

## VALORES DIDÁCTICOS DE LA PALABRA

POR JUAN MANUEL MORENO.

«Porque has de saber, mi buen Critón, que la impropiedad en el lenguaje no sólo es una falta en sí misma, sino que además puede causar un daño a las almas» (PLATÓN: *Diálogo*, «Fedón».)

Sabemos que el lenguaje es una función privativa del ser humano. Es cierto que los animales, de alguna manera, cuentan con medios para manifestar el complejo mundo de sus instintos y emociones; pero el lenguaje, la *función significativa*, sólo es propia del hombre.

La palabra constituye para el hombre uno de sus grandes recursos, una de sus más destacadas formas de acción y comunicación. El pensamiento, la verdad, la exterioriza el hombre envuelta en el signo sensible de la palabra. Las relaciones humanas y sociales son posibles merced al adecuado uso de estos signos. La fijación conceptual de ideas y recuerdos cobra sentido y adquiere un perfil propio, porque el hombre dispone de este instrumento de valiosísima eficacia.

Hay dos formas de acercarse al estudio de la palabra: como *filólogo* y como *pedagogo*. Para el primero, la función significativa es abordada como creación individual y como creación social, como instrumento común de comunicación humana y como obra de arte, en su dimensión gramatical y fonética, en sus propósitos compositivos y estilísticos.

El pedagogo, empero, entiende que la palabra es un extraordinario medio para hacer pasar los saberes que posee la mente del maestro a la mente del discípulo. Por medio de la palabra, la enseñanza se hace efectiva y la instrucción una realidad. No es posible la formación integral del educando si no se le enfrenta la palabra de un educador; una palabra cargada de autoridad y vivificada por los afectos, una palabra clara y sistemática que

comunica las nociones y relaciones científicas, una palabra que estimula y censura, una palabra que orienta al escolar en los problemas peculiares de su vida y de sus aspiraciones.

«La palabra del profesor—dice un elocuente texto pedagógico del siglo XIX—, alternativamente grave o jovial, tranquila o animada, acariciadora o severa, interesa, cautiva, alienta, arrastra, recrea, descansa. Es una luz que ilumina, la ley que previene las faltas y la sanción que las reprime»<sup>1</sup>.

Está todavía por elaborar una monografía o estudio de carácter sistemático que aborde el tema de la palabra como instrumento educativo y didáctico. Si bien existen visiones parciales del problema<sup>2</sup>, esto no redime a los estudiosos de las cuestiones pedagógicas en orden a una confección de un trabajo general y sintético capaz de dar cabida a esa interesante gama de reflexiones a las que constantemente nos invita el profundo interés del tema.

Este breve trabajo nuestro tiene la pretensión de constituirse en un esquema general del problema. En él hemos procurado dar entrada, dispuestos y ordenados, a todos los aspectos principales de la cuestión. He aquí el orden de enfoque:

- a) Reflexiones generales de carácter didáctico.
- b) La palabra en su forma acroamática.
- c) La palabra en su forma erotemática.
- d) La palabra en su forma conversacional.
  - dimensión instructiva;
  - dimensión orientadora.

a) *Reflexiones generales de carácter didáctico.*

1. De tres maneras llega la imagen a la mente del discípulo:  
 a) Por vía verbal. b) Por vía intuitiva. c) Por vía activa. Cada una de estas maneras cumple con las características generales del proceso de adquisición de imágenes: Presencia de elementos exteriores al sujeto, mensaje que estos elementos envían a los órganos sensoriales del hombre, proceso dinámico de la sensación, imagen sensible, interpretación intelectual de los datos aportados por los sentidos, idea o concepto.

<sup>1</sup> *Des études et de l'éducation intellectuelle*. Citado en Hoffer, P. J.: «Pedagogía Marianista», Madrid, SM, 1962, pág. 284.

<sup>2</sup> Los Manuales de *Didáctica General* (Casotti, Resta, Titone, Vidari, Schmlieder, Garrison, etc.) nunca olvidan tratar la cuestión de la palabra como «forma sensible de enseñanza», abundando en sus distintas clasificaciones.

2. La más antigua y común manera de hacer que la imagen tenga cabida en la mente del alumno es la utilización de la *vía verbal*. El maestro, por medio de la palabra, ofrece al alumno los términos (expresión oral de los conceptos) que estructuran los distintos saberes. Esta imagen verbal, construida por el maestro, ha de ser conquistada por la mente del alumno.

El camino es largo y laborioso. El maestro ofrece el término o palabra. Explica luego su significado y acepción. El alumno capta auditivamente el sonido, y realiza, por medio de su poder mental, una interpretación del término. En todo este camino existen mil riesgos productores de falsos conceptos y evidentes errores. Ya desde el siglo XVIII se inicia en Pedagogía una severa lucha en contra de la enseñanza meramente oral. Juan Amós Comenio, Ratke, Helvetius, etc., nos apuntan: «Es necesario que el alumno vea las cosas antes que aprenda las palabras que las significan.» Y Rousseau apuntaba: «Cosas, cosas, que nos cansamos en demasia de las palabras.» En el siglo XIX, con el espíritu renovador de la Escuela Nueva, se achaca a la enseñanza oral el peligro de abordar a un manifiesto *verbalismo*. La enseñanza puramente oral puede confeccionar un tipo de saber en el que los conceptos de las cosas no tengan un justo equivalente con la realidad. Grave defecto éste el de hacer ciencia mecánica desde una escuela de papagayos.

3. Se ha de procurar, por tanto, utilizar la palabra cuidando mucho de lo que ésta significa y puede. El maestro, antes que cualquier otro tipo de profesional, debe reflexionar filosóficamente sobre las limitaciones y alcances de la palabra. La palabra, en sí y por sí misma, no es más que palabra. Acertamos en un recto enfoque cuando comprendemos que la palabra es la nave en la que embarcamos la idea, el canal por donde corre el agua, la sangre, el tesoro de nuestros conocimientos.

Lo importante de la palabra es su función conectiva. Ella pone en relación al maestro con el discípulo. Si por palabras entendemos algo más que las simples voces que lanzamos en el aire, la acción educativa de la palabra y su exigencia pedagógica y didáctica es evidente.

Por la palabra, la verdad se manifiesta. La verdad, sin embargo, no reside en la palabra. Si aceptamos el criterio agustiniano, la verdad radica en el interior del hombre. Lo que la palabra hace es manifestar, dar testimonio de la verdad. Por eso es una ilusión didáctica creer que la repetición fiel de las palabras

equivale a la seguridad de poseer la verdad de la doctrina. La verdad es algo más profunda que la palabra que la expresa.

La palabra es el testimonio de la verdad. Cuando la palabra sobrepasa esta condición de «testimonio» erigiéndose en verdad por sí misma, se obstaculiza la virtud educativa y la verdadera educación resulta imposible. Con la palabra ocurre como con el maestro: son dos medios idóneos para que el sujeto pueda educarse e instruirse. Sirven a la verdad y a la doctrina, pero no pueden sustituirla.

La palabra con la idea: don apreciado en el maestro. Palabra sin idea, fraude didáctico. Por rica que sea la palabra en su origen, o por precioso que sea el lugar que ocupe en el discurso, si la palabra no está sostenida por la idea, es un utensillo inútil<sup>3</sup>.

4. La palabra es una forma o medio sensible de enseñanza. Hay que estudiarla necesariamente dentro del contenido de la *Didáctica metodológica*.

Como forma de enseñanza, la palabra es un medio general de comunicación, es decir, un tipo de vehículo portador de la idea del maestro a la mente del discípulo. Ha sido y es hasta la fecha el procedimiento más utilizado. Puede presentarse en variantes especiales, tales como la exposición, la interrogación, el diálogo, etc., que más adelante estudiaremos.

La palabra, es preciso indicarlo, brota de la persona misma del maestro. Como efecto de tal causa, la palabra lleva en sí misma el sello personal e intransferible del maestro. La palabra, clara o difusa, patentiza el modo, seguro o inestable, en que se organizan las ideas en la mente del maestro. El niño no va a la escuela para aprender lo que piensa el maestro, sino la verdad, aunque el maestro la piense o no.

La palabra posee matices vivamente significativos. Hay palabras que sugestionan y enardecen al discípulo; son las palabras que llevan asidas a sí mismas el alma apasionada y vehemente del maestro. Estas palabras, palabras con alma, palabras animadas, inspiran al alumno profundos sentimientos y nobles deseos de perfección y enriquecimiento personal. Jesús, modelo de educadores, tenía palabras de vida eterna.

Cuando la palabra no lleva alma magistral, su capacidad do-

---

<sup>3</sup> Véase MUÑOZ ALONSO, A.: *Il Magisterio come forma di vita*, Brescia, «La Scuola», 1961, págs. 37-49. El autor se inspira, al abordar el tema de la palabra, en la doctrina expuesta brillantemente por San Agustín en su *De Magistro*, XIII y XIV.

cente y persuasiva es mínima e imperceptible. Son palabras vacías. En estos casos, el silencio vale más que cien discursos.

5. La palabra del maestro tiene la gran preocupación de respetar dos verdades: la *verdad de la idea* y la *verdad psicológica del niño*. Respeto a la verdad de la idea, para que su palabra sea fiel reflejo de la ciencia y la doctrina. Respeto a la verdad psicológica del niño, porque el niño posee un modo típico de pensar y hablar, y sólo adaptándose correctamente a estas peculiaridades, la palabra instruye y educa.

«Tecnicismo» y «Vulgarismo»: he aquí los dos graves defectos de la palabra del maestro. Una enseñanza que se las precie de auténtica y gradual deberá mantenerse a prudente distancia de estos dos enemigos.

6. «Fari», «loquor», «dicere»..., he aquí tres verbos latinos que hacen alusión a tres modos diferenciales de expresión oral.

«Fari» hace referencia a un tipo de hablar común y general. Es el lenguaje familiar y normalmente utilizado en las relaciones humanas. La palabra «infancia» procede del participio de presente de este verbo: *in-fans*, el que no habla. Y esto, no porque el niño no hable, sino porque su decir es un modo de expresión cuantitativa y cualitativamente insuficiente. La educación y la instrucción ayudarán al niño a pasar del *in-fans* (el que no habla) al *fans* (el que habla).

«Loquor» se relaciona con un tipo de expresión lingüística encauzada por las normas del bello decir. La «elocuencia»—característica necesaria en el orador—es una forma de expresión correcta, clara, armoniosa y empapada de belleza. Este tipo de decir constituye objetivos muy altos y elevados en el proceso de la formación humanística del escolar.

«Dicere» es el hablar transido de autoridad. «Magister dixit...»: el maestro ha hablado, pero ha hablado apoyado por su autoridad. El término *dictadura* delata la presencia de un hablar decisivo y autoritario.

La función docente ha de saber conjugar y utilizar—según los casos y circunstancias—estas tres variantes de la significación:

- a) Un decir sencillo y familiar capaz de ser entendido por el alumno que se inicia en el aprendizaje.
- b) Un hablar elocuente, sujeto a normas, para estudios superiores de la formación humana.
- c) Un hablar, que, apoyándose sobre la autoridad y dotes de gobierno, se dirige a la redención de los defectos personales del educando.

7. Hemos de advertir la doble dimensión de la palabra del maestro: *palabra instructiva*, aquel conjunto de signos cuyo contenido es la verdad de las ciencias objeto de aprendizaje; y la *palabra orientadora*, empeñada conscientemente en ayudar al alumno en la tarea del conocimiento y solución de sus propios e intransferibles problemas personales. Merced a esta doble dimensión de la palabra del maestro, hemos podido construir en la actualidad un concepto integral de enseñanza, en el que participan, activamente y de igual modo, las tareas de la instrucción y de la orientación.

b) *La palabra en su forma acroamática.*

1. Forma acroamática (de *acroama*, lo oído) es un medio de instrucción *expositiva*. Equivale al *método docente dogmático*. Puede ser también considerada como *información* de saberes y nociones o como *presentación oral* de criterios, opiniones o noticias. Se suele decir que la Escuela Tradicional confeccionó un sistema de enseñanza a base de continuas exposiciones. El uso exclusivo de este medio didáctico le hizo caer, necesariamente, en el verbalismo y la logomaquia. La Escuela Nueva, en nombre de los principios de espontaneidad y actividad funcional, situó en segundo término las formas acroamáticas de enseñanza y preconizó la puesta en marcha de la conversación, el trabajo por equipos y el régimen de individualización escolar.

2. Los herbartianos han hecho una completa clasificación de las formas expositivas de enseñanza. Sujeta a las consecuentes revisiones actuales, esta clasificación sería la siguiente:

a) *Explicación*, que vale tanto como decir *despliegue* o desarrollo de ideas o conceptos implícitos en el núcleo de un saber determinado <sup>4</sup>.

b) *Ilustración verbal*. Tenemos por tal toda narración o ejemplo que aclara y precisa la doctrina de los conocimientos expuestos por el educador. «El alumnado, conducido por la palabra del narrador y por la vibración sentimental que expresan la voz, la

---

<sup>4</sup> La *explicación* puede adoptar diversas variantes: 1) *Amplificación* (verbal o real). Se entiende por tal, todo razonamiento que amplía las verdades reducidas a sentencias o principios. 2) *Demostración* o razonamiento en virtud del cual se hace evidente o creble una proposición. 3) *Aplicación* o constatación práctica de las formulaciones teóricas.

mímica y la gesticulación, ha de poder imitar y reflejar, valiéndose de su propio material representativo y de la actividad combinatoria de su fantasía, no sólo la acción exterior, sino los actos internos (sentimientos y voliciones) del episodio relatado. Esto exige del maestro una declamación bastante alta, rica en modulaciones, suficientemente lenta y empapada en sentimiento, aunque sin caer en lo teatral»<sup>5</sup>.

c) *Comentario crítico* o interpretación del grado de verdad e importancia de los saberes y doctrinas. Se utiliza por quienes saben bien que la enseñanza no puede ni debe dejar en la duda a los alumnos. La duda escinde la personalidad del escolar y dilacera el campo de sus conocimientos. «Dudar es ser dos el que debe ser uno»; de este gran peligro—muy bien definido por Ortega y Gasset—ha de apartarse toda enseñanza que se las precie de integral y formativa. Para que el alumno tenga «criterios», para que llegue felizmente a un sistema de opiniones y concepciones, será necesario en toda enseñanza la exégesis, el comentario, la crítica y la interpretación.

3. Sobre las condiciones exigibles a la exposición del maestro han escrito Schmieder<sup>6</sup>, Hoffer<sup>7</sup>, Vidari<sup>8</sup> y Renzo Titone<sup>9</sup>. Constituyen cuatro puntos de vista dignos de ser considerados y atendidos.

Hay en los criterios de Schmieder un gran parentesco con la corriente esteticista alemana de finales del siglo XIX. «El lenguaje usado en la exposición—dice—ha de ser bello. El bien hablar es el espíritu de la instrucción y la mejor garantía del verdadero éxito didáctico.»

Hoffer, enemigo acérrimo del verbalismo, apunta: «Es necesario luchar con empeño contra los términos vagos e impropios, la manía de las palabras altisonantes, las fórmulas esterotipadas, el psitacismo, la palabrería inútil, con la cual los alumnos se contentan tan fácilmente.»

Vidari, uno de los didactas contemporáneos italianos de mayor prestigio, pide que las exposiciones verbales del maestro «apelen a los intereses del discípulo, mantengan la fuerza de los pode-

<sup>5</sup> GÖTTLER, J.: *Pedagogia Sistemática*, Barcelona, Herder, 1955, pág. 321.

<sup>6</sup> SCHMIEDER, A. y J.: *Didáctica General*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1939, págs. 132-136.

<sup>7</sup> HOFFER, P. J.: *Ob cit.*, págs. 203-205.

<sup>8</sup> VIDARI, G.: *La Didáctica*, Milano, V, Hoepli, págs. 44-46.

<sup>9</sup> TITONE, R.: *Il problemi della Didáctica*, Torino, PAS, 1956, páginas 273-277.

res atentos y estimulen poderosamente el proceso del aprendizaje escolar».

Renzo Titone reconoce como buena exposición aquella «que no sólo excita la atención de los escolares, sino que además les mantiene ordenadamente en el esfuerzo de la elaboración de los conceptos».

4. Que a la *acción verbal* del maestro corresponda una *acción silenciosa* del alumno, no significa en modo alguno que éste quede libre del esfuerzo mental requerido por toda operación discente. Al contrario, la verdadera interpretación de este obligado silencio del discípulo será aquella que le confiera la categoría de «trabajo» en orden a la conquista del saber.

La exposición magistral fomenta hábitos de escucha y reflexión en los escolares, disciplina y orienta la mente escolar, controla el ejercicio del aprendizaje y desarrolla las virtudes del respeto y obediencia.

Frente a la exposición del maestro, el alumno ha de fijar sus sentidos todos en la captación de los saberes, enjuiciarlos y comprenderlos, relacionarlos, interpretarlos, integrarlos y proyectar su ulterior aplicación al campo de los problemas escolares y vitales.

5. A nuestro juicio, una exposición merecerá los mejores créditos de confianza cuando se constituya en una verdadera *unidad didáctica*<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> No queremos dejar de señalar aquí la actual visión fragmentaria que existe en torno al concepto de *unidad didáctica*, por el que solamente se entiende un espacio determinado de tiempo necesario para realizar la explicación del maestro y el estudio individual dirigido del alumno. (Léase la Orden ministerial de 14 de septiembre de 1957; *Boletín Oficial del Estado* de 27 de septiembre de 1957.)

Es grave error reducir el contenido y alcance de la *unidad didáctica* a esta mera faceta temporal de la Organización Escolar. El problema, que comenzó siendo estudiado por Morrison, H. C. [*The Practice of Teaching in the Secondary School*, Chicago, 1926], ha adquirido hoy, después de los estudios de Caswell [*Curriculum Improvement in Public School System*, New York, 1950] y J. M. Gwynn [*Curriculum Principles and Social Trends*] una situación de enfoque integral redentora de toda parcelación impropia.

La complejidad del acto didáctico requiere un estudio detenido en el que observaríamos: a) sujeto docente; b) sujeto discente; c) método docente-discente; d) contenido de la enseñanza; e) trabajo; f) tiempo y espacio. *Todos estos aspectos del acto didáctico pueden ser investidos con las características de la unidad*. Cuando nosotros, en teoría o en práctica, realizamos esta investidura y observamos los resultados, estamos dando unidad a los aspectos del acto didáctico, y en ese sentido, estamos elaborando una *unidad didáctica*.

a) Pedimos *unidad en el docente*: unidad de criterios y unidad de vida, transferencia de la idea a la conducta, verdad y ejemplaridad. Unidad indi-

c) *La palabra en su forma erotemática.*

1. Por medio de la pregunta (*erotema*), y situado el hombre frente a las cosas en posición de extrañeza, nació la actitud del rigor filosófico. Las ciencias comenzaron así su proceso de estructuración, y la interrogación vino a formar parte de los más prestigiosos y reconocidos métodos de investigación y adquisición de conocimientos.

2. La interrogación es también una forma sensible de enseñanza. La Escuela Tradicional llamó corona de la instrucción a la pregunta del maestro. «Cuanto más el arte de instruir se apartó del natural proceso de entender, más arrinconó las preguntas de los alumnos y redujo los interrogatorios a las preguntas del maestro. La pregunta instructiva en sentido estricto, en cuyo enunciado va envuelta ya la respuesta, fué el secreto del arte socrático o catequístico y se consideró hasta hace poco como lo más característico del verdadero arte de enseñar. Con no menos exageración hoy se la desprecia, se la proscribiera, tildándola de entorpecer la actividad personal del discípulo. Se recurre a toda clase de circunloquios y disfraces disimulando lo que constituye el meollo de una pregunta realmente instructiva, con tal de no emplear la palabra «pregunta», verdadero tabú del momento actual»<sup>1</sup>.

3. Ante ambas exageraciones nos vemos obligados a consignar una tesis ecléctica: «Es necesaria la pregunta del maestro

---

vidual (higiene mental del educador) y unidad colectiva (equipo de educadores).

b) Necesitamos *unidad en el sujeto discente*; precisamente por eso hablamos e investigamos sobre la clasificación, agrupación y promoción de los escolares y sus variantes.

c) La *unidad metódica* conjuga armoniosamente los puntos positivos de las técnicas logocéntricas, psicocéntricas y empiriocéntricas para alcanzar el objeto de la lección integral. (Véase TIRONÉ, R.: *Ob. cit.*, págs. 311-328.)

d) La historia de la Didáctica contemporánea confirma el afán desmedido, pero justificado psicológicamente, por ofrecer al escolar *contenidos disciplinarios de alto sintetismo y de reconocida unidad*. (Consúltese AGOSTI, M.: *Il globalismo nella Didattica d'oggi*, Fiesole, 1952.)

e) La necesidad de entender el trabajo docente en función de los intereses y postulados discentes; y el hecho de enfocar el trabajo discente a la vista de los objetivos exigidos por el educador y la sociedad, puede ser una legítima tesis en pro de la unificación de esfuerzos y de la *vinculación de ambos tipos de trabajo*.

f) Se precisará, finalmente, de la aceptación de las *unidades de tiempo y lugar* para la realización del proceso instructivo.

<sup>11</sup> GÖTTLER, J.: *Ob. cit.*, págs. 322-323.

cuando suministra al alumno un valioso estímulo para pensar, cuando lo que intenta es determinar una posición mental en el escolar, consolidar su fuerza, comprobar y fomentar su saber. Por eso siguen siendo válidas todavía—en su conjunto—las preguntas del examen, y el maestro tiene también que esforzarse hoy en dominar la técnica del interrogatorio»<sup>12</sup>.

4. Toda interrogación ha de ser forzosamente *correcta* si pretende ser *instructiva*. Para ello la pregunta debe estar expresada en el lenguaje exacto, debe reflejar la verdad de las ideas y doctrinas en el mayor grado de pureza, y atender a una formulación acomodada a la capacidad psíquica del que ha de responderlas. Sin estos requisitos no existe posibilidad de una interrogación pedagógica.

5. Göttler clasifica así las diferentes clases de preguntas: *exploratorias* (cuando proceden al proceso instructivo propiamente dicho y orientan al maestro sobre lo que saben los alumnos); *estimulantes* (cuando acompañan al proceso instructivo y fecundan la exposición magistral salvando el interés y la atención del alumno); *de examen* (determinar el resultado final del esfuerzo docente-discente); *categoriales* (informan al maestro sobre el grado de integración de los conocimientos impartidos); *discentes* (las formuladas por el alumno deseoso de aclaraciones y precisiones)<sup>13</sup>.

c) *La palabra en su forma conversacional.*

1. Después de haber meditado con serenidad la enjundiosa doctrina que L. Stefanini<sup>14</sup> ha elaborado sobre el diálogo en su inserción escolar, acabamos por convencernos de que el diálogo bien entendido rebasa las fronteras de la pura metodología para conquistar la categoría de actitud y clima educativos. La *Escuela del diálogo* es aquella que no deforma ni interrumpe el permanente contacto mental, vital y efectivo que debe reinar entre educador y educando. Sin duda alguna, esta forma de diálogo permanente entiende que la educación no es la suma de una serie aislada de operaciones perfeccionantes, sino una actividad espi-

<sup>12</sup> SCHMIEDER, A. y J.: *Ob. cit.*, págs. 136-137.

<sup>13</sup> GÖTTLER, J.: *Ob. cit.*

<sup>14</sup> STEFANINI, L.: *Pedagogia e Didattica*, Torino, SEI, 1946, págs. 87-90.

ritual continúa animada siempre por el estímulo suscitante del maestro y el esfuerzo decidido y voluntario del alumno.

2. Además de la necesaria utilización de la conversación como *forma de trabajo escolar*<sup>15</sup>, la Psicopedagogía moderna concede una gran importancia a la *conversación orientadora o entrevista*. La primera desarrolla y perfecciona la función lingüística del educando; la segunda, con la participación interesada y oportuna del educador, ayuda al alumno a solventar sus problemas personales. De ambas se nutre—como hemos dicho más arriba—el concepto integral de enseñanza.

3. «La forma de trabajo de la conversación puede aplicarse a una materia didáctica sistemática cualquiera, y ser utilizada como compensación de otras formas de trabajo menos libres... Los alumnos deben, en esta forma, interrogarse a sí mismos, responderse, enseñarse mutuamente, hablar relacionando bien, escuchar y dejar hablar a los otros. Deben aprender a tratar directamente el objeto de la conversación y necesitan sentir la tendencia de dirigirse a un fin determinado. No siempre se obtendrá un resultado de la conversación, pero no es tampoco indispensable, ya que la libre conversación didáctica posee un valor formativo y educador en ella misma»<sup>16</sup>.

4. El educador de nuestro tiempo, finalmente, deberá estar impuesto en las técnicas entrevistadoras de alcance orientativo, adoptando una postura prudencial y pedagógica capacitada para crear un clima de afecto en la conversación, plantear objetivamente la existencia del problema personal y configurar una solución posible adaptada a las características individuales del sujeto. Así lo exige la difícil y delicada tarea del modelado de las almas<sup>17</sup>.

JUAN MANUEL MORENO G.,

Catedrático de Pedagogía de Escuela del  
Magisterio y Profesor de la Universidad  
de Madrid.

<sup>15</sup> Consúltense IGLESIAS, J.: *Didáctica de la Conversación*, en «Lengua y Enseñanza», Madrid, CEDODEF, 1960, págs. 155-158.

<sup>16</sup> SCHMIEDER, A. y J.: *Ob. cit.*, pág. 139.

<sup>17</sup> Podrán manejarse con éxito las obras de DARLEY: *Testing and counseling in the High School Guidance Programe*, Chicago, 1943; WILLIAMSON: *How counsel students*, New York, 1959. Una completa visión de las técnicas de orientación no directivas de Carl R. Rogers y sus seguidores—Curran, Snyder, Porter—adaptadas a directores espirituales y educadores en general podrá verse en JIMÉNEZ FAJARDO, J.: *La técnica de la conversación en Psicoterapia centrada sobre el cliente y en la Dirección espiritual*, Granada, 1957.