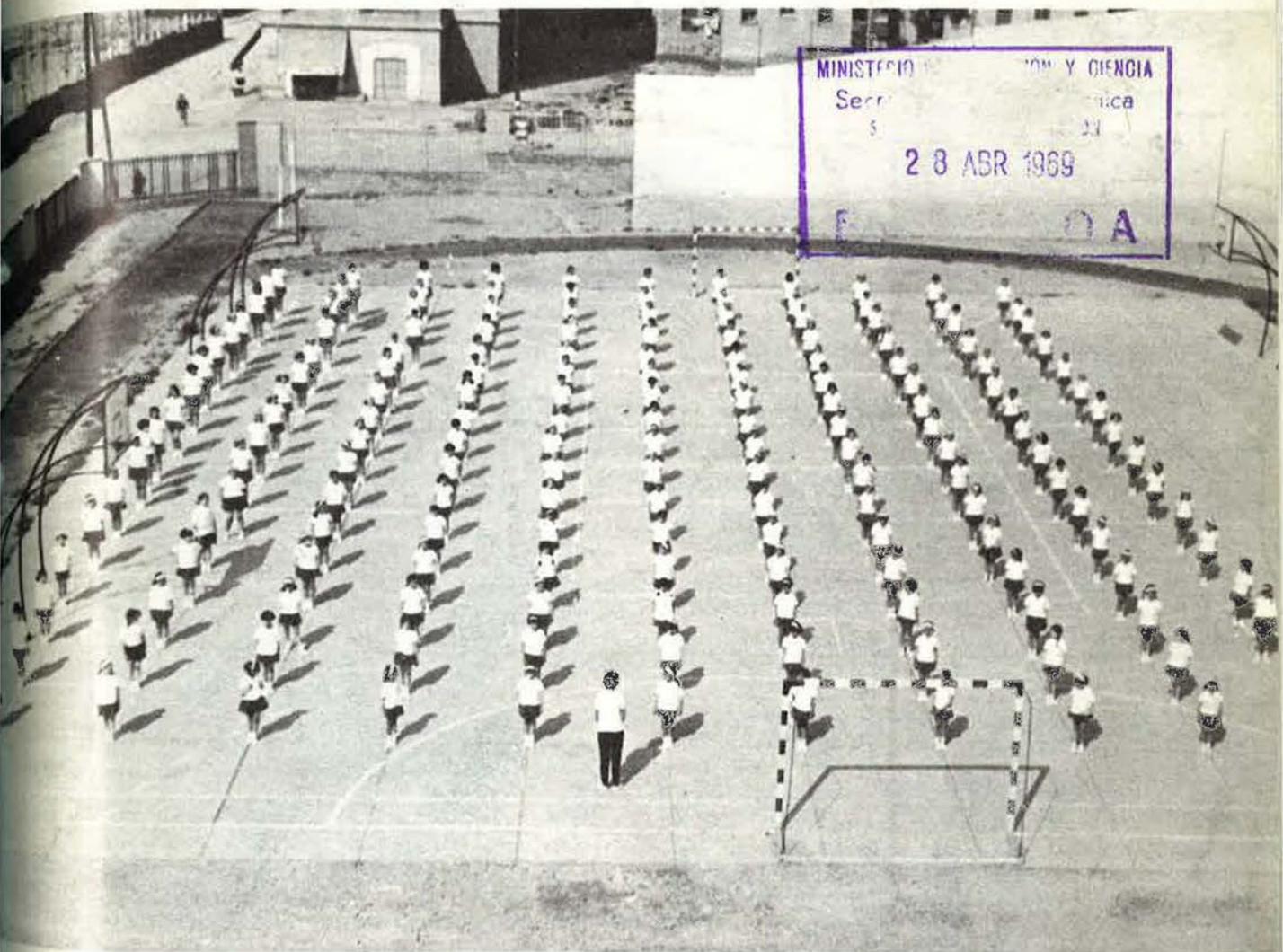


Vida escolar



MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
Secretaría de Educación
5
28 ABR 1969
E O A

DIRECCION GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

LA VOZ DEL MAESTRO...

El Maestro explica cada día la lección. A través de su voz, los niños van aprendiendo las maravillas de la vida, la ciencia necesaria, la cultura prodigiosa, la dura tarea de ser hombres... Nuestros textos son el apoyo y complemento de esa voz.

anaya

ORGANIZACION EDITORA INTERNACIONAL AL SERVICIO DE LA ENSEÑANZA

Vida escolar

REVISTA DEL CENTRO DE DOCUMENTACION

Y

ORIENTACION DIDACTICA DE ENSEÑANZA PRIMARIA

JUAN MANUEL MORENO G.
Director

AMBROSIO J. PULPILLO RUIZ
Secretario

M.ª JOSEFA ALCARAZ LLEDO
Documentación

VICTORINO ARROYO DEL CASTILLO
Publicaciones

ALVARO BUJ GIMENO
Manuales Escolares

ELISEO LAVARA GROS
Coordinación

JUAN NAVARRO HIGUERA
Material Escolar

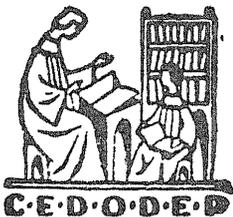
CONSUELO SANCHEZ BUCHON
Planificación

LUIS ELICES GARCIA
Administración

DIRECCION POSTAL
Calle Pedro de Valdivia, 38-2.º
MADRID-6

PUBLICACION:
Mensual, excepto los meses de
julio y agosto

TIRADA:
90.000 ejemplares



sumario

	<u>Págs.</u>
● El aprendizaje individualizado, por <i>Ferruccio Deva</i> .	2
● El Consejo Escolar y el mejoramiento organizativo de nuestras instituciones educativas, por <i>Agustín Escolano</i> .	6
● Relaciones humanas en la empresa educativa, por <i>Manuel Varela Siaba</i> .	10
● Orientación profesional en colegios nacionales, por <i>J. Ferrándiz Mingot</i> .	15
● Manualidades escolares televisivas, por <i>Javier Lagar Marín</i> .	19
● Las formaciones dérmicas de los animales, por <i>Tomás Calleja Guijarro</i> .	20
● TEMA VIII: Los medios de comunicación social, por <i>Carlos Rey Aparicio</i> .	22
● Diccionario ideológico psicopedagógico, por <i>Maximino Sanz</i> .	24
● Información.	26
● Recensiones.	29
● Bibliografía.	30

La Pedagogía contemporánea ha puesto claramente en evidencia la exigencia de individualizar el aprendizaje, y tal perspectiva parece llevarnos ahora al hilo conductor de la organización escolar y de la Didáctica del futuro. Dice, en efecto, Jerome S. Bruner (1961): "Ya habíamos afirmado que la evaluación de la eficiencia no debe sólo limitarse a los alumnos particularmente bien dotados, lo que implica también que una fórmula igualmente inadecuada será aquella que se base en una enseñanza dirigida a los escolares de nivel medio con unas instrucciones que valgan para todos. La clave está, según nuestra opinión, en descubrir qué es lo que pueda estimular a los alumnos particularmente dotados sin abatir la confianza y la voluntad de aprender en las inteligencias menos afortunadas" (1).

Varios son los motivos que hacen preferibles el aprendizaje individualizado al colectivo. Entre los motivos comúnmente adoptados por los pedagogos indicaremos principalmente aquellos que nos parecen más importantes.

Ante todo debemos tener presente el problema de las *diferencias individuales*, que la psicología ha puesto suficientemente en claro. Basta consultar algún tratado serio de psicología diferencial para darse cuenta de esta realidad. Las diferencias en la capacidad de inteligencia, en las otras varias habilidades, en las situaciones afectivas y físicas, en el ambiente social y en la experiencia vivida, en las diferencias hereditarias y las debidas a factores externos, hacen que el comportamiento de todo individuo y sus reacciones frente a un mismo hecho sean también notablemente diferentes.

Veníamos frecuentemente midiendo los cocientes intelectuales de las clases, y casi siempre encontrábamos entre los resultados mínimos y los máximos diferencias que superan los 40 puntos (tomando 100 como cociente intelectual medio). Verificando pruebas de resolución de operaciones aritméticas se ha revelado que en una misma clase algunos alumnos para terminar su trabajo empleaban un tiempo siete veces mayor que otros de sus compañeros; mediante la ejecución de pruebas de lenguaje se han registrado tiempos máximos tres veces mayores que los mínimos. Mas, sin continuar con aburridas

Por FERRUCCIO DEVA

Profesor del Instituto de Pedagogía de la Facultad del Magisterio de Turín

(1) JEROME S. BRUNER: *Dopo Dewey. Il processo si apprendimento nelle due culture*, trad. it., Armando, Roma, A. Armando, ed. 1964, pág. 110.

El aprendizaje individualizado

ejemplificaciones en todos los campos, es suficiente que cualquier docente se pregunte asimismo para darse cuenta del problema de las diferencias individuales.

En el conjunto de las actividades de una clase, las diferencias individuales entre los alumnos tienen naturalmente su peso, que se traduce en un nivel de capacidad y un ritmo de aprendizaje diversos para cada alumno, en una aplicación y resistencia diversa a la fatiga, en reacciones al enfrentarse con el docente, entre los propios compañeros y en la manera diferente de desenvolverse, en la propensión, actitudes, intereses y en los gustos diversos de cada niño.

Naturalmente, entre los niños que frecuentan una misma clase, no todo es diversidad; en efecto, el tener casi la misma edad, el vivir prácticamente en una misma ciudad, no obstante las diferentes clases sociales; el hecho mismo de una vida común durante las horas de escuela, que los menos capaces queden rezagados y que no progresen en la clase, el mismo estudio de un programa mínimo común, produce indudablemente cierta afinidad entre los niños de una misma escuela, pero no hasta el punto de cancelar toda sustancial y significativa diversidad entre las peculiaridades de los alumnos y de eliminar los problemas educativos y didácticos que de ellos se deriven.

2. ¿Por qué individualizar el aprendizaje?

Una de las consecuencias fundamentales de las *diferencias individuales* es, como se ha dicho, el comportamiento a veces muy diverso de los alumnos en la ejecución de un mismo trabajo escolar y particularmente el diverso ritmo de aprendizaje de cada alumno. En una clase regida por enseñanza colectiva el docente normalmente trata de adecuarse al ritmo medio de aprendizaje

de sus alumnos, mas con ello se sacrifican tanto los niños menos dotados que no pueden seguir tal ritmo, como los mejor dotados que pierden entonces un tiempo precioso entregándose a una labor en cierto modo inútil; si, por otra parte, el docente atiende preferentemente a los menos dotados, perjudica a los alumnos de capacidad media tanto como a los mejor dotados.

Otra consecuencia de las *diferencias individuales* se manifiesta en las etapas que caracterizan a toda personalidad, en las cuales emergen actitudes, gustos, tendencias, intereses particulares. Una escuela que quiere ser verdaderamente educativa y que quiere satisfacer las necesidades particulares de los individuos, no puede evadirse de este aspecto de la personalidad. No se contenta con ofrecer la oportunidad de una base cultural y de una capacidad común a todos los alumnos, características de una determinada ciudad o momento histórico y que es indispensable para una buena adaptación social del individuo; mas también es indispensable dejar espacio a las tendencias y a los gustos personales respecto a la actividad formativa y al aprendizaje cultural, donde debe dejarse una cierta libertad de selección de los contenidos que los niños van a adquirir.

El problema de las *diferencias individuales* no fue del todo ignorado por la pedagogía tradicional, pero la solución que se venía proponiendo es muy distinta de la que exige la pedagogía contemporánea.

La pedagogía tradicional quiere eliminar las *diferencias individuales* llevando a todos los alumnos a un mismo ritmo de aprendizaje y a los mismos contenidos culturales. La pedagogía contemporánea trata, por el contrario, de diferenciar la actividad escolar para adaptarla a un ritmo de aprendizaje común, pero de acuerdo con los gustos y a las tendencias de cada uno. La actividad escolar dentro de una atmósfera colectiva va haciéndose *individualizada*; aquí, en lugar de una actividad colectiva

(igual para todos), conseguida individualmente en el mismo período de tiempo, la prospectiva actual se dirige hacia una organización didáctica en la que alternativamente los alumnos pueden desarrollar actividades diversas en relación con sus personales exigencias aun en un contexto social como es el que ofrece la clase.

Queremos ahora fijarnos, sobre todo, en uno de los motivos que hacen aconsejable el aprendizaje individualizado por la singular característica formativa que éste posee. Queremos referirnos a la adquisición de la capacidad de organizar el propio aprendizaje, de protegerle y de seguirle, sin una continua guía exterior según los fines que la vida impone; es decir, la adquisición de una cierta iniciativa, autonomía y responsabilidad personal en la actividad, que puede ser ofrecida sobre todo en el marco de una metodología individualizada.

Será, por tanto, oportuno dejar en claro que no existe ninguna contradicción entre el proceso de socialización, entre la vida social y la actividad de grupo, y una didáctica individualizada; en efecto, será apropiado el esquema organizativo individualizado en el que alternativamente se pueden desenvolver actividades diversas y aquellas otras que son más propiamente actividades de grupo. El trabajo de grupo y el consiguiente proceso de socialización, que son una de las necesidades fundamentales de todo individuo, están aquí consideradas como un aspecto de la organización didáctica y de la formación individualizada.

3. Las realizaciones.

Las primeras tentativas en la dirección del aprendizaje individualizado han hecho retroceder al sistema de las *clases homogéneas*, cuya realización más célebre fue la de Mannheim (1900); mas este sistema se presta a idén-



tica crítica, que consiste en no repudiar sustancialmente la enseñanza colectiva, de crear situaciones humanas y sociales no siempre oportunas desde el punto de vista educativo y de la dificultad de una adecuada selección de los alumnos. Una verdadera didáctica individualizada, en el sentido que hemos expuesto, la encontramos sólo en el método de Montessori (1907), en el de H. Parkhurst (1920) y en el de C. Washburne (1920).

Actualmente la didáctica individualizada sigue varias direcciones. Por una parte, se tiende a la creación de instrumentos didácticos para individualizar sectores del aprendizaje, a los que pertenecen los importantes grupos de fichas de Dottrens (2); la "prueba diagnóstica y ficha de recuperación para las cuatro operaciones", a cargo de un grupo de trabajo dirigido por L. Calonghi (3); algunas series de ficheros autocorrectivos, publicados por Freinet y otros similares editados en Italia, incluido nuestro propio procedimiento y correspondiente fichero para el aprendizaje de la lectura y de la escritura (4). Merece un puesto particular por la importancia que tiene en esta

(2) ROBER DOTTRENS: *L'enseignement individualisé*, Neuchâtel, Delachaux-Niestlé, 1963 (IV ed.).

(3) LUIGI CALONGHI: *Prove diagnostiche a schede di recupero per le quattro operazioni*, vol. 2, Zurich, P. S. A., 1962.

(4) Véase *L'apprendimento della lettura e della scrittura. Un procedimento individualizzato*, Torino, Loescher, 1962.

dirección la *instrucción programada* hecha por medio de máquinas de enseñar o de textos programados.

Por otro lado, hay unos sistemas que, sin renunciar a la tentativa de crear métodos individualizados, engloban más ampliamente la actividad educativa, cuales son los tres famosos métodos individualizados ya citados (Montessori, Parkhurst, Washburne), con el fin de producir una verdadera formación individualizada, que no sea solamente un aspecto técnico del aprendizaje.

4. Nuestra experiencia.

Con el deseo de ofrecer nuestra contribución al problema del aprendizaje individualizado, hemos estudiado, organizado y experimentado, en la escuela elemental experimental "Boncompagni", de Turín, un método individualizado para las clases del segundo ciclo (3.ª, 4.ª y 5.ª) de la escuela elemental. Entre los visitantes de nuestras clases experimentales hemos tenido el placer de contar con el profesor Ambrosio J. Pulpillo Ruiz (5).

Tanto los principios teóricos como el método y el material empleado ya han sido ampliamente descritos en un reciente trabajo nuestro (6). El esquema operativo del método se articula en síntesis del modo que sigue.

(5) Véase AMBROSIO J. PULPILLO RUIZ: *Instituciones pedagógicas extranjeras*, en VIDA ESCOLAR, año X (1968), número 99.

(6) *Verso l'apprendimento individualizzato. Un método per la scuola elementare*, Bologna, Leonardi, 1968.

Hemos dividido el año escolar en períodos de tres semanas, cuyas dos primeras están dedicadas preferentemente a una actividad colectiva intensa para desarrollar el programa mínimo común, y precisamente a hacer adquirir a los niños una base de conocimientos y habilidades que se consideran indispensables para todos (provisionalmente, para nuestra escuela ello se ha identificado con el mínimo de exigencias de los programas ministeriales italianos); la tercera semana de todo período está dedicada a la actividad individualizada que describimos. Naturalmente, desde un punto de vista técnico, es posible individualizar casi todo el aprendizaje contenido en el programa mínimo común, mas no hemos considerado educativamente útil eliminar toda actividad colectiva, ya que, en efecto, ningún método individualizado la suprime del todo, por lo que aquí la hemos reducido al programa mínimo común.

Durante la semana reservada a la actividad individualizada (equivalente a una tercera parte del total del año escolar), los alumnos que han adquirido con suficiencia cuanto estaba previsto en el programa mínimo desarrollado se dedican a trabajos que son como una nueva aplicación de otro tipo de aprendizaje a dicho programa mínimo común, utilizando instrumentos didácticos que se consideran mejores y que les permiten trabajar según el ritmo de la capacidad personal sin necesidad de la intervención del profesor.

Consecutivamente, el profesor, no dedicado a la mayoría de la clase que trabaja del modo antedicho, puede ocuparse directamente y casi exclusivamente de los alumnos que encuentran dificultades en el programa mínimo (y que son unos pocos en toda clase), a los cuales atiende individualmente o en pequeños grupos para aquello que eventualmente no han aprendido al principio y les hace seguir ejercicios bajo su directa vigilancia.

Mediante tal dinámica de la actividad el profesor tiene mucho más tiempo a su disposición para los menos dotados, sin que con ello abandone el aprendizaje de los otros alumnos que están efectuando actividades culturales libremente elegidas entre la serie propuesta para realizar según su propio ritmo y capacidad.

Los instrumentos didácticos que hacen posible la actividad individualizada consisten principalmente en una serie de fichas denominadas de "trabajo libre", una de las cuales es una guía para buscar un argumento determinado. Los argumentos a que se refiere la ficha de "trabajo libre" son como otra manera de desarrollar el programa mínimo en todas las materias de estudio. Cada niño escoge la ficha que prefiere y, durante el tiempo dedicado a la actividad individualizada, desarrolla por su propia cuenta la referida búsqueda, siguiendo las indicaciones contenidas en la propia ficha y utilizando el material bibliográfico o de cualquier otra clase que encuentra en el aula.

Citamos como ejemplo una de estas fichas para la clase 4.ª:

"RELAMPAGOS Y TRUENOS"

- I. Los antiguos tenían tanto temor a los relámpagos y a los truenos, que los consideraban como obra de un dios irritado. Hoy la ciencia nos ha dado a

conocer suficientemente estos fenómenos y la manera de defenderse de ellos. Para conocer qué son y cómo se comportan los relámpagos y los truenos, lee el libro *I tuoni e fulmini*, de H. S. Zim (número 26).

Cuando encuentres una palabra que no conozcas ve a buscarla al vocabulario, después escríbela en una hoja adicional y únela a tu trabajo, indicando al lado de cada palabra su significado.

- II. Si puedes, haz en tu casa algunos de los experimentos sugeridos en la página 22 del libro citado; describe minuciosamente el trabajo a tu modo, ilustrándolo también con algún dibujo.

Teniendo en cuenta el mapa de la página 4 de dicho libro, señala en qué regiones de Italia se producen con mayor frecuencia tempestades.

- III. Responde a las siguientes preguntas:

- 1) ¿Quién era para los antiguos griegos y romanos el dios de los rayos? ¿Y para los antiguos pueblos nórdicos?
- 2) ¿Pesa más el aire caliente o el frío?
- 3) ¿Cómo se forman las nubes?
- 4) ¿Cómo se producen los relámpagos entre las nubes, y cómo logran atravesar el aire?
- 5) ¿Cuántos tipos de relámpagos conocemos?
- 6) ¿Cómo se produce el trueno? ¿Es peligroso?
- 7) Si entre el momento de verse un relámpago y sentir el trueno pasan cuatro segundos y medio, ¿a qué distancia aproximada estará de nosotros la carga eléctrica que ha provocado el relámpago?

El trabajo sobre cada una de estas fichas dura por término medio casi una semana, y por lo común no hay límites de tiempo fijados para la actividad individualizada. Cuando un niño ha terminado su trabajo escrito sobre las hojitas sujetas con dos clips metálicos, lo enseña al profesor, quien, una vez leído, lo devolverá al niño para su posible corrección, y entonces el alumno escoge otro trabajo; si en algún caso no se terminara la ficha en la semana, la continuará después durante el tiempo destinado a trabajos colectivos o en el tiempo libre.

Además del fichero "de actividades libres", que es el más importante y también el más grato para los niños, se utilizan igualmente para la actividad individualizada los siguientes: uno para problemas concretos, otro autocorrectivo para las operaciones aritméticas y otro también autocorrectivo para la ortografía y la gramática. Asimismo se desenvuelven con notable intensidad actividades de expresión gráfica, pictóricas y plásticas, y actividades de trabajos manuales.

Con algunos años ya de experiencia con nuestro método, del cual sólo hemos trazado las líneas más esenciales, los resultados obtenidos y objetivamente controlados nos han convencido de la simplicidad de su empleo y de su utilidad práctica. Tenemos ahora iniciada análoga experiencia en otra clase.

Durante muchos años los teóricos de la educación y los profesionales de la enseñanza han hecho especial hincapié en el estudio de los aspectos metodológicos de la tarea escolar. Esta polarización de los estudiosos y realizadores de la enseñanza hacia la vertiente didáctica de los problemas escolares—por supuesto muy ponderable—ha relegado a un segundo plano de la atención aquellos otros aspectos que están en la base de toda enseñanza eficaz: los **aspectos organizativos**. El ordenamiento de los elementos que componen las instituciones educativas, su estructuración racionalizada, es condición fundamental del éxito del trabajo escolar.

Por otra parte, las reformas que en los últimos años se han llevado a cabo en nuestra enseñanza primaria exigen, sin merma de una progresiva cualificación didáctica, un **agigamiento** de la orgánica de nuestras escuelas.

En este trabajo proponemos a la reflexión de los maestros y directivos de la educación un esquema organizativo del **Consejo Escolar**, órgano por el que puede ser enfocado el mejoramiento de las escuelas dentro de la normativa que regula el funcionamiento de nuestras instituciones escolares primarias. No es aventurado afirmar que, si la buena marcha de las instituciones educativas depende fundamentalmente del interés y eficacia con que actúa su elemento humano, el Consejo Escolar, organismo que agrupa a todo el personal docente y directivo de un establecimiento, ofrece las mejores posibilidades de perfeccionamiento de la organización escolar.

1. La participación del personal docente en la gestión de la instituciones escolares.

Dos son, a nuestro entender, las razones que justifican el acercamiento de los maestros a las tareas de gobierno y de organización de los establecimientos educativos:

- 1) La creciente complejidad de la función directiva.
- 2) El valor positivo que puede tener tal participación como resorte motivacional y enriquecedor de los docentes.

Las reformas que se llevan a cabo continuamente en la enseñanza primaria complican sobremanera las estructuras de nuestras escuelas y hacen cada vez más compleja la función directiva. Si bien es cierto que se ha dado un paso positivo con la posibilidad de establecer en los agrupamientos escolares complejos la nueva figura del Maestro Secretario, las tareas técnico-pedagógicas del Director reclaman una mayor colaboración. Está claro que el Secretario sin curso permite al Director del centro liberarse del aglomerado de formalidades admi-

El Consejo Escolar y el mejoramiento organizativo de nuestras instituciones educativas

nistrativas que pesan sobre él, pero no se conseguirá un nivel de perfeccionamiento organizativo aceptable mientras no se recabe la real y efectiva colaboración de todo el personal docente.

Por otra parte, la participación de maestros en la gestión de las actividades del establecimiento, además de ser eficaz para el buen funcionamiento de las instituciones, ofrece posibilidades idóneas para un enriquecimiento personal y profesional de los docentes. Si la educación se concibe hoy como una «empresa» que implica y compromete a todos los que la realizan y dirigen, sólo serán válidos los módulos organizativos si se enfocan bajo el ángulo de la cooperación.

Al participar en la gestión y gobierno de las escuelas, los maestros:

- Maduran **corporativamente**, estableciendo relaciones vinculantes entre sí que promueven un mayor nivel de cohesión grupal.
- Se perfeccionan **profesionalmente**, especializándose en el conocimiento y manejo de las técnicas propias de los servicios o actividades delegadas.
- Se enriquecen **personalmente**, en cuanto que el incremento de su nivel de responsabilidad y la mayor significación personal de su trabajo elevan considerablemente su propio nivel de autoestima.
- Promueven una mayor y más concreta **estimación** de la escuela por parte de la **comunidad**, consecuencia esperable por

el mejoramiento de la enseñanza que se derivará de la cooperación del personal docente y directivo.

Es preciso, pues, dar al traste con las estructuras atomizadas que presentan gran número de nuestras instituciones educativas. La **eficacia organizativa**, que es condición instrumental básica del éxito de las enseñanzas, exige como presupuesto fundamental la **acción conjunta** de todos los elementos personales de la escuela. Nunca se insistirá demasiado en la necesidad de reforzar la cohesión y el sentido cooperativo del personal docente, ya que son éstos los resortes que harán posible el éxito de la escuela como institución educativa al servicio de la comunidad.

2. Una respuesta al problema a través del Consejo Escolar.

Aunque la solución organizativa que proponemos está dentro de la corriente denominada **enseñanza en equipo**, difiere de los módulos y formalidades que, aceptado rigurosamente, podría tener este sistema. La **Team Teaching** encontraría serias dificultades en la adaptación a las estructuras de nuestra organización escolar.

Por otra parte, las finalidades que atribuimos al Consejo Escolar son distintas a las que normalmente se señalan al equipo de docentes en la enseñanza en equipo. La organización del Consejo Escolar, según nuestro propósito, pretende dar respuesta a los **problemas estructurales** de las escuelas más que a las cuestiones de índole didáctica, aunque el mejoramiento metodológico vaya implícito, por supuesto, en la reforma organizativa.

Por AGUSTIN ESCOLANO
Inspector de Enseñanza Primaria
SANTANDER

Según el artículo 45 del Reglamento de Centros Estatales de Enseñanza Primaria, el Consejo Escolar actúa como organismo **consultivo**, de **estudio** y **comunicación** en todo lo relacionado con la función educativa. De lo anterior se desprende que las **decisiones** del Consejo corresponden al Director, que es su Presidente.

Esta estructuración legal del Consejo Escolar no vincula y responsabiliza a los maestros en un nivel aceptable y recomendable, ya que—por ser el Consejo un órgano consultivo—las opiniones de los maestros pueden ser rechazadas por el Director.

El Consejo Escolar, de acuerdo con estos presupuestos, corre el riesgo de ser un organismo estéril, en camino de fosilización. Por ello, es preciso **vitalizar** la participación de los maestros en orden a evitar que se coagulen los **resortes de acción y cooperación** dentro del **grupo de trabajo** que constituye el equipo de docentes.

La vitalización del Consejo, de las actitudes y modalidades de participación de sus miembros, es más una cuestión de **relaciones humanas** que de atribuciones legales. El Director apoyará sus decisiones en el **consensus** o corrientes de opinión del grupo de maestros, estimulando y canalizando las opiniones valiosas y sometiendo a un proceso de discusión aquellas que sean discutibles. Actuará también el Director como catalizador de los matices de actitud que operan en el grupo, dirigiéndolos hacia el logro de las metas programadas. La **evaluación permanente** de las actitudes, opiniones e intereses del grupo será un pilar fundamental del éxito en las tareas directivas.

3. Pautas para la organización del Consejo Escolar.

Una experiencia que ha dado ya resultados positivos en algunos de nuestros establecimientos escolares se basa en la posibilidad de **delegar** tareas organizativas especializadas en los maestros aprovechando el interés y preparación de éstos para el desempeño de las funciones que implican tales actividades.

En este sentido se constituyen **comisiones de trabajo**, integradas por un número variable de maestros, según las disponibilidades y exigencias del centro. Generalmente el número de miembros de cada comisión oscila entre dos y cuatro maestros. Al frente de cada comisión de trabajo hay un **maestro ponente**, para usar una expresión muy usual en nuestra organización escolar, que es el encargado de planear y movilizar las actividades delegadas en la comisión, promover nuevos proyectos y exponer al Consejo las realizaciones y problemas del grupo comisionado.

A título de sugerencia, sin pretensiones de exhaustividad, indicamos las **comisiones o ponencias mínimas** que pueden ser establecidas en una institución escolar:

- **Comisión de material didáctico**, que tendría como funciones específicas el registro del material, la elaboración de informes de selección, la divulgación del ma-

nejo de materiales nuevos, la elaboración de un reglamento para la utilización del material de uso común, el ordenamiento y conservación del material...

- **Comisión de bibliotecas**, encargada de la organización y funcionamiento de la biblioteca escolar infantil y de la biblioteca de los maestros (selección de fondos, fichaje, reglamento para el uso de los fondos, organización de la sala de lectura...).
- **Comisión de instituciones complementarias y tiempos libres**, a la que corresponderían todas las actividades relativas a la organización y orientación en el funcionamiento de las instituciones y actividades establecidas en el centro. Según el número de instituciones y actividades complementarias de la escuela, esta comisión podría diferenciarse en otras más especializadas.
- **Comisión de acción social**, que tendrá como cometido el planeamiento y realización de un programa de relaciones públicas entre la escuela y los distintos grupos de la comunidad (padres, autoridades, empresas, asociaciones de todo tipo...), así como la evaluación de tal programa a través de un análisis pormenorizado y objetivo de las modalidades de penetración de la escuela en la comunidad en que actúa.



- **Comisión de Psicología escolar y orientación**, encargada de la elaboración de la ficha psicopedagógica de cada alumno y los informes a las familias. A través de esta comisión debe ser enfocado el problema de la orientación de los escolares en las etapas críticas de su escolaridad (ingreso del niño en la escuela, final de cuarto curso y final de la escolaridad obligatoria).
- **Comisión de documentación e investigación**, cuyo cometido sería la puesta al día de los datos estadísticos referidos a los elementos de la escuela (matrícula, asistencia escolar, coeficientes de deserción, Certificados de Escolaridad y de Estudios Primarios expedidos...), el estudio de las características del medio que rodea a la escuela (características fisiográficas, socioeconómicas y culturales) y la evaluación sistemática de los resultados de la labor escolar en los alumnos y en la comunidad.

La estructuración del Consejo Escolar, según los módulos organizativos expuestos, implica cambios que hacen referencia a toda la orgánica de nuestras escuelas. El nuevo enfoque, derivado de los postulados cooperacionistas, puede ser una respuesta coherente a los problemas de actualización y mejoramiento cualitativo que hoy tienen los complejos escolares.

4. Plan de actividades.

La programación de las actividades de los grupos comisionados y del Consejo Escolar, globalmente considerado, puede elaborarse teniendo en cuenta los hitos que jalonan la estructura del curso escolar.

En la fase de **puesta en marcha** del curso predominarían las **actividades de planeamiento** sobre las de ejecución y valoración del programa. La matriculación y apertura del expediente personal de los alumnos, la clasificación y agrupamiento de los mismos, la distribución de los maestros por cursos, la elaboración de horarios y programas, la selección de manuales escolares..., son actividades que, aunque implican aspectos de realización y evaluación, hacen referencia clara al planeamiento del trabajo.

Durante el **primer y segundo trimestres** predominarán las **actividades de realización** sobre las de planificación y valoración, aunque, como en el caso anterior, resulta arbitrario separar unas de otras. En estas fases del curso tiene lugar el despliegue del plan de actividades programado por cada una de las comisiones de

trabajo. La aplicación de pruebas psicotécnicas y elaboración de la ficha psicopedagógica, la utilización del material didáctico, el funcionamiento de la biblioteca, la realización del programa de actividades e instituciones complementarias, la puesta en práctica de un programa de acción social... son actividades propias de estas etapas.

Por último, el plan de actividades del **tercer trimestre**, fase terminal del curso, insistiría sobre las **actividades de evaluación** de rendimientos, continuando la línea directriz del curso en cuanto a los aspectos de ejecución y planeamiento.

5. El Director como agente coordinador de las actividades del Consejo Escolar.

El trabajo diferenciado de cada una de las comisiones exige una actividad coordinadora que le preste unificación de criterios y puntos de mira. Corresponde al Director, como responsable del funcionamiento del centro, la vinculación de todas las actividades programadas por las comisiones, en orden a evitar los desfases y tendencias divergentes que pondrían en peligro la eficacia del sistema.

Las reuniones del Consejo Escolar contribuirán a consolidar la unidad de criterios y la cohesión de las actitudes del personal docente. Por lo que se refiere a la **periodicidad** de estas sesiones de trabajo conjunto, parece conveniente que sean más frecuentes que lo preceptuado (una vez por trimestre). Parece claro que las comisiones de trabajo habrán de reunirse siempre que lo exija su plan de actividades y que el Pleno del Consejo celebre reuniones ordinarias una vez por mes o con carácter extraordinario siempre que sea necesario.

En cuanto a la **técnica** de las reuniones conviene seguir las orientaciones de la dinámica de grupos de trabajo. Tras una breve exposición de cada uno de los ponentes de los grupos comisionados, se someten a discusión dirigida los puntos problemáticos y se formulan las conclusiones emergentes del debate. De todo ello quedará constancia en el acta de sesión que se redactará al final de la misma y se repartirá entre los miembros del grupo.

De acuerdo con estas directrices organizativas, el papel del Director tendrá que sufrir una cierta **metanoia**, rompiendo con los moldes tradicionales que favorecían y extremaban las relaciones jerárquicas autoritarias y abriendo paso a las nuevas interpretaciones que conciben la tarea directiva como manejo de grupos de trabajo.

I. IMPORTANCIA

El hombre es un ser que tiene que desarrollarse en sociedad. Convivir con los demás, establecer relaciones de la más diversa índole, es la condición indispensable, no sólo de su desarrollo psíquico y personal, como lo demostraron los trabajos de Spitz, sino también de todos los bienes humanos, sociales, políticos, económicos, culturales y de la civilización.

Los únicos Robinsones o Filósofos autodidactas que la ausencia de tales relaciones puede engendrar son los niños ferales o los adultos antisociales, que tan variada y extensa literatura tienen dentro del campo pedagógico los primeros y en el campo jurídico los segundos.

Los tipos de relaciones humanas que pueden establecerse son tan varios y diversos como la vida misma (1).

Es de observar, no obstante, que aunque se den en todas las culturas y civilizaciones, sus modalidades cambian a lo largo de la historia.

Hallaremos relaciones de lucha y de cooperación, de trabajo y de diversión, de dominio y de dependencia, de igualdad y reciprocidad, de amor y de odio, individuales y de grupo, etc., pero en cada civilización (Griega—espartana y ateniense—, Egipcia, Babilónica, India, China, pongamos por ejemplo) o en las distintas etapas de su desarrollo (período homérico, hesiódico, sofístico, clásico, helenístico, etc.) pueden señalarse el predominio de unas relaciones sobre otras, de la misma manera que pueden señalarse en grupos distintos o en un mismo individuo a lo largo de su vida.

Aquí vamos a tratar de las relaciones humanas dentro del marco educativo.

Por MANUEL VARELA SIABA
Licenciado en Pedagogía

(1) Pueden verse unas clasificaciones de las mismas en MAÍLLO, A.: *La educación en la sociedad de nuestro tiempo*, Ed. CEDODEP, 1961, pág. 269, y en *La Inspección de Enseñanza Primaria*, Ed. Escuela Española, Madrid, 1967, del mismo autor.

Relaciones humanas en la empresa educativa

II. ORIGEN DEL ACTUAL MOVIMIENTO DE RELACIONES HUMANAS

Es indudable que la irrupción del mecanismo industrial en nuestra civilización trajo consigo una modalidad nueva laboral que todavía perdura en nuestros días, aunque con interesantes cambios. Es la modalidad empresarial hombre-máquina-producción, tan extensa y tan compleja.

Una primera organización científica de este trabajo se debe a Frederic W. Taylor; su vida, su minucioso análisis del trabajo del obrero, su libro *Principles of Scientific Management*, sientan las bases de una racional explotación del sistema industrial vista desde abajo. Fayol, por otra parte, organiza y estudia también la empresa, pero vista desde arriba, desde el empresario. Si el primero organiza la actividad del taller, el segundo lo hace de la empresa en su conjunto.

La falta de capacidad para comprender debidamente el aspecto predominante del factor humano provocó una vasta reacción crítica, y a veces violenta, de este sistema de organización.

Conclusiones de esta revisión del taylorismo y fayolismo—a las que contribuyeron los trabajos del matrimonio Gilbreth; los experimentos de Elton Mayo en las fábricas de Hawthorne-Works, cerca de Chicago, de la Western Electric a partir de 1923; los trabajos del sociólogo Friedmann (2); las obras

(2) Vid. MAYO, E.: *The social Problems of an Industrial Civilization*, Harvard, 1945 (hay versión española en Ed. Galatea), y FRIEDMANN, G.: *Problemes humaines du machinisme industriel*, París, Galimard, 1953.

de Münsterberg, y otros—han de ser las formulaciones teóricas que sientan las bases de la moderna Psicología industrial y una revalorización de la persona humana en el trabajo. La empresa industrial adquiere una conciencia y un nivel superior de consideración hacia el obrero, y las relaciones humanas, derivadas de aquella nueva Ciencia Social aplicada, adquieren carta de naturaleza.

De rechazo, como eco de la vida—como ocurre siempre con todos los movimientos pedagógicos—, la práctica escolar empieza a asimilar por analogía, primero, los principios del fayolismo (3); más tarde, los principios generales de las Relaciones Humanas en la empresa industrial.

Contribuyen a actualizar esta necesidad las transformaciones que, en los últimos lustros, está sufriendo nuestro sistema educativo y el marco socio-cultural en que la Escuela se desenvuelve.

Paralela a la concentración demográfica del campo en las ciudades (4), a la concentración industrial de empresas, a la agrupación parcelaria de tierras y a la concentración económica de explotaciones y de mercados, se desarrolla en la labor escolar una tarea de concentración y agrupación de escuelas de forma sistemática y progresiva (O. M. de 3-VII-1957; D. de 22-II-1962 sobre Agrupación de Escuelas; Rs. de la D. G. de 6-VIII-1962 y de 9-XI-1963; D. de 7-VII-1965 sobre Escuelas-Hogar, etc.).

(3) Vid. DOTRENS, R.: *El problema de la Inspección y la Educación Nueva*, Ed. Espasa-Calpe, Madrid, 1935, en pág. 165: "El fayolismo en Educación".

(4) Vid. LÓPEZ RODÓ, L.: *La administración y las transformaciones socio-económicas*, Madrid, 1963.

La casi totalidad de las escuelas de maestro único en medios urbanos y muchas de medios rurales han pasado a convertirse en unidades de Escuelas Graduadas. Según datos publicados por la Oficina Internacional de Educación (5) en 1961, el 47 por 100 de las escuelas primarias españolas eran de un solo maestro; en 1965 lo era el 32 por 100; actualmente será algo menos. Y si el ritmo decreciente seguirá seguramente. Francia, según el citado Informe, tiene un 19,9; Bélgica, 5,9; República Federal Alemana, 6,5; Italia, 6,2; Suiza, 9,7; Polonia, 3,2; Rusia, 14,6, y Suecia, el 0,5 por 100.

Ello quiere decir que la autarquía pedagógica del maestro de unitaria o mixta va sustituyéndose por la colaboración diaria presidida por un Director escolar, cuyo Cuerpo ha crecido raudamente. El Inspector ha visto favorecido asimismo sus medios de transporte, comunicación y relación directa, pese al aumento de su labor burocrática. En una palabra, las relaciones humanas dentro de la empresa educativa se han multiplicado y adquirido un relieve considerable últimamente.

III. IDIOSINCRASIA DE LAS RELACIONES HUMANAS EDUCATIVAS

Aunque las Relaciones Humanas implican en todos los casos una idea de la dignidad humana, un conocimiento íntegro del hombre y una elevada fina-

(5) Cfr. *L'école à maître unique*. Publicaciones UNESCO-B. I. E., núm. 227, XXIV Conferencia Internacional de l'instruction publique. Ginebra, 1961, págs. 60-61.

lidad moral, a poco que reflexionemos sobre el caso, la problemática de las relaciones humanas en la empresa educativa adquiere matices diferentes de las relaciones humanas en la empresa industrial.

1.º Las relaciones humanas Maestro-alumno, más que relaciones de producción, son relaciones de donación y entrega, motivadas por la generosidad y la caridad; sólo así son verdaderamente educativas.

2.º El educador realiza una labor que pudiéramos llamar de artesanía con todos y cada uno de los educandos ("sus productos"), y transfiere inconsciente e insensiblemente un estilo de vida. Más que relación personal pudiéramos llamar relación personalizadora.

3.º La embrionaria materia viva con la que el educador actúa no sólo se verá influenciada en su desarrollo por las actitudes y conducta de su educador, sino que las transmitirá luego al medio ambiente en que vive.

4.º Si al Psicólogo Industrial, como dice Alvarez Villar (6) se le presenta una problemática y utiliza unos medios que difieren de la problemática, de los medios y de los fines del Psicopedagogo, las relaciones humanas de éste y las del directivo de la educación adquieren un matiz más íntimo y completo de la personalidad humana. La vida sexual o religiosa, pongamos por ejemplo, pueden no interesar para fabricar electrodomésticos o juguetes mecánicos, pero sí interesan en quien "fabrica" los hombres del mañana.

5.º La Psicología de las profesiones, como capítulo de la Psicología Diferencial, da una llamada de atención diferenciativa a las relaciones que puedan establecerse dentro de cada una de las mismas.

6.º De las alternativas principales que pueden adoptarse frente a un medio ambiente adverso—evadirse de él, modificarlo, adaptarse a él activamente o hacerlo de una forma pasiva en la sociedad técnica, es esta última modalidad la que frecuentemente se adopta. El obrero no inventa su máquina ni sus condiciones de trabajo, hasta tal punto que "eso de las Relaciones Humanas es que le entran a uno ganas de hacer lo que no quiere hacer", como ingeniosamente comenta algún obrero. La adaptación pasiva del educador es la que se debe evitar siempre; él debe "inventar" su método, hallar su camino.

La misma Legislación escolar lo recoge y exige. El Inspector orientará pedagógicamente, pero no sólo respetará, sino que fomentará el espíritu de iniciativa de Directores y Maestros (art. 2.º del Reglamento de Inspección y art. 79 de la Ley de Primera Enseñanza). El Director asumirá la dirección y gobierno del Centro, pero respetando y estimulando el espíritu de iniciativa de los Maestros (art. 12 del Reglamento actual de Directores). El Maestro orientará y guiará en su desarrollo al educando, pero respetando sus intereses y aptitudes (Decroly, Dalton, Winnetka, Remy, Dottrens, etc.).

Por lo expuesto, unas Relaciones humanas en la

empresa educativa tendrán en cuenta no sólo bases psicológicas y sociales, sino también pedagógicas. Los experimentos de Elton Mayo, por ejemplo, son sumamente reveladores e interesantes, pero llevados al campo pedagógico sería posible que el cambio de algunos factores experimentales diese al Inspector en su zona o al Director en su grupo, resultados distintos de los hallados por el sociólogo australiano. En todo caso, el diario actuar de un Directivo de educación tiene su marco experimental abierto para introducir o sugerir las variables que más convengan para la eficaz cooperación y satisfacción de cuantos trabajan en la empresa educativa.

Tras las consideraciones que hemos resaltado podemos considerar las Relaciones humanas educativas como un conjunto de bases sociales, psicológicas y pedagógicas metodológicamente, tendentes a individualizar estados de insatisfacción individual o colectiva y a determinar posibles comportamientos que logren no sólo una mayor cooperación y eficacia didáctico-pedagógica, sino también una mayor satisfacción para cuantos intervienen en la educación.

IV. PROBLEMATICA DE LAS RELACIONES HUMANAS EDUCATIVAS

En nuestra organización educativa, a nivel zonal, podemos distinguir:

a) Una *ordenación lógica y formal* de funciones con vistas a conseguir la obtención de unos fines cualitativo-cuantitativos en el binomio educación-instrucción. Esta organización se extiende hasta el más alto directivo a escala nacional.

Podemos señalar en esta ordenación una doble perspectiva:

- Vertical: Inspección-Dirección-Maestro-Alumno.
- Horizontal: Inspectores entre sí, Directores entre sí, etc.

La visita y la entrevista, ya sea para buscar la información, para darla o para modificar ciertos aspectos de la conducta, son los medios corrientes de actuación que han de manejarse con un profundo conocimiento y desarrollo ético y armónico de la personalidad humana, porque "la entrevista es un proceso de toma y daca en el que la persona entrevistada llega también a conocer buen número de factores del entrevistador" (7).

b) Una *forma de intercomunicación humana*, pues, como dice el doctor Yela Granizo, el trabajo no es sólo actividad productiva, sino también actividad personal y social. La personalidad humana es

(6) Vid. ALVAREZ VILLAR, A.: *Psicodiagnóstico clínico*, Ed. Aguilar, Madrid, 1967, págs. 7 a 10.

(7) WALTER V. D. BINGHAM y BRUCE VICTOR MOORE: *Cómo entrevistar*, Rialp, Madrid, 1960, págs. 31-32.



hija de la herencia y del medio ambiente, por eso nunca podemos prescindir de nuestro carácter, de nuestras virtudes o de nuestros vicios al relacionarnos con los demás. La personalidad humana es un todo infraccionable.

Ello da lugar a que, por afinidades o repulsiones, al lado de una *organización formal*, se forme otra *estructura espontánea*, informal y humana de grupos, cuya dinámica interna y externa influye sobre la primera y, a su vez, es condicionada por ésta.

“Las simpatías y las antipatías desempeñan un papel considerable en la vida social. Todos los contactos se ven afectados por estas afinidades o repulsiones, a veces inexplicables. Los prejuicios, las generalizaciones, las corrientes mentales y afectivas, condicionan frecuentemente las aproximaciones sociales y las segregaciones colectivas. Las relaciones sociales son obstaculizadas y deformadas por múltiples factores que nos importa conocer. La arrogancia suscita temor; la timidez, brusquedad; la indecisión crea perplejidad; la suficiencia, desalienta; la hipocresía, divide” (8).

Es de tal importancia esta formación e interacción grupal en todos los peldaños de nuestra empresa, que consideramos necesita una dedicación más amplia que la que podemos dedicar en este breve apartado.

El Inspector, el Director, el Maestro, el niño, como partes integrantes de los mismos, pueden jugar un papel decisivo, precisamente, para la buena marcha de la organización formal.

V. LA INSPECCION Y LAS RELACIONES HUMANAS

La necesidad de la Inspección, su vitalidad y la diversidad de tareas, a las que ha tenido que ir atendiendo a lo largo de su devenir, es el resultado acumulativo actual de funciones (9) que en ella se observa.

A su primitiva labor fiscalizadora se han ido sumando la administrativa, la directivo-orientadora, la supervisora, la promoción educativa, estas funciones socioeducativas (Relaciones humanas y Relaciones públicas) de tanto relieve actual y otras más admirablemente esquematizadas en el artículo 2.º del Reglamento actual de Inspección. No nos extraña que para atender a tantas facetas se postule, además de los estudios de Magisterio, cinco años de servicios “día a día”, la Licenciatura de Pedagogía y dos años más en un Centro Nacional de Formación (10).

De primera intención, tan variada formación y prácticas pudieran parecer nocivas para unas relaciones humanas adecuadas con Directores y Maestros; pero si nos percatamos que todas ellas convergen a lograr una comprensión pluridimensional más exacta de los problemas que acucian al Magisterio, hemos de convenir que tal formación favorece unas relaciones más comprensivas. No está demostrado que ningún Inspector, cuanto más práctica posea y más documen-

(9) Vid. SÁNCHEZ MANZANO, O.: *Concepto y funciones de la Inspección Escolar*, en Rev. H. I. E. P., núm. 1, página 35, y MAÍLLO, A.: *La Inspección de Enseñanza Primaria*, Ed. Escuela Española, Madrid, 1967, pág. 57.

(10) MAÍLLO, A.: *Op. cit.*, pág. 93.

(8) JOHANNOT, H.: *El individuo y el grupo*, Ed. Aguilar, 2.ª ed., Madrid, 1964, pág. 12.

tado se halle, se aleje más de sus Maestros. Al contrario, creemos que se acerca más y le comprende mejor. Lo que hay que evitar, en nuestra opinión, es que la maraña tan extensa de funciones y subfunciones le maniate e inutilice. El Inspector necesita colaboradores y ayudantes con los que subdividir y desglosar su trabajo para poder entregarse más de lleno a los contactos socio-personales que su misión exige; contactos estos no sólo por necesidades humanas, sino también por exigencias didáctico-metodológicas, administrativas, sociales, públicas, etc. El Inspector debe lograr una verdadera unidad empresarial en su zona, con auténtico calor humano, e interesar al medio social en que se desenvuelve por la auténtica mejora de los "productos" personales alcanzados.

Una de las funciones que más puede perturbar las relaciones humanas es precisamente la más antigua: la veedora, la fiscalizadora-administrativa. Si hoy la labor del Inspector se redujere a ella, muy pobre sería su misión. Enlazada con las que hemos enumerado anteriormente, no creemos que perturbe más las relaciones Inspector-Director-Maestro que lo que puede perturbar dentro de las relaciones padre-hijo. Lo que se precisa es colocar amor al lado del saber y del poder; para ello el Inspector necesita unas dotes y unos conocimientos y prácticas psico-socio-pedagógicas que dicten en cada momento su comportamiento.

VI. COMPORTAMIENTO DEL INSPECTOR Y RELACIONES HUMANAS

La actitud de apertura, la aceptación del Maestro tal cual "está siendo" y la satisfacción de sus necesidades básicas, son las premisas de un comportamiento adecuado.

- La *actitud de apertura*, empática, permitirá responder a las situaciones de una manera directa, admitiéndolas. Proporcionará sentimientos de seguridad, simpatía y autonomía, no sólo al Maestro, sino al Inspector. Por el contrario, la actitud opuesta—de clausura—sumergirá a ambos en una conducta defensiva y de bloqueo, con los conocidos mecanismos de represión, racionalización, compensación, proyección, evasión e incluso de conversión somática.
- La *aceptación del Maestro* tal cual "está siendo" es el eslabón base de su posible mejoramiento.
- Y las *necesidades básicas* que creemos imprescindibles satisfacer son:
 - *Necesidad de ajuste objetivo*, haciéndole comprender que *vale para algo importante*, no sólo como miembro en la empresa educativa, sino como profesional dentro de la sociedad.
 - *Necesidad de ajuste personal* o consideración positiva de sí mismo, haciéndole ver que *vale algo importante* en la organización: su mora-

lidad, sus ideas, sus experiencias, sus proyectos, etc.

- *Necesidad de integración social*. Además de valer para algo importante y valer algo importante, el Maestro ha de *valer para alguien*: para sus compañeros y "superiores", para sus alumnos, para su familia, para la sociedad, etcétera.
- *Necesidad de aceptar una tensión constante* entre sus proyectos y realidades.

La trilogía expuesta nos llevará a rechazar una conducción directiva en las relaciones humanas. Un Inspector autoritario o una dirección dictatorial son tan nocivas como una ausencia de dirección o una inspección anárquica.

Inspección existencial y dirección democrática, en el sentido expuesto por el Inspector don Victorino Arroyo (11) serán el fruto de unas relaciones humanas auténticas, en cuyo entramado mezclamos simbióticamente normas autodirectivas de la escuela de Standorf y de la no directiva de Rogers.

Hemos de terminar traduciendo a la empresa educativa lo que Riccardi (12) señala gráficamente para la empresa industrial. Toda relación humana positiva del Inspector con el Director o Maestro es un simple sillar en el que asentar el edificio armónico de la empresa educativa; toda relación humana negativa es la manzana podrida de la discordia, que acaba por envenenar todas aquéllas con las que se interrelacione.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ARROYO DEL CASTILLO, V.: *Hacia una nueva Inspección de Enseñanza primaria*, B. A. E., núm. 175, Madrid, 1965.
- *Apuntes de Cátedra de Técnica de la Inspección*. BAENA: *Legislación Escolar*, Madrid.
- GONZALO CALAVIA, L.: *Funciones del Director Escolar*, en "Orientaciones Ped. para Directores Escolares", CEDODEP, 1965.
- Ley de Educación Primaria*.
- PFIFFNER, J.: *La supervisión del personal. Relaciones humanas en la empresa*, Ed. Aguilar, Madrid, 1964.
- PULPILLO, A. J.: *La Inspección de Primera Enseñanza y las Direcciones de Grupos Escolares*, "Bordón", números 84-85, Madrid, 1959.
- Reglamentos de Inspección y Dirección Escolares*.
- ROGERS, C., y G. MARIAN KINGET: *Psychothérapie et Relations Humaines*, Louvain, Pub. Universitaires, París, 1965.
- RIVAS NAVARRO: *Fin, campos y medios de actuación de la inspección pedagógica*, Rev. "Notas y Documentos", números 8-9, Madrid.
- VARIOS: *Organización y Supervisión de Escuelas*, CEDODEP, 1966.
- *Orientaciones Pedagógicas para Directores Escolares*, CEDODEP, Madrid, 1965.
- YELA GRANIZO, M.: *Apuntes de Cátedra de Psicología de la función educadora*.

(11) Vid. ARROYO DEL CASTILLO, V.: *Relaciones humanas y supervisión escolar*, en Rev. H. I. E. P., págs. 73-75.

(12) Vid. RICCARDI, R.: *La dinámica de la dirección*, Ed. Rialp, 2.ª ed., Madrid, 1960, págs. 156-159.

Orientación profesional en colegios nacionales

La orientación, más que un acto momentáneo, es un proceso continuado; por este motivo la observación del alumno, a través de sus largos años de escolaridad, puede ser muy provechosa en el momento final para poder dar decorosamente el consejo a los escolares. De tanta importancia es la observación, que la orientación se ha considerado por muchos pedagogos como tarea escolar, ya que "en ninguna institución técnica puede realizarse como en la Escuela, pues en ésta transcurren muchas horas de la vida del niño, siendo el maestro la persona con quien está en contacto más estrecho y la más apropiada para la medida y evaluación del alumno. El especialista en medida y evaluación, el especialista en determinadas materias y el especialista en el campo de la conducta infantil" (1).

En el período de iniciación profesional, la observación ha de ser encauzada para descubrir en el alumno qué aptitudes e inclinaciones son las predominantes y si éstas pueden descubrirse por medio de pruebas psicotécnicas. Mediante la observación se pueden comprobar los resultados obtenidos por aquéllas. Un momento preciso para obtener datos es durante el tiempo en que el maestro está dando información profesional, cuando el individuo refleja en su cara detalles de aprobación o disgusto.

"La observación implica atención a los fenómenos psíquicos y registro detallado de los mismos, o sea clara y vivida experiencia en palabras y fórmulas" (2), anotando sus características, comparándolas y formulando hipótesis, como dice Zaragoza, para, finalmente, interpretarlas, seguidas de un tratamiento y una observación progresiva.

La observación directa y global de la personalidad tal vez sea preferible a la investigación cuantitativa, parcial o experimental, pues como dice Boven, siendo el carácter una suma de conductas en la vida real,

Por J. FERRANDIZ MINGOT
Director Escolar. Carlet (Valencia)

(1) GARCÍA HOZ: *El problema de hoy en la experimentación pedagógica*. "Revista Española de Pedagogía", número 60.

(2) ZARAGOZÁ: "Revista de Psicología y Pedagogía Aplicadas", núm. 7.



exige para manifestarse una escena poblada de hombres, de acontecimientos y de cosas.

La observación sistemática en la Escuela hecha por diversos maestros a través de toda la escolaridad del niño, de una manera total y objetiva, nos aportará gran cantidad de datos desde distintos puntos de vista y en distintas épocas del crecimiento infantil; pero no debemos anotar solamente las faltas cometidas por el chico, transgresiones y contravenciones a las normas disciplinarias impuestas por el educador, sino también la parte positiva de su conducta escolar, pues el niño es malo cuando comete muchas faltas. Según este proceder, es mejor alumno el que no comete falta alguna, el que más se inhibe; pero como la conducta es positiva manifestación exterior, resulta que una estatua se llevaría el premio, como dice con fino humorismo el doctor García Hoz.

La observación, por sí sola, es incapaz de ver ciertos fenómenos aparecidos raras veces, teniendo que acudir a su provocación por medio de la experimentación, sin caer en el fetichismo numérico, ni creyendo que es éste el solo medio para descubrir aptitudes. La observación la hace el maestro, al decir de Stern, durante el juego, en las relaciones con sus superiores y compañeros, tratando de evitar el grave inconveniente que señala Claudio Bernard de querer ver lo que se desea ver y no querer aceptar lo que contradiga las propias opiniones.

Gracias a la observación cuidadosa y continuada en los dos últimos años de escolaridad, será posible anotar las capacidades y tendencias reveladas, pudiéndose consolidar éstas por medio de preguntas dirigidas a los padres o familiares.

“Hace falta un instrumento que facilitase al profesorado de Iniciación Profesional la observación sistematizada, dirigida al diagnóstico de las aptitudes sobresalientes e inclinaciones de la mayoría de los escolares” (3).

La observación puede ser introspectiva y extrospectiva. La primera requiere la sinceridad de las respuestas; la segunda, la agudeza del observador.

Los problemas metodológicos de la observación pueden reducirse a dos: objetividad del observador y determinar las unidades de observación; ambos difíciles de resolver. El primero por los prejuicios y factores que enmascaran la objetividad. El segundo por la dificultad de definir con precisión las unidades de conducta, especialmente las características que no responden a modos de comportamiento bien estructurado. Se puede obviar esta dificultad seleccionando conductas simples, susceptibles de observación, con los requisitos de mensurabilidad, claridad, comparabilidad y adecuación.

Para acumular los preciosos datos recogidos por el maestro en su cotidiana labor es necesario elaborar una ficha donde anotar los más salientes de la conducta del educando. Esta ficha, más que aspirar a anular la observación espontánea e imprevista, tiende a recoger datos, anécdotas, hechos y, sobre todo, a no dejar sin observación ninguno de los aspectos importantes de la conducta del escolar.

La cuestión resulta muy problemática en cuanto a anotación del rendimiento escolar y la conducta: ambas habrá que hacerlas por separado, el rendi-

(3) MALLART: “Revista de Psicología y Pedagogía Aplicadas”, núm. 11.

miento por medio de escalas de producción o pruebas objetivas; la conducta, por medio de la siguiente ficha, cuyos apartados puntuaremos del 1 al 5.

		Positivos	Negativos
Conducta del niño en relación	Con el maestro	Puntualidad Obediencia Confianza	Tardanza, Desobediencia. Desconfianza.
	Con los demás	Colaboración Participación Ayuda	Aislamiento. Oposición. Estorbo.
	Con las cosas	Trabajo Cuidado Orden	Pereza. Descuido. Desorden.
	Consigno mismo	Veracidad Alegria Delicadeza	Mendacidad. Tristeza. Groseria.

“Esta está inspirada y sugerida, en cuanto a su contenido, por las ideas del doctor García Hoz, y que, resumidamente, ha quedado expuesta en la ficha anterior. Por lo que respecta a la forma adoptada en su disposición, la idea básica surgió en nosotros al examinar el cuestionario caracterológico de Catell, que pretende medir los doce rasgos fontanales de la personalidad. Al mismo cuestionario introspectivo debemos la fórmula o expresión numérica que nos sirve para obtener la nota cuantitativa de la conducta global del escolar” (4).

(4) SÁNCHEZ GIMÉNEZ: “Rev. de Psicología y Pedagogía Aplicadas”, núm. 4.

EXPERIMENTACION

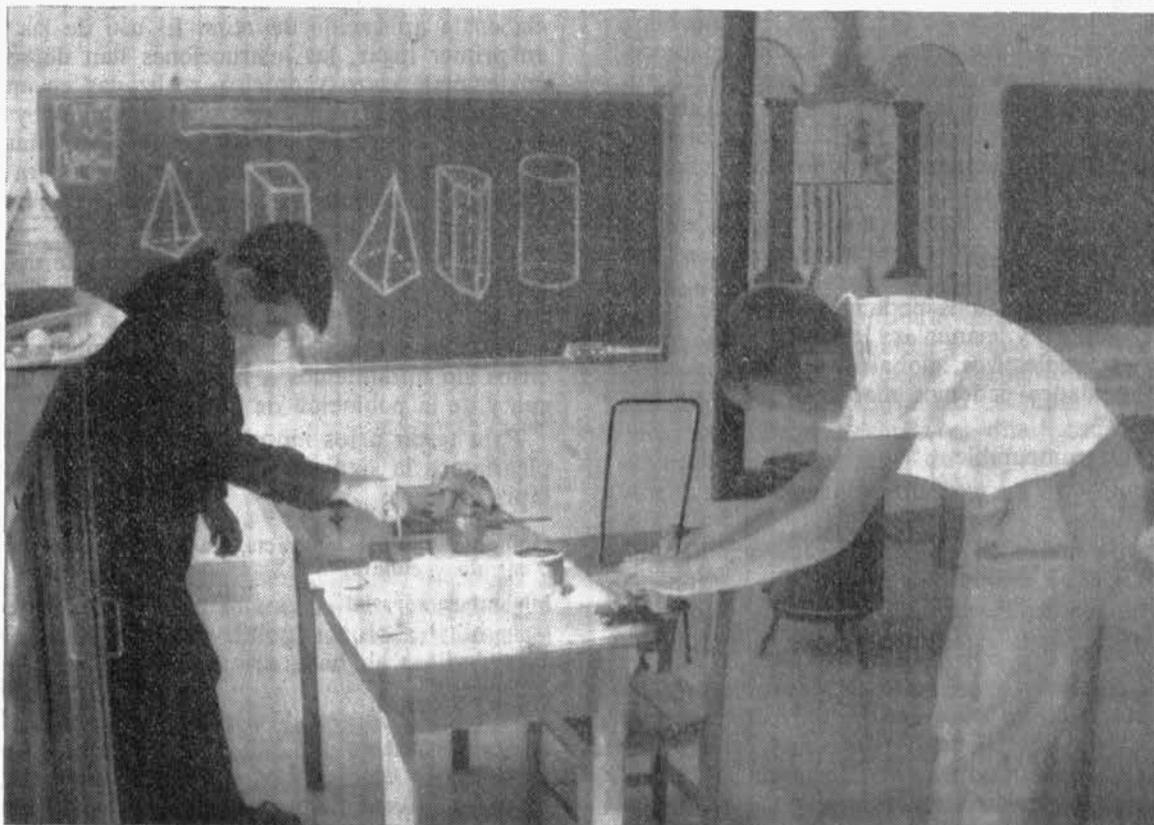
“No haremos de intento una apología de lo que significa y representa en nuestra docencia educacional la Pedagogía Experimental, que la concebimos en forma ecléctica y no exhaustiva, al modo que lo hizo en sus estudios el alemán Lay, al considerarla como una Pedagogía integral” (5).

Diremos, con frase del doctor Vilarejo Mínguez, que no nos hemos adherido a la experimentación por puro *snobismo*, ni tampoco por idolatría hacia el número. Ha sido necesario que los exámenes de tipo tradicional, tan sujetos a la subjetividad y al error, dejaran paso a las pruebas de nuevo corte, capaces de ser enjuiciadas con exactitud y susceptibles de tabulación equitativa.

El *test* trata de establecer de una manera simple y breve la determinación aptitudinal de un individuo. Por tanto, la tarea del psicotécnico consiste en hallar *tests* capaces de evidenciar las aptitudes de los individuos, aunque para ello carezca de una teoría unitaria sobre la estructura de éstos, a pesar de los avances del análisis factorial.

El hallazgo de los *tests* apropiados es secundario al establecimiento de una clasificación profesional. “Comenzar preparando los *tests* es invertir el orden que debe llevar el trabajo para la organización de un servicio orientacional. Si muchos de éstos fallan es por olvido de esta secuencia, que trae consigo la

(5) GERMAIN: “Rev. de Psicología y Pedagogía Aplicadas”, núm. 13.



hipertrofia del aspecto pedagógico o psicológico y la ignorancia de la parte profesional, económica y social, que nunca debe desvincularse del proceso de O. P." (6).

El progreso de las técnicas pedagógicas puso en evidencia las diferencias individuales cada vez con más precisión, formulando un pronóstico respecto a las profesiones. Fue el período áureo de la psicotecnia, al que sucedió otro, que puso de relieve el problema escolar que la orientación engloba y, por tanto, el problema profesional y vocacional.

Como muy bien ha dicho Titchener, la experimentación es una observación provocada, que puede ser repetida, aislada y variada. "Cuanto más se repita una observación, más posibilidades habrá de ver lo que hay y de describirla exactamente. Cuanto más se pueda aislar una observación, menos peligro existirá de que el observador se distraiga por circunstancias insignificantes. Cuanto más se pueda variar una observación, mejor ocasión habrá para descubrir las leyes (7).

La observación de ciertos fenómenos que no se presentan con frecuencia y espontaneidad debemos provocarlos por medio de la herramienta clásica: el *test*. "Este pretende ser, precisamente, ese crisol objetivo y realista donde se ponga a prueba, se aquilate y justiprecie alguna cualidad. Porque en definitiva, somos listos o torpes, e incluso buenos o malos, en la proporción en que lo sean los que nos rodean" (8).

Por tanto, nos interesa al testar a los sujetos, saber si está por encima o por debajo de la media normal de los individuos tratados.

"Con los *tests* de aptitud tratamos, pues, de determinar la situación o rango que ocupa el niño entre sus congéneres en cuanto a una aptitud. Este procedimiento, llamado método de los rangos o percentiles, fue propuesto por Claparede para la graduación de las aptitudes" (9). Lo que nos facilita la orientación profesional y escolar al grafarse en ellos la personalidad aptitudinal.

La gran cantidad de *tests* existentes pueden ser calificados, de acuerdo con el pedagogo suizo, en dos grupos: *tests* de inteligencia general y *tests* de aptitudes especiales, y ambos podemos subdividirlos en verbales, escritos y manuales; también pueden ser individuales y colectivos, globales y diagnósticos.

Tres finalidades podemos marcar a los *tests* psicotécnicos:

- 1.^a Valor comparable.
- 2.^a Control de las variaciones que la aptitud presente.
- 3.^a Proporcionar en todo momento una valoración del sujeto en cuanto a su eficiencia o rendimiento. Afortunadamente, si los *tests* están sujetos a error, es fácil por la estadística conocer las probabi-

lidades de ese error. Cuando se confía al buen sentido el conocimiento de un sujeto, se pueden cometer esos mismos errores, pero sin posibilidad de conocerlos.

De acuerdo con García Hoz, para que un *test* sea bueno debe tener las siguientes cualidades: válido, flexible, unívoco, comprensivo, objetivo, constante, interesante, práctico, inédito e intercambiable.

Según Buysse (10), para que sea digno de confianza debe poseer dos géneros de cualidades: las unas psicopedagógicas, que responden a las exigencias de su naturaleza especial, y las otras estadísticas, que sirven para establecer su valor como instrumento de medida, es decir, constancia y validez.

Un *test* es válido cuando realmente mide lo que pretende medir, o sea la existencia de correspondencia entre la habilidad reaccional medida por el *test* y esa misma habilidad reaccional objetivamente definida y medida por otros medios. La validez de un *test* se puede hallar por la aplicación del coeficiente pearsoniano de correlación entre los resultados obtenidos de un grupo de individuos con otro estadísticamente idéntico cuya validez sea conocida.

Un *test* puede ser constante sin medir la habilidad reaccionar para que ha sido creado. Se dice que un *test* es constante cuando aplicado dos o más veces sus discrepancias son accidentales. Para comprobar la constancia de un *test* se puede hacer por medio de las correlaciones, bien aplicando prueba repetida, formas alternadas o seccionamiento. La validez de un *test* depende de su constancia, pero la recíproca no vale.

Las circunstancias son unos factores de importancia en la aplicación de *tests*. El uso de las técnicas en primer lugar, las instrucciones han de ser dadas en lenguaje claro y preciso, realizadas en ambientes naturales, con serenidad del examinador y regularidad de actuación ante todos los examinandos, el tiempo empleado no ha de ser largo para que la fatiga no ejerza influencia. El interés del sujeto es de primordial importancia.

"Hay que llamar la atención acerca de determinados *tests* en circulación; algunos no poseen en la versión española las mismas garantías de validez que en la lengua original, por haberse limitado a traducirlos sin miramientos a las características de la lengua y de la población de destino".

Para testar a los niños de los cursos 7.º y 8.º emplearíamos la siguiente batería de *tests* colectivos de lápiz y papel:

Inteligencia verbal, abstracta, de cálculo y cultural	{	Thurstone-Mira
		Otis sencillo
		Baldosas
Inteligencia espacial	{	<i>Test</i> de Ribakof
Inteligencia técnica		Series de Donnajerwsky
Atención		Toulouse-Pieron
Visualización		Cubos de Yerkes
Habilidad manual		Laberinto de Mira
Imaginación		Warteg
Memoria global		Villarejo

(6) ZARAGOZÁ: "Rev. de Psicología y Pedagogía Aplicadas", núm. 7.

(7) SECADAS: *Consigna*, mayo 1957.

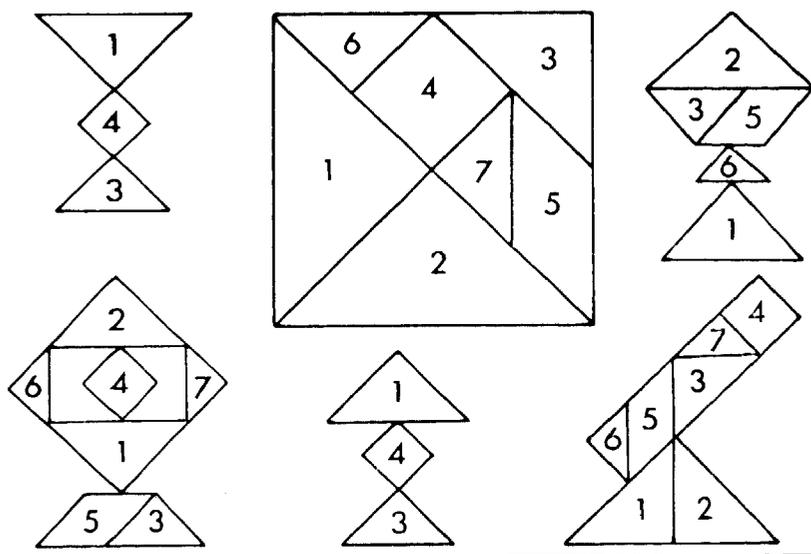
(8) ZARAGOZÁ: "Rev. de Psicología y Pedagogía Aplicadas", núm. 5.

(9) *La experimentación en Pedagogía*. "Labor", 1937.

(10) SECADAS: "Revista de Educación", núm. 57.

Manualidades escolares televisivas

ROMPECABEZAS CHINO



Por JAVIER LAGAR MARIN
Maestro Nacional
SAN GINES DE VILASAR (Barcelona)

La enseñanza de la Geometría en los primeros grados entraña bastante dificultad, dada la imposibilidad de los niños de corta edad de realizar abstracciones.

La Geometría ha de *entrarles* de una manera concreta, y nada mejor para ello que ayudarse de esta manualidad que los pone en contacto directo con el triángulo, el cuadrado y el romboide.

Los conceptos de IGUALDAD Y SEMEJANZA de triángulos los adquieren sin apenas darse cuenta, "jugando"; igualmente que en los cuadriláteros "ven y tocan" las diferencias entre el cuadrado y el romboide.

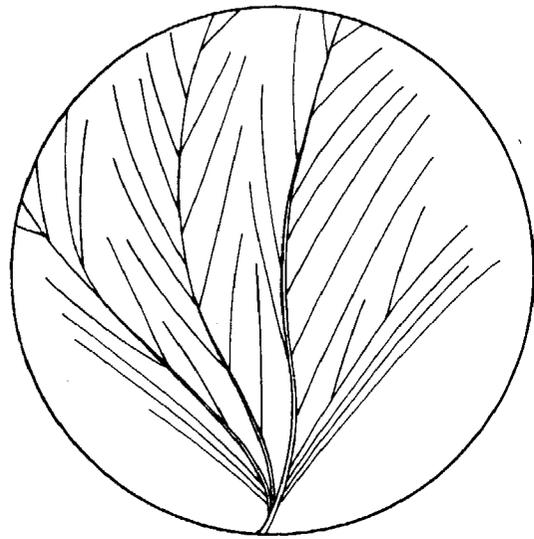
Para el desarrollo debido de esta manualidad es aconsejable dibujarla en la pizarra cuadrículada y que los niños la dibujen en su cuaderno de papel cuadrículado. De esta forma se dan perfecta cuenta de los tamaños y proporciones de cada figura geométrica. Deben recortarlo del cuaderno y pegarlo sobre un cartón fuerte, pero no tanto que ellos no puedan cortarlo con unas tijeras corrientes. Todavía mejor pegar sobre ambas caras de cada figura geométrica papel charol de color.

Todos sabemos que los chinos se caracterizan por su gran habilidad y tradicional PACIENCIA. Este sencillo rompecabezas hará las delicias del niño, estimulando su imaginación, ya que combinando esas siete figuras geométricas se pueden dibujar, usándolos como plantillas, infinidad de "cosas" de las más variadas y originales. En el dibujo adjunto están dibujadas seis muestras de las más sencillas, pero la cantidad de variantes que se pueden hacer es inimaginable.

El niño con este juego se habitúa a imaginar diversas combinaciones de figuras geométricas que puede realizar efectivamente. De ese proceso imaginativo a la abstracción geométrica sólo hay un paso.

Con estas siete figuras geométricas del rompecabezas chino, incluso muchos adultos encontrarán dificultad en combinar el cuadrado originario.

Es una manualidad que nos brindó TVE Escolar y que vale la pena ensayar en la escuela.



PLUMON

INTRODUCCION

Cuando acariciamos a una paloma o cuando contemplamos los delicadísimos colores de algunas aves, nos llaman poderosamente la atención las plumas que cubren sus cuerpos. Gracias a ellas pueden volar, defenderse del frío y del agua y estar vestidas con exquisita magnificencia.

Si examinamos detenidamente las plumas de un ave cualquiera, nos damos cuenta en seguida de que no son todas iguales. Las de las alas y la cola son grandes y fuertes; las que cubren el cuerpo, pequeñas y elásticas, y las que están bajo ellas son tan suaves y delicadas que parecen de algodón o de seda.

A simple vista apreciamos que una pluma tiene un eje o tallo del que salen a derecha e izquierda una serie de pelos laterales, paralelos y unidos unos a otros, que podemos separar con un pequeño esfuerzo y volver a unir de nuevo mediante una suave presión de los dedos. ¿Por qué será eso? ¿Habrá entre ellos una cola o un pegamento especial que los una? ¿Cuál es la auténtica estructura de las plumas? Vamos a verlo con el microscopio.

MATERIAL

Plumas de las alas, cola y cuerpo de distintas clases de aves: pollos, palomas, patos, pájaros, etcétera.

MODO DE HACER LAS PREPARACIONES

Para observar las plumas, con la lupa binocular o con el microscopio, no hace falta ninguna preparación especial, sino cortar, si es necesario, fragmentos de las mismas, ponerlos en un cristal sobre la platina y enfocarlos convenientemente.

Las formaciones dérmicas de los animales

I. Las plumas

Por TOMAS CALLEJA GUIJARRO
Maestro nacional - Madrid

OBSERVACION MICROSCOPICA

Empecemos colocando una pluma del ala o de la cola, y una vez enfocada invitemos a los niños a que la miren. El espectáculo que se observa es realmente asombroso: Se trata de un enrejado, de una celosía delicadísima de barras y barrillas que se entretujan para formar una trama resistente y exacta.

Analizando cada uno de los detalles, nos damos cuenta de que cada pelo de la pluma es a su vez como otra pluma que tiene dispuestos de igual modo sus correspondientes pelillos, los cuales se entrecruzan y enganchan con los de los pelos que tienen a sus lados, mediante unos garfios o ganchitos que son los que los mantienen unidos y a los que se debe el que haya que vencer una resistencia cuando queremos separarlos, y los que vuelven a trabarlos al deslizar sobre ellos los dedos.

Para poder apreciar estos ganchitos (ya que muchas veces se ven con dificultad), arránquese uno de los pelos y mírese por separado con más aumentos.

Puesta a continuación una de las plumas que cubren el cuerpo, o coberteras, vemos que su estructura es exactamente la misma que las de las alas y cola.

Expliquémosles que el eje de las plumas se llama ástil o raquis; los pelos laterales que salen de él, barbas; los que salen de éstas, barbillas, y los garfios o ganchitos reciben el nombre de barbicelas.

Coloquemos seguidamente en la platina una de las plumillas que constituyen el plumón que se encuentra debajo de las plumas coberteras. Inmediatamente nos damos cuenta de que es totalmente distinto de las demás plumas. De los ejes salen varias ramificaciones con barbas o pelos a ambos lados, pero todos ellos largos y sueltos, sin que se tramen ni enganchen con los demás.

IDEAS PARA EL ESTUDIO

Las plumas que cubren el cuerpo de las aves son formaciones dérmicas de naturaleza córnea, lo mismo que los pelos y las escamas, cosa que podemos comprobar simplemente por el olor, quemando unos y otras.

Hay plumas de dos clases: unas fuertes, elásticas y tensas, y otras finas, sedosas e inconsistentes, que reciben el nombre de plumón.

Las primeras se dividen en timoneras, remeras y coberteras. Se llaman timoneras las de la cola, que hace de timón en el vuelo; remeras las de las alas, que baten el aire como los remos el agua, y coberteras las que cubren, vistiéndolo, el cuerpo del ave. Todas ellas son muy ligeras, contribuyendo a ello el que su eje o raquis es totalmente hueco en su primera parte.

La diferente estructura, que hemos visto por el microscopio, de las plumas propiamente dichas y el plumón obedece a su respectiva misión: En las remeras, timoneras y coberteras, la trama de sus barbas y barbillas sujetas por garfios forma una especie de tejido impermeable al agua y al aire para proteger al animal. Al mismo tiempo esta disposición, junto con la adecuada colocación de las plumas, da origen a unas amplias y fortísimas superficies que ofrecen una gran resistencia al aire, lo que favorece notablemente el vuelo.

Al lado de la boca de algunas aves, sobre todo de las insectívoras, hay otra clase de plumas, llamadas vibrisas, que sólo tienen raquis, por lo que tienen aspecto de pelos.

El color de las plumas varía de unas aves a otras y aún dentro de la misma especie, siendo frecuente que la coloración del plumaje sea una nota del dimorfismo sexual, como se puede observar en los pavos, patos, gallinas, etc. Por lo general, suelen

ser más vistosas las plumas de los machos que las de las hembras.

Algunas veces el colorido de las plumas no se debe a pigmentos colorantes que tiñan las mismas, sino a la reflexión de la luz en las finísimas estrías que hay en sus barbillas.

Todas las aves pierden sus plumas una o dos veces al año para revestirse con otras nuevas. Estos cambios reciben el nombre de mudas.

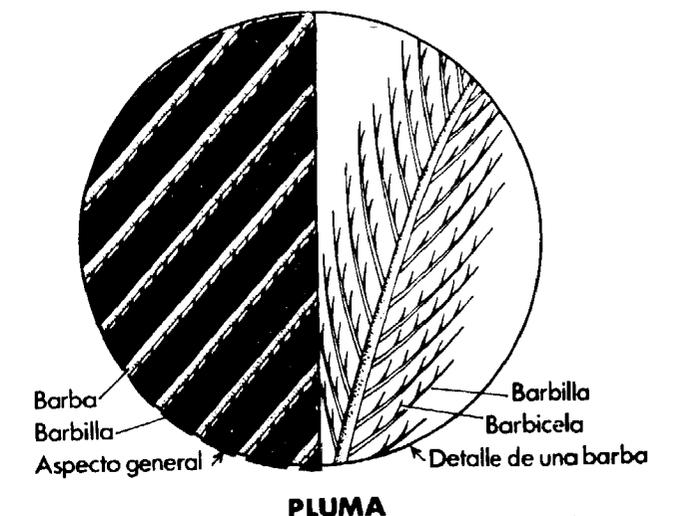
Las plumas remeras y timoneras de algunas aves de gran tamaño se empleaban antiguamente para escribir, cortando adecuadamente su raquis y mojándolas en tinta. Más tarde se sustituyeron estas plumas por puntos de acero colocados en un palillero. Por esta causa el nuevo invento siguió recibiendo el nombre de pluma.

En algunas partes se usan las plumas coberteras para hacer colchones y almohadas, y son muy estimados los edredones rellenos con plumón de ánades y otras aves.

Las plumas de bello colorido se han utilizado y se siguen utilizando para adorno, sobre todo en algunos sombreros. (Que recuerden los niños qué gentes las usan con gran profusión alrededor de sus cabezas.)

EJERCICIOS DE APLICACION

- Que busquen plumas distintas de las observadas en la lección, a ser posible de aves de diferentes especies, y que las miren con el microscopio, por su propia cuenta, para que lleguen al convencimiento de que todas tienen una misma estructura.
- Redacción sobre el tema estudiado.
- Dibujo de las plumas vistas con el microscopio.
- Cortar plumas, adecuadas por su tamaño, de la manera conveniente para hacer plumas que sirvan para escribir.



PLUMA

Tema VIII: Los medios de comunicación social

Por CARLOS REY APARICIO
Director Escolar - Madrid

Fines.—Estimular a los niños a hacer un uso moderado de estos medios.

Programa.—Tema grato y bien actual. La Iglesia y los medios de comunicación: un poco de historia. Normas reguladoras de su recto uso. Primacía del orden moral; recta conciencia; deberes de justicia y caridad. Actores, autores, espectadores. Medios de comunicación social católicos. Su apostolado. Ayuda que hemos de prestarles.

Material.—Magnetofón y proyector. Revistas infantiles, de deportes, formativas, gráficas, recreativas. Radio y TV. Visitar una imprenta.

GUION PARA EL TEMA

Lo más práctico será empezar la lección oyendo una cinta magnética grabada *ad hoc* y combinarla con una proyección adecuada.

Hoy sí que nos ha correspondido una agradable lección. De antemano sé que a todos os va a gustar. ¿A quién no le gusta el Cine, la "Tele", la Radio, la Prensa?

Bueno, bueno, vamos por parte. Sí, ya sé que os gustan mucho el Cine y la Televisión. También sé que a algunos padres y maestros les preocupa, y con razón, que os quedéis embobados ante una emisión o una película y dejéis sin motivo un trabajo urgente o no vayáis a algo necesario. En esto, como en todo, "en el medio está la virtud". Esperad. Vamos a discutir.

¡Cómo ha cambiado la vida y la civilización! Cuando Colón descubrió el Nuevo Mundo, Isabel y Fernando tardaron meses en saberlo. Felipe II se enteró del triunfo de Lepanto y del desastre de la

Invencible muchas semanas después... En cambio, nosotros *oímos* y *vimos* "en directo" a Pablo VI clausurar el Concilio, como vemos el partido cada domingo y los noticiarios cada hora.

¡Ah, si el Sermón de la Montaña o las palabras de la Cena y de la Cruz hubieran sido grabadas en magnetofón o escritas en un disco!... Menos mal que tuvimos buenos taquígrafos o reporteros—los Evangelistas—inspirados por Dios.

Es necesario transmitir noticias, comunicar órdenes, extender enseñanzas. De ahí la necesidad y a la vez los beneficios inmensos de la Prensa, la Radio, la Televisión, el Cine, *medios de distracción también, muy provechosa.*

¿Habéis visto *discurrir*, *confeccionar* y *tirar* un periódico en su imprenta? Es algo precioso. Una de las visitas escolares que encanta a los niños.

Ver llegar las noticias por *teletipo*, componerlas a mano o con *linotipia*, *ajustar* las líneas en la *plancha* o hacer la *teja* en la *estereotipia* para la *rotativa*, poner ésta en marcha y ver salir miles y miles de ejemplares completos, de muchas páginas, cada hora. Antes de que nos levantemos ya está a la venta en la calle este pan de la información, como las "vienas" de la tahona.

Pío XII, y los demás Papas después, cuando tantos cristianos tenían miedo de la Prensa, del Cine y los demás medios audio-visuales, fue un adelantado, animando y dando normas para producirlos, difundirlos y sacarles provecho. Ahora el Concilio ha aprobado un *Decreto sobre los Medios de comunicación social*. En su preámbulo dice:

"Entre los maravillosos inventos de la técnica que, principalmente en nuestros días, extrajo el in-

genio humano, con la ayuda de Dios, de las cosas creadas, la Madre Iglesia ACOGE y FOMENTA aquellos que miran principalmente al espíritu humano y han abierto nuevos caminos para comunicar facilísimamente noticias, ideas y órdenes..., como la Prensa, el Cine, la Radio, la Televisión y otros..."

"La Madre Iglesia reconoce que estos instrumentos, *rectamente utilizados*, prestan ayuda valiosa al género humano, puesto que contribuyen eficazmente a unir y cultivar los espíritus y a propagar y afirmar el reino de Dios. Sabe también que los hombres pueden utilizar tales medios contra los Mandamientos del Creador y convertirlos en instrumentos de su propio daño...; siente una maternal angustia por los daños que de su mal uso se han infligido..., y considera su deber ocuparse de las principales cuestiones..."

"Confía, además, en que su doctrina y disciplina... aprovecharán no sólo al bien de los cristianos, sino al progreso de todo el género humano", y da *normas* para el recto uso de estos medios. Resumimos algunas:

- Lo primero, todos los que se sirven de ellos conozcan y lleven a la práctica los *principios de orden moral*. Que mejoren las costumbres.
- En cuanto a la información publique noticias que, además de *verdaderas*, no sean inconvenientes, salvando siempre la *justicia* y *caridad*.
- Tenemos que saber escoger la mejor Prensa, Cine, etc. Informarse antes sobre el juicio y criterio de personas bien formadas.

Interesante es el punto 1.º: "SOBRE TODO LOS JOVENES, PROCUREN SER MODERADOS EN EL USO DE ESTOS INSTRUMENTOS"; pongan,



además, empeño en entender bien lo oído, visto, leído; dialoguen con educadores y peritos en la materia.

Qué interesantes en este aspecto los Cines y Tele-Clubs de los Colegios. Mucho tendrán que meditar lo dicho esos niños que quieren estar siempre viendo la TV, sin atender a su trabajo y sin *seleccionar* "sus" programas. No es extraño que haya médicos, padres y personas doctas que aseguran que el abuso de la Televisión y del Cine es el veneno y el opio de muchos jóvenes.

Los periodistas, autores, guionistas, etc., tienen una responsabilidad especial por ser formadores de la conciencia de sus lectores y espectadores. Si orientan bien su trabajo pueden cristianizar estos medios y hacer apostolado con ellos.

Las autoridades han de velar por la rectitud en las publicaciones y espectáculos. Qué hermoso ese —al parecer—pequeño detalle de que en España sólo haya funciones de carácter religioso en Semana Santa.

Dice el Concilio que los católicos hemos de producir buen cine y prensa, fundando buenas Agencias y Productoras, creando Academias, etc. Manda celebrar en todas partes el DIA DE LA INFORMACION DE LA IGLESIA.

Amigo mío: "DIME LO QUE VES Y LO QUE LEES, Y TE DIRE QUIEN ERES." En poco te tienes si sólo lees TBOS y papeluchos y las páginas de deportes del diario, o si sólo ves películas de tiros y sin fondo. Bueno es buscar alguna distracción... PERO EL HOMBRE NECESITA ALGO DE MAS FONDO PARA SU CORAZON Y PARA SU ALMA. Y ESO ES LO QUE VALE Y ES ETERNO. ¡No lo olvides!

VECINO.—Las relaciones de vecindad son múltiples y dependen, muy directamente, del tipo de vivienda. Antes las casas de vecindad respondían a la diversidad de las clases sociales: existían cuartos suntuosos al lado de hogares aguardillados, y en la escalera—como bien relata un escritor, maestro nacional, Buero Vallejo, en *Historia de una escalera*—comenzaban el trato los niños del principal con los “chicos” del quinto. Hoy, por el contrario, la vivienda es socializada y apenas con unos metros cuadrados de diferencia. Igualmente existe más independencia y ésta muy marcadamente en las grandes ciudades.

Los niños vecinos, indudablemente, forman una pequeña sociedad, casi familiar, en las viviendas de tipo rural, en las pequeñas capitales y en los grupos de bloques más o menos sindicales o profesionales. El vínculo de la vecindad es de la mayor importancia para la formación del niño como ser social. Los niños, como son ejemplo los hijos de guardabosques, sin trato con otros niños, presentan diversos problemas de iniciación “robinsoniana”.

AMIGO.—La amistad es el mejor lazo en las relaciones humanas y, por consiguiente, en las que se refieren al trato infantil. ¿Cómo nace una amistad? Es posible que por la coincidencia en algo vital, aunque ello carezca de importancia. En los niños puede ser, simplemente, el juego común.

La amistad es una planta que debemos cultivar. Los padres deben procurar buenos amigos para sus hijos; en el Colegio, el educador tiene que fomentar el espíritu de ayuda, de comprensión, de colabo-

ración, de formar un auténtico grupo o promoción de amigos “para toda la vida”. Para ello hay que buscar “lo que une” y desvalorizar “lo que separa”.

Un niño sin amigos puede llegar a ser un introvertido con problemas. Un tímido. Y en este aspecto algo hay que decir de la amistad de niños y niñas que, en principio, debe fomentarse y vigilarse. El niño debe relacionarse con la niña, como si fuese

Diccionario ideológico psicopedagógico

Por MAXIMINO SANZ

Jefe de la Sección de Instituciones Sociales
del I. M. E.

su hermana, y debe no relacionarse con ella en lo específico de su sexo, cual puede ser el mismo juego. Es peligroso el juego de los niños novios, y no por otra causa que el afeminamiento de costumbres en los varones o la marca varonil en las niñas. No obstante, hay que buscar horas y momentos comunes para esta relación que debe existir: tareas de trabajo, pequeñas fiestas, etc.

Por último, hay que cuidar que la amistad tenga un común denominador en la edad. No son convenientes las amistades—nos referimos a niños—entre edades que puedan variar en un par de años. El ritmo de crecimiento del niño en su aspecto físico debe ir acorde con el intelectual, moral, social, etcétera. Los niños “jaimitos” pueden aparecer de amistades diferenciadas y su existencia no es nada recomendable.

CONOCIDO.—En el paseo, en la excursión, en el espectáculo, es decir, circunstancialmente, puede aparecer una relación, un conocimiento que sin cultivar, por falta de trato, deja huella. Después aparece un día y la relación, sin gran base, continúa: es el conocido. Son amistades de veraneo—la colonia escolar—o de un festival de común participación.

En realidad, “el conocido” influye en el desarrollo social de la personalidad del niño, aunque su sello dependa, en principio, de las actividades realizadas.

1.3. EN LA ESCUELA

COMPAÑERO.—La promoción escolar es de la mayor importancia en este aspecto de la convivencia. Los alumnos de una clase, de un curso, trabajan y

juegan juntos. Tienen los mismos libros y hasta—sin uniformarse—visten igual. Usan el mismo lenguaje. Sus horas coinciden. Existe—a veces sin querer—una acción o pensamiento común: así, por ejemplo, cuando el Maestro castiga a un compañero... El compañerismo es, precisamente, como un sindicato o asociación de niños, sin estatutos ni fines específicos. Y, desde luego, hay que saber distinguir entre amigo y compañero. Esta última situación es de inferior categoría o calidad al enjuiciar los valores sociales.

El educador, para la buena marcha de su curso, debe cuidar del vínculo del compañerismo. Es una buena manifestación social de convivencia humana. El tratar de conseguir la denuncia (“el chivato”) de un niño a otro es—francamente—antipedagógico.

DISCÍPULO.—O alumno, aunque tenga más amplitud y calidad la palabra “discípulo”. El alumno parece ser del Colegio; el discípulo, del Maestro. Como los Apóstoles.

Para tener discípulos hay que crear “escuela”. Hay que formar con ejemplo, no enseñar en plan “robot” por mucha ciencia que se desprenda. Hay que educar a imagen y semejanza.

Realmente es difícil explicar esta relación de discípulo y maestro que nada tiene que ver con la de padres e hijos. Es distinta y tampoco puede concebirse como la amistad entre el educador y el educando, el profesor y el colegial. Puede ser uno un buen discípulo y ser enemigo—aunque sólo en el pensamiento—de su maestro.

El niño es discípulo cuando reconoce—en su maestro—autoridad, superioridad, vida ejemplar, etcétera. Cuando le admira y quiere seguir sus pasos, sus consejos. Y que no consiste en contestar al interrogatorio de sus preguntas.



la Castellana, 110, Madrid-6, haciendo constar en el sobre *Para el Concurso de Trabajos Escolares*.

El envío irá acompañado de una certificación expedida por el Centro, acreditativa de la veracidad de los datos consignados en los trabajos. Dicha certificación podrá sustituirse por la firma del Maestro y sello del Centro, estampados al pie de los trabajos que se remitan.

Sexta.—Se otorgarán los siguientes premios en cada una de las categorías indicadas en la base segunda:

Un primer premio de 3.000 pesetas.
Cinco segundos premios de 1.500 pesetas cada uno.

Diez terceros premios de 1.000 pesetas cada uno.

Veinte cuartos premios de 500 pesetas cada uno.

2.º Concurso de Maestros.

Séptima.—Pueden participar en este Concurso todos los Docentes que ejerzan su profesión en Centros de enseñanza (oficiales, de la Iglesia o privados) de España y tengan alumnos que no hayan cumplido catorce años.

Para ello deberán redactar unas lecciones que constituirían un breve cursillo sobre el Seguro privado, procurando que el mismo tenga carácter realista, aplicativo al medio ambiente económico y social de la localidad. Dicho cursillo podrán completarlo con coloquios, encuestas o por cuantos medios estimen procedentes.

Octava.—Para optar a premio, los Maestros deberán remitir a la Secretaría de la Comisión del DIA DEL SEGURO y de Propaganda, Paseo de la Castellana, núm. 110, Madrid-6, por triplicado, la siguiente documentación:

a) Memoria de su labor escolar realizada para la divulgación del Seguro privado entre sus alumnos.

b) Copia de las lecciones y síntesis de las charlas, coloquios, etc., que se dieron con motivo del cursillo.

c) Relación de alumnos que se han beneficiado de esta actividad educativa.

A todo ello se acompañará certificación del Centro docente a que pertenezcan o, en su defecto, declaración del Maestro de ser veraces cuantos datos se acompañan.

El envío se hará por separado del que hace mención la base quinta. En el sobre deberá hacerse constar *Para el Concurso de Maestros*.

Novena.—Se concederán los siguientes premios:

Un primer premio de 10.000 pesetas al Maestro y 4.000 a la unidad escolar a su cargo.

Cinco premios de 7.500 pesetas al Maestro y 3.000 a la unidad escolar.

Diez premios de 5.000 pesetas al Maestro y 2.000 a la unidad escolar.

Quince premios de 3.000 pesetas al Maestro y 1.000 a la unidad escolar.

De aplicación a ambos Concursos.

Décima.—El plazo de admisión de trabajos quedará cerrado el 14 de mayo próximo, DIA DEL SEGURO, a las veinticuatro horas. Los envíos realizados por Correo recibidos con posterioridad a dicha fecha, se entenderán dentro del plazo si la del mata sellos no es posterior a la indicada.

Decimoprimer.—El Jurado dará a conocer su fallo con anterioridad a día 27 de junio del año en curso, festividad de Nuestra Señora del Perpetuo Socorro, Patrona del Seguro español, verificándose dicho día el reparto de premios en acto solemne, cuya hora y lugar se anunciarán oportunamente.

Decimosegunda.—El importe de los premios se adjudicará obligatoriamente en su totalidad.

Decimotercera.—Contra el fallo del Jurado no cabrá recurso ni reclamación alguna, no devolviéndose los trabajos presentados.

Decimocuarta.—Oportunamente se hará pública la convocatoria para el "Séptimo Concurso de Trabajos Escolares", correspondiente al curso 1965-1970.

La "Comisión del DIA DEL SEGURO y de Propaganda", deseando inculcar desde la infancia ideas sobre la necesidad e importancia del Seguro privado, creando en los niños un sentido de la previsión, y para premiar la labor de los Maestros que más ampliamente colaboren en esta Campaña de divulgación de la Institución aseguradora, convoca los siguientes concursos:

1.º De trabajos escolares realizados por los alumnos.

2.º De Maestros o Profesores.

Estos concursos se regirán con arreglo a las siguientes bases:

1.º Concurso de trabajos escolares.

Primera.—Podrán tomar parte en este Concurso todos los niños y niñas que no excedan de catorce años de edad y cursen estudios en Centros docentes (oficiales, de la Iglesia o privados) de España.

Segunda.—Con los trabajos presentados se formarán dos categorías:

a) Trabajos realizados por menores de once años.

b) Trabajos realizados por escolares de once a trece años, ambos inclusive.

Tercera.—Los trabajos, que obligatoriamente versarán sobre el Seguro privado, en todas, varias o cualquiera de sus modalidades (Vida, Automóviles, Incendios, Robo, Pedrisco, Transportes, etc.), serán de libre ejecución (cuento, artículo, poesía), pudiendo acompañarse de dibujos, fotografías, recortes, etc.

Cuarta.—Los trabajos se remitirán a través del Centro docente respectivo y en ellos deberán constar, necesariamente, los siguientes datos: nombre y apellidos del autor, edad, nombre del Centro donde cursa los estudios y del Maestro o Profesor que dirige la clase. Cada Docente presentará solamente un trabajo, que será el seleccionado entre los escolares que componen la Clase o Curso que dirige.

Quinta.—El trabajo seleccionado por cada Docente será remitido por el Centro, en un solo envío, a la Secretaría de la "Comisión del DIA DEL SEGURO y de Propaganda", Paseo de

Concurso "Mantenga limpia España"

Artículo 1.º Se convoca concurso entre los Centros oficiales y no estatales de Enseñanza para premiar la labor realizada por sus alumnos en relación con la Campaña "Mantenga limpia España".

Art. 2.º Podrán optar a los premios establecidos los alumnos de Centros oficiales y no estatales de Enseñanza Primaria y Media que se haya distinguido en el estudio y realización de prácticas relacionadas con la l

bor de limpieza y embellecimiento cuyas edades estén comprendidas entre los siete y los catorce años.

Los Jurados provinciales podrán otorgar un diploma de honor a aquel Centro escolar de su demarcación que no hubiese obtenido el premio provincial, pero cuyos méritos de calidad y presentación, labor pedagógica desarrollada o especiales características de trabajos realizados así lo aconsejasen.

Por su parte, el Jurado nacional podrá otorgar los siguientes diplomas de honor:

a) Dos en mérito a labor pedagógica desarrollada por el profesorado.

b) Dos en mérito al esfuerzo de los alumnos.

c) Dos en mérito al valor artístico de los trabajos realizados.

Art. 3.º Los premios provinciales estarán dotados cada uno de ellos con un tocadiscos, una colección de discos didácticos para la enseñanza de un idioma extranjero y un lote de publicaciones por valor de 5.000 pesetas, en el que se incluirán algunos libros de consulta general, todo ello con destino a los Centros escolares premiados. Se entregará también al Director del Centro de Enseñanza galardonado una placa metálica, que fijada en lugar destacado acredite y conmemore la obtención de este premio provincial.

El profesor que haya dirigido los trabajos premiados recibirá, como premio personal, un ejemplar de la Enciclopedia de la Cultura Española, que edita en cinco volúmenes la Dirección General de Cultura Popular y Espectáculos.

Asimismo, se dotan estos premios provinciales con un viaje por territorio nacional, de los organizados por el Servicio de Rutas Nacionales de este Ministerio, en el que participarán dos alumnos del Centro de Enseñanza galardonado, escogidos mediante sorteo ante las cámaras de Televisión Española entre el total de los que compongan la clase o grupo que realizó el trabajo, a cuyo efecto se habrá acompañado en su día a la documentación presentada una lista en la que se relacionen estos alumnos, señalando un número de referencia a cada uno de ellos. Acompa-

ñará en cada caso a estos dos alumnos el maestro o profesor que haya dirigido los trabajos.

Art. 4.º El premio nacional estará dotado con un proyector cinematográfico de 16 milímetros, un magnetófono y un lote de publicaciones por valor de 25.000 pesetas, concediéndose también una placa de plata acreditativa de la obtención de este premio nacional. Un maestro o profesor de la clase premiada realizará un viaje por territorio nacional con un grupo de sus alumnos, hasta un número de 40 personas.

Art. 5.º Podrán tomar parte en este Concurso los alumnos que se señalan en el artículo 1.º de esta Orden, agrupados, cuando sea posible, por clases o cursos; las instancias de solicitud deberán ser suscritas por el maestro o directores de los Centros de Enseñanza y entregados en las respectivas Delegaciones Provinciales del Ministerio de Información y Turismo antes del 1 de mayo de 1969, acompañando Memoria de trabajos escritos por los alumnos en los que se reflejan las enseñanzas recibidas durante el curso en materia de limpieza y especialmente las realizaciones prácticas llevadas a cabo por el grupo de alumnos o por cada uno de ellos en el ámbito del Centro de Enseñanza y en su localidad, como materialización de las enseñanzas recibidas, realizaciones que podrán consistir en trabajos manuales, de embellecimiento, de jardinería o de cualquier otro tipo, siempre y cuando éstos se relacionen con la materia "limpieza". Asimismo, se acompañará a la instancia de solicitud la relación de alumnos que se señala en el artículo 3.º de esta Orden.

Art. 6.º El Jurado calificador de los premios provinciales estará constituido en cada provincia por el Delegado Provincial del Ministerio de Información y Turismo, como Presidente; actuarán como Vocales de este Jurado, del que será Secretario el de la Delegación Provincial de este Ministerio, un representante del Gobierno Civil, otro de la Excelentísima Diputación Provincial, el Inspector Jefe de Enseñanza Primaria y el de Enseñanza Media de la provincia si lo hubiere, que será

sustituido, en caso contrario, por el Director del Instituto masculino de Enseñanza Media.

Art. 7.º El Director General de Promoción del Turismo presidirá el Jurado que discriminará la concesión del premio nacional, y actuarán como Vocales de este Jurado los Directores Generales de Empresas y Actividades Turísticas, Cultura Popular y Espectáculos y Radiodifusión y Televisión, un representante del Ministerio de Educación y Ciencia y un funcionario designado por la Dirección General de Cultura Popular y Espectáculos, que actuará como Secretario del Jurado nacional.

Art. 8.º El Jurado provincial se reunirá para deliberar sobre los trabajos y otorgar el premio provincial antes del día 15 de mayo de 1969, fecha en que se darán a conocer los resultados del concurso provincial.

El premio nacional se hará público en la segunda quincena del mes de junio y a él optarán todos los Centros de Enseñanza galardonados con los premios provinciales, cuyas Memorias habrán sido previamente elevadas al Ministerio de Información y Turismo por los Jurados provinciales, para su estudio y calificación por el Jurado nacional, antes del 25 de mayo de 1969.

En la segunda quincena de junio o durante el mes de julio, y ante las cámaras de Televisión Española, se hará el sorteo de los alumnos que podrán participar en los viajes organizados por el Servicio de Rutas Nacionales para los premios provinciales, excepto para aquel que hubiese obtenido el premio nacional.

Art. 9.º Los fallos dictados por los Jurados provinciales y por el Jurado nacional serán inapelables.

Art. 10. Las Memorias y otros documentos que hayan sido presentados por los concursantes, con excepción de aquellos que corresponden a Centros de Enseñanza premiados, podrán ser retirados por las Delegaciones Provinciales del Ministerio de Información y Turismo respectivas en el plazo de dos meses, a partir del día en que se haga público el fallo del concurso provincial. (Orden de 23-XII-1968)

Programas escolares

Las autoridades pedagógicas opinan:

En estos días, y con motivo de la aparición de los ocho volúmenes de los Programas Escolares para Colegios Nacionales, son muchas las cartas firmadas por autoridades pedagógicas del extranjero y de España que, enviadas a la Dirección del C. E. D. O. D. E. P., se hacen eco de la valiosa significación y utilidad de una publicación tan importante para la buena marcha didáctica de nuestros centros escolares. A continuación recogemos algunas muestras de interés.

"Se trata de un trabajo enorme, tanto más meritorio cuanto que ha tenido que obtener la colaboración de los Inspectores de Enseñanza Primaria, de los Profesores de Escuelas Normales, de los Directores escolares y de los Maestros. Dado el individualismo que nos caracteriza, es un gran mérito el haber podido obtener un trabajo de masa tanto más valioso puesto que no estamos acostumbrados a ello. Esta es la manera de obtener que los programas reflejen no el sentimiento subjetivo de un pedagogo, por eminente que sea,

sino que expresen los múltiples aspectos de la realidad."

Pedro Roselló, Subdirector del Bureau International d'Education, Unesco, del texto de su escrito, 14-2-1969.

"Esta obra constituye, sin duda, una aportación importante a la educación primaria española y será un instrumento de gran utilidad para el mejoramiento de la calidad de la ense-

ñanza, tarea en la que todos nos llamamos comprometidos."

Ricardo Díez Hochleitner, Secretario General Técnico del Ministerio de Educación y Ciencia, del texto de su escrito, 13-12-1968.

"Una primera fase de la programación educativa cristalizó ya con la promulgación de los actuales cuestionarios nacionales en 6 de julio de 1965. Desde entonces hasta la fecha el C. E. D. O. D. E. P., y conjugando los más viables métodos y cooperaciones, ha venido trabajando en la formulación de un nuevo instrumento formal que ofrezca al Maestro una serie de sugerencias y estímulos y que, pudiendo adaptarse a cada Escuela y ambiente, le sirvan para que él realice su propio programa, el de su clase o Escuela concreta.

Este es el objeto de los denominados programas diferenciales para los Colegios Nacionales, que se verán continuados con los correspondientes a otros tipos de Escuelas y que, desde luego, no tienen carácter obligatorio como los cuestionarios, sino únicamente indicativo u orientativo.

Su valor, por tanto, está en razón directa de cuanto puedan contribuir a facilitar y perfeccionar la labor del Maestro. Esta Dirección General estima que vienen a llenar un importante hueco y por eso se congratula en ofrecerlos y presentarlos a todo el personal docente de España."

Eugenio López y López, Director general de Enseñanza Primaria, Madrid, julio de 1968.

"... Me parece un gran acierto y un indudable éxito, no sólo para ese centro, sino para toda la Enseñanza Primaria."

Antonio Sanz Polo, Inspector general de Enseñanza Primaria, de su escrito 7-12-1968.

"Les felicito muy sinceramente por este trabajo que redundará muy beneficiosamente en la Enseñanza Primaria."

Pilar Primo de Rivera, Delegada nacional de la Sección Femenina de Falange Española Tradicionalista y de las J. O. N. S., de su escrito 27-1-1969.

"... He recibido la colección de programas para Colegios Nacionales, elaborado por el centro de tu dirección.

Estoy seguro que responden a las más exigentes y modernas normas didácticas y que serán de la mayor utilidad para los docentes primarios.

Si en algo podemos ayudarte para que lleguen a conocimiento del Magisterio, estamos por completo a tu disposición."

José María Mendoza Guinea, Jefe nacional del S. E. M., de su escrito 24-1-1969.

"Los he ojeado con verdadero interés y no puedo menos de felicitarte muy cordialmente, lo mismo que a tus colaboradores, porque habéis logrado un magnífico instrumento que, en manos de los Maestros, conseguirán la realización de las tareas escolares planificadas en su día por los cuestionarios nacionales."

Francisco Argos Madrazos, Inspector central de Enseñanza Primaria, del texto de su escrito, 4-12-1969.

"Me ha producido una gran alegría ver ya publicados los programas de los cuatro primeros cursos en los que ustedes han trabajado tan concienzudamente y con tanto interés.

Ya conoce usted el que yo tenía por este trabajo, pues estoy seguro que sus frutos serán muy grandes.

Espero que en el ambiente de los conocedores tendrá la acogida que merece un trabajo tan serio, y con ello me refiero no sólo al nacional, sino al internacional, donde también significa un notable avance.

Unida a mi felicitación, que le ruego transmita a sus colaboradores, va mi agradecimiento."

Joaquín Tena Artigas, 5-12-1968.

"Acabo de recibir los ejemplares de los programas para Colegios Nacionales. Aunque profano en la materia, creo sinceramente que el centro ha elaborado un instrumento pedagógico de valor incalculable para Directores y Maestros. Mi más sincera y afectuosa felicitación para todo el equipo del centro y para todos aquellos docentes que colaboraron en esta tarea."

Fernando R. Garrido, Gabinete de Análisis Estadísticos y Socioeconómicos, Secretaria General Técnica, Ministerio de Educación y Ciencia, del texto de su escrito, 2-2-1969.

"... Nos encontramos entre un instrumento de trabajo y guía del que hacer escolar que producirá un gran bien a los Maestros y una mejora importante en el rendimiento de nuestras Escuelas.

Y lo afirmo desde mi propia experiencia de dilatados años al frente de las clases, en las que se hace notar la falta de un índice de actividades, ejercicios y sugerencias tan completos como los que nos ofrecen los aludidos programas.

Felicito, pues, muy expresivamente a ustedes y a su equipo de colaboradores por el importante hito que en el mejoramiento del sistema educativo y escolar del país supone la publicación de estos programas."

José Martín Maestros, Inspector central de Enseñanza Primaria, del texto de su escrito, 2-2-1969.

"Tengo la seguridad de que estos programas serán un instrumento muy útil en las Escuelas, y si todos nos ocupamos de que se apliquen, mejorará notablemente la calidad de la enseñanza que, a mi juicio, es el problema número uno."

David de Francisco Allende, Inspector central de Enseñanza Primaria, Ministerio de Educación y Ciencia, del texto de su escrito, 13-12-1968.

"No solamente quiero acusar recibo, sino felicitarte muy cordialmente por estas y todas las demás publicaciones que periódicamente me llegan del C. E. D. O. D. E. P. Siempre he agradecido tu envío y considero que es una labor la que realizáis eficazísima y oportuna para nuestras Escuelas."

Donatila Nieto, Inspectora central de Escuelas Normales, del texto de su escrito, 5-12-1968.

"... Agradeciéndole mucho su atención al enviarme los programas para Colegios Nacionales, correspondientes a los ocho cursos, al mismo tiempo que le felicita por la extraordinaria labor desarrollada en ese centro bajo su dirección."

Liborio Hierro Delgado, Jefe de la Sección de Inspección e Incidencias, del texto de su escrito, 16-12-1968.

"El conjunto es un impresionante testimonio de técnica educativa aplicada al campo concreto de los Colegios Nacionales, afirmación que expreso rotundamente, porque la he oído referendar por expertos en la enseñanza, al referirse indistintamente a la buena graduación de los conocimientos y a la riqueza de las actividades sugeridas en cada caso para que los escolares aprendan de manera activa.

Le agradezco mucho sus favorables manifestaciones en relación con el contenido de los programas de Formación Político-Social y Cívica y de Educación Física redactados por la Delegación Nacional, y que han sido incorporados a la publicación. Para mí tiene un gran valor que nuestras aportaciones no desmerezcan del resto de los trabajos recogidos.

Sinceramente, considero que es justo felicitarle por la obra que ha dirigido con felicitación que debe ser extendida a la Dirección General de Enseñanza Primaria, a cuyo titular escribo este motivo."

Baldomero Palomares Díaz, Delegado nacional de Juventudes, de su escrito de 13-2-1969.



Didáctica

SABUGO PINTOR, Angel: «Didáctica de la Ortografía». Editorial Everest, León, 1968. 1.ª edición. 93 págs., 22 × 16 cm.

Siendo uno de los problemas más importantes de la Escuela Primaria el referente a la enseñanza de la Ortografía, nos ofrece el autor con esta obra una auténtica didáctica de la misma destinada a los cuatro primeros cursos de enseñanza primaria.

Como base comprende la obra las 2.181 palabras que constituyen los Vocabularios Común y Fundamental de estudio científico y objetivo realizado en España por el doctor don Víctor García Hoz.

La distribución de las palabras, de forma gradual y por cursos, ha sido hecha de acuerdo con el espíritu de los Cuestionarios Nacionales y teniendo en cuenta que «no puede considerarse que el tratamiento de estos casos ha de quedar supeditado al curso en que se consigna, pues sabido es que la Ortografía es algo que ha de abordarse sobre el lenguaje vivo y no puede supeditarse a un enmarque cronológico y demasiado rígido». Cada curso contiene: lecciones, series y ejercicios, palabras para ampliación y ejercicios de repaso, basados siempre en el lenguaje usual del niño.

Presenta este manual primero las palabras, con la intervención de tipos de imágenes posibles, haciendo notar las particularidades de cada una para que cuando el alumno las escriba tenga antes una imagen real de las mismas. El dictado de palabras y frases es utilizado como comprobación del rendimiento obtenido en el aprendizaje.

La obra, presentada primorosamente, contiene una serie de orientaciones que, de forma clara y concisa, desglosan el método seguido y que tienen un valor extraordinario para la debida didáctica de la Ortografía.

Estimamos que este valioso trabajo del señor Sabugo viene a facilitar la tarea de la enseñanza de la Ortografía y a vencer las difi-

cultades características de esta materia, esperando que tenga gran aceptación en todo el Magisterio.—F. M. G.

Registro escolar

SABUGO PINTOR, Angel: «Registro Escolar Everest». Editorial Everest, León, 1968. 1.ª edición. 95 págs. de 17,5 × 24,5 cm., apaisado.

Obra destinada a registro de matrícula, asistencia y calificaciones, que cumple su carácter técnico pedagógico de acuerdo con el espíritu del actual Reglamento de Centros Estatales de Enseñanza Primaria, aprobado por O. M. de 10 de febrero de 1967 («B. O. del E.» del 20 de febrero), dispuesto en su artículo 70.

Se trata de una primera edición que introduce importantes novedades de gran utilidad para el Magisterio y que viene a satisfacer una necesidad de la obra educativa.

Obra bien concebida, estructurada de forma clara, recoge datos necesarios y de fácil adquisición que permiten reflejar, por una sola vez, a cada Maestro, la realidad individual de cada alumno a lo largo del curso escolar.

Los apartados que contiene «Registro Escolar Everest» son los siguientes:

a) Matrícula, con los datos más importantes y útiles de los alumnos.

b) Ficha del alumno, que, en número de cuarenta, aparecen diseñadas en hojas independientes para cada alumno, y recogen los datos referidos a control de asistencia (meses, días, sesiones de clase, faltas, presencias y porcentaje de asistencia), enfermedades, vacunas, desarrollo físico, calificaciones (trimestrales y de las pruebas de promoción), valores psíquicos y gráfica analítica de rendimiento.

c) Resumen general de la clase, que pretende resumir los datos más característicos al conjunto de la clase y comprende la topología del alumnado (donde puede verse con

gran claridad la situación de los alumnos con arreglo al curso-edad), los resultados de las pruebas de promoción, el resumen general de asistencia y la gráfica de asistencia global.

La presentación de esta obra, con unos aspectos materiales magníficos, estimamos que es un gran acierto del autor; su estilo, claro y directo, permite que sea un instrumento muy valioso y de gran eficacia para el Magisterio.—F. M. G.

Unidades didácticas

GARCIA Y GARCIA, Juan Francisco: «Unidades didácticas» (Planificación y desarrollo). Tercer curso. Publicaciones MANIN, 1967. Granada. Volumen de 228 páginas, en 4.º

El título dado a esta publicación y el subtítulo que le acompaña fijan ya el contenido, la extensión y la modalidad didáctica que caracterizan a estos programas. El volumen que ahora presentamos continúa la serie ya iniciada el curso anterior con los volúmenes correspondientes a los cursos 1.º y 2.º, que tan favorable acogida tuvieron entre el Magisterio.

Como ya decíamos en la presentación de estos últimos, «estos programas constituyen, además de una acentuada programación de actividades, una excelente guía didáctica para el maestro y un instrumento sumamente útil para la preparación diaria del trabajo de clase».

Se mantiene en este curso tercero la misma planificación y ordenación que para los cursos 1.º y 2.º, pero a nivel de un 3.º curso. Sin embargo se da mayor desarrollo a los motivos de observación y experimentación, y se hace de la lectura una actividad fundamental, tanto como base e iniciación al tema como complemento de la información que se haya dado. Como estos programas pretenden ser una guía de trabajo para el maestro, se facilita la selección de textos adecuados, tanto por su composición sintáctica como por sus relaciones con el tema de estudio y de trabajo, indicando al pie de la página, en muchos casos, no sólo el libro, sino también la página donde se contienen.

Se infiere de lo dicho que en estos programas se dan no sólo la materia programada al nivel correspondiente, sino también y muy principalmente múltiples sugerencias y normas de actuación didáctica, necesarias para una acertada interpretación de los Cuestionarios.—R. G.

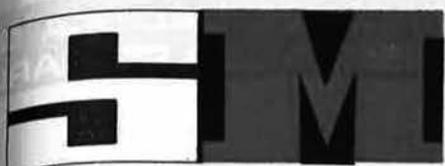


LA ADOLESCENCIA

- AJASSA, M.: "Adolescenza ed intervento educativo". *Centro Didattico Nazionale per i rapporti Scuola-Famiglia e per l'Orientamento scolastico*. Servizio Informazione Scuole e Famiglia, núm. 3, febrero-marzo 1964, págs. 27-31.
- ALVAREZ VILLAR, Alfonso: "Factores sociales y económicos que condicionan la psicología de la adolescencia". *Revista del Instituto de la Juventud*, núm. 0, agosto 1965, páginas 73-86.
- ANSELME, F.: *Psychologie de l'enfant et de l'adolescent*. Tournai, 1948.
- ARÉVALO, J. J.: *La adolescencia como evasión y retorno*. Buenos Aires, 1941.
- ARROYO, Victorino: "Actitudes del adolescente ante la sociedad". *Cuadernos de Orientación*, núms. 4, 5 y 6, 1958, págs. 87-98.
- BAÉN, A.: "Amistades particulares en la adolescencia". *Educadores*, número 29, septiembre-octubre 1964, páginas 735-756.
- BARNES, D.: *La psicología de la adolescencia como base para su educación*. Madrid, Páez, 1930.
- BROOKS, F. D.: *Psicología de la adolescencia*. Buenos Aires, Kapelusz, 1949.
- CARNEIRO, L. A.: *Adolescencia*. México, UTEHA, 1950.
- CORCHI, Corrado: "Età evolutiva: dai 14 ai 19 anni". *Centro Didattico Nazionale per i rapporti Scuola-Famiglia e per l'Orientamento scolastico*. Servizio Informazioni Scuola e Famiglia, núm. 6, agosto-diciembre 1964, páginas 29-32.
- CRUZE, W. W.: *Adolescent psychology and development*. Nueva York, Ronald, 1953.
- CHOYNOWSKI, Mieczyslaw: "La psychologie de l'adolescence". *Revue Analytique de l'éducation*, volumen XIV, núm. 4, 1962, Unesco.
- DEBESSE, M.: *La crisis de la originalidad juvenil*. Buenos Aires, Biblioteca Nova, 1955.
- La Adolescencia*. Barcelona, Vergara, 1956, 165 págs.
- DÍAZ ARNAL, Isabel: "La adolescencia frente a la realidad social italiana". *Revista de Educación*, núm. 146, Madrid, junio 1962, págs. 129-132.
- Enciclopedia della Adolescenza*. Brescia, Queriniana, 1965, 883 págs.
- "L'Equipement pour l'enfance et l'adolescence inadaptées". *Journées d'études du C. R. E. A. I. de Bourgogne* (Dijon, 29-30 avril 1966). *Compte rendu general des travaux. Sauvegarde de l'enfance*, núms. 7-8, septiembre-octubre 1966, págs. 417-428.
- ETCHEVERRY, Delia: "El mundo de la adolescencia". *Estudios y Trabajos*, núm. 7, Santa Fe (Argentina). Universidad del Litoral. Departamento de Pedagogía universitaria, 1961, página 27.
- FRAPPIER, Anne: *Adolescence age des conflicts*. París, Fleurus, 1963, 76 páginas.
- FRAŊCOIS, Luis: "La edad ingrata". *Educadores*. Revista Latinoamericana de Psicopedagogía, núm. 37, mayo-junio 1962, págs. 154-163.
- FLEMING, G. M.: *Adolescence*. N. Y., Intern Univ. Press, 1949.
- "Frente a la adolescencia femenina". *Boletín de Pedagogía Cristiana*, número 96, Santiago, septiembre 1964, págs. 211-214.
- GASCAR, PIERRE: "L'adolescence: mythes et realites". *Repères*, núm. 1. Revue europeenne pour l'Expansion des Recherches Educatives et Sociales, enero-febrero-marzo 1964, páginas 30-39.
- GASPARI, Ivo-Ange: "Adolescence et vocation". *Pédagogie*. Education et Culture, núm. 5, mayo 1963, páginas 404-413.
- GEMELLI P., Agostino: *Psicología de la edad evolutiva*. Madrid, Razón y Fe, 1952, 284 págs.
- GESSELL ILG, Ames: "Adolescencia de los diez a los dieciséis años. Capítulo correspondiente a los diez, once y doce años". *Enciclopedia de Educación*, núm. 1, enero 1963, Montevideo (Uruguay).
- GRIEGER, P., F. S. C.: "L'adolescent et so navenir professionnelle". *La Nouvelle Revue Pédagogique*, número 2, tomo XVIII, págs. 107-112.
- HAVIGHURST, Robert J.: *Psicología social de la adolescencia*. *Educadores*. Revista Latinoamericana de Psicopedagogía, núm. 44, septiembre-octubre 1963, págs. 338-357.
- HORROCKS, J. E.: *Psychology of adolescence*. Boston, Houghton Mifflin, 1951.
- HOURLGK, E.: *Adolescent Development*. Nueva York, McGraw-Hill, 1949.
- KUHLEN, R. G.: *The psychology of adolescent development*. Nueva York, Harper, 1952.
- LANDIS, P. H.: *Adolescence and youth*. Nueva York, McGraw-Hill, 1945.
- LIMÓN, C.: "La psicología de la adolescencia". Madrid, *Revista Española de Pedagogía*, núm. 29, 1950.
- MALM, M., y JAMINSON, O. G.: *Adolescence*. Nueva York, McGraw-Hill, 1952.
- MANTOVANI, J.: *Adolescencia. Formación y cultura*. Buenos Aires, Espasa-Calpe, 1950.
- MASSUCO COSTA, A.: "Psicología dell'adolescente". *Riforma della Scuola*, núms. 8-9, agosto-septiembre 1963, págs. 8-10.
- MUSGROVE, F.: "Role-Conflict in adolescence". *The British Journal of Educational Psychology*, febrero 1964, vol. XXXIV, parte 1, págs. 34-42.
- MUSSEN, Paul H.: "Long-term consequences of masculinity of interest in adolescence". *Journal of Consulting Psychology*, vol. 26, núm. 5, 5 octubre 1962, págs. 435-440.
- OLIVA, Jorge: "Sondeo en torno al pecado de la adolescencia". *Sinite*. Revista Hispanoamericana de Pedagogía religiosa, núm. 17, vol. 6, mayo-agosto 1965, págs. 249-280.
- OLLE RIBA, Florencio: "La crisis de la adolescencia y la educación". *Revista de Educación*, núm. 182, Madrid, junio 1966, págs. 96-103.
- "Participation des organisme publics et privés à la prevention et a la cure des troubles de l'adolescence provoques para la vie moderne". *Sauvegarde de l'enfance*, núm. 9, noviembre 1963.
- PIGA, A.: *Adolescencia y cultura*. Santiago de Chile, 1946.
- Problemas de l'adolescence. Pro Juventute* (Zurich), núms. 8-9, agosto-septiembre 1961, págs. 485-564.
- PONCE, A.: *Ambición y angustia de la adolescencia*. Buenos Aires, 1943.
- Psicología de la adolescencia*. México, UTEHA, 1939.
- READ, St.: *Luchas de la adolescencia masculina*. Madrid, Beltrán, 1931.
- RUMLIRZ, O.: *La psicología de la edad juvenil en la actualidad*, Madrid, S. E. L. E., 1932.
- ROUART, Julien: "Le conflict affectif de l'adolescence". *Sauvegarde de l'Enfance*, núm. 4, abril 1963, páginas 303-312.
- SACO, G.: *Elementos de Psicología de la adolescencia*. Guatemala, 1952.
- SEYLER, Monique: "Cette invention moderne: l'adolescence". *Sciences et Avenir*, núm. 203, enero 1964, páginas 42-45.
- SCHNEIDERS, A.: *Psicología dell'adolescenza*. Torino, SEI, 1958, 336 págs.
- SMITHIES, E. M.: *Case studies of normal adolescent girls*. N. T., Appleton, 1933.
- SENET, R.: *Psicología de la adolescencia de la pubertad y de la juventud*. Buenos Aires, Kapelusz, 1940.
- STERN, W.; HOFFMANN, W., y ZIEHEN, Th.: *Psicología y pedagogía de la adolescencia*. Buenos Aires, Losada, 1943.
- VARIOS: *Problemi sessuali dell'adolescenza*. Torino, Marietti, 1958, 152 páginas.
- VAN BECKHOURT, Marie-Therese: *Les recontres des garçons et des filles*. París, Casterman, 1963, 144 págs.

MARÍA JOSEFA ALCARAZ LLEDÓ

textos



ENSEÑANZA PRIMARIA

Compruebe Vd. mismo sus características

Sencillez

Claridad

Precisión

Sentido práctico

Abundantes elementos de trabajo

- **Series completas de libros para los cuatro primeros cursos,**
- **aprobados por el Ministerio de Educación Nacional y Ciencia**

Para unos tiempos
de promoción
y de desarrollo cultural
unos libros de contenido apropiado
y de alto nivel material y didáctico.

ediciones s.m.

General Tabanera, 39
General Alvarez de Castro, 1
Paseo de Colón s/n - Rincón de Goya

Madrid-19
Madrid-10
Zaragoza

PUBLICACIONES

CENTRO DE DOCUMENTACION Y ORIENTACION DIDACTICA DE
ENSEÑANZA PRIMARIA

* NUEVA PUBLICACION

programas para colegios nacionales



* 100 PTS. EJEMPLAR

Un conjunto de actividades programadas semanalmente para cada una de las materias que integran los diversos cursos de escolaridad

* solicite un ejemplar con el 25% de descuento



PEDIDOS AL ADMINISTRADOR DEL C.E.D.O.D.E.P.
PEDRO DE VALDIVIA, 38-2ª IZQDA. MADRID



GRAN CERTAMEN ESCOLAR

HIJOS DE SANTIAGO RODRIGUEZ

H.S.R.

Premiados entre los mejores

SEIS PRIMEROS PREMIOS

1
Alumna: ALICIA LORENZO VAZQUEZ 5.000
Maestra: D.^a JULIA PEREZ BEJAR 20.000
Directora: D.^a M.^a ANTONIA VÍRARAS GARCIA. 20.000
Grupo Escolar «Carmen Cabezueto». — Madrid.

2
Alumno: LUIS PADILLA RODRIGUEZ 5.000
Maestro: D. LEONARDO MARTINEZ MONTES 20.000
Directora: D. ANTONIO VECINA LOPEZ 20.000
G. M. «Virgen de la Cruz». — Lezuza (Albacete).

3
EQUIPO DE NIÑAS 5.000
Maestra: D.^a JUSTI MALAGON RABADAN 20.000
Directora: D. SEVERINO R. RUIZ 20.000
Grupo Escolar «Ruiz Giménez». — Madrid.

4
Alumna: ANA MARIA POMARADA ROBLEDO 5.000
Maestra: D.^a M.^a DEL ROSARIO PEREZ CUESTA. 20.000
Escuela Unitaria de Niñas. — Miravalles - Villaviciosa (Oviedo).

5
Alumna: BLANCA BAILADOR MARTIN 5.000
Maestra: D.^a MARIA DE LA FUENTE ESCALERO. 20.000
Escuela Unitaria de Niñas n.º 1. — Bermillo de Sayago (Zamora).

6
EQUIPO DE NIÑAS 5.000
Maestra: D.^a HERMINIA SELLENT BARCONS 20.000
Directora: D. PEDRO COMAS DURAN 20.000
A. E. M. «M Espinach». — Cardedeu (Barcelona).

TRES PREMIOS FUERA DE CERTAMEN CREADOS POR INDICACION DEL JURADO PARA PREMIAR VALORES ESPECIALES

7
Alumna: MARIA IRACEMA MARTIN CHICOTE 5.000
Maestra: D.^a FELISA CHICO ESTEBAN 10.000
Escuela Unitaria de Niñas n.º 2. — Bermillo de Sayago (Zamora).

8
Alumna: M.^a PALOMA HDEZ. ZAMARREÑO 2.000
Maestra: Rvda. M. ISABEL PEÑA MARTIN 5.000
Directora: Rvda. M. AUXILIADORA MIEZA 5.000
RR. Hijas de Maria Auxiliadora. — Salamanca.

9
Alumna: DOLORES ARRIBA RUIZ 5.000
Maestra: D.^a CATALINA MARTIN BOYERO 2.000
Directora: D.^a AUREA ALFONSEA GLEZ.-SALMON 2.000
Colegio Nacional «Bergamín». — Málaga.

VEINTICINCO SEGUNDOS PREMIOS

11
Alumna: OLGUITA LOPEZ NUÑEZ 1.000
Maestra: D.^a ANGELA HERNANDEZ HERRERO 2.000
Directora: D.^a CESARINA GONZALEZ 2.000
E. M. de la Agrupación E. — Sésamo (León).

2
Alumnas: CRISTINA MARIA MENIZ 1.000
BELEN SEGOVIA 1.000
Maestras: D.^a M.^a SOLEDAD TABOADA 2.000
D.^a M.^a TERESA TEJEDOR 2.000
Directora: Rvda. M. CARMEN DE LA CUESTA 2.000
Colegio del Sagrado Corazón. — Madrid.

3
Alumna: M.^a REYES ETULAIN NUIN 1.000
Maestra: Rvda. M. ELENA FERRANDO GLEZ. 2.000
Directora: Rvda. M. M.^a TERESA MARTINEZ L. 2.000
Colegio Esclavas del Sgdo. Corazón. — Pamplona.

4
Alumno: JOSE CARLOS COLIAS LLORENTE 1.000
Maestro: D. SANTIAGO ESTEBANEZ GOMEZ 2.000
Directora: D. ELISEO A. GOMEZ GARCIA 2.000
Centro Escolar «Sagrada Familia». — Valladolid.

5
Alumna: MARIA ANTONIA FERNANDEZ PETILE. 1.000
Maestra: D.^a MARIA LUZ DE CASTRO MATEO. 2.000
Directora: D.^a MARIA DE DIOS BENITO 2.000
Escuela «Beata Rafaela Maria». — Valladolid.

6
Alumnas: MERCEDES BAYOT y GLORIA BELLES. 1.000
Maestra: Rvda. H. DOROTEA MARTINEZ NARRO. 2.000
Directora: Rvda. H. PERSEVERANDA CRUZ 2.000
C. de Santa Ana. — Iglesia del Cid (Teruel).

7
Alumno: MIGUEL ANGEL ZAIS PERIS 1.000
Maestro: D. MANUEL ANGULO DE SIMON 2.000
Directora: D. TOMAS GIL 2.000
Colegio N. «Generalísimo Franco». — Burgos.

8
Alumno: ROBERTO BARRIOS 1.000
Maestro: D. CONSTANTINO CABEZON 2.000
Directora: D. TOMAS GIL.
Colegio N. «Generalísimo Franco». — Burgos.

9
Alumna: MARIA LUISA LOPEZ NIETO 1.000
Maestra: D.^a EUSEBIA BERMEJO BUSTOS 2.000
Directora: D.^a M.^a CORONA ANDRES MUÑOZ 2.000
Colegio de Prácticas Femenino. — Cuenca.

10
Alumno: EDUARDO GUTIERREZ GARCIA 1.000
Maestro: D. GREGORIO BARRIO GONZALEZ 2.000
Directora: D. EMILIANO MUÑOZ GONZALEZ 2.000
Grupo Escolar Mixto «Pío XII». — Sevilla.

11
EQUIPO DE NIÑAS 1.000
Maestra: D.^a MARGARITA CASTAÑÓN 2.000
Directora: D.^a MERCEDES CHUFRE 2.000
C. N. de Prácticas Femenino. — Barcelona.

12
Alumna: M.^a DEL ROSARIO BORRERO MARTIN. 1.000
Maestra: D.^a MAGDALENA CAMACHO BELTRAN 2.000
Directora: D.^a MARIA CONEJO SAIZ 2.000
Agrupación Escolar Mixta. — Bonares (Huelva).

13
Alumno: JESUS ALPUENTE HERMOSILLA 1.000
Maestro: D. MANUEL GOMEZ Y GONZALEZ 2.000
Directora: D. LUIS ESCUDERO MUÑOZ 2.000
Agrupación Escolar «El Carmen». — Cuenca.

14
Alumna: ANA NUÑEZ GOMEZ 1.000
Maestra: Rvda. M. ESPERANZA MAZORRA A. 2.000
Directora: Rvda. M. M.^a TERESA MARTINEZ L. 2.000
Colegio Esclavas del Sgdo. Corazón. — Pamplona.

15
Alumno: RAUL FALCON VELASCO 1.000
Maestro: D. LUCIO MILLAN CEBRIAN 2.000
Directora: D. EVELIO HIGUERA RODRIGUEZ 2.000
Colegio Nacional «Padre Manjón». — Burgos.

15
Alumna: M.^a BEGOÑA OGUETA ROMERO 1.000
Maestra: D.^a M.^a RITA GARCIA SALAS 2.000
Escuela Nacional. — Uzquiano (Burgos).

17
Alumna: ASUNCION RODRIGUEZ MARTIN 1.000
Maestra: D.^a RAMONA RODRIGUEZ MORENO 2.000
Directora: D.^a MARIA CONEJO SAIZ.
Agrupación Escolar Mixta. — Bonares (Huelva).

18
Alumno: PEDRO JOSE SANCHEZ 1.000
Maestro: D. DARIO SANCHEZ HERNANDEZ 2.000
Directora: EL MISMO.
Agrupación Escolar M. — Navalonguilla (Avila).

19
Alumno: PEDRO PEREZ SAENZ 1.000
Maestro: D. GABRIEL ABAD SAN MARTIN 2.000
Directora: D. BASILIO B. VALLES BELENGUER. 2.000
Colegio Nacional «San Bernabé». — Logroño.

20
Alumno: IGNACIO BELERT TORRO 1.000
Maestro: D. RAMON VERDU MONERRIS 2.000
Directora: D. PASCUAL ESTAN DE TERESA 2.000
Colegio Nacional «San José». — Valencia.

21
Alumno: JOSE URBANO LOPEZ 1.000
Maestra: D. JOSE CASTILLO RUIZ 2.000
Directora: D. MANUEL BESCOS LOPEZ 2.000
C. Nacional «Lope de Vega». — Ceuta (Cádiz).

22
Alumna: PIEDAD BLANCO VIGARA 1.000
Maestra: D.^a M.^a Concepción Posada 2.000
Directora: D. SEVERINO RUIZ.
Colegio Nacional «Ruiz Giménez». — Madrid.

23
EQUIPO DE NIÑAS 1.000
Maestra: D.^a VIRTUDES TORRALBA 2.000
Directora: D. MODESTO SANCHEZ 2.000
Colegio Nacional «Elena Canelo». — Sevilla.

24
EQUIPO DE NIÑOS 1.000
Maestro: D. ANTONIO GARCIA BARRIO 2.000
Directora: D. MANUEL MOLINERO LORENZO 2.000
Agrup. Escolar Mixta «Obispo Nieto». — Zamora.

25
Alumno: FRANCISCO I. MAS 1.000
Maestro: D. ANDRES CAMAHORT CARMONA 2.000
Directora: D.^a MARCELINA SANZ GARCIA 2.000
Escuela Graduada «Ejército». — Castellón.

El Jurado calificador de los trabajos escolares, en cuya presencia se ha verificado el sorteo de premios, ha estado constituido por los señores Inspectores e Inspectoras de Enseñanza Primaria de la plantilla de Burgos: D. José Matesanz Sanz. — D.^a Julia de Juana Villazán. — D.^a Esther de Juana Villazán. — D.^a Pilar Carranza. — D.^a María Encarnación Vergara. — D.^a Luisa de la Fuente. — D.^a María Villanueva. — D. Jesús Martínez.

UNA IMPORTANTE COLECCION PARA SU BIBLIOTECA ESCOLAR



GUILLERMO
DIAZ-PLAJA



NARRACIONES
POSTGUERRA
U.S.A.

SAUL BELLOW
TRUMAN CAPOTE
JOHN CHEEVER
BERNARD MALAMUD
CARSON MACHESLIE
FRANZ KAFKA
JAMES PURDY
PHILIP ROTH
JOHN UPDIKE

DE LOPE
DE VEGA A
FRANCISCO DE QUEVEDO



CORRIENTES
ALTERNAS
FREDERIK POHL

Reinas sin Corona
Anny Latour



GUILLERMO
DIAZ-PLAJA
TESORO
BREVE
DE LAS
LETRAS
HISPANICAS
LI
TERATU
RA CAS
TELLA
NA-VO
LUMEN II
D "LA CELES
TINA" A
SERVANTES

NARRACIONES
DE LA ESPAÑA
MEDIEVAL.

indis de gaula
la e
res y
abalb
bache
no de l
de lucan

NUMEROS PUBLICADOS:

- **1-2. LA AVENTURA EQUINOCCIAL DE LOPE DE AGUIRRE, de Ramón J. Sender.
- * 3. LAZARILLO DE TORMES. LA HIJA DE CELESTINA, anónimo, A. J. Salas Barbadillo.
- * 4. LA RUSIA OLVIDADA, de Antón Chejov
- * 5. AMOR Y PEDAGOGIA. TRES NOVELAS EJEMPLARES Y UN PROLOGO, de Miguel de Unamuno.
- * 6. LOS EUROPEOS, de Henry James.
- * 7. NARRACIONES DE LA ESPAÑA ROMANTICA. Antología.
- * 8. EN LA ARDIENTE OSCURIDAD E IRENE O EL TESORO, de A. Buero Vallejo.
- * 9. LOS COMIENZOS DE LA CRISIS UNIVERSITARIA. antología de Francisco Aguilar Piñal.
- * 10. LA VIDA DEL BUSCON LLAMADO DON PABLOS, de Francisco de Quevedo.
- * 11. EN TORNO A LA GRANJA, de John Updike.
- * 12. MEMORIAS INMEMORIALES, de Azorín.
- * 13. RUSIA ENCUENTRA DE NUEVO SU ESPIRITU. antología.
- * 14. LA LLAVE Y OTRAS NARRACIONES, de Ramón J. Sender.
- ** 15. CANCIONERO, de Francisco Petrarca.
- ** 16. LA CELESTINA, de Fernando de Rojas.
- *** 17. VISION DE ESPAÑA EN LA GENERACION DEL 98. antología de José Luis Abellán.
- * 18. LA DAMA BOBA. LOS MELINDRES DE BELISA, de Félix Lope de Vega.
- * 19. MARIANA PINEDA. LA ZAPATERA PRODIGIOSA. BODAS DE SANGRE, de F. García Lorca.
- ** 20. EL NADADOR, de John Cheever.
- * 21. CONFIDENCIAS INCOMUNICABLES, de Jacques de Bourbon Busset.
- * 22. EL SOCIO DE TENNESSEE Y OTROS RELATOS DEL OESTE CALIFORNIANO, de Bret Harte.
- *** 23. LA UNIVERSIDAD ACTUAL EN CRISIS. antología de Jesús Burillo.
- * 24. EL PATRAÑUELO, de Juan de Timoneda.
- ** 25. LA TESIS DE NANCY, de Ramón J. Sender.
- *** 26. TESORO BREVE DE LAS LETRAS HISPANICAS. I (Serie Castellana), Guillermo Díaz-Plaja.
- *** 27. TESORO BREVE DE LAS LETRAS HISPANICAS. II (Serie Castellana), Guillermo Díaz-Plaja.
- * 28. LA MUSICA DE LOS ANGELES, de Marcel Arland.
- * 29. GUILLERMO TELL TIENE LOS OJOS TRISTES. MUERTE EN EL BARRIO. ASALTO NOCTURNO, de Alfonso Sastre.
- * 30. EL ROMANCERO, antología de Manuel Alvar.
- * 31. DISCURSOS PARA SORDOS, de Guillermo Díaz-Plaja.
- * 32. COMO UN LADRON, de André Therive.
- * 33. ANTOLOGIA POETICA, de Juan Ramón Jiménez.
- *** 34. TESORO BREVE DE LAS LETRAS HISPANICAS. III (Serie Castellana), Guillermo Díaz-Plaja.
- * 35. EXTRAVAGANCIAS, selección de Groff Conklin.
- * 36. EL BESO, Antón Chejov.
- * 37. NARRACIONES DE LA ESPAÑA MEDIEVAL. Antología, de Félix Herrero Salgado.
- * 38. REINAS SIN CORONA, Anny Latour.
- ** 39. CORRIENTES ALTERNAS, Frederick Pohl.
- * 40. NARRACIONES POSTGUERRA U. S. A. Saul Bellow, Truman Capote, John Cheever, etc.
- EL COMPROMISO, Mario Pomilio.
- ORFEO IN PARADISO, Luigi Santucci.

* VOLUMEN NORMAL: 50 ptas.

** VOLUMEN DOBLE: 75 ptas.

*** VOLUMEN TRIPLE: 100 ptas.

Suscripción a 12 números por 480 pesetas

**EDITORIAL
MAGISTERIO
ESPAÑOL, S. A.**

Calle de Quevedo, 1, 3 y 5 - MADRID-14

D.
Calle núm.
Población Provincia
desea recibir los núms.
.....
cuyo importe de ptas. abonará por
 Desea suscribirse a 12 números por 480 ptas.