente en el hecho de que si bien fue dado observar, en un par de casos, cierta reticencia en acompañar, por primera vez, a los in-

vestigadores hasta la habitación de prueba, en las sesiones siguientes todos los niños se mostraron contentos de proseguir "el juego" e incluso algunos pidieron encarecidamente su continuación una vez las pruebas ya finalizadas.

En ningún caso se le pasó al niño más de una sola sesión por día.

Todas las pruebas fueron administradas durante los meses de enero y febrero de 1971.

RESULTADOS (9)

A) *Comparación global entre los 8 niños (4 niños y 4 niñas) procedentes de un ambiente socioeconómico elevado y los 8 niños procedentes de un ambiente socioeconómico poco favorecido.*

Se ha aplicado un análisis estadístico de significación al nivel de confianza, ya mencionado antes, del 95 por ciento a los siguientes datos:

a) Número total de respuestas correctas en aquellas pruebas del instrumento BG en las que por lo menos, 1 de los 16 niños hubiera emitido una respuesta incorrecta (no se han computado los ítems que *todos* los niños habían contestado correctamente). Estas pruebas han sido los números 3, 4, 6, 7, 10, 11, 13, 14, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25 y 26 (véase el apartado "SISTEMATIZACION" en el Anexo A).

b) Rapidez de respuesta en todas las pruebas cronometradas del instrumento BG (pruebas números 6, 8, 10, 16, 19, 20, 21 y 24) excepto:

—ítems 1 y 2, del apartado 20.01 de la "Prueba de los cubos de Kohs" (debido a que dichos ítems estaban destinados al aprendizaje del manejo de los cubos y eran susceptibles de recibir ayuda por parte del examinador).

—apartados 21.01 y 21.04 de la "Prueba de construcción de un rompecabezas" (el primero debido a que las instrucciones para su realización exceden, posiblemente, en dificultad a las posibilidades de los niños, y el segundo, porque podía realizarse con ayuda del examinador).

—"Prueba de copia y trazado" por no disponer todavía de un sistema de valoración objetivo que permitiera discriminar las respuestas correctas de las incorrectas.

Los tiempos se han computado de acuerdo con el criterio de que a *mayor rapidez en dar una respuesta co-*

recta, mayor debe ser la puntuación obtenida. Por ello y teniendo en cuenta que algunos niños no han emitido respuesta alguna a la estimulación del examinador, se ha fijado, en cada caso, un tiempo límite de respuesta, pasado el cual y caso de no obtenerla se ha puntuado como cero.

En el conjunto de pruebas de rapidez, los datos que figuran en la tabla 3 proceden de las siguientes operaciones:

—si el niño no ha contestado, pasado un tiempo límite fijado de antemano 0 puntos.

—si el niño ha contestado incorrectamente, sea cual fuere su rapidez de respuesta 0 puntos.

—si el niño ha dado una respuesta correcta dentro del límite de tiempo establecido, el tiempo computado ha sido, en cada caso, el resultado de restar el tiempo real del tiempo límite fijado:

Puntuación = tiempo límite — tiempo real

Con este sistema se ha conseguido, por una parte, discriminar entre respuestas correctas e incorrectas y, por otra, que a mayor velocidad de respuesta correcta corresponda mayor puntuación.

Los resultados globales obtenidos son los que pueden observarse en las tablas 2 y 3.

Aplicada una prueba estadística de significación a los datos de la tabla 2, encontramos un valor de $t = 3,6$.

Con 14 grados de libertad y un nivel de confianza del 95 por ciento, las tablas nos proporcionan un valor de $t = 2,145$, por lo que debemos concluir que la diferencia entre ambos grupos es estadísticamente significativa. En otras palabras, *los repertorios básicos de respuestas de los niños procedentes de un ambiente socioeconómico elevado son significativamente más amplios que los de los niños procedentes de un bajo nivel socioeconómico (10)*.

Aplicando una prueba estadística de significación a los datos de la tabla 3, encontramos un valor de $t = 3,7$.

Con 14 grados de libertad y un nivel de confianza del 95 por ciento, las tablas nos proporcionan un valor de $t = 2,145$, por lo que deducimos que la diferencia entre ambos grupos es estadísticamente significativa. En otras palabras, *los niños del grupo socioeconómico elevado emiten respuestas correctas con una rapidez signifi-*

Tabla 2. Número total de respuestas correctas, obtenido por el grupo de nivel socioeconómico elevado (niños y niñas) y el grupo de bajo nivel socioeconómico (niños y niñas) (*)

	Número total de respuestas correctas	
	Grupo AB	Grupo CD
1	139	97
2	139	132
3	138	108
4	132	106
5	155	112
6	150	63
7	121	87
8	132	136
TOTALES	1106	841

(*) No se han computado aquellos ítems que todos los niños han contestado correctamente.

Tabla 3. Rapidez de emisión de respuestas correctas, del grupo de nivel socio-económico elevado (niños y niñas) y del grupo de bajo nivel socio-económico (niños y niñas).

Diferencia entre tiempo límite y tiempo real (en segundos)

	Grupo AB	Grupo CD
1	1090	786
2	1185	482
3	1054	1092
4	716	785
5	808	129
6	1200	258
7	1018	617
8	1125	520
TOTALES	8196	4669

cativamente superior a la de los niños del grupo de bajo nivel socioeconómico (11).

B) Comparación global entre los cuatro grupos, atendiendo tanto a su procedencia socioeconómica como al sexo.

Los datos utilizados para la confección de las tablas 4 y 5 son los mismos que los que forman parte de las tablas 2 y 3, con la única diferencia de que se han formado cuatro grupos en lugar de dos, con el fin de poder aplicar a los resultados la prueba de rango de Duncan.

El nivel de confianza utilizado ha sido, asimismo, del 95 por ciento.

Los resultados obtenidos al aplicar la prueba de rango de Duncan a los datos de las tablas 4 y 5, pueden observarse, respectivamente, en las tablas 4 bis y 5 bis.

De estos resultados deducimos que, a pesar de que los grupos de niños y niñas procedentes de ambientes socioeconómicos elevados obtienen mejores puntuaciones que los grupos de niños y niñas de bajo nivel socioeconómico, las diferencias sólo son significativas con respecto al grupo de niños (grupo D). En otras palabras, las bajas puntuaciones obtenidas por el grupo de niñas de bajo nivel socioeconómico parecen ser las responsables de que, anteriormente, hayamos encontrado una diferencia significativa al aplicar una prueba de significación a ambos grupos socioeconómicos, sin discriminar el sexo.

CONCLUSIONES

En la medida en que se hubieran podido controlar mejor algunas variables extrañas importantes, anteriormente mencionadas (lengua, medio ambiente, experiencia escolar), los resultados de la investigación efectuada confirmarían la hipótesis de que los niños procedentes de un ambiente socioeconómico elevado poseían unos repertorios básicos más amplios que los niños procedentes de un estrato socioeconómico bajo, por lo menos en algunas de las áreas cubiertas por el instrumento BG. Sin embargo, a pesar de que no se ha conseguido aislar con suficiente pureza la variable independiente (factor socioeconómico) y que, por tanto, la hipótesis

no ha podido ser verificada de forma estricta, consideramos que no por ello los resultados dejan de tener trascendencia práctica, en tanto revelan la existencia de diferencias significativas entre los grupos considerados que, a juicio de los autores, pueden ser importantes en el momento de empezar una escolaridad común.

Este hecho puede cobrar mayor relieve si tenemos en cuenta que los dos grupos que se han comparado no constituyen casos extremos, especialmente por lo que se refiere al grupo de bajo nivel socioeconómico.

En efecto, nuestros grupos C y D cumplían, entre otros, los siguientes requisitos:

- haber recibido educación preescolar durante un año, como mínimo.
- encontrarse en el seno de una "escuela activa" (en la que, además de poseer un profesorado joven, dinámico y con una preparación similar a la de los grupos A y B, el número de alumnos por clase no sobrepasaba a los 20).

¿Qué hubiera ocurrido si el grupo procedente de ambiente socioeconómico elevado se hubiera comparado con grupos procedentes de medios rurales o suburbiales carentes de toda educación preescolar? Desde el momento en que el propio Ministerio de Educación y Ciencia (1969) reconoce oficialmente que para el curso 1966-67, sólo el 57,4 por ciento de los niños de 5 años se encontraban escolarizados, el problema de una desigualdad de oportunidades práctica, en el momento de iniciarse el ciclo de Enseñanza General Básica, se nos aparece con toda su crudeza.

Por otra parte, el hecho de que sean las niñas del grupo D las que han alcanzado las puntuaciones más bajas en, prácticamente, todas las pruebas, nos plantea un problema que, caso de confirmarse en futuras investigaciones, podría tener repercusiones de gran importancia. ¿No es posible que las campañas para la promoción de la mujer encuentren, únicamente, eco en los estamentos socioeconómicos más favorecidos, en cuyo caso las élites del país podrían ver, en breve plazo, duplicados sus efectivos, mientras que en las capas de bajo nivel socioeconómico persistiría una mayor discriminación por razón del sexo, en detrimento de las mujeres que podrían convertirse, cada vez más, en un subproletariado?

16 Como conclusiones de este trabajo,

Tabla 4. Número total de respuestas correctas, obtenido por los cuatro grupos (*).

	Número total de respuestas correctas			
	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D
1	139	155	97	112
2	139	150	132	63
3	138	121	108	87
4	132	132	106	136
TOTALES	548	558	443	398

(*) No se han computado aquellos ítems que todos los niños han contestado correctamente.

Tabla 5. Rapidez de emisión de respuestas correctas de los cuatro grupos.

	Diferencia entre tiempo límite y tiempo real (en segundos)			
	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D
1	1090	808	786	129
2	1185	1200	482	258
3	1054	1018	1092	617
4	716	1125	785	520
TOTALES	4045	4151	3145	1524

Tabla 4 bis. Resultados obtenidos al aplicar la prueba de rango de Duncan a los datos de la Tabla 4.

Medias	\bar{X}_D 99,50	\bar{X}_C 110,75	\bar{X}_A 137	\bar{X}_B 139,25	Rangos de significación mínimos
\bar{X}_D 99,50		11,25	38,50	39,75	$R_2 = 29,57$
\bar{X}_C 110,75			26,25	28,50	$R_3 = 31,01$
\bar{X}_A 137				2,25	$R_4 = 31,97$
	\bar{X}_D	\bar{X}_C	\bar{X}_A	\bar{X}_B	

Tabla 5 bis. Resultados obtenidos al aplicar la prueba de rango de Duncan a los datos de la tabla 5.

Medias	\bar{X}_D 381	\bar{X}_C 786,25	\bar{X}_A 1011,25	\bar{X}_B 1037,75	Rangos de significación mínimos
\bar{X}_D 381		405	630,25	656,75	$R_2 = 335,70$
\bar{X}_C 786,25			225	251,50	$R_3 = 352,05$
\bar{X}_A 1011,25				26,50	$R_4 = 362,95$
	\bar{X}_D	\bar{X}_C	\bar{X}_A	\bar{X}_B	

debemos señalar:

1.º Consideramos que, para que pueda existir una auténtica igualdad de oportunidades —aunque de momento ésta se circunscribiera únicamente al inicio del ciclo escolar—, todos los niños deberían poseer un repertorio básico que les asegurara un punto de partida adecuado. La fijación de este repertorio básico debería obtenerse empíricamente, a partir del estudio de los distintos grupos (12).

2.º El Estado debería asegurarse, antes de empezar el ciclo de Enseñanza General Básica, que todos y cada uno de los niños poseen este repertorio básico común. Todos los niños que no lo poseyeran, deberán someterse a programas educativos especiales —posiblemente individuales y adaptados a las carencias de cada niño— a cargo del Estado.

3.º Si se confirmaran los resultados de la presente investigación, muy posiblemente el mayor esfuerzo en este sentido debería canalizarse hacia los grupos de niñas procedentes de los estratos económicamente menos favorecidos de la nación.

ANEXO A

Tras analizar literatura existente, de procedencia y enfoques muy diversos (13), hemos llegado a la conclusión de que el niño de 6 años en el momento de empezar el estudio de la Enseñanza General Básica debe poseer ya —en un grado a determinar— un repertorio básico mínimo (14) que posibilite el aprendizaje escolar.

Este repertorio básico mínimo abarcaría, en nuestra opinión, los siguientes campos:

A) Percepción (15)

- Percepción visual, en ambos ojos.
- Percepción auditiva, especialmente en la gama de frecuencias en que son emitidos los sonidos humanos.

B) Discriminación

- Discriminación de formas, por tacto.
- Discriminación de tamaños, por tacto.
- Discriminación de pesos, por tacto.
- Discriminación de formas, por vista.

e) Discriminación de tamaños, por vista.

f) Discriminación de colores, por vista.

g) Discriminación de la situación espacial del propio cuerpo, por vista.

h) Discriminación de la situación espacial de objetos en relación con el propio cuerpo, por vista.

i) Discriminación de la situación espacial de objetos, en relación con otros objetos, por vista.

j) Discriminación de cantidades, por vista.

k) Discriminación de expresiones faciales.

l) Discriminación de situaciones sociales.

C) Conducta visomotora eficaz en el control de ejercicios con lápiz y papel.

D) Conducta verbal con respecto a:

a) Formas.

b) Tamaños.

c) Pesos.

d) Colores.

e) Situación espacial de objetos.

f) Letras.

g) Cifras.

h) Cantidades.

i) Partes del cuerpo.

j) Objetos de uso corriente.

k) Situación temporal.

l) Medidas.

m) Expresiones faciales.

n) Sexo y edad.

o) Situaciones sociales.

E) Resolución de problemas

a) Ordenación de series de tamaños distintos.

b) Acoplamiento de diversas partes aisladas que forman un todo coherente.

F) Memoria

a) A corto plazo.

b) A largo plazo.

Partiendo de la lista anterior —y sin que consideremos la misma como exhaustiva— hemos intentado elaborar un instrumento de diagnóstico que nos permitiera conocer el grado en que un niño posee este repertorio.

Para elaborar nuestro instrumento hemos tenido en cuenta los criterios de:

1) Distinción entre repertorios receptivo y productivo.

2) Pasos mínimos.

3) Sistematización.

1) Distinción entre repertorios receptivo y productivo

Al administrar el instrumento de diagnóstico, las respuestas que emite el niño a los estímulos que presenta el examinador son productivo, básicamente, de dos tipos de interacción:

a) En uno de ellos, el examinador emite conducta verbal y espera que el niño responda, asimismo, con conducta verbal. Por ejemplo, el examinador pregunta, mostrándole una ficha de

color rojo: "¿De qué color es esto?", y el niño responde: "Rojo".

b) En el otro tipo, el examinador emite, asimismo, conducta verbal pero espera que el niño responda con conducta no verbal. Por ejemplo, el examinador indica: "Señala el color rojo", y el niño debe señalar una ficha de color rojo entre fichas de distintos colores que se hallan situadas encima de la mesa.

Sapon (1969) indica que las interacciones del primer tipo revelan la existencia de un *repertorio verbal productivo*, mientras que las segundas nos permiten conocer el *repertorio verbal receptivo*.

Dado que ambos tipos de repertorio son necesarios, tanto en el aprendizaje escolar como en la vida normal, ya que es precisamente a través de ellos que el niño puede ser controlado y escolarmente adiestrado, y lo capacitan, a su vez, para controlar las contingencias ambientales, en todas las pruebas en que ha sido posible, y muy especialmente en las correspondientes al apartado D, "Conducta verbal", se han intentado analizar los dos tipos de repertorio.

2) Pasos mínimos

Como indica Sapon (1969), es muy importante el hecho de que "la existencia de un repertorio receptivo no garantiza la aparición de un repertorio productivo" (pág. 9).

En nuestro instrumento de diagnóstico, en las pruebas en que existen



repertorios productivos, hemos considerado:

—que estos constituyen el estadio más difícil;

—que la posesión de repertorios receptivos facilitará, normalmente, la adquisición de los productivos;

—que si se posee un repertorio productivo, esto supone, con gran probabilidad, que ya posee el receptivo correspondiente.

Por otra parte, se ha intentado establecer, en cada caso, dentro de los repertorios receptivos, grados de dificultad progresivos. El escalado de dificultad que hemos utilizado se encuentra, en gran parte, inspirado en los trabajos realizados por Sapon (1965, 1968, 1969):

—El estadio más simple consiste siempre en pedir al niño una *respuesta ecoica* (16).

—a continuación, debe *discriminar entre dos estímulos* distintos, disponiendo de un estímulo-modelo igual a uno de ellos.

Las etapas sucesivas son:

—Discriminar, con *modelo presente*, entre *varios estímulos*.

—Discriminar *entre dos objetos*, pero con *modelo ausente*. Es decir, se enseña previamente al niño un estímulo-modelo que, a continuación se retira, mostrando un par de estímulos —uno de los cuales es igual al modelo presentado— y pidiéndole efectúe la discriminación.

—Discriminación, con *modelo ausente*, entre *varios objetos*.

—Discriminación *sin modelo*, ante

la emisión de un estímulo verbal, por parte del examinador.

La gradación de dificultad que hemos establecido en la mayoría de pruebas, es la siguiente:

—Respuesta ecoica.

—Repertorio receptivo, con modelo presente, dos estímulos.

—Repertorio receptivo, modelo presente, varios (más de dos) estímulos.

—Repertorio receptivo, modelo ausente, dos estímulos.

—Repertorio receptivo, modelo ausente, varios (más de dos) estímulos.

—Repertorio receptivo, sin modelo.

—Repertorio productivo.

3) Sistematización

Todo este material, convenientemente sistematizado (17), ha dado lugar al instrumento de diagnóstico

—que, provisionalmente, hemos llamado *instrumento BG*— que consta de 28 pruebas, gran parte de las cuales creemos que, en principio, podrían ser adaptables a cualquier sociedad dado que, todo niño, sea cual sea la comunidad de que forma parte, debe poder percibir, discriminar, resolver problemas y comunicarse.

Estas pruebas son las siguientes:

1. Percepción visual.
2. Percepción auditiva.
3. Reconocimiento de formas, por tacto.
4. Reconocimiento de tamaños, por tacto.
5. Reconocimiento de objetos

concretos, por tacto.

6. Reconocimiento de colores, por vista.

7. Reconocimiento de formas, por vista.

8. Reconocimiento de tamaños, por vista.

9. Reconocimiento de objetos concretos, por vista.

10. Reconocimiento de objetos incompletos, por vista.

11. Reconocimiento del cuerpo ajeno.

12. Reconocimiento del cuerpo propio.

14. Reconocimiento de derecha-izquierda, en cuerpo ajeno.

15. Reconocimiento de derecha-izquierda, en cuerpo propio.

15. Reconocimiento de situación espacial.

16. Relación de cifras y cantidades.

17. Reconocimiento de cantidades.

18. Reconocimiento de cifras.

19. Copia y trazado.

20. Construcción de Cubos de Kohs.

21. Construcción de rompecabezas.

22. Reconocimiento de expresiones faciales.

23. Reconocimiento de acciones concretas.

24. Reconocimiento del status individual.

25. Cuantificación temporal.

26. Cuantificación espacio-temporal.

27. Actitudes sociales.

28. Memoria.



NOTAS

(1) Esta investigación ha sido posible gracias a la ayuda económica recibida de la FUNDACION JAUME BOFILL. Asimismo, queremos manifestar nuestro agradecimiento a los maestros y escuelas que nos han facilitado el trabajo, poniendo a nuestra disposición sus alumnos y locales, así como a todas aquellas personas que nos han ayudado con sus sugerencias. Muy especialmente, queremos agradecer al Dr. Pere Julià y a D. Francisco Muñoz sus valiosas indicaciones, que nos han permitido eliminar algunas de las ambigüedades contenidas en el manuscrito primitivo.

(2) Sólo para citar un dato, indicaremos que el informe FOESSA (1970) señala que en el curso 1967-68 (último del que se dispone información) se calcula existían "871.990 niños que no recibían regularmente ningún tipo de enseñanza" (pág. 852).

(3) Desde el punto de vista que nos preocupa, puede ser significativo un artículo de Miller (1968) redactado paralelamente al citado congreso.

(4) El presente artículo es, en realidad, parte de un trabajo que, debido a su extensión, no puede ser publicado en esta revista íntegramente. Por ello, aunque se ha intentado seleccionar aquellos datos que se han considerado podían ofrecer un mayor interés para el lector, es posible que, en algún momento, éste encuentre a faltar información. Un ejemplar completo del trabajo se encuentra depositado en la FUNDACION JAUME BOFILL (Rambla del Prat, 21, Barcelona), donde puede ser consultado.

(5) En el colegio objeto de nuestra investigación, existía una cuota indicativa y muchos de los niños a los que se ha administrado las pruebas pagan cuotas superiores a 2.000 pesetas.

(6) La diferencia idiomática obligó a efectuar una traducción sistemática al catalán del instrumento BG, el cual fue originalmente redactado en castellano.

(7) Este hecho nos revela que los dos grupos de niños que comparamos —ambiente socioeconómico alto y bajo— aunque muy distintos, no constituyen los casos extremos de nuestra sociedad, ya que existe, en nuestro país, un gran número de niños que no reciben ningún tipo de educación preescolar.

(8) Entendemos por rapidez de respuesta correcta, el tiempo que transcurre entre el final de la estimulación y el término de la respuesta emitida, con independencia de su longitud.

(9) Únicamente incluimos, en este apartado, los resultados globales, debido a la extensión que supondría reproducir los análisis comparativos de cada prueba. Remitimos al lector a la nota (4). Creemos, sin embargo interesante señalar que las pruebas 11 y 12 ("Reconocimiento del cuerpo ajeno" y "Reconocimiento del propio cuerpo") son las únicas en las que las niñas de bajo nivel socioeconómico aventajan a los niños de alto y bajo nivel socioeconómico.

(10) Este resultado es estadísticamente significativo, incluso al nivel de confianza del 99 por ciento ($t = 2,977$).

(11) Este resultado es estadísticamente significativo, incluso al nivel de confianza del 99 por ciento ($t = 2,977$).

(12) No debe descartarse la posibilidad de que en algunos aspectos importantes no cubiertos por el presente instrumento, los grupos económicamente menos favorecidos sean superiores a los grupos de procedencia socioeconómica elevada.

(13) Becker, Engelmann y Thomas (1969). De Cecco (1968), Doll (1965), Dunn (1965), Froisrig (1966), Gagné (1970), Gardner (1966), Gesell (1943), Hewett (1968), Hildreth, Griffiths y McGauvran (1966), Hurtig y Zazzo (1966), Ja-

douille (1962), Kephart (1968). Kirk, MacCarthy y Kirk (1968), Kirk, Karnes y Kirk (1968), Lippincot (1969), Ministerio de Educación Nacional (1965), Ministry of Education of the Russian Republic (1969), Pain y Echevarría (1969), Phillips (1969), Pica y Vayer (1969), Quirós (1965), Sapon (1965, 1968, 1969), Skinner (1957, 1968), Terman y Merrill (1937), Vernon (1960), Wechsler (1949, 1967), Zazzo (1960, 1969).

(14) Siguiendo la línea, entre otros, de Sapon (1969) y Gagné (1970), consideramos que cualquier aprendizaje se apoya en la posesión de repertorios previos más elementales. Una respuesta concreta a una situación social, por ejemplo, supone un funcionamiento correcto de los órganos auditivos, visuales y motores, discriminación correcta de formas, colores, tamaños, etc., discriminación correcta de los elementos complejos que constituyen la situación social, posesión de un repertorio verbal productivo adecuado, etc.

(15) Entendemos por percepción, la capacidad funcional de los mecanismos de input sensorial. (El instrumento, tal como ha sido diseñado en su fase actual, abarca, únicamente, la percepción visual y auditiva).

(16) De acuerdo con Julià (Roca-Pons y Julià, 1971), entendemos por respuesta ecoica: "la repetición oral inmediata de un modelo oral presentado por otro individuo".

(17) La sistematización se ha llevado a cabo a dos niveles: A) dentro de cada prueba: se ha intentado realizar la misma gradación de dificultad en pasos mínimos, empezando por el grupo de respuestas más difícil y terminando por el más fácil; B) entre las distintas pruebas: se ha tratado, siempre que ha sido posible, de buscar asimismo una gradación de dificultad de forma que la respuesta correcta a alguna de ellas, hiciera automáticamente innecesaria la administración de otra y otras.

BIBLIOGRAFIA

BACHER, R.: *Quelques données récentes sur les aptitudes verbales*. Bull. Psychol. Univ. Paris, 1966, 247, 642-654.

BAYLEY, N.: *Mental growth during the first three years. A developmental study of sixty-one children by repeated tests*. Genetic Psychology Monographs. 1933, 14, 1-92.

BAYLEY, N.: *Comparisons of mental and motor test scores for ages 1-15 months, by sex, birth order, race, geographical location and education of parents*. Child. Development, 1965, 36, 379-441.

BECKER, W.C.; ENGELMANN, S. y THOMAS, D.R.: *Teaching. A basic course in applied psychology*. Champaign, Illinois: Wngelmann-Becker Co., 1969 (Ciclostilado).

BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C.: *Les intellectuels, l'éducation et le développement*. Comunicación presentada a la Reunión Internacional *La Formation des Hommes et le Développement Economique*. Madrid, 1964 (ciclostilado).

COROMINAS, J.; RUIZ, M.G. y CARNICER, M.C.: *Problemas que plantea la medida de la inteligencia en escolares*. Comunicación presentada a la I Reunión anual de la Asociación de Medicina e Higiene Escolar. Barcelona, 1969 (ciclostilado).

DE CECCO, J.P.: *The Psychology of learning and instruction: Educational psychology*. Englewood Cliggs, New Jersey: Prentice-Hall, 1968.

DOLL, E.A.: *Vineland Social Maturity Scale*. Minnesota: American Guidance Service, 1965.

DUNN, L.M.: *Peabody picture: vocabulary test*. Minnesota: American Guidance Service, 1965.

EDWARDS, A.L.: *Experimental desing in psychological research* (3ª edición). New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

FROSTIG, M.; LEFEVER, W. y WHIT-TLESEY, J.R.B.: *Developmental Test of visual perception*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press, 1966.

FUNDACION FOESSA: *Informe sociológico sobre la situación social de España 1970*. Madrid: Auroamérica, 1970.

GAGNE, R.M.: *The conditions of learning* (2ª edición). Londres: Holt, Rinehart and Winston, 1970.

GARDNER, D.E.M.: *Pruebas Experimentales para la Escuela primaria*. México: Siglo XXI, 1967 (Publicación original: *Experiment and tradition in primary schools*. Londres: Methuen, 1966).

GESELL, A. e ILG. F.L.: *Le jeune enfant dans la civilisation moderne*. Paris: P.U.F., 1967 (Publicación original: *Infant*



and child in the culture of today. New York: Harper and Bros., 1943).

HANSEN, I.J.: *Ungdom og uddannelse*. Copenhagen: The Danish National Institute of Social Research, 1971.

HEWETT, F.M.: *The emotionally disturbed child in the classroom*. Boston: Allyn and Bacon, 1968.

HILDRETH, G.H.; GRIFFITHS, N. y MCGAUVVRAN, M.: *Metropolitan Readiness Tests*. New York: Harcourt, Brace & World Inc., 1966.

HINDLEY, G.B.: *The Griffiths scales of infant development: scores and predictions from 3 to 18 months*. Child Psychology and Psychiatry, 1960, 1, 99-112.

HONZIG, M.P.: *Age changes in the relationship between certain environmental variables and children's intelligence*. En G.M. Whipple (ed.), *Intelligence, its nature and nurture*. Part. II, 39th national yearbook of social studies in education. Bloomington, Illinois: Public School Publishing Co., 1940, 185-205.

HONZIG, M.P.: *Developmental studies of parent-child resemblance in intelligence*. Child Devel., 1957, 28, 215-228.

HURTIG, M.C. y ZAZZO, R.: *La mesure du développement psychosocial*. Neuchâtel: Delachaux and Niestlé, 1966.

IDIER, P.: *Attardés ou malmenés. Problèmes de l'enseignement pratique terminal. Dans un secteur urbain*. L'Education Nationale, 6-6-63, núm. 21, 12-13, 33 (Citado por F. Bacher, 1966).

JADOULLE, A.: *Aprendizaje de la lectura y dislexia*. Buenos Aires: Kapelusz, 1966. (Publicación original: *Apprentissage de la lecture et dyslexie*. Lieja: Georges Thone, 1962).

JONES, H.E.: *Order of birth*. En C. Murchison (Ed.) *A handbook of child psychology* (2ª edición). Worcester, Mass.: Clark University Press, 1933, 551-589.

KEPHART, N.C.: *El alumno retrasado*. Barcelona: Miracle, 1968. (Publicación original: *The slow learner in the classroom*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Books).

KIRK, S.A.; MCCARTHY, J.J. y KIRK, W.D.: *Illinois Test of Psycholinguistic Abilities*. Illinois: University of Illinois, 1968.

KIRK, S.A.; KARNES, M.B. y KIRK,

W.D.: *Educación familiar del subnormal*. Barcelona: Fontanella, 1969. (Publicación original: *You and your retarded children*. Palo Alto, California: Pacific Books, 1968).

KON, I.S.: *Crisis in Education*. Trabajo presentado al Symposium sobre Education and the Development of Man. Paris: UNESCO, 1970 (ciclostilado).

LIPPINCOTT, D.V.: *La enseñanza y el aprendizaje en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós, 1969.

LONGEOT, F.: *L'action du milieu sur les résultats aux tests d'aptitude et aux tests de connaissances*. B.I.N.O.P., 1962, 18, núm. 5, 237-328.

MARTIC, M. y SUPEK, R.: *Structures de l'enseignement et catégories sociales en Yougoslavie*. En R. Catel y J.C. Passeron (Ed.) *Education, développement et démocratie*. Paris: Mouton, 1967.

MCGUIGAN, F.L.: *Experimental psychology: a methodological approach* (2ª edición). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1968.

MILLER, N.E.: *Les périodes critiques du cerveau*. Impact, vol. XVIII, 3, 1968, 175-186.

MILNER, E.: *A study of the relationship between reading readiness in grade one school children and patterns of parent-child interaction*. Child Devel., 1951, 22, 95, 112.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL: *Cuestionarios nacionales de enseñanza primaria*. Magisterio español, 1965.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA: *La educación en España: Bases para una política educativa*. Madrid: Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación y Ciencia, 1969.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA: *Ley General de Educación*. Madrid: Magisterio Español, 1970.

MINISTRY OF EDUCATION OF THE RUSSIAN REPUBLIC: *Soviet preschool education*. Volume I Program of instruction. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1969. (Traducción directa del ruso a cargo del Educational Testing Service).

PAIN, S. y ECHEVVARIA DE HONES, H.: *Psicopedagogía operativa*. Buenos Aires: Galerna, 1969.

PEARSON, C.: *Intelligence of Honolulu preschool children in relation to parent's education*. Child Devel., 1950, 647-650.

PHILLIPS, J.N.: *Los orígenes del intelecto según Piaget*. Barcelona: Fontanella, 1970. (Publicación original: *The origins of intellect Piaget's theory*. San Francisco: Freeman, 1969).

PIAGET, J.: *La naissance de l'intelligence*. L'Express, 23.12.68, 47-54.

PICO, L. y VAYNER, P.: *Educación psicometría y retraso mental*. Barcelona: Editorial Científico Médica, 1969. (Publicación original: *Educación psycho-motrice et arriération mentale*. París: Don-Deren).

QUIROS, J.B. y DELLA, M.: *La dislexia en la niñez*. Buenos Aires: Paidós, 1965.

REUCHLIN, M. y VALIN, E.: *Tests collectifs du Centre de Recherches*. B.I.N.O.P., 1953, 9, núm. 3, 1-136.

ROCA-PONS, J. y JULIA, P.: *El lenguaje*, 1971 (no publicado).

SAPON, S.M.: *"Receptive" and "Expressive" language*. Comunicación presentada a The Roseph P. Kennedy, Jr. Foundation, International Scientific Symposium. Chicago, 1968.

SAPON, S.M.: *Operant studies in the expansion and refinement of verbal behavior in disadvantaged children*. Rochester, New York: The University of Tochester, 1969.

SKINNER, B.F.: *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century Crofts, 1957.

SKINNER, B.F.: *La revolución científica de l'enseignement*. Bruselas: Dessart, 1968. (Publicación original: *The technology of teaching*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1968).

SKODAK, M. y SKEELS, H.M.: *A final follow-up study of one hundred adopted children*. Journal of Genetic Psychology, 1949, 75, 85-125. SHOUKSMITH, G.: *Social Implications of the 1947 Scottish mental survey*. London: Univ. London Press, 1953.

SUTTER, J.S.: En V. Ledoux y M. Reuchlin (Ed.) *Le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire*. I.N.E.D. Travaux et documents, Cahiers núm. 13. París: P.U.F., 1950. (Citado por F. Bacher, 1966).

SUYIN, H.: *La Chine en l'an 201*. París: Stock, 1967.

TERMAN, L.M. y MERRILL, M.A.: *Medida de la inteligencia*. Madrid: Espasa Calpe, 1961. (Publicación original: *The Measurement of Intelligence*, 1937, edición revisada).

VERNON, P.E.: *Test de inteligencia y aptitud*. Buenos Aires: Victor Leru, 1962. (Publicación original: *Intelligence and attainment tests*. Londres: University of London Press, 1960).

WECHSLER, D.: *Wechsler Intelligence Scale for Children*. New York: The Psychological Corporation, 1949.

WECHSLER, D.: *Wechsler Preschool and Primary scale of Intelligence* (2ª edición). New York: The Psychological Corporation, 1967.

ZAZZO, R.: *Manual para el examen psicológico del niño*. Buenos Aires: Kapelusz, 1968. (Publicación original: *Manuel pour l'examen psychologic de l'enfant*. Neuchâtel: Delachaud Niestlé, 1960).

ZAZZO, R.: *Les défibilités mentales*. París: Armand Colin, 1969.



Desde el inicio de la gestión de la actual Junta de Gobierno del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid, las comisiones de enseñantes integradas en él han llevado a cabo un proceso de discusión, durante casi dos años, acerca de la problemática actual de la enseñanza en nuestro país. El fruto de ésta discusión ha sido la elaboración del documento "Una Alternativa para la Enseñanza", presentado en la Junta Ordinaria del Colegio, el 31 de enero de éste año, y aprobado por la asamblea de forma mayoritaria, contando con la inclusión de algunas de las enmiendas presentadas. Este documento es un intento de esbozar las directrices a seguir en una urgente y aún hipotética transformación del sistema educativo, simultánea a una transformación global de nuestra sociedad, como alternativa al fracasado intento de reforma educativa que supuso la L.G.E.

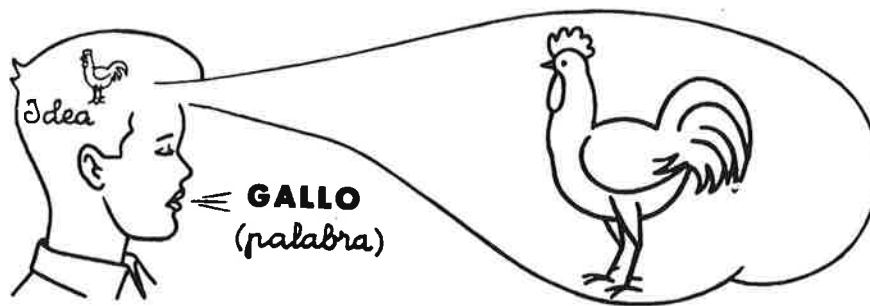
El documento es de interés para todos los implicados en la práctica de la enseñanza, tanto los propios enseñantes como otros sectores profesionales relacionados (pedagogos y psicólogos esencialmente) y, por supuesto, los padres y alumnos, que son los afectados de forma más directa.

En su aún corta existencia, el documento ha levantado una auténtica polvareda en algunos sectores empresariales de la enseñanza privada. El mismo día de la presentación del documento en el Colegio de Doctores y Licenciados, el padre Martínez Fuertes convocaba una reunión de empresarios de enseñanza privada en la Casa Sindical, donde se dió a conocer un estudio sobre

el tema que, según uno de los empresarios asistentes "ni pudo ser discutido ni votado por los presentes, a los que no se les dió, en ningún momento, la posibilidad de intervención" ("YA", 6-2-76). Incluso la Asamblea Plenaria del Episcopado criticó la Alternativa, alegando, como en la reunión de los empresarios, que era opuesta al derecho de los padres a elegir la educación que han de recibir sus hijos, al pluralismo ideológico y a la libertad de enseñanza, quejas que posteriormente han sido convenientemente aireadas por los medios de difusión. La cuestión de fondo era, sin embargo, que las subvenciones estatales siguiesen afluyendo a los centros privados, ya que la Alternativa plantea la participación democrática de padres, alumnos y enseñantes en la planificación y control de unas subvenciones que, hasta el momento, se otorgan por decreto (las subvenciones a la enseñanza privada han aumentado de 2.000 millones de pesetas en 1972 a 18.000 millones en 1975, presupuesto superior a los 15.000 millones recibidos por la Universidad en el mismo año).

Como psicólogos, nos interesa conocer el documento para, en el proceso de discusión entre todos los interesados, intentar aportar, desde nuestra propia perspectiva, aquellos datos que puedan ayudar a situar la Alternativa sobre bases lo más completas posibles. A pesar de las enmiendas aportadas al documento por la Sección de Psicólogos del Colegio, lo cierto es que la participación de los psicólogos en su elaboración ha sido nula. Es necesario que en la discusión actual se intente subsanar ésta ausencia.





RESUMEN DEL DOCUMENTO "UNA ALTERNATIVA PARA LA ENSEÑANZA"

La alternativa para la enseñanza no es algo aislado de la realidad social y política del país. Al contrario intenta recoger todas las reivindicaciones que esta realidad plantea para darles una solución global mediante una dinámica que atravesará fases diferentes en el sentido de una democratización tanto de la sociedad como del sistema educativo, "abandonando la lógica del beneficio privado para entrar en la lógica de la utilidad social".

Como recoge la introducción al documento, "la improvisación y la arbitrariedad son las únicas constantes en el panorama educativo español. Las protestas de los profesores, alumnos y padres caen en el silencio ante un Ministerio firmemente decidido a dar la espalda a todos los interesados en la enseñanza. Y ésta se degrada de día en día porque frente a la demanda social de una enseñanza mejor para más personas, tan solo se ponen parches en una estructura que se había quedado ridículamente pequeña hace un decenio."

La ley de selectividad está reflejando el fracaso que ha supuesto la pretendida implantación de la L G E., ya que no se han puesto en marcha auténticos mecanismos de evaluación ni medios para la financiación de la enseñanza, teniendo que recurrir a un sistema de subvenciones al no poder enfrentarse con los intereses de la enseñanza privada.

Este fracaso no es una casualidad sino que es un reflejo más del marco general del país en el que el capital Español, con su representación política, ha intentado frenar el tratamiento y resolución de la problemática educativa en el marco de una perspectiva democrática.

Las reivindicaciones concretas que engloba esta alternativa para la enseñanza se concretan en los siguientes apartados:

- Enseñanza y Sociedad
- Organización de la enseñanza
- Organización del profesorado
- Libertades democráticas

Enseñanza y sociedad

1) Enseñanza como servicio público

Las necesidades de la sociedad actual en materia de educación no pueden ser satisfechas mientras éstas dependan del beneficio privado. Por ello se considera que es misión del Estado hacerse cargo de la educación de los ciudadanos en condiciones de igualdad. La enseñanza estatal, considerada así como un servicio público, ha de extenderse hasta donde las necesidades sociales lo exijan, hasta absorber las enseñanzas fundamentales de todos los niveles y modalidades.

La primera necesidad es la de conseguir la escolari-

zación total de la población de 4 a 16 años; la enseñanza a éste nivel debe ser totalmente gratuita. Considerando que la existencia de una doble estructura escolar es uno de los elementos fundamentales del clasismo. Los grandes recursos financieros que se requieren para llevar a cabo la profunda y democrática reforma del sistema educativo que preconizamos son otra poderosa razón para que la financiación no pueda ser una cuestión privada sino del Estado. El sector público es el único que puede garantizar la gratuidad. La Reforma Fiscal, en un sentido altamente progresivo, es una condición básica.

2) La planificación y gestión democrática de la enseñanza

Una reforma democrática supone una planificación democrática de la política educativa y una gestión democrática de todo el sistema educativo. Al hablar de la creación de una Escuela Pública, somos conscientes de la necesidad de romper con la actual forma burocrática y centralizada de administrar la educación en el Estado español.

2a) La planificación debe hacerse en función de las necesidades económicas, sociales y culturales del país, de su población trabajadora; y estará ligada a la planificación económica general.

2b) La planificación del sistema educativo debe hacerse progresivamente democrática, en un proceso ligado al cambio del contenido del Estado. En esta planificación del sistema educativo deberán participar todas las fuerzas sociales democráticas.

2c) Concebimos la planificación y gestión de una forma descentralizada.

2d) No estamos por la escuela estatal como monopolio ideológico, centralizada y burocratizada tal como se da en la situación actual. En el marco de una escuela única y pública, que no significa uniformada, en donde el control pase por los mecanismos creados a nivel colectivo, es donde mejor se puede salvaguardar, de una forma realista, los principios de libertad.

2e) Estamos por una concepción dinámica de la gestión y el control, propia de un periodo de transición en que progresivamente la población trabajadora controle el producto y condiciones de su trabajo y estructure la convivencia social.

3) Escuela pública y enseñanza privada

3a) Los fondos públicos deben destinarse exclusivamente a la expansión y mejora de la enseñanza estatal, sin que proceda, en principio, subvención alguna a escuelas o centros de carácter privado.

3b) No obstante aquellos centros privados ya existentes que deseen incorporarse a la nueva Escuela Pública, podrán hacerlo con las siguientes condiciones:

1º. Renuncia total y definitiva a todo tipo de beneficio y control ideológico; El estado pagará directamen-



te a los profesores, y asegurará para el mantenimiento del centro la misma cantidad por alumno que a los demás centros públicos.

2º. Gestión democrática, con tanta participación de los sectores afectados como en los demás centros públicos.

Organización de la enseñanza

1. Ciclo único

Punto fundamental en la planificación general de la enseñanza será la consideración de la formación del alumno, desde la preescolar hasta los 16 años como un todo conexo sin solución de continuidad. El ciclo educativo deberá establecerse en forma de un ciclo único.

Este ciclo único:

1a) Será obligatorio y gratuito para todos los niños desde los 4 hasta los 16 años.

1b) Incluirá la educación preescolar, al menos desde los cuatro años.

1c) Incluirá a todos los niños hasta los 16 años, sin discriminación alguna. Esto implica la eliminación de la doble titulación existente actualmente a los 14 años. En ningún caso deberá orientarse a ningún niño hacia la formación profesional antes de terminar el ciclo único obligatorio. Por el contrario, se fomentará a lo largo de éste la simultaneidad de las enseñanzas intelectuales y manuales, de forma que el niño adquiriera una visión general de sus posibilidades y pueda elegir libremente entre ellas.

1d) Facilitará al alumno la titulación única que le permita acceder libremente a la enseñanza profesional o a la superior.

1e) En el último período del ciclo único se establecerá un sistema de asignaturas optativas, con carácter voluntario, que permitan al alumno ir adquiriendo las bases de aprendizaje básicas para su posterior especialización.

24

2. Escuela unificada

A la implantación del ciclo único debe corresponder, paralelamente, el establecimiento de una escuela unificada de calidad y nivel homogéneos y sin distinciones clasistas en cuanto a instalaciones, material, profesorado, y contenido.

Su misión será:

2a) Suministrar los elementos necesarios para alcanzar una visión científica del mundo, abierta a todas las realidades.

2b) Insertar la formación del niño, en el plano social, cultural, económico y político, conectándolo con la realidad más inmediata de su pueblo, ciudad o región...

2c) Desarrollar el espíritu crítico y observador.

2d) Final del autoritarismo en la relación profesor-alumno, sustituido por la disciplina razonada y libremente consentida.

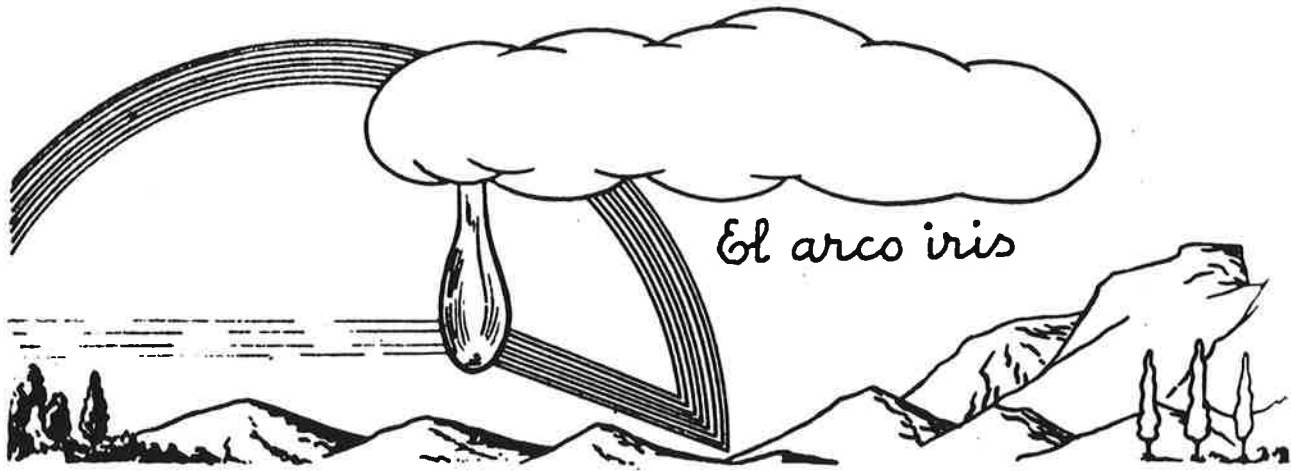
2e) Desarrollar multilateralmente todas las capacidades posibles, sin especializaciones prematuras.

2f) Eliminar de la enseñanza toda discriminación por función del sexo.

Favorecerá la realización de éstos objetivos mediante la creación de un servicio psicopedagógico que actúe como una estrecha vinculación con el equipo de enseñanza y las asociaciones de padres de alumnos. Entre sus tareas estarán: la adecuación de los métodos pedagógicos a las características psicológicas de los niños; el mayor desarrollo posible de las aptitudes de creatividad; desarrollar una auténtica orientación profesional, científica y no clasista, y ayudar a los niños que padezcan trastornos emocionales o de conducta.

3. Formación profesional

La capacidad profesional es un aspecto fundamental del derecho a la educación. Se concebirá con carácter politécnico, con la perspectiva de superar las



des momentáneas de ocupación, y prevenir los cambios de las profesiones. El acceso se realizará, sin discriminaciones, después del ciclo único.

4. La educación especial

Se concederá especial atención a la educación especial de los niños aquejados de trastornos físicos o psíquicos, que deberá ser también totalmente gratuita, evitando las injustas discriminaciones actuales, y que se planteará la recuperación de esos sujetos con vistas a su plena integración en la comunidad social, superando los planteamientos meramente asistenciales.

5. La enseñanza superior

Rechazamos la selectividad. La enseñanza superior está destinada a una masa en expansión de estudiantes y no a minorías privilegiadas.

Se utilizarán los recursos necesarios para la creación de centros que permitan afrontar simultáneamente la extensión y la cualidad. Defendemos el concepto de profesor universitario en su doble función docente e investigadora.

Es necesario y urgente:

5a) La reorganización de las innumerables figuras de contratación existentes, que no coincide con las diversas funciones realizadas, en dirección al principio de "A trabajo igual, salario igual".

5b) La equiparación de los sueldos en los diversos sectores de la enseñanza superior y en los puestos docentes que den la misma titulación.

5c) La consecución de la estabilidad en el empleo.

5d) El establecimiento de comisiones paritarias integradas por profesores y estudiantes para la revisión de los planes de estudio.

5e) La gestión democrática y autónoma de la Universidad, mediante la participación de los profesores de todos los niveles y de los alumnos en los claustros y cuantas juntas y comisiones se encarguen de su gestión.

6. Contenido racional y científico de la enseñanza

Los contenidos impartidos en la enseñanza a todos los niveles deberán atenerse estrictamente a las pautas racionales y científicas, prescindiendo de los criterios extracientíficos y sectarios que todavía hoy perduran. Es fundamental la libertad de expresión en el ejercicio de la docencia, lo que permitirá al alumno el entrar en contacto con diversas opciones, promoviendo así un desarrollo intelectual que es base fundamental de la investigación científica. Se incluirán en los estudios las realidades culturales, históricas y sociales de Cataluña, Euzkadi y Galicia, así como la obligatoriedad de sus propias lenguas.

Organización del profesorado

1. Cuerpo único de enseñantes

Se consideran derechos mínimos de los enseñantes los siguientes:

1a) Pleno empleo. Todo enseñante tiene derecho a un puesto de trabajo suficientemente remunerado.

1b) Estabilidad y seguridad en el empleo.

1c) Sueldo suficiente, con escala móvil de salarios en función del coste de vida.

1d) Condiciones de trabajo adecuadas a una enseñanza de calidad.

1e) Participación en la planificación educativa.

1f) Formación permanente e investigación pedagógica.

1g) Ejercicio de la libertad docente, sin condicionamientos ideológicos o de otro tipo.

1h) Cogestión democrática de los centros.

1i) Acceso objetivo al puesto de trabajo; los únicos criterios de acceso a la docencia estatal deberán ser los conocimientos y la competencia profesional según criterios elaborados y controlados por organismos representativos de los enseñantes y otros sectores implicados.

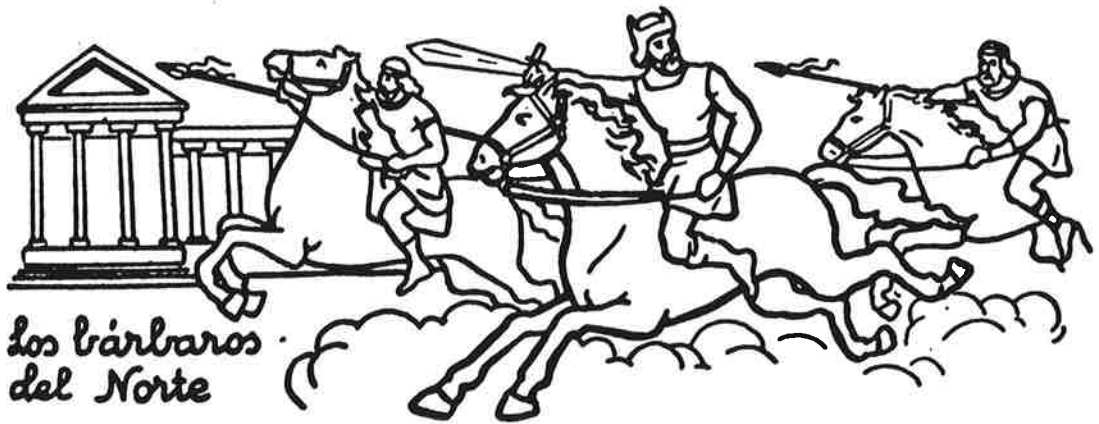
1j) En tanto persistan núcleos importantes de la enseñanza privada, los profesores que trabajen en dicho sector deberán gozar de análogas condiciones de trabajo, consideración y remuneración que los enseñantes de estatal.

Estas condiciones mínimas de trabajo servirán de base para la constitución del Cuerpo Único. Hay que tender a un Cuerpo Único de enseñantes de cada nivel, con las especialidades científicas y pedagógicas oportunas, con remuneraciones análogas y condiciones de trabajo idénticas.

2. Sindicato de trabajadores de la enseñanza

Se concibe como la organización de los trabajadores de la enseñanza, cuyo objetivo es defender y promover sus intereses en la sociedad, junto con los demás sectores de trabajadores, así como la de participar como tal sector en la gestión educativa y política del país.

Para lograr un sindicato como el expuesto; de clase, democrático y representativo, es imprescindible: El reconocimiento previo de la libertad sindical; La total autonomía, con independencia del estado y de los grupos políticos y de presión; la unidad real y activa basada en la representatividad directa, a todos los niveles, en el ejercicio de asambleas de base, etc.



Los bárbaros del Norte

Las funciones del Sindicato de trabajadores de la enseñanza serán:

- 2a) Plantear las reivindicaciones económicas y sociales de los enseñantes y demás personal no docente.
- 2b) Controlar el desarrollo del sistema educativo a todos los niveles, tanto en los contenidos y estructuras como en el funcionamiento.
- 2c) Elaborar y realizar planes de formación permanente del profesorado.
- 2d) Dirigir negociaciones relativas a salarios y condiciones de trabajo.
- 2e) Participar en los organismos ejecutores de la gestión educativa y de la política nacional.
- 2f) Colaborar con los sindicatos de los otros sectores productivos, organizaciones de barrio, de padres, de estudiantes, así como con cualquier otro órgano interesado en la educación, buscando la cooperación y la acción común.

Lo anteriormente expuesto nos lleva a la conclusión de que un sindicato único, democrático e independiente es la forma de organización del sector de la enseñanza más adecuada para el cumplimiento de esos fines.

3. Gestión democrática

El proceso de la estatalización de la enseñanza no supone en modo alguno la burocratización autoritaria ni la centralización ministerial de todas las decisiones; dentro de las directrices generales, cuya planificación y control deberá ser una tarea que competa no solo a los enseñantes sino a toda la población, representados por entidades elegidas democráticamente, tiene que haber una gran autonomía de organización y gestión en todos los centros, tanto en los aspectos económicos como en los académicos, de modo que se pueda adaptar su funcionamiento a las necesidades reales.

Libertades democráticas

Una profunda reestructuración de la educación sólo será posible en el marco de la sociedad democrática, donde haya un cambio completo en las relaciones de la cultura con el trabajo y el conjunto de la vida humana. Por ello proponemos:

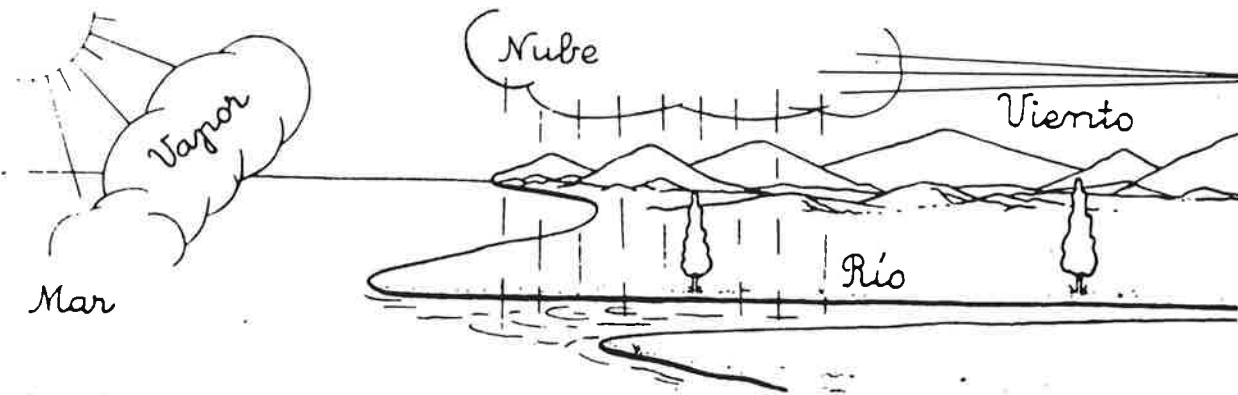
1. El libre ejercicio de los derechos de reunión, huelga y manifestación.
2. El derecho de asociación, sin ningún tipo de restricciones ni limitaciones.
3. Libertad sindical.
4. Libertad de expresión.
5. Aministía absoluta de todas las responsabilidades por hechos de naturaleza política o sindical.

ALGUNAS REFLEXIONES DESDE LA PSICOLOGÍA EN TORNO A LA ALTERNATIVA PARA LA ENSEÑANZA

Como se ha dicho muchas veces, la promulgación de la Ley General de Educación responde a un intento de adecuación del sistema de enseñanza a las nuevas necesidades planteadas por el desarrollo del capitalismo español. La progresiva intervención planificadora del estado en orden a una racionalización de la educación, de acuerdo con las necesidades de cualificación profesional requeridas por la complejización tecnológica, es un fenómeno que se produce en todos los sistemas capitalistas avanzados. Sin embargo, se ha señalado cómo en el especial caso español se producen contradicciones en algunos niveles entre los sectores capitalistas más avanzados y una organización política anquilosada, que a veces ha resultado retardataria respecto a los intereses a largo plazo de esos sectores. Esta es una de las razones que, junto a la negativa por parte de los sectores económicos dominantes a una reforma fiscal que ayudase a financiar la reforma educativa, se han aducido para explicar el fracaso de la L.G.E., (éste razonamiento aparece en la propia "Alternativa para la Enseñanza").

La L.G.E. constituyó un intento de "modernización" que reproducía aspectos de modelos educativos existentes en otros países de estructura económica capitalista. Se intentaba dar una importancia principal a la enseñanza estatal en los niveles primarios y, en otro orden de cosas, se introducían con la E.G.B. nuevos métodos pedagógicos con elementos derivados de la psicología evolutiva y las corrientes de educación activa. Sin embargo, en éste sentido no se lleva a cabo una readaptación efectiva de los enseñantes a las nuevas técnicas pedagógicas, y los cursillos obligatorios de los I.C.E.S. sólo constituyen una solución de trámite burocrático.

Este intento de reforma desde el propio sistema sobre todo en lo que se refiere a la E.G.B., supone una complejización y renovación de la enseñanza, una introducción de métodos pedagógicos más sistematizados que de una forma lógica produce una diversificación de funciones para cuyo cumplimiento sería precisa la intervención de otros sectores profesionales, (pedagogos y psicólogos fundamentalmente), además de los propios enseñantes. Tal necesidad se esbozó muy tímidamente con la sugerencia en la L.G.E. de los Gabinetes de Orientación Educativa, cuya explicitación sería objeto de una Orden Ministerial posterior (B.O.E. del 31 de julio de 1972). Allí se aconsejaba la presencia del Gabinete de Orientación Educativa en los Cursos de Orientación Universitaria, a cargo de un orientador cu-



funciones (aunque no se mencionase únicamente a los psicólogos), están estrechamente relacionadas con la psicología. Sin embargo, al no establecerse la obligatoriedad de éstos Gabinetes, sólo algunos centros privados de elevados recursos económicos los instalarían. De hecho, actualmente no existen tales gabinetes en los centros estatales, a excepción de los escasos centros piloto existentes. Los pocos psicólogos que trabajan en centros estatales no figuran en plantilla como tales, y a veces son profesores o directores del centro licenciados en psicología quienes realizan una labor suplementaria de psicólogo.

En la citada Orden Ministerial se establecía que podrían optar al puesto de orientador escolar los licenciados en pedagogía y los diplomados y licenciados en psicología, aunque no se explicitaba la organización concreta de los gabinetes ni, por ejemplo, el número adecuado de profesionales encargados de ellos. Por otra parte, los resultados de las pruebas que se aplicasen en tales gabinetes no serían vinculantes para el alumno. En General, la forma en que se planteó la existencia de los Gabinetes y la total falta de atención posterior al respecto, parece dar a entender que no se intentaba responder a unas necesidades reales, sino más bien a una "puesta al día" más aparente que otra cosa.

La existencia de un gabinete psicopedagógico que cubra todos los niveles de la enseñanza es una necesidad que debe tenerse en cuenta en una organización de la enseñanza que conciba la educación como un proceso no limitado a la acumulación de conocimientos, sino orientado al desarrollo total del individuo. Dentro de ésta perspectiva, el psicólogo escolar debe superar los planteamientos meramente evaluativos, para pasar a ocuparse de la amplia variedad de actividades en que pueda aplicar sus conocimientos.

Hay que recalcar la importancia primordial de una psicología educacional concebida como un medio de proporcionar al niño las condiciones más favorables para un desarrollo efectivo de toda la personalidad, no limitándose a su adaptación a un modo de enseñanza preexistente o a la corrección de problemas a nivel individual.

El psicólogo escolar debe participar activamente en la planificación educativa, adecuando los métodos pedagógicos y los conocimientos transmitidos por ellos a cada momento evolutivo. Esta planificación debe extenderse al período preescolar, en que tienen lugar procesos tan decisivos como el desarrollo de la psicomotricidad y de las capacidades perceptivas, así como la adquisición del lenguaje y la conciencia social. El conocimiento de los datos de la psicología genética y de la psicología del aprendizaje es indispensable a éste respecto.

No concibiendo la enseñanza como un proceso de recepción pasiva, el psicólogo escolar debe proporcionar métodos explícitos para fomentar la participación y la cooperación, el espíritu crítico, la responsabilidad y la independencia respecto a los adultos. En éste sentido, sus conocimientos sobre el aprendizaje social, el funcionamiento de los grupos o la psicología cognitiva pueden ser muy valiosos.

Una enseñanza concebida como servicio público debe, a su vez, intentar que la educación no sea un proceso aislado de la realidad social en que se inserta, y debe poner los medios necesarios para que se de una constante interacción entre la escuela y esa realidad. En cuanto al psicólogo escolar, debe conocer el medio social del niño y procurar que la escuela, la familia y el tiempo libre sean aspectos interrelacionados. Especialmente en los casos en que se presentan problemas individuales, (fracaso escolar, inadaptación al grupo, problemas emocionales, etc.), es indispensable conocer el ambiente total que está estableciendo y manteniendo una conducta determinada.

En nuestra opinión, el tratamiento de problemas a nivel individual no es la principal función del psicólogo escolar. El psicólogo escolar a este nivel debe realizar, ante todo, una labor preventiva y, cuando surge un problema, detectarlo e intentar esbozar un diagnóstico. El tratamiento debería más bien ser función de un gabinete dotado de especialistas en diversas áreas e incluido entre los servicios prestados por la escuela, ya que la mayor parte de las veces, el psicólogo no dispondrá ni del tiempo ni de la especialización necesaria como para desarrollar tratamientos específicos que pueden requerir la colaboración de otros profesionales. Tales servicios, para que sean de utilidad social, deberían ser gratuitos. Los "servicios" psicológicos prestados actualmente por algunos centros, además de haber mostrado su inutilidad práctica, sólo han actuado como un elemento de prestigio y como un pretexto más para justificar unos gastos complementarios.

Por otra parte, el psicólogo escolar puede contribuir a la formación tanto de los enseñantes, participando en los cursos de formación del profesorado, como a la de los padres. Además, en los gabinetes psicopedagógicos deberían realizarse investigaciones cuyos resultados e información puedan ser útiles para su aplicación en el campo educativo.

Las ideas que hemos expuesto tienen un carácter más bien general y abstracto. Las formas organizativas concretas, las líneas que deben regir el funcionamiento de los servicios psicopedagógicos, la integración del psicólogo escolar en el claustro de profesores, etc., deben explicitarse en un proceso de discusión que clarifique la actuación específica del psicólogo escolar en una práctica inscrita en un sistema de enseñanza que considere la educación como un auténtico servicio público

Los estudios universitarios de Psicología no aparecen en España hasta el curso 1968-69, en que las Secciones de Filosofía de las Facultades de Filosofía y Letras de las Universidades de Barcelona y Madrid prohicieron una Subsección de Psicología. La novedad consistía en que a cambio de algunas asignaturas más directamente filosóficas, como por ejemplo Ontología y Teodicea, se incluían otras de carácter psicológico, manteniéndose, sin embargo, materias como Ética y Antropología. Más adelante, la Subsección se convirtió en Sección, pero el plan de estudios no se alteró en absoluto.

Posteriormente modificaciones del plan de estudios han llevado consigo el aumento de asignaturas de tipo psicológico, pero el único cambio sustancial ha sido el de los nombres de las asignaturas. La orientación general no se ha modificado en absoluto, y la herencia de la Filosofía sigue constituyendo un pesadísimo lastre. El nuevo plan de estudios, cuyas asignaturas de cuarto y quinto no se han hecho oficiales todavía, pero que son conocidas de todos, no supone ninguna novedad real sobre las anteriores. La única esperanza es que dure tan poco como aquéllos.

¿Es posible empeorar
la enseñanza
en psicología?

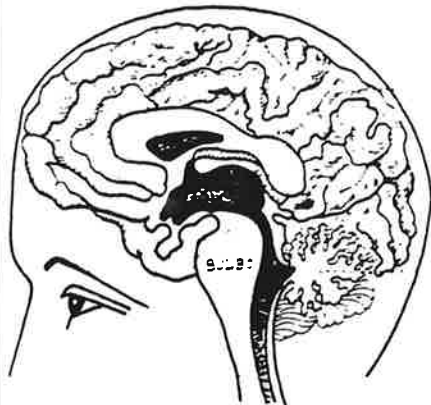
CARACTERÍSTICAS DE LOS PLANES EXISTENTES

Los planes de estudios de Psicología, antiguos y presentes, con la excepción parcial del Plan Maluquer de Barcelona, presentan una característica común a todos ellos y que constituye su rasgo más distintivo. Los planes se articulan en una secuencia rígida e inflexible en la que el estudiante no puede modificar ni las asignaturas que ha de estudiar ni el momento en que ha de hacerlo. El objetivo que ha guiado a los redactores de estos planes es el de conseguir, por encima de todo, que los alumnos al terminar sus estudios se hallen en posesión, al nivel que les es propio, del conjunto de conocimientos jerarquizado e inmutable que para los autores de los planes parece constituir la Psicología. La adquisición de ese todo de tan clara y fija organización interna requiere, como es lógico, una progresión cuidadosa en la que no pueden cometerse errores y que por lo tanto ha de ser determinada por quienes han llegado a la cúspide de la pirámide del saber psicológico.

Es visible así que este tipo de organización de los estudios responde a una determinada concepción de la Psicología y de la ciencia en general. La ciencia, la Psicología en el caso de que aquí se trata, se entiende como un sistema organizado de hechos y datos, una colección de respuestas que cualquiera que quiera llamarse psicólogo debe poseer en su totalidad. Tal concepción de la Psicología y su enseñanza se relaciona estrechamente con la actividad desarrollada por algunas de las primeras personas que después de la guerra civil se dedicaron a la Psicología y tuvieron acceso a la Universidad. Como eran pocos, se convirtieron en psicólogos para todo: desde la selección de personal hasta el estudio de los problemas más fundamentales de la Psicología.

Haciendo de la necesidad virtud, llegaron a convencerse de que sabían de todo y se tomaron a sí mismos como ideal de la formación del psicólogo. Tratan, pues, de reproducir en la enseñanza de la Psicología la concepción de ésta que les ha permitido actuar de esa forma en los momentos —dilatados— en que eran los únicos psicólogos del país.

Ni que decir tiene que desde el punto de vista del estudiante la situación es muy diferente. Al eliminarse la posibilidad de elección entre asignaturas distintas, el plan de estudios se convierte en un obstáculo para su formación. No se le permite ejercitar —siquiera en grado mínimo— su capa-



cidad de decisión ni atender a sus propios intereses o preocupaciones, sino que ha de rendirse a lo que otros —mayores sin duda en edad y gobierno y, según su propia opinión, también en saber— han decidido de antemano por él. Al privarle de toda capacidad de decisión, el estudiante es mantenido en un estado de perpetuo infantilismo, lo que, a su vez, puede utilizarse como argumento para impedirle decidir por sí mismo. Si un estudiante está interesado en un cierto tema o asignatura, al acabar el curso en el que esa asignatura se imparte no le es posible inscribirse en otras asignaturas de contenido y orientación similar y debe olvidarse de aquélla, por lo que a la Universidad concierne, para dedicarse al estudio de otras que se convierten así en un mero trámite, pérdida de tiempo, y fuente de dificultades por ello para formarse en lo que más le interesa y en lo que sin duda más habría de aprovechar.

Los planes de estudio hasta ahora padecidos se han despreocupado por completo de la iniciación en la investigación, lo que no es en absoluto

sorprendente. La investigación es una actividad crítica que pone en cuestión lo ya supuestamente conocido, que se orienta más hacia lo que no se sabe, hacia lo que está por solucionar, que a lo que pretendidamente ya se ha aclarado. En la medida en que el estudiante se fuera ejercitando en la investigación, iría advirtiendo que tanto o más que los hechos acumulados importa lo que se está en vías de encontrar, lo que aún no se ha resuelto. La Psicología dejaría de ser un todo sistemático y acabado cuyo conocimiento se posee o no se posee y que debe transmitirse de un modo igualmente ordenado y completo.

El plan de estudios actual, con las incorporaciones que quieren hacersele, y al igual que los anteriores, está encaminado a la formación de psicólogos mediocres que tengan un conocimiento igualmente superficial e insuficiente de todas las materias de la Psicología. No se contempla de modo efectivo la posibilidad de que ese psicólogo vaya a tener que trabajar en algún momento, ni la de que pueda querer especializarse en un determinado campo. A la pregunta de si es posible empeorar la enseñanza de la Psicología que encabeza estas líneas habrá que contestar negativamente o, en todo caso, si se quiere matizar, que muy difícilmente: serían necesarias muchas reuniones de los responsables de la enseñanza de la Psicología y de los altos cargos del Ministerio de Educación y Ciencia para conseguirlo, aunque es cierto que su probada capacidad en este terreno permite conservar la esperanza de que consigan una meta tan difícil.

UNA PROPUESTA DE PLAN DE ESTUDIOS

Una alternativa real de plan de estudios de Psicología debe comenzar por modificar la concepción hasta ahora imperante de la enseñanza de la Psicología y de la Psicología misma como ciencia. Debe, en primer lugar proponerse un objetivo distinto a esos estudios. Si la Psicología es, antes que una colección de datos, un modo de abordar un conjunto de problemas, el objetivo de su enseñanza ha de ser que los estudiantes adquieran los medios, los instrumentos de trabajo que les permitan enfrentar, y resolver hasta donde sea posible, los problemas con los que van a encontrarse en su práctica posterior, ya sea de lo que se llama aplicación, ya de investigación o docencia.

Para que los estudios tuvieran efectivamente este carácter instrumental, sería necesario que el estudiante desempeñara un papel mucho más acti-

vo en la enseñanza, papel activo que se concretaría tanto en la elección de las asignaturas y el momento de cursarlas cuanto en su participación directa en el trabajo académico. En otras palabras, el plan de estudios tendría un alto grado de optatividad y el alumno no se limitaría a escuchar lo que un profesor dice desde el estrado, sino que en todas las asignaturas habría de realizar una gran cantidad de trabajo personal activo: trabajos prácticos y de lectura e interpretación de fuentes originales. La crítica sería en todo momento bienvenida y positivamente estimulada.

EL PRIMER CURSO

El objetivo del primer curso —en un plan que se ajustara a los criterios expuestos— sería el de presentar a los estudiantes las grandes áreas de la Psicología y los distintos enfoques teóricos que en su estudio pueden adoptarse, así como familiarizarlos con los modos de trabajo propios de la disciplina, con especial énfasis en el método experimental. Dado este carácter de contacto inicial con la Psicología, las asignaturas de primer curso serían obligatorias. De acuerdo con estos principios, puede hacerse la propuesta siguiente:

El curso se organizaría en torno a una asignatura de **Introducción a la Psicología**. Esta asignatura se desarrollaría mediante, por una parte, conferencias a grandes grupos de alumnos (hasta 500 o 600) en las que se fueran presentando los principales campos y corrientes de la Psicología —entre los que podrían incluirse Fisiología del sistema nervioso, Psicología Genética, Psicología Social, Psicología del Aprendizaje, Procesos cognitivos, Psicología de la Personalidad, Psicología comparada—, con las necesarias referencias históricas. Las conferencias, de una duración aproximada de una hora, podrían celebrarse una o dos veces por semana y deberían encomendarse a distintos profesores según el área a tratar. Estas conferencias tendrían como complemento un trabajo de seminario en pequeños grupos de un máximo de quince alumnos, en donde se discutirían artículos directamente relacionados con los temas de las conferencias. Así, el estudiante se pondría en contacto directo con la literatura psicológica original y no, como actualmente ocurre, a través de manuales en los que recibe una información de segunda o tercera mano. Los seminarios estarían dirigidos por un estudiante de los últimos cursos o de Doctorado y podrían celebrarse en dos sesiones semanales de

unas dos horas de duración.

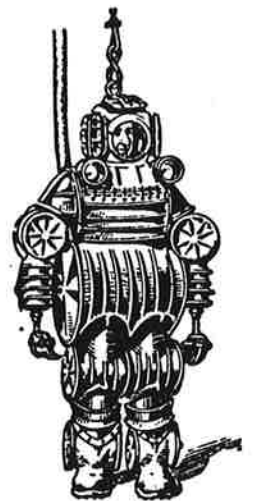
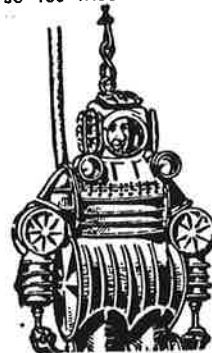
El curso debería prepararse cuidadosamente y el camino a seguir podría ser el siguiente. Una comisión de profesores elaboraría el temario a tratar y el modo de hacerlo, y se distribuirían los temas entre varios de ellos. Cada uno redactaría sus conferencias y pasaría copia del texto a todos los demás. Una vez que todos conocieran el conjunto del curso volverían a reunirse para eliminar las repeticiones, rellenar lagunas, etc. La misma comisión determinaría los artículos a leer y comentar en los seminarios así como los aspectos más esenciales para la discusión desde el punto de vista del curso general.

Este sistema tiene considerables ventajas sobre el que está actualmente en vigor —y que lleva trazas de perpetuarse eternamente a través de los nuevos planes—. Habría una considerable economía de profesorado, se evitarían las repeticiones y solapamientos en las enseñanzas y éstas tendrían un nivel científico superior al actual, pues las conferencias estarían a cargo de profesores especializados en el área correspondiente y, sobre todo, que habrían preparado cuidadosamente sus clases.

La **Introducción a la Psicología** constituiría el centro teórico del curso. La parte práctica se centraría en el **Trabajo de laboratorio**, en el cual los estudiantes realizarían por sí mismos diversos experimentos sencillos en relación con el curso general y podrían repetir algún experimento de interés histórico (Ley de Weber-Fechner, memoria de sílabas sin sentido, etc.). El experimento iría precedido de una pequeña explicación sobre su significado y sobre la forma de llevarlo a cabo. Los alumnos podrían trabajar en pequeños grupos de dos a cuatro personas siempre que la estructura del experimento lo permitiera. Al término de cada experimento se debería elaborar un pequeño informe. La presentación de los resultados requeriría en muchos casos el empleo de técnicas cuantitativas que los estudiantes aprenderían en una asignatura de **Métodos de trabajo en Psicología**. En ella se les pondría en contacto con los instrumentos que hacen posible la tarea del psicólogo. Es decir, se les iniciaría en el diseño de experimentos, se les instruiría sobre la im-

portancia de las hipótesis en el trabajo del científico, sobre los métodos de análisis de datos, sobre los tipos de explicación en Psicología y se les proporcionarían también unos rudimentos de estadística. Además, habría que enseñar cosas tales como cuál es la estructura de un artículo de tipo experimental, o como se manejan las bibliografías y los repertorios bibliográficos del tipo de **Psychological Abstracts**, **Psychological Reader's Guide**, **Bulletin Signaletique**, y cuáles son las principales revistas en cada área, cosas todas que la mayoría de los actuales estudiantes de quinto curso ignoran por completo. La mayor parte de estos conocimientos tienen un valor instrumental y complementario respecto a las otras dos asignaturas y, por tanto, deberían enseñarse en estrecha relación con ellas. Así, por ejemplo, en vez de enseñar estadística en el vacío como se hace ahora, se enseñaría en su aplicación a los experimentos que los alumnos estudiarían realizando en el laboratorio, lo cual tendría indudablemente un valor motivacional muy superior.

Además de estas asignaturas de índole estrictamente psicológica, nos parece muy aconsejable otra asignatura más que podría titularse **Matemáticas, Lógica y Metodología de la Ciencia**. Podría dedicarse un primer trimestre a repasar los conocimientos, frecuentemente olvidados y escasos, sobre Matemáticas, desde los más prácticos hasta unas nociones de Álgebra y Teoría de conjuntos. En el segundo trimestre se enseñarían rudimentos de Lógica formal, sobre todo el cálculo de proposiciones clásico empleado hoy en muchas ramas de la Psicología, desde los modelos de las neuronas a los del pensamiento del adolescente. El tercer trimestre se dedicaría a la Metodología de la ciencia explicándose la diferencia entre ciencias formales y empíricas, qué es una teoría científica, los tipos de explicación científica, etc. La existencia de esta asignatura se justifica porque,



pesar de la importancia que estos conocimientos tienen, los estudiantes que llegan a la Universidad apenas han oído hablar de ellos y las pocas ideas que tienen suelen ser, desgraciadamente, erróneas, constituyendo un pesado lastre en sus estudios posteriores, lastre del que ni siquiera se han desprendido muchos licenciados.

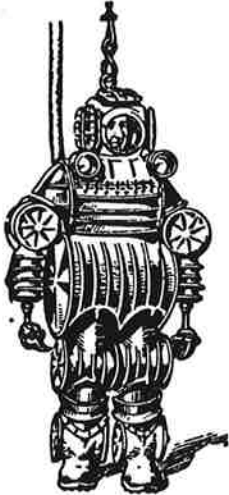
Este primer curso, como los siguientes, está concebido partiendo de la base de que la tarea del alumno en La Universidad (como la del profesor) debe ocupar una jornada completa. Las horas propiamente de curso serían, en nuestra propuesta unas dieciocho, que se distribuirían así:

Introducción: 2 conferencias de 1 hora	2 horas.
2 sesiones de seminario de 2 horas	4 horas.
Laboratorio: 2 sesiones de 3 horas	6 horas.
Métodos: 2 sesiones de 2 horas	4 horas.
Matemáticas, etc.: 2 clases de 1 hora	2 horas.
Total	18 horas.

La preparación por el alumno de estas horas de curso (lecturas de artículos, informes de laboratorio, etc.) ocuparía otras veinte horas aproximadamente. Habría que promover que este trabajo individual de los alumnos se realizase en la Universidad, dándoles los medios adecuados y disponiendo los espacios necesarios para ello.

DESPUES DE PRIMERO

Un primer año así concebido constituiría una auténtica introducción a



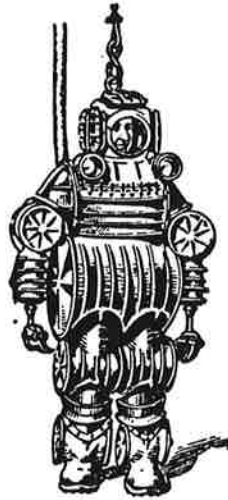
la Psicología y disiparía muchos equívocos sobre lo que la Psicología es y puede ofrecer. A partir de segundo, se entraría en un sistema de optatividad en el cual cada alumno tendría amplias posibilidades de elaborar su propio curriculum entre las asignaturas que la Facultad ofreciera. Las características del plan de estudios serían las siguientes:

—Las asignaturas que se ofrecieran estarían organizadas por áreas que cubrirían los distintos campos de la Psicología. La organización por áreas tendría carácter sólo indicativo y limitado a mostrar la conexión de las materias desde el punto de vista científico, es decir, el estudiante no se matricularía en un área, sino en alguna de sus asignaturas o en todas ellas.

—Dentro de cada área habría asignaturas generales y asignaturas más específicas. Para cursar las asignaturas específicas podría ser requisito haber cursado otras asignaturas (o, en casos excepcionales, una autorización de la Facultad).

—Las asignaturas generales se organizarían todos los años, mientras que las más específicas podrían modificarse de un curso a otro en función de las disponibilidades e intereses de profesores y alumnos.

—La enseñanza de las asignaturas generales podría distribuirse entre dos o más profesores, de acuerdo con su área de especialización.

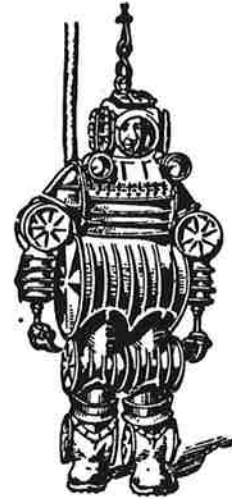


—Un alumno podría cursar todas las asignaturas de un área, sólo algunas o, incluso, únicamente la asignatura general de ese área. Del mismo modo, no habría limitaciones en el número de asignaturas de distintas áreas que un alumno quisiera cursar.

—Las asignaturas tendrían una duración variable, tanto en el número de horas semanales como en el número de meses que ocuparan, y a cada asignatura se le asignaría un peso específico de acuerdo con su duración y nivel.

—Para obtener el título, el alumno debería haber cursado un cierto número de asignaturas, de acuerdo con el peso específico de éstas. Podría utilizarse un sistema de créditos, en el que por cada asignatura cursada (con independencia de la calificación obtenida) se reciba un número de puntos. Para la obtención del título, sería necesaria una puntuación mínima.

—Las áreas no se organizan en secuencia, sino que el alumno puede en cualquier momento cursar las asignaturas de cualquier área. La única limitación viene dada por los requisitos



de asignaturas previas que se exigen para algunas asignaturas.

—La Facultad podrá sugerir el número máximo de asignaturas que podrían cursarse en un año escolar.

A título indicativo y sujeto a todo tipo de discusión y modificación, pueden proponerse las siguientes áreas de estudio:

- Métodos de investigación.
- Psicología Fisiológica.
- Psicología Genética.
- Psicología del Aprendizaje.
- Psicología animal.
- Procesos cognitivos.
- Psicolingüística
- Psicología Social.
- Psicología de la Personalidad.
- Psicoanálisis.
- Historia de la Psicología.
- Psicodiagnóstico.
- Psicología escolar.
- Psicología del trabajo y la industria.

— Psicología clínica.

Como es visible, algunas de las áreas son de índole más teórica o fundamental, mientras que otras tienen un carácter aplicado, en concreto las cuatro últimas. Para cursar asignaturas de las áreas aplicadas debería exigirse haber cursado previamente otras de las áreas fundamentales. De esta manera, las asignaturas de las áreas aplicadas podrían cursarse a partir de tercer año.

Igual que se ha ofrecido una indicación de las áreas de estudio posibles cabe describir tentativamente el contenido por asignaturas de algunas de **Psicología del Aprendizaje**, por ejemplo, podría incluir las siguientes materias:

- Psicología del Aprendizaje
- Teorías del Aprendizaje
- Psicología de la Motivación
- Condicionamiento clásico
- Aprendizaje instrumental
- Aprendizaje verbal
- Aprendizaje complejo
- Análisis experimental de la conducta
- Psicología comparada
- Enseñanza programada
- Modificación de la conducta
- Procesos cognitivos**, por su parte,

podría incluir:

- Procesos cognitivos
- Percepción
- Memoria
- Formación de conceptos
- Razonamientos
- Desarrollo cognitivo
- Solución de problemas
- Pensamiento productivo
- Procesamiento de la información
- Psicología del Trabajo y la Industria**, por citar un área aplicada, po-

32

dría conformarse como sigue:

- Psicología del Trabajo y la Industria
- Selección de personal
- Relaciones humanas en la empresa
- Ingeniería humana.
- Fatiga
- Psicología de los accidentes de trabajo
- Valoración de puestos y trabajos
- Publicidad y propaganda.

Estas relaciones incluyen, como puede verse, materias a muy distintos niveles de generalidad. Algunas de las asignaturas pueden concebirse como seminarios de especialización sobre un tema muy concreto. De otra parte hay que señalar que algunas asignaturas estarían a caballo entre dos o más áreas. Por ejemplo, **Enseñanza programada** podría formar parte tanto de la área de Aprendizaje como de la de Psicología escolar, y **Desarrollo cognitivo** pertenecería a Psicología Genética y Procesos cognitivos.

Además de estas asignaturas estrictamente psicológicas, podrían montarse enseñanzas de campos afines o hacer posible que el alumno siguiera los cursos correspondientes en otras facultades. Serían asignaturas tales como Biología, Sociología, Antropología cultural, Lingüística, Teoría de la Información, Lógica, Metodología de la Ciencia, Álgebra, algunas de las cuales serían aconsejables para cursar materias propiamente psicológicas (por ejemplo, Lingüística para enseñar Psicolingüística). Deberían así mismo organizarse cursos de inglés de carácter voluntario, aunque en el momento habría que demostrar la capacidad para traducir al castellano el texto de Psicología escrito en idioma.

PLANIFICACION DE LOS CURSOS

La organización general de los estudios para cada año académico haría de la siguiente forma. Hacia final del curso anterior se reunirían los profesores junto con una representación de los alumnos y, teniendo cuenta el funcionamiento durante el curso, el número de alumnos probable y las disponibilidades de profesorado, elaborarían las propuestas de asignaturas y de profesores que se cargarían de ellas. (Debe partirse de la idea de que los profesores más experimentados son los que deberían hacerse cargo de las asignaturas generales, pues son éstas las que requieren una visión más amplia de la Psicología; lo que evidentemente excluye que esos profesores elaboren también cursos especializados.) Cada profesor elaboraría un plan pa-



asignaturas, señalaría los requisitos y redactaría una pequeña indicación de cómo van a desarrollarse. Una vez discutidos las propuestas y los planes de cada profesor, la Facultad publicaría un folleto que debería estar listo al abrirse el período de matrícula y que serviría de guía e información para los alumnos acerca de las asignaturas que pudieran cursar. Por otra parte, los profesores estarían a disposición de los alumnos durante el período de matrícula para proporcionarles información complementaria, aconsejarles en la secuencia de asignaturas y, en suma, ayudarles a elaborar su plan para ese curso.

La Facultad debería publicar un material de apoyo a la enseñanza que incluiría tanto colecciones de los artículos que deben leerse, como cuadernos de prácticas de laboratorio, listas bibliográficas, guías de lectura, etc. El material habría de ser gratuito o, en todo caso, venderse a precio de coste, con lo que entre otras cosas, se eliminarían los considerables beneficios individuales que algunos profesores obtienen actualmente a costa de los alumnos con la venta de apuntes.

Complemento de los estudios de Licenciatura y fuente de profesorado, serían los estudios de Doctorado, de los que en este artículo no nos vamos a ocupar. Puede señalarse de paso, sin embargo, que si las enseñanzas de licenciatura son casi impenables, las de Doctorado son ridículas hasta la inexistencia.

OBSERVACIONES FINALES

Un plan de estudios como el que aquí se propone presenta numerosas ventajas sobre los actualmente en vigor. Cabe señalar entre ellas:

—Permite al alumno adquirir un auténtico conocimiento y ponerse en contacto con la Psicología como una realidad en proceso de elaboración y transformación y no como algo terminado. Permite también seguir durante varios años una línea de trabajo, adquiriéndose así una auténtica competencia en ella.

—Hace posible que los profesores enseñen las asignaturas en las que mejor preparados están y que den cursos monográficos sobre sus investigaciones.

—Estimula el trabajo de investigación, que pasa a formar parte integral de la enseñanza y no se queda, como actualmente ocurre, en algo que puede hacerse o no hacerse, pero que en todo caso es totalmente independiente del trabajo docente.

Muchos, admitiendo sus ventajas, afirmarían que un plan de este tipo es



completamente utópico entre nosotros, porque no existen condiciones para ponerlo en marcha. Nosotros pensamos que ese es el argumento falaz que esgrimen los que no quieren que nada cambie, quizá por miedo a que su propia posición peligre o a que se vea con mayor claridad su incompetencia. En vez de esperar a que aparezcan las condiciones por no se sabe qué magia, deben crearse las exigencias que permitan llegar al límite de las condiciones actuales y, en todo caso, que fuercen la aparición de otras nuevas. Un plan así, que es el único que hace posible una enseñanza científica de la Psicología, puede perfectamente llevarse a cabo en la actual situación, aunque, por supuesto, hayan de plantearse algunos problemas inicialmente. Nosotros por nuestra parte nos comprometeríamos a ponerlo en marcha.

Buena parte de lo que se ha propuesto es práctica común en numerosas Universidades de todo el mundo. El hecho de que reformas de este tipo no se hayan ni intentado sólo puede deberse a que los responsables, sin prejuzgar quiénes sean, no se les ha ocurrido —en cuyo caso su incompetencia induce a reflexión—, o a que no han querido intentarlo por considerarlo difícil o trabajoso— en cuyo caso lo que induciría a reflexión sería su incuria. Quizá, claro es, exista una tercera posibilidad que combine las dos anteriores.

Si se quiere que la autonomía de los estudios de Psicología sea algo más que una medida burocrática, es necesario darle un contenido concreto. Los planes de estudio deben ser autónomos, es decir, elaborados por comisiones de todos los estamentos de la Facultad y no por los burócratas del Ministerio, y deben conducir a una nueva organización de la enseñanza con énfasis en el trabajo práctico y en la actividad del alumno, como es de rigor en una Facultad experimental. Si la autonomía sólo sirve para que se doten algunas plazas de catedrático, agregado y adjunto, poco se habrá conseguido. A la objeción de que un plan similar al que aquí se ha propuesto es más caro y exige más profesores —sin que la diferencia sea grande según los cálculos que fácilmente pueden realizarse— cabe responder que se cierren los estudios de Psicología y se impartan por correspondencia: tal como se cursan actualmente, la calidad no se resentiría en gran medida y en cambio el ahorro sería muy considerable.

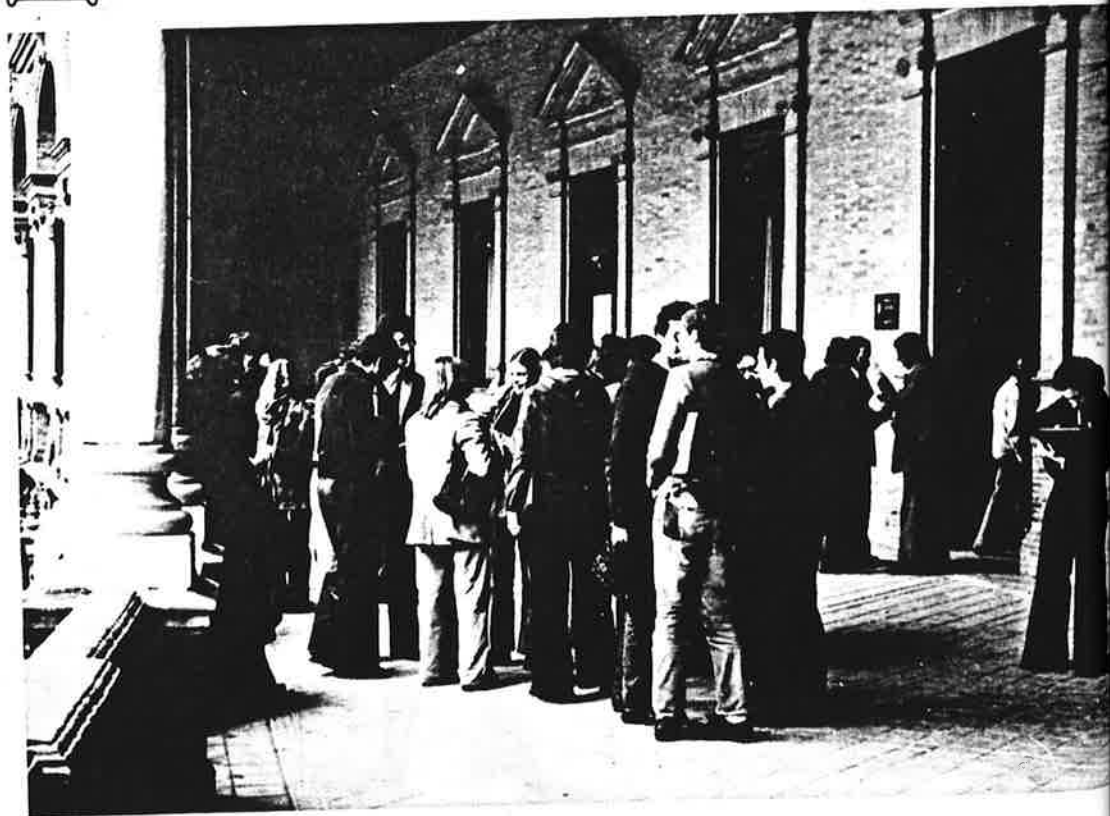
PROFESIONALES: SIGUE LA COLA

REIVINDICACIONES DE LOS PSICOLOGOS TITULADOS

Pontevedra, 3. (Cifra.) Una Comisión de psicólogos y alumnos de Psicología de la Universidad de Santiago han entregado un escrito en el Gobierno Civil de Pontevedra, dirigido al presidente del Gobierno, con una serie de peticiones de tipo profesional.

En el escrito, que firman unas setenta personas, se pide al presidente del Gobierno que se reconozcan como únicos títulos válidos para ejercer la profesión de psicólogo los de licenciado en Filosofía y Letras (sección de Psicología) y diplomado en Psicología; que el psicólogo entre a formar parte de los cuadros asistenciales de la Seguridad Social, y que sea creado un Colegio Oficial de Psicólogos; que se reconozca provisionalmente plenas atribuciones a las secciones de psicólogos de los Colegios de Doctores y Licenciados; que se decrete un estatuto profesional, previa consulta a las secciones profesionales de psicólogos. Por último solicitan la urgente creación de una Facultad independiente de Psicología.

ROPI ES DIENTE EN VISITA A



DOS TEXTOS DE PSIQUIATRIA INFANTIL

- J. de Ajuriaguerra: "Manual de Psiquiatría Infantil", 3ª edición, ed. Toray-Masson, (Barcelona, 1976).
- J. de Ajuriaguerra y otros autores: "La Elección Terapéutica en Psiquiatría Infantil", ed. Toray-Masson, (Barcelona, 1970).

El "Manual de Psiquiatría Infantil", de J. de Ajuriaguerra, constituye, por el momento, uno de los textos más completos sobre el tema. Las anteriores ediciones de la obra han sido muy difundidas entre los psiquiatras españoles, quizás en parte por el tradicional arraigo en nuestro país de las tendencias de la escuela francesa de psiquiatría, y por la difusión que entre nosotros han tenido en los últimos años las aportaciones teóricas de las nuevas tendencias del psicoanálisis y las investigaciones de la psicología genética de Piaget y Wallon.

Esta tercera edición de la obra ha sido totalmente revisada por el autor, teniendo en cuenta los avances registrados en los últimos años en psicología y psicopatología infantil. Así, el capítulo dedicado al estudio de los problemas del desarrollo infantil ha sido totalmente modificado, y se han hecho mayores precisiones en la parte dedicada al estudio de las relaciones del niño con su entorno social, al que se otorga una importancia principal.

Tras la exposición de algunos temas generales, como el enfoque del desarrollo infantil según las teorías de Piaget, Wallon y las escuelas psicoanalíticas, las bases morfo-funcionales del desarrollo, o los problemas de la desorganización psicobiológica, el autor pasa a estudiar las perturbaciones de funciones básicas como el sueño, psicomotricidad, control de esfínteres, lenguaje y sexualidad. Cada una de éstas funciones es descrita tanto en su funcionamiento normal como patológico, teniendo además en cuenta los aspectos del tratamiento, (aunque ésta última parte es siempre la más corta).

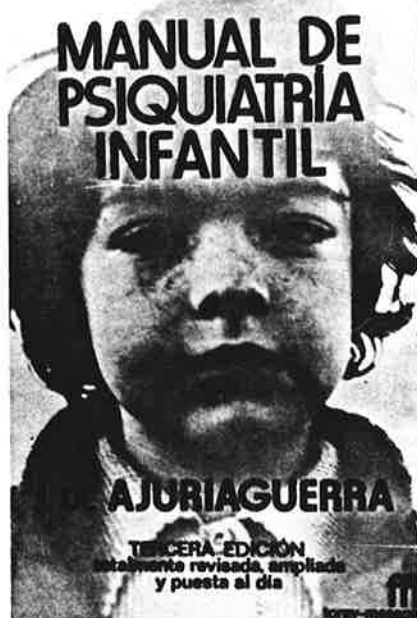
En la parte dedicada a los grandes síndromes psiquiátricos, se estudia la etiología, psicopatología y tratamiento de trastornos como la psicosis, neurosis, depresión, oligofrenia, enfermedades psicósomáticas y trastornos producidos por lesiones cerebrales.

La última parte se refiere a los aspectos del entorno social, poniendo el énfasis en los dos medios principales en que se desarrolla la vida infantil, la escuela y la familia, y en los problemas psicopatológicos que pueden ocasionarse en ellos. Finalmente, se estudian los problemas sociales suscitados por las llamadas "psicopatías" juveniles.

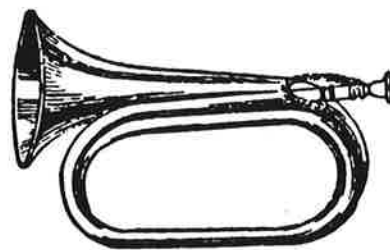
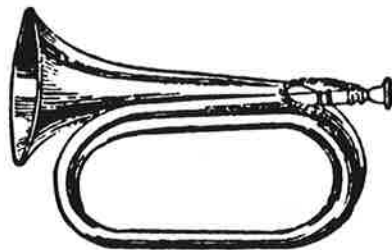
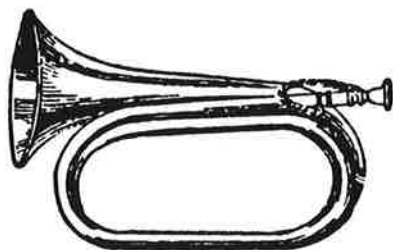
El mayor atractivo de la obra de Ajuriaguerra sigue siendo su enfoque totalista y no unidimensional. Todos los temas son enfocados desde una perspectiva múltiple, que incluye desde las bases anatomofisiológicas y biológicas a las teorizaciones de las escuelas psicodinámicas, teniendo siempre en cuenta las relaciones del niño con su entorno social más inmediato.

Una obra anterior, dirigida por J. de Ajuriaguerra, que puede compensar hasta cierto punto la relativa parquedad del manual citado en cuanto a orientaciones terapéuticas concretas, es "La elección terapéutica en psiquiatría infantil". En esta obra, que es el fruto de una confrontación de varios autores como Diatkina, Koupernik o Lebovici, se intenta proporcionar elementos para la elección de tratamientos determinados una vez que se ha completado la etapa de diagnóstico. Los artículos contenidos en esta obra abarcan diferentes métodos de tratamiento, que no han de considerarse como exclusivos, desde los biológicos hasta los psicoanalíticos, grupales e institucionales. Igualmente se incluyen estudios sobre tratamiento de trastornos psicomotrices, trastornos del lenguaje y tratamiento de los padres.

A pesar de la multiplicidad de enfoques presentes en ambos textos, hay que notar las escasas y rápidas referencias (cuando las hay) al papel que los estudios sobre condicionamiento y aprendizaje han desempeñado tanto en la explicación del desarrollo infantil, como en la creación de técnicas de tratamiento de trastornos como los tics, fobias, enuresis, etc. Esta ausencia es más evidente si se tiene en cuenta que en las fechas de publicación de ambas obras los avances en ese campo eran ya importantes.



RESEÑAS RESEÑAS RESEÑAS





**TERAPIA DEL
COMPORTAMIENTO**

A. J. Yates, Ed. Trillas, México, 1973, (edición original en inglés, 1970).

El libro de Yates ha sido uno de los primeros textos sobre terapia del comportamiento aparecidos en España y el más difundido entre el público especializado. Constituye una buena recopilación de la literatura sobre el tema aparecida hasta 1968, que el mismo autor ha puesto al día en otra obra más reciente (1).

Yates parte de una consideración original de la terapia del comportamiento, a la que no concibe solamente como la aplicación clínica de los principios del aprendizaje, sino como la utilización de los datos de todo tipo derivados de la investigación experimental en psicología y otras ciencias afines para explicar y tratar las anomalías del comportamiento a través de estudios experimentales controlados del caso individual. Esta perspectiva amplia lleva a tener en cuenta la posibilidad de aplicar modelos alternativos distintos a los proporcionados por los estudios del aprendizaje en la explicación de algunas anomalías del comportamiento. Según esta consideración, el autor piensa que la función básica del psicólogo clínico no es la de diagnosticador, sino la de investigador fundamental, lo que significa que su principal tarea no es la descripción del paciente sino la definición de su trastorno con la ayuda de los datos y teorías derivados de la investigación experimental, y la modificación de su conducta mediante operaciones especificables y controladas. Este esquema básico se expone en la primera parte del libro, en la que se revisan las raíces históricas de la terapia del comportamiento, se bosquejan brevemente sus bases empíricas y teóricas, se describe el concepto de comportamiento anormal y se exponen algunas de las técnicas más conocidas. Posteriormente se analiza detalladamente la aplicación de la terapia del comportamiento a un amplio rango de problemas conductuales, como la enuresis, encopresis, tartamudeo, fobias, obsesiones y compulsiones, "histerias", tics, delincuencia, psicopatía, criminalidad, trastornos sexuales, psicosis en niños y adultos, alcoholismo y drogadicción, deficiencia mental y trastornos "normales" en personas "normales". En esta parte, además de exponer las aplicaciones específicas de la terapia del comportamiento, se hace referencia a las diversas teorías que han intentado explicar la génesis de los trastornos citados, recurriendo a veces a modelos no basados en los principios del aprendizaje, como en el caso del tartamudeo y de la esquizofrenia.

La última parte de la obra incluye una evaluación crítica global de la terapia del comportamiento, revisando sus principales resultados, considerando las críticas recientes y describiendo las tendencias futuras.

(1) "Theory and Practice of Behavior Therapy" (Wiley, 1975).

RIMM, DC y MASTERS, C.

"Behavior Therapy: Techniques and Empirical Findings", Academic Press, New York, 1974, 513 pp.

Este libro es uno de los manuales de terapia de conducta más recientes de los aparecidos hasta el momento, y sin duda uno de los mejores. En su confección se ha seguido una estructuración por métodos de tratamiento, lo que facilita la comprensión general del campo de la terapia de conducta. Los autores muestran una objetividad e imparcialidad ejemplares tanto en la exposición y crítica de los distintos métodos de tratamiento, como en la no exclusión de ninguno de ellos. A este respecto es de destacar la inclusión de un capítulo dedicado a métodos cognitivos, que incluye la eliminación de pensamientos, la psicología de la tribulación y la terapia racional emotiva. El libro está escrito con suma claridad y en un estilo desenuveado e incluye numerosos ejemplos de experiencias de los propios autores.

La lista de referencias que incluye es exhaustiva y puesta al día. El libro, en suma, es de interés y utilidad para cualquier psicólogo introducido o que desee introducirse en la terapia de conducta.

J.A.I. CARROBLES

RESEÑAS RESEÑAS RESEÑAS



INFORMACION DE REVISTAS

INFORMACION DE REVISTAS

Atendiendo las peticiones de los lectores sobre información de revistas de psicología nacionales y extranjeras comenzamos a publicar en este número una lista de revistas, tanto de psicología como de otros temas afines. Creemos que esta información puede ser útil y esperamos noticias sobre cualquier publicación que pueda ser interesante reseñar.

REVISTAS EN LENGUA CASTELLANA

- Análisis y Modificación de Conducta*.— 2 números anuales. Dirigida por V. Pelechano, publica, entre otros artículos, investigaciones de autores españoles sobre aplicaciones de la modificación de conducta. Suscripción anual: 350 ptas., estudiantes, 300. Dirección administrativa: Monte Coello, Goya 16, apdo. de correos 190, Las Palmas (Islas Canarias). Dirección científica: Dpto. de Psicología, Fac. de Filosofía y Letras, Universidad de La Laguna, Tenerife, (Islas Canarias).
- Anuario de Psicología*.— Dirigida por M. Sigüán, publica artículos de investigación sobre diversos aspectos de la psicología, generalmente autores catalanes. Dpto. de Psicología de la Fac. de Filosofía y Letras, pza. Universidad, Barcelona.
- Boletín de la Sección Profesional de Psicólogos del Colegio de Doctores y Licenciados*.— Publicado por esta entidad, incluye artículos sobre la problemática profesional del psicólogo, actividades de la Sección y diferentes aspectos de la práctica de la psicología en España. Distribución para colegiados. Itre. Colegio de Doctores y Licenciados en Ciencias y Filosofía y Letras, P. Sta. Bárbara, 10, 3º, Madrid-4.
- Cuadernos de Pedagogía*.— Mensual. Publica tanto artículos teóricos de pedagogía como informes sobre la práctica de la enseñanza, reflejando las actividades del movimiento de maestros y enseñantes. En la sección de psicología publica entre otras cosas artículos encuadrados en la línea de la psicología genética. C/. Abad Samsó, 14, sobreático, Barcelona-17.
- Psicología y Educación*.— Revista semestral del dpto. de Psicología del Ministerio de Educación de Cuba. Publica artículos de autores cubanos con la intención de fomentar el intercambio en las distintas áreas de la Psicología y su aplicación a la educación. Dpto. de Psicología del MINED, Obispo y Mercaderes, La Habana, Cuba.
- Revista de Psicología General y Aplicada*.— Publicación de la Sociedad Española de Psicología, incluye artículos de autores nacionales y extranjeros orientados generalmente en una línea experimental. Abundancia de artículos sobre orientación profesional, psicología industrial y psicometría. C/. Huarte de San Juan, 1, Madrid.

REVISTAS EN OTROS IDIOMAS

- L'Année Psychologique*.— Semestral. Dirigida por Paul Fraisse, publica memorias originales dentro de una tónica de psicología experimental tradicional en campos diversos, fundamentalmente en lo relacionado con el estudio de la percepción. Presse Universitaires de France, 108 Boulevard S. Germain, 75006, París, Francia.
- British Journal of Psychology*.— Cuatrimestral. Editada por H.C.A. Dale, publica investigaciones experimentales en todos los campos de la psicología general, como percepción, psicología cognitiva, aprendizaje y psicolingüística. Cambridge University Press, Bentley House, 200 Euston Road, London, (Inglaterra) y 32 East 57th st., New York, NY 10022, (E.E.U.U.).
- Enfance*.— Revista bimensual (5 números al año), fundada por Henri Wallon y dirigida por René Zazzo, publica fundamentalmente investigaciones sobre psicología infantil desde una perspectiva evolutiva. 41, r. Gay-Lussac, 75005, París, (Francia).
- Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*.— Editada por Joseph Wolpe, publica investigaciones sobre aplicaciones de la terapia de conducta, fundamentalmente en el campo psiquiátrico y en lo relacionado con las técnicas de desensibilización sistemática. Pergamon Press Ltd., Headington Hill Hall, Oxford OX1 0BW, (Inglaterra), y Pergamon Press Inc., Maxwell House, Fairview Park, Elmsford, New York 10523, (E.E.U.U.).
- Psychological Abstracts*.— Mensual. Publica resúmenes no valorativos de la literatura sobre psicología y ciencias afines que aparece en todo el mundo. American Psychological Association, 120 seventeenth st., N.W., Washington, D.C. 20036.

PUBLICACIONES VARIAS

- Ajoblanco*.— Mensual. Artículos sobre nueva cultura, comunas, música, sexualidad (de ésta y de la otra), cine, etc. Aribau, 15, 5º-11. Barcelona-11.
- Anuario de Sociología y Psicología Jurídicas*.— Publicada por el Colegio de Abogados de Barcelona, incluye análisis sociológicos y psicológicos sobre temas relacionados con la teoría y la práctica del derecho. Itre. Colegio de Abogados de Barcelona, C/. Mallorca, 283, Barcelona-9.



FONDO DE
CULTURA
ECONOMICA

Fernando el Católico, 86
Madrid-15. Telf. 243-07-66

Buenos Aires, 16
Barcelona-15. Telf. 230-47-40

Bettelheim, B.

FUGITIVOS DE LA VIDA.

536 pp.

RUSTOW, D.A.

FILOSOFOS Y ESTADISTAS

646 pp.

Mehta, V.

LA MOSCA Y EL FRASCO. Encuentros con in-
telectuales británicos.

264 pp.

200 ptas.

Kalecki, M.

**ENSAYOS SOBRE ECONOMIA SOCIALISTA Y
MIXTA.**

192 pp.

275 ptas.

Gardiner, P.

SCHOPENHAUER

464 pp.

325 ptas.

Schrodinger, E.

¿QUE ES UNA LEY DE LA NATURALEZA?

200 pp.

275 ptas.

PROXIMA APARICION

NEILL, A.S.

AUTOBIOGRAFIA

Bertalanffy, L.

TEORIA GENERAL DE LOS SISTEMAS

Rama, C.M.

LA CRISIS ESPAÑOLA DEL SIGLO XX

Flopfer, P.H.

INTRODUCCION AL COMPORTAMIENTO ANIMAL

Un siglo de Etología.

Phillips, R.

LAS ESTACIONES POETICAS DE OCTAVIO PAZ

EDICIONES ARGENTINAS

CENTRAL DEL LIBRO PSICOLOGICO, PSIQUIATRICO,
SOCIOLOGICO Y PEDAGOGICO

PAIDOS



Librería General y de la Especialidad
Editoriales españolas y extranjeras

Exposición y Venta

Alonso Cano, 67

Teléfono 233 26 10

MADRID - 3

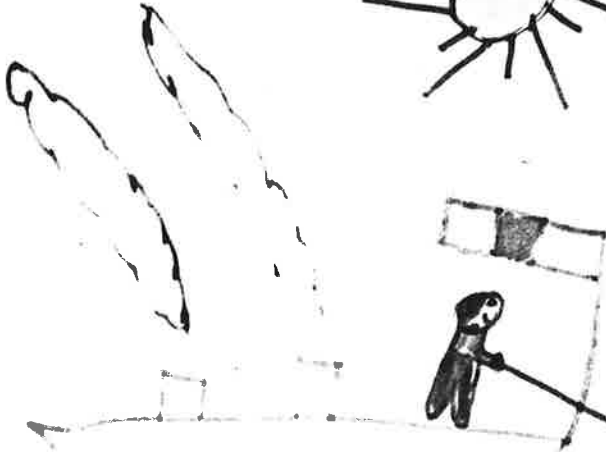
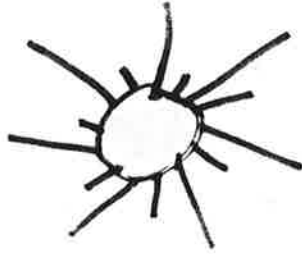
LIBRERIA FUENTETAJA

San Bernardo, 48 y 34 - Madrid-8

Teléfonos: 222.30.07 - 222.80.80 - 232.41.70

**LIBRERIA ESPECIALIZADA EN CIENCIAS SOCIALES,
PSICOLOGIA
SOCIOLOGIA
ANTROPOLOGIA
PEDAGOGIA**

*SE SIRVEN TODA CLASE DE PEDIDOS
A CONTRARREEMBOLSO
SOLICITE INFORMACION DE NUESTRA CUENTA DE CREDITO*



lio:
auti

