

Vida

escolar

R-407



DIRECCION GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

Centro de Documentación y Orientación Didáctica

nº 91

últimas novedades:
curso 1967/1968
 mayores éxitos pedagógicos con obras ...



TEIDE

**LIBROS DE LECTURA
 con cuadernos de
 trabajo**

- 1.º Arcilla I y II
- 2.º Fiesta
- 3.º Historia de un Viejo Tren
- 4.º La isla llena
- 5.º Pueblos y leyendas
- 6.º Selección de lecturas y prácticas de redacción

ORIENTACION DIDACTICA

- La matemática moderna en la Enseñanza Primaria
 Z. P. Dienes 70 ptas.
- Lógica y juegos lógicos - Z. P. Dienes. En prensa.
- Planeamiento de la Educación Sanitaria en las escuelas - Unesco • Teide En prensa
- La enseñanza programada - G. Decote 85 ptas.
- Método para la enseñanza de la geografía
 Unesco • Teide 160 ptas.

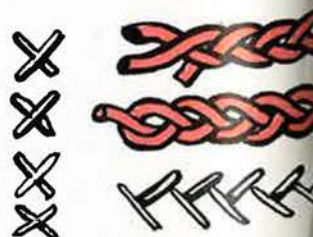
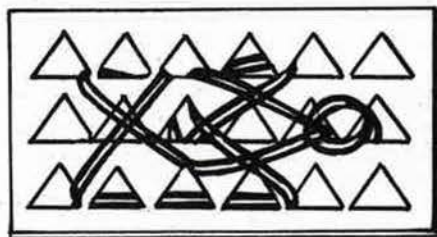
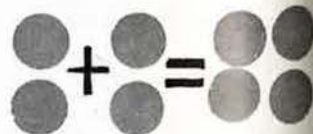
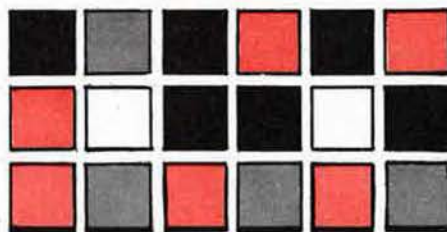
UNIDADES DIDACTICAS

- 1.º Arca
- 2.º Alcor
- 3.º Mosaico
- 4.º Retablo
- 5.º Geografía e Historia



HORMIGA:

Juguete educativo preescolar



**EDITORIAL
 TEIDE, S. A.**

Bori y Fontestá, 18
 Barcelona, 6 - Tel. 250 45 07



Norte: Dos de Mayo, 15 - Bilbao
 Tel. 219 919
Centro: Sagunto, 13 - Madrid
 Tel. 227 01 09
Madrid: Ferraz, 26 - Madrid
 Tel. 247 59 22

Noroeste: Plaza de Vigo, 20 - La
 Coruña - Tel. 22 55 88
Asturias: Vázquez Mella, 2 - Gijón
 Tel. 35 26 26
Canarias: Apartado 376
 Santa Cruz de Tenerife

Levante: Arquitecto Carbonell, 11
 Valencia - Tel. 35 31 37
Andalucía Or.: Crta. Sierra Nevada,
 da, 8 - Granada Tel. 2185
Andalucía Oc.: Fernández y González,
 18 - Sevilla Tel. 2197

anaya UNA EDITORIAL EN VANGUARDIA

RESUMEN DEL CATÁLOGO DE ENSEÑANZA PRIMARIA

● LECTURA Y ESCRITURA

- Cuentos para leer y escribir 1.º (1.º curso), 18 ptas.
Cuentos para leer y escribir 2.º (1.º curso), 18 ptas.
Cuadernos de escritura 1.º curso, 4 a 8 pesetas cada uno.
Cuentos para leer y escribir 3.º (2.º curso), 30 ptas.
Cuentos para leer y escribir 4.º (2.º curso), 40 ptas.
Cuadernos de escritura 2.º curso, 4 a 8 pesetas cada uno.
Historietas para leer y escribir (3.º curso), 50 ptas.
Lee y observa (2.º y 3.º curso), 33 ptas.
Lecturas infantiles de España y América, 4 volúmenes: 1.º, 48; 2.º, 62; 3.º, 65; 4.º, 65 ptas.
Lecturas juveniles de España y América, 4 volúmenes: 5.º, 98; 6.º, 98; 7.º, 95; 8.º, 95 ptas.
Dramatizaciones I (3.º, 4.º y 5.º), 48 ptas.
Dramatizaciones II (6.º, 7.º y 8.º), 60 ptas.
Pueblos y costumbres, 98 ptas.
El espacio, 70 ptas.

● UNIDADES DIDACTICAS

- Unidades didácticas globalizadas 1.º, 45 pesetas.
Unidades didácticas globalizadas 2.º, 50 pesetas.
Naturaleza y vida social 3.º, 73 ptas.
Naturaleza y vida social 4.º, 76 ptas.
Geografía e Historia, 5.º, 80 ptas.
Libro trabajo geografía España 5.º, 48 pesetas.
Geografía e Historia 6.º, 80 ptas.
Libro trabajo geografía universal 6.º, 52 pesetas.
La tierra que habitamos 7.º, 80 ptas.
Las cosas que han pasado 7.º, 60 ptas.
La tierra que habitamos 8.º, 85 ptas.
Las cosas que han pasado 8.º, 65 ptas.
Ciencias 5.º, 80 ptas.

- Ciencias 6.º, 80 ptas.
Ciencias 7.º y 8.º, 98 ptas.

● LENGUA ESPAÑOLA

- El mundo de las palabras 1.º y 2.º, 45 pesetas.
El mundo de las palabras 1.º, 40 ptas.
El mundo de las palabras 2.º, 43 ptas.
El mundo de las palabras 3.º y 4.º, 52 pesetas.
El mundo de las palabras 3.º, 45 ptas.
El mundo de las palabras 4.º, 48 ptas.
El mundo de las palabras 5.º, 54 ptas.
El mundo de las palabras 6.º, 55 ptas.
El mundo de las palabras 7.º y 8.º, 85 pesetas.

● MATEMATICAS

- El mundo de los números 1.º, 42 ptas.
Cuadernos de ejercicios 1.º curso, 5 a 5,50 pesetas cada uno.
El mundo de los números 2.º, 52 ptas.
Cuadernos de ejercicios 2.º curso, 5 a 5,50 pesetas cada uno.
El mundo de los números 3.º, 46 ptas.
El mundo de los números 4.º, 46 ptas.
El mundo de los números 5.º, 50 ptas.
El mundo de los números 6.º, 58 ptas.
El mundo de los números 7.º y 8.º, 45 pesetas.

● FORMACION RELIGIOSA

- El reino de Dios 1.º, 38 ptas.
El reino de Dios 2.º, 38 ptas.
El reino de Dios 3.º, 38 ptas.
El reino de Dios 4.º, 38 ptas.
El reino de Dios 5.º
El reino de Dios 6.º
Evangeliario, 50 ptas.

● EXPRESION ARTISTICA Y MANUALIZACIONES

- Formas y colores 1.º, 50 ptas.
Formas y colores 2.º, 50 ptas.

- Formas y colores 3.º, 52 ptas.
Formas y colores 4.º, 52 ptas.
Palillos I, 26 ptas.
Palillos II, 26 ptas.
Palillos III, 26 ptas.

● EDUCACION CIVICO-SOCIAL

- Educación vial (3.º y 4.º cursos), 50 ptas.

● INGRESO

- Cultura, 125 ptas.

● LIBROS DEL MAESTRO

- Didacta 1.º, 130 ptas.
Didacta 2.º, 130 ptas.
Didacta 3.º, 130 ptas.
Didacta 4.º, 130 ptas.
Didacta 5.º y 6.º

● SISTEMA PALAU

- Ediciones a todo color

- Balbucesos, 15 ptas.
Cartilla 1.ª, 18 ptas.
Cartilla 2.ª, 19 ptas.
Cartilla 3.ª, 30 ptas.
Baraja gigante 1.ª, 140 ptas.
Baraja gigante 2.ª, 140 ptas.
Baraja gigante 3.ª, 150 ptas.

- Ediciones económicas.

- Cartilla 1.ª, 11 ptas.
Cartilla 2.ª, 11 ptas.
Cartilla 3.ª, 18 ptas.
Cartilla 4.ª, 38 ptas.
Barajita 1.ª, 10 ptas.
Barajita 2.ª, 10 ptas.
Barajita 3.ª, 10 ptas.
Cuadernos lectográficos, 10 a 3,50 pesetas cada uno.
Cuadernos test autodictado, 3 a 3,50 pesetas cada uno.
Cuadernos escritura script, 6 a 3,50 pesetas cada uno.
Cuadernos de cálculo, 6 a 3,50 pesetas cada uno.

Respaldados por el ÉXITO y por su EFICACIA



Solicite catálogo completo, ejemplares de muestra a mitad de precio y cuanta información precise a:
SALAMANCA (central) - Apdo. 371
MADRID - Apdo. 14632
BARCELONA 6 - calle de San Gervasio, 55

NUEVOS TEXTOS EDELVIVES

para los nuevos cuestionarios nacionales de enseñanza primaria.



**TEXTOS
Y CUADERNOS
DE EJERCICIOS**

DE VENTA EN LIBRERIAS

LIBRERÍA LUIS VIVES:

MADRID (4) - Campoamor, 11
BARCELONA (13) - Mallorca, 374
VALENCIA (5) - Salamanca, 42

EXPOSICIÓN: SADER

Plaza de la Marina Española, 6
MADRID (13)

SOLICITE FOLLETO • 1967

EDITORIAL LUIS VIVES

¡No lo olvide!

Apartado 387

ZARAGOZA

Entre los mejores, los más baratos

Vida escolar

REVISTA DEL CENTRO DE DOCUMENTACION

Y

ORIENTACIÓN DIDÁCTICA 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

ARTURO DE LA ORDEN HOZ
Estudios y Proyectos

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:
87.500 ejemplares



Depósito legal: M.9.712-1958
LITOPRES, S. A.
Humanes de Madrid
MADRID - 1967

sumario

- La nueva técnica de la enseñanza no graduada, por *Juan M. Moreno G.* 4
- Aprendizaje y enseñanza homogeneizada, por *S. Molina y R. Arias.* 8
- El Concilio y la Liturgia, por *Carlos Rey Aparicio.* 14
- Lección escolar, por los *Dres. García Regueiro, Sáiz Moreno y López Arruebo.* 16
- El niño y el dibujo, por *Eulalia Martínez Medrano.* 18
- Los dientes, por el *Dr. Grande Pasamontes.* 21
- Información. 24
- Recensiones. 27
- Bibliografía.

La Nueva técnica de la enseñanza no graduada

Por JUAN M. MORENO G.

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



Durante mucho tiempo se ha venido pensando que la mejor manera de agrupar a los escolares para la realización efectiva del aprendizaje consiste en la constitución de grupos de 25 a 35 alumnos cuyo nivel intelectual e instructivo sea lo más similar y parecido posible. Así se ha distribuido, y sigue, generalmente, distribuyéndose en nuestro país a los escolares, según el plan tradicional de agrupamientos homogéneos.

Sin embargo, interesa precisar serenamente nuestro concepto de homogeneidad, ya que la investigación pedagógica fija los niveles de homogeneidad de una forma mucho más objetiva y estricta que la administración escolar y la práctica instructiva diaria.

La homogeneidad exige la uniformidad o el parecido muy próximo por parte de los elementos de un grupo con respecto a cierta característica o rasgo determinado. Así, por ejemplo —y citamos un dato concreto propuesto por E. F. Linnquist (1)—, «los alumnos de quinto grado son homogéneos con respecto al grado que ocupan en la escuela, y los niños de doce años o más, pero que todavía no han cumplido trece, pueden considerarse homogéneos con respecto a la edad».

Esto significa que la homogeneidad ha de ser siempre, para que tenga valor de tal, específica. Esto es, existe y se mantiene como tal cuando sólo se aplica o refiere a determinadas características o rasgos de la personalidad de los alumnos, pero nunca a una combinación de

ellos o en relación con la personalidad, entendida como síntesis de todas las dimensiones y perspectivas del sujeto de la educación. Así, observamos que, conforme establecemos comparaciones entre los alumnos y vamos añadiendo en nuestras consideraciones rasgos o características nuevas, va disminuyendo consecuentemente el número de escolares como posibles elementos de la homogeneidad. Por ejemplo —y vuelvo a citar a Linnquist—, «abunda en cualquier país el número de niños de doce años, pero solamente una fracción de ellos vive en la capital y asiste al noveno grado; un número todavía menor de éstos son varones; y todavía un número menor de entre ellos seguirá cursos técnicos, y aún menos serán, además, genios» (2).

Los didáctas que agrupan a sus alumnos en atención a los rasgos intelectuales e instructivos pensando que sólo por esto ya lograron constituir clases homogéneas, se equivocan. Por debajo de estas coincidencias o semejanzas en determinados aspectos de la personalidad de sus alumnos, persiste una amplia y profunda heterogeneidad, que hace de cada uno de ellos un caso singular, peculiar e irrepetible. No es, por tanto, posible conseguir grupos homogéneos totales, sino solamente que sus miembros se ajusten y cumplan con ciertas condiciones o características específicas.

El profesor García Hoz, en su estudio sobre *Educación Personalizada*, reproduce unas consideraciones, redactadas por la «National Education Association», en torno a lo que él deno-

mina «*aparentes grados homogéneos*», y que por su interés y por el apoyo que prestan a nuestro pensamiento reproduzco a continuación:

«Los niños que entran en el primer grado difieren uno de otro principalmente en su capacidad para aprovechar las posibilidades de aprender. Los tests de inteligencia revelan una variabilidad de cuatro años aproximadamente en la edad mental de un grupo de niños de seis años que entran en el primer grado.

»En otras palabras, algunos de estos niños de seis años se pueden equiparar a niños de cuatro en su capacidad mental, mientras otros tienen una capacidad semejante a los niños normales de ocho años. La diferencia entre los rápidos y lentos en aprender crece con el tiempo, lo mismo que un automóvil rápido aumenta su distancia de uno lento a medida que ambos avanzan... Los alumnos varían también ampliamente en el rendimiento escolar. El rango en una serie que represente el rendimiento en un grupo de escuela primaria excede claramente el nivel del grado. Según esto, podemos decir que la variabilidad es mayor de tres años en un tercer grado, mayor de cuatro años en un cuarto grado, y así sucesivamente. En la enseñanza media elemental la variabilidad se estima que es, aproximadamente, dos tercios de la edad media cronológica de los escolares del curso. Así, la edad media de escolares en tercer grado de bachillerato es, aproximadamente, doce años. La variabilidad en el rendimiento será de ocho años; es decir, que habrá escolares con un rendimiento equiparable al tercer año de escuela primaria y otros al de preuniversitario. Usando la mis-

ma fórmula, la variabilidad entre los que comienzan el bachillerato superior alcanzará, por un lado, el nivel de la escuela primaria, y por otro lado, el de la Universidad» (3).

La agrupación de los escolares puede hacerse a la vista de criterios muy diversos, que han sido empleados con mayor o menor acierto por los sistemas educativos del pasado y del presente. No obstante, ya sea por el valor del propio criterio en sí mismo considerado, ya por la dificultad intrínseca de la propia homogeneización, los adelantos conseguidos en este área de la organización escolar no han sido hasta la fecha muy virtuosos.

La búsqueda del criterio ideal para la constitución de los agrupamientos escolares ha ido formulando en el transcurso del tiempo opiniones muy distintas, desde los viejos esquemas de la enseñanza masiva —en donde los problemas particulares del alumno no pueden ser debidamente atendidos y resueltos— hasta los más modernos epígrafes de la instruc-

(1) LINQUIST, E. F.: *A first Course in Statistics*. Boston, Houghton, Mifflin, 1942.

(2) LINQUIST, E. F.: Ob. cit.

(3) GARCÍA HOZ, V.: *Educación Personalizada*. Madrid, 1967, páginas 4-5. A los argumentos que transcribe el autor de este estudio, añade los suyos propios: «Experiencias realizadas en colegios españoles —dice— han puesto de relieve que las diferencias no son tan amplias como las indicadas en la nota anterior, pero sí lo suficientemente grandes como para mostrar la inconsistencia de la idea de grupo homogéneo. La variabilidad media en los colegios aludidos empieza por ser de dos y medio años en primer curso de primaria (seis años de edad cronológica media), y alcanza los seis años en segundo curso de Bachillerato (doce años de edad media cronológica), por lo cual viene a decir que la variabilidad ha aumentado en tres y medio años de edad mental durante un lapso de seis años cronológicos. Vid. *Revista Española de Pedagogía*, núm. 94, abril-junio 1966.

ción individualizada (4), en donde cada alumno, respetando su calidad de miembro social y pertenencia al grupo, sigue un proceso de aprendizaje en estrecha consonancia con sus peculiares poderes de acción y rendimiento.

Más recientemente, y dentro ya de las preocupaciones propias del sistema *Team Teaching* o enseñanza en equipo, ha nacido un nuevo criterio, al parecer definitivo para sus defensores, que considera que «la composición y extensión de los grupos de alumnos sólo deberá estar determinada por la naturaleza de las actividades que han de ser emprendidas» (5).

El paso es verdaderamente fecundo y amplio. Al considerar que las modalidades de actividad deben prescribir la constitución y extensión de los grupos, se rechaza así el sistema de agrupamientos rígidos y permanentes y se abre paso a una técnica mucho más flexible y positiva, y por ende, más ventajosa también para el propio escolar.

La composición de un grupo o unidad discente variará en función del propósito de las actividades que hayan de ser desarrolladas, pudiendo ser tan pequeño que sólo esté integrado por un estudiante, o tan amplio que permita la presencia y participación de 200 a 300 de ellos.

«La plantilla docente de Ridgewood ha descubierto, en tres años de enseñanza por el sistema de seminario, que la discusión efectiva se produce siempre que la composición de la clase no se incremente en más de 16 estudiantes. Para los equipos de trabajo o para la realización de determinados proyectos, los pequeños grupos de dos a cuatro estudiantes resultan más efectivos. Para el grupo amplio de instrucción, en donde suelen emplearse medios audiovisuales y otras fuentes generales de documentación, la composición del grupo no tiene límites rígidos y sólo estará condicionada a las posibilidades y amplitud del local. Pero cuando estas posibilidades están resueltas y la calidad de la enseñanza es buena, poca diferencia existe —desde el punto de vista de la efectividad y el rendimiento— entre un grupo

(4) Más adelante, cuando nos referimos al tema de las unidades didácticas consideradas como *unidades metódicas*, expondremos nuestro punto de vista en relación con los sistemas de enseñanza individualizada más prestigiosos —*Plan Dalton, Sistema Winnetka, Programmed Instruction*, etc.—, que son, en definitiva, organizaciones didácticas centradas sobre el alumno, como sujeto portador de necesidades, intereses y propósitos legítimos a los que la enseñanza debe dar adecuada satisfacción utilizando los medios e instrumentos que estime convenientes.

(5) *Team Teaching*. Bloomington, Indiana University Press, 1965, pág. 36.

extenso de 60 o un grupo más extenso de 300 estudiantes» (6).

Las tradicionales agrupaciones de 30 estudiantes tendrán entonces un significado sólo para las estructuras y exigencias de la vieja administración escolar, pero no serán, didácticamente hablando, estímulos educativos solventes. Un grupo compuesto de 30 alumnos resulta demasiado extenso para una discusión efectiva y para el desarrollo concreto de un experimento, y demasiado pequeño para que la amplia proyección de las presentaciones generales y los medios audiovisuales alcancen objetivos más amplios y generosos.

Todo ello nos confirma en nuestra impresión de que «el número ideal para la constitución de los agrupamientos escolares no es veinticinco, sino uno» (7). Es decir, cada sujeto, cada alumno, sus posibilidades de instrucción, su tiempo de aprendizaje, sus virtudes y limitaciones, serán criterio previo a la redacción de actividades, cuyo mensaje y circunstancias tienen que adaptarse necesariamente a cada uno de los sujetos de la educación.

Se ha abierto así paso en las estructuras nuevas de la Organización Escolar un sistema de agrupamiento denominado Instrucción no graduada, que partiendo en sus quehaceres didácticos del contenido de las enseñanzas y las formas de actividades requeridas para la consecución del aprendizaje, compone los grupos de alumnos sólo en atención al tipo de actividad y a los procedimientos didácticos que habrán de ser desarrollados.

Una extensa bibliografía se está abriendo paso en relación con estas nuevas fórmulas de la organización educativa (8). La mayoría de estos estudios parece aceptar hasta cuatro tipos básicos de agrupamiento escolar, los cuales ofrecen sobradas oportunidades para que las posibilidades perfectivas del alumno encuentren vías adecuadas de satisfacción y atención y para que, al mismo tiempo, las dimensiones individual y colectiva de toda educación personalizada reciban el tratamiento que justamente merecen en un esquema integral de la educación.

Estos cuatro tipos de agrupamiento reciben los nombres de *Large Group Instruction, Seminars, Learning Laboratories e Independent Study*. Cada uno de ellos tiene unas características determinadas, se constituye en razón de

(6) *Team Teaching*. Bloomington, Indiana University Press, 1965, pág. 77.

(7) *Team Teaching*, pág. 57.

(8) Puede verse en este sentido el *Appendix I. Team Teaching Bibliography*, recopilado por Anne Kavanaugh en la obra *Team Teaching*, prepararla por la University of Indiana, págs. 179-192.

unos objetivos educativos previamente trazados, desarrolla actividades peculiares, pone en juego poderes de acción muy concretos, desenvuelve aptitudes y habilidades específicas, requiere de procedimientos pedagógicos idóneos y de material didáctico apropiado, necesita espacios e instalaciones propias y abre paso, finalmente, a una variante de la organización escolar.

Considerados independientemente como sistemas de organización cerrados en sí mismos y sin posible conexión entre ellos, caeríamos de nuevo en la miopía con la que desde hace tiempo trabajan quienes confeccionan las técnicas de agrupamiento de acuerdo solamente con el viejo prurito de la homogeneización. Si algún mérito tiene este sistema *no* graduado radica, al menos desde mi personal punto de vista, en la utilización armónica, ponderada y simultánea que se hace de estas cuatro variantes organizadoras, que son, en su sentido más profundo, aliadas de la educación de la personalidad.

Sin embargo, es conveniente hacer notar que mientras las denominaciones *Large Group Instruction* e *Independent Study* no presentan especiales dificultades para ser entendidas y aceptadas como formas claras de agrupamientos escolares, las denominaciones *Learning Laboratories* y *Seminars* no llegan a satisfacer por completo nuestra posición, ya sea porque su cometido pedagógico no ha sido aún objetivamente descrito, ya porque existen otras fórmulas terminológicas mucho más amplias y expresivas, dentro de las cuales los *Laboratorios de aprendizaje* y *Seminarios* constituyen una de sus muchas variantes.

Sobre la base de las reflexiones expuestas, presento a continuación un cuadro explicativo en donde aparecen citadas, y descritas en sus objetivos y actividades, las cuatro formas en que la unidad didáctica, entendida como unidad de agrupamiento escolar, puede presentarse:

GRAN GRUPO: 60-300 estudiantes.

Presentaciones verbales, gráficas, documentales, etc., en relación con aspectos generales y amplios del aprendizaje de las materias o desarrollo de habilidades. El didacta estimula, informa, enriquece, relaciona los distintos aspectos de la unidad temática. Se necesitan amplias aulas, equipadas con medios audiovisuales e informativos.

EQUIPOS DE TRABAJO: 15 a 60 estudiantes divididos en grupos de trabajo de 2 a 4 estudiantes.

Programadas las experiencias, los alumnos las realizan por medio de actividades e instrumentos diversos (lectura, escritura, composiciones, manualizaciones, observaciones, experimentos, etc.). Necesitan de instalaciones y materiales de construcción, experimentación y ensayo.

GRUPOS COLOQUIALES: 12-16 estudiantes.

Establecimiento de un grupo de discusión para ampliar las experiencias del alumno, ayudarle a formular sus opiniones y revisarlas a la vista de otras propuestas e informaciones. Desarrollo de la participación adecuada y oportuna en situaciones coloquiales. Se necesitan aulas pequeñas con instalaciones adecuadas para la discusión.

ESTUDIO INDEPENDIENTE:

Reflexión personal, proyectos de trabajo, investigaciones, recuperación en sectores del programa, satisfacción de las necesidades de originalidad y creatividad, estudio y ejercicios individualizados. Conversaciones orientadoras con los educadores para diagnóstico y corrección de las dificultades en el aprendizaje. Requiere, también, instalaciones idóneas y ambientación propicia para el trabajo personal.

La investigación, en lo que se refiere al aprendizaje, no es nada reciente; en todas las épocas se ha tratado de ver cuáles eran sus mecanismos y sus conexiones. Bien es cierto que su estudio propiamente sistemático no comenzó sino a partir del pasado siglo.

En 1885, Ebbinghaus, en «Ueber das Gedächtnis», llevó a cabo las primeras investigaciones experimentales en este terreno. Estas investigaciones se dedicaban fundamentalmente al estudio de la memoria, dejando a un segundo término el aprendizaje considerado en sí mismo. Los estudios experimentales que hizo Ebbinghaus se refirieron exclusivamente al hombre, y la experiencia consistió en proporcionar sílabas sin sentido.

Unos años más tarde F. E. Müller y A. Pilzecker dedicaron un análisis minucioso a la inhibición retroactiva—el hecho de que un trabajo intercalado empeore un aprendizaje previo se denomina inhibición retroactiva—. Esta investigación tiene el inconveniente de que sólo se dirigió al estudio de una parte muy delimitada del aprendizaje: el que se refiere al aprendizaje por medio de la palabra. Ahora bien, si pensamos que en su tiempo—y aun en el nuestro—el proceso del aprendizaje en la escuela se basa casi exclusivamente en el lenguaje y el cultivo de la memoria, su importancia aumenta de valor.

Tenemos que llegar a los trabajos de Thorndike, quien partiendo de la Psicología estructuralista investigó el aprendizaje muy seriamente, a partir del proceso llevado a cabo por un animal para conseguir un incentivo por medio de tanteos y errores—«trial and error».

La antítesis de las investigaciones realizadas por Thorndike está representada por los psicólogos de la escuela gestáltica. Parten de la base de que la percepción se realiza de manera totalista y sintética, a partir de aquello que tiene un sentido para el ser que percibe.

Pero el estudio del aprendizaje no sólo se ha realizado partiendo de la Psicología, sino que poseemos estudios muy interesantes basados en la Neurofisiología, especialmente la escuela rusa de Pawlow.

TEORÍAS DEL APRENDIZAJE

Es lógico suponer que cada escuela haya llegado a distintas formulaciones teóricas del aprendizaje, toda vez que los presupuestos básicos han sido distintos de unas a otras e igualmente los métodos de investigación. Veamos sucintamente cuáles son esas principales teorías:

Las teorías asociacionistas, cuyo representante máximo es Thorndike, se preocupan fundamentalmente del comportamiento del individuo en el proceso del aprender. Parece ser, según estas teorías, que el individuo ante una serie de problemas actúa primeramente de manera incontrolada y a través de tanteos va autorregulando su conducta hasta encontrar

Aprendizaje y enseñanza homogeneizada

la solución definitiva; después, por sucesivas repeticiones, se llega a automatizar la conducta, yendo derecho a la solución del problema.

Los psicólogos de la escuela gestalista han arremetido contra la anterior teoría, argumentando que el método de tanteos y errores es un método ciego, mecánico y sujeto sólo a la imperiosa ley de la casualidad. Para estos psicólogos sólo puede existir aprendizaje inteligente a partir de datos totalistas integrados en una «forma» constitutiva del sujeto. En la Pedagogía práctica, la Psicología de la forma sería el contrincante teórico de la enseñanza intuitiva—afirma Katz—, ya que acentúa siempre la necesidad de entender lo que se enseña (1). Desempeña, pues, un papel muy importante la motivación, de la cual no hablaremos en este trabajo dado el sentido del mismo.

Pero si, como se ha visto, existe una divergencia básica entre las distintas escuelas en lo que se refiere al aprendizaje, es cierto también que en todas ellas hay un fondo común en cuanto a la evolución del proceso de aprendizaje; evolución que la veremos mejor de manera gráfica a través de lo que se ha convenido en llamar curva de aprendizaje.

LAS CURVAS DE APRENDIZAJE

El avance o progreso del alumno en la adquisición de contenidos de instrucción se puede representar gráficamente mediante una curva que pone en relación las variables de tiempo empleado—eje de las abscisas—y trabajo realizado—eje de las ordenadas.

Aunque no hay una curva de aprendizaje única, como se verá unas líneas más adelante, es cierto que todas tienen una serie de características comunes.

Como dato previo, antes de comenzar con la explicación de esas notas comunes hay que tener en

cuenta que para la educación interesa ver dos tipos distintos de curvas de aprendizaje:

1. La que resulta del proceso realizado por el alumno en una sesión escolar.
2. La resultante de ir anotando los contenidos aprendidos por el educando a lo largo de todo un curso.

La primera presenta el siguiente trazo (fig. 1):

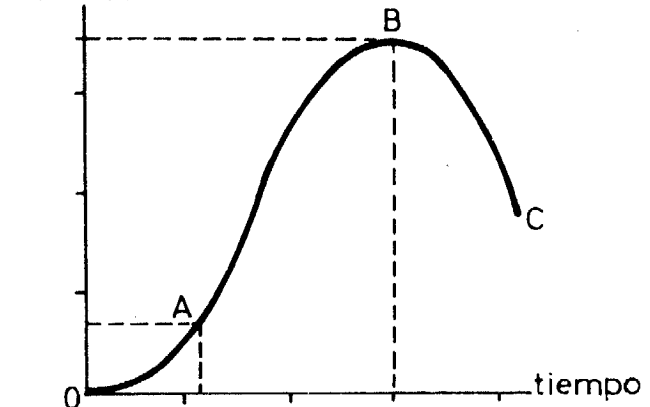


Fig. 1

Observamos cómo hay un primer momento del trabajo escolar —zona OA— en el cual el rendimiento es desproporcionado al tiempo empleado. A una zona grande en la abscisa corresponde una pequeña en la ordenada. Es la entrada en forma—«worming»—. Es período en el cual se gasta la mayoría del esfuerzo en poner en funcionamiento las facultades. La escuela, de forma intuitiva, dedica los primeros momentos de su actividad a explicar máximas, a orientar sobre el trabajo a realizar, etc.; su experiencia adquirida a lo largo de los años le indica que los sujetos no pueden todavía abordar trabajos importantes.

La zona AB de la curva es indicadora del máximo rendimiento del alumno. Con poco tiempo empleado se aprende mucho. Los contenidos se asimilan rápidamente, hasta que el sujeto, al llegar al punto B, se fatiga, y aunque quiera, aunque haga



el maestro inyectado de esfuerzos, no puede aprender más. No queda más remedio que darle un descanso para que su organismo se desintoxique. Una vez normalizado, podrá de nuevo empezar a aprender pasando por todas las etapas antes mencionadas. Una vez más el alumno tendrá que perder un importante tiempo en «entrar en forma».

Los experimentos realizados han demostrado que esto se puede evitar si introducimos, a su debido tiempo, una pausa. La figura 2 nos indica la nueva curva (fig. 2):

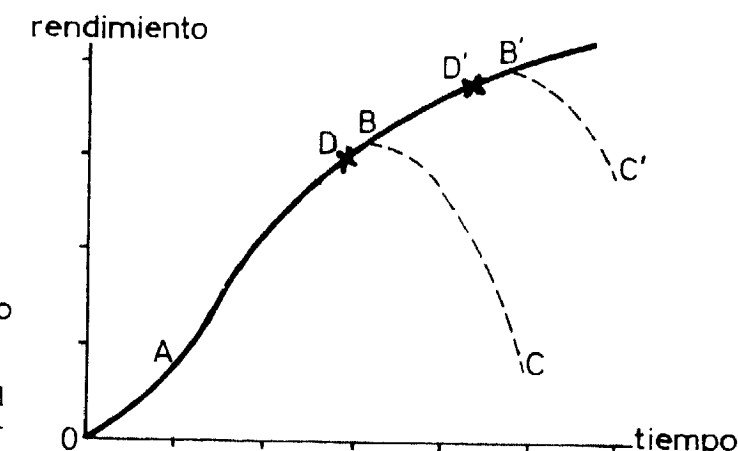


Fig. 2

Antes de que el sujeto llegue a su punto de fatiga B hemos introducido un descanso en D. Si esta pausa fuera muy pequeña, no permitiría un reposo completo, y al reanudarse el trabajo el alumno llevaría una dirección más o menos paralela a la línea de puntos—el alumno se fatigaría—. Si, por el contrario, la pausa es demasiado grande, la persona que aprende volvería a cero y tendría que iniciar una nueva curva partiendo de O. Si el descanso es adecuado, la curva seguirá de nuevo su ritmo ascendente. Así, a lo largo de una sesión escolar habría que colocar las pausas que sean pertinentes, teniendo en cuenta el situarlas antes de que comience la fase descendente, hasta que llegue un mo-

(1) KATZ, David: *Manual de Psicología*. Ed. Morata. Madrid, 1963, pág. 437.

mento en que éstas sean muy seguidas, indicándonos que el alumno debe cesar en su actividad.

La tercera representación gráfica se refiere a la marcha del rendimiento a lo largo de todo un período escolar —un curso, por ejemplo:

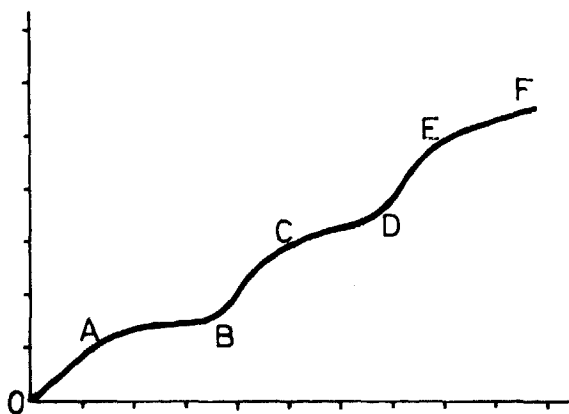


Fig. 3

En esta figura vemos espacios de aprendizaje progresivo —zonas OA, BC, DE— y otros de estancamiento —zonas AB, CD, EF—. Estas últimas son los llamados «plateaux». El «plateau» se puede deber a muchas causas, puede ser originado por diversos factores, lo que hace que podamos dividirlos en naturales o provocados. Hablaremos de estos últimos en la fase final del trabajo; ahora, puesto que analizamos una curva normal —abstrayendo diferencias individuales—, nos ocupamos de esas mesetas que se presentan en todos los sujetos por exigencias de su naturaleza.

Una persona que aprende, que incorpora conocimientos nuevos, llega un momento en que se estanca. El maestro observa que un muchacho que venía realizando progresos notables atraviesa una etapa en la cual rinde muy poco. Es lógico, su curva llegó a un «plateau», a un período de asimilación de los contenidos aprendidos; está organizando lo adquirido, eliminando los elementos confusos o superfluos y dominando las bases esenciales de la situación de aprendizaje (2). No hay que preocuparse; cuando acabe, volverá a seguir su normal progreso.

Es una situación peligrosa en la educación. El alumno conoce su situación y no sabe a qué puede obedecer esto; es posible que llegue a situaciones de frustración por considerarse incapaz. El maestro es el encargado de devolverle la confianza en sí mismo, mostrando que comprende sus problemas y que no hay que concederles ninguna importancia. Una actitud intransigente puede acarrear consecuencias funestas, ya que el sujeto es incapaz de aprender.

Como ya dijimos al principio, las curvas de aprendizaje expuestas aquí de una forma somera no son únicas. Varían para cada uno de los sujetos, aunque

conserven, por regla general, características iguales. Estas diferencias cuantitativas en el ritmo del aprender es lo que vamos a exponer a continuación.

DIFERENCIAS INDIVIDUALES

No creemos venga al caso discutir el hecho, observado por todo el mundo, de que no hay dos personas iguales. Donde puede existir la duda es en saber cuáles son las causas de tales diferencias individuales. Para investigarlo se han hecho estudios muy numerosos, tanto a partir de la Psicología Genética como de la Psicología más puramente experimental. No vamos a hacer aquí una relación de las principales investigaciones afectuadas, ya que ello sólo contribuiría a hacer interminable este trabajo; por otra parte, el lector interesado encontrará sin dificultad una copiosa bibliografía. A pesar de todo lo anterior, conviene decir que las investigaciones realizadas hasta la fecha no nos ofrecen resultados muy concretos.

Por lo que respecta a la Psicología Diferencial, sabemos que el individuo es producto de la interacción de la herencia y del medio, sin que sea fácil distinguir qué rasgos individuales corresponden a la herencia y cuáles al influjo del medio ambiente. La dificultad proviene de lo complicado que resulta al investigador neutralizar el influjo de una de las dos variables —herencia, ambiente—. Para tratar de conseguir la neutralización de la herencia, por ejemplo, se ha recurrido a experimentos con gemelos homocigóticos, aun así los resultados no han sido muy coherentes.

Por su parte, la Psicología Experimental ha realizado estudios acerca de las diferencias de comportamiento de distintas personas ante las mismas situaciones estimulantes. Hasta ahora parece ser que los tratadistas o estudiosos de la personalidad son los que se inclinan más por la presencia de rasgos individuales, mientras que los estudiosos de la inteligencia suelen agrupar sus resultados en torno a ciertas formas de conducta de tipo medio, donde parece situarse estadísticamente el mayor porcentaje de sujetos.

Cabe preguntarse: ¿por qué los estudios experimentales se inclinan a agrupar las conductas inteligentes en torno a ciertas medidas de tendencia central? La respuesta la veremos siguiendo la opinión de Anastasi:

«En primer lugar, el hecho de que los rasgos comunes hayan encontrado una mayor aplicabilidad en las descripciones intelectuales se debe a la mayor uniformidad y tipificación de la experiencia en la esfera intelectual que en la emocional. Un ejemplo obvio de este punto lo tenemos en nuestro sistema formal de educación, en el que el contenido estandarizado de la instrucción se dirige principalmente hacia el desarrollo intelectual más bien que al emocional. No solamente los cursos de estudio, sino también las ocupaciones y otras áreas de la actividad tradicional dentro del marco cultural de cada uno tienden a cristalizar y estructurar el des-

(2) KELLY, V.: *Psicología de la educación*. Ed. Morata. Madrid, 1964, págs. 255-56.

arrollo intelectual en patrones relativamente uniformes. Y cuanto más tiempo ha estado el individuo expuesto a estas experiencias comunes, más claramente evidentes se hacen estos patrones» (3).

En segundo lugar, los estudios experimentales en torno a la inteligencia han sido llevados a cabo a través de los tests. Pero la validez de la mayoría de los tests de inteligencia ha sido investigada tomando como referencia los éxitos escolares, con lo cual volvemos al primer razonamiento, expuesto unas líneas más arriba. El que la validez de la mayor parte de los tests de inteligencia haya sido efectuada a partir de los éxitos escolares también nos lo demuestra el hecho de que casi todos estos tests tienen un fuerte contenido de factor verbal, cosa que también le ocurre a las prácticas escolares de nuestra escuela tradicional.

«Si los tests no tuvieran una buena dosis de aptitud verbal —sigue diciendo Anastasi—, su validez descendería apreciablemente, ya que aquella ejerce indudablemente un papel predominante en la acertada determinación del rendimiento en nuestras escuelas, nuestros empeños vocacionales y otras situaciones ordinarias de nuestra cultura» (4).

Para Robert A. Davis las diferencias en el ritmo del aprendizaje se deben:

1. A los distintos tipos de inteligencia. Ello lo dedujo partiendo de los estudios realizados por Woody en el Departamento de Instrucción Pública del Estado de Michigan durante el año 1937 (5).
2. A la edad, basándose en los estudios de Thorndike (6) y de Sorenson (7).
3. A la voluntad de aprender, relacionada con los propósitos del individuo.
4. A las diferencias de memoria activa, partiendo de los estudios de Gates (8).
5. A las diferentes maneras de aplicar vitalmente la aprendido y a los modos de aprender: total y de esfuerzo distribuido.

Para Kelly las referidas diferencias individuales de aprendizaje son debidas a: crecimiento y desarrollo físico, desarrollo mental, madurez social, logros y realizaciones escolares, personalidad y carácter, medio ambiente hogareño y estado socio-económico, y a las aptitudes (9).

Como hemos visto, todos los estudios realizados hasta ahora demuestran que hay diferencias entre

los sujetos en lo referente a ritmo de aprendizaje, motivadas por todos los factores enumerados.

Aplicadas estas diferencias a las curvas dibujadas, nos damos cuenta cómo afectarán a las variables manejadas de tiempo y rendimiento.

La fase «worming» será distinta para cada uno de los sujetos. Mientras unos pueden necesitar media hora para entrar en forma, para otros sería suficiente quince minutos.

La zona de máximo rendimiento varía también en amplitud. Los puntos de fatiga e iniciación del descenso tienen que corresponder, según lo expuesto, a distintos momentos del horario escolar, lo cual hace que las pausas —lo más esencial para el máximo aprovechamiento— no se puedan suministrar a una clase en general, sino a cada alumno en particular.

Tampoco es difícil darse cuenta de que los «plateaux» —período en el cual el maestro debe moderar el ritmo cuantitativo de sus explicaciones— se presentan en diferentes momentos y con peculiar duración en cada uno de los sujetos.

Por todo esto abordamos la última fase del trabajo, en la cual se expondrá cómo responde la enseñanza a las exigencias dimanadas de las diferentes curvas de aprendizaje que concurren en los alumnos de una misma clase.

CONCLUSIONES PEDAGÓGICAS

El problema de la adaptación de la enseñanza a las características del alumno y al proceso individual del aprendizaje ha preocupado a los educadores de todas las épocas. De acuerdo con el nivel alcanzado por la ciencia pedagógica a lo largo del tiempo, las soluciones han sido más o menos rigurosas.

Así, por ejemplo, vemos cómo la escuela, concebida en un principio de manera unitaria —un solo maestro para todos los alumnos de diferentes edades—, se va transformando en graduada, según las edades cronológicas, y más tarde según los cocientes intelectuales, hasta llegar hoy día, como veremos después, a una enseñanza individualizada por grupos heterogéneos.

No hay que razonar mucho para llegar a la conclusión de que la enseñanza colectiva, cuyas características son de todos conocidas, dirige su actuación sin tener en cuenta las distintas curvas de aprendizaje de los alumnos.

Un maestro colocado ante un grupo más o menos numeroso de discentes se tiene necesariamente que encontrar con el problema de que si dirige su explicación a los elementos más retrasados, perjudicará a los alumnos de inteligencia normal y mucho más a los brillantes; si la dirige a estos últimos, los resultados son fácilmente deducibles. Ante este dilema opta por la solución menos mala: acomodar sus lecciones a la marcha del alumno medio —cuantitativamente el más importante— y desatender en cierto modo a los extremos.

Esto, que es la solución más aceptable y que pue-

(3) ANASTASI, Anne: *Psicología diferencial*. Aguilar. Madrid, 1964, págs. 337-38.

(4) ANASTASI, Anne: Op. cit., pág. 339.

(5) WOODY, Clifford: *Individual Differences*. Citado por SKINNER: *Psicología de la educación*. Ed. Uteha. México, 1951, página 249.

(6) THORNDIKE, E. L.: *Adult Learning (Aprendizaje de los adultos)*. Nueva York, 1928. Citado por SKINNER: Op. cit., página 250.

(7) SORESON, Herbert: *Adult Ages as a Factor in Learning*. Citado por SKINNER: Op. cit., pág. 251.

(8) GATES: *Recitation as a Factor in Memorizing*. Nueva York, 1917. Citado por SKINNER: Op. cit., pág. 253.

(9) KELLY, V.: Op. cit., págs. 217-21.

de llegar a tranquilizar a muchos, tiene, aparte del ya mencionado, dos graves inconvenientes:

1. Dice Davis, citando varios experimentos, que las diferencias dentro del grupo siguen manteniéndose a pesar de la dificultad de la materia enseñada. Esto es, aunque la clase dada sea muy fácil, los bien dotados se diferenciarán de los demás.

2. Parece ser —a esa conclusión llegan Davis, Katz y Anastasi— que la enseñanza impartida de un modo homogéneo a sujetos distintos tiende, a la larga, a igualar el grupo, a eliminar las diferencias entre los individuos. Una enseñanza colectiva perjudica a los alumnos brillantes, pues va anquilosando sus características especiales. Este problema es ya más serio; el no dar a determinados alumnos la cantidad de enseñanza que se merecen se puede justificar por falta de medios; el perturbar el desarrollo normal de la estructura interna de una persona no hay nada capaz de justificarlo.

Pero no sólo por esto es por lo que la enseñanza colectiva debe ser rechazada; en ella, además, se distribuye el tiempo a los alumnos con efectos negativos para su aprendizaje.

Supongamos una escuela en la que se entra a las nueve de la mañana, la clase se empieza a las nueve y media —después de pasar lista, organizar el trabajo, etc.— y al recreo se sale a las diez y media, con una duración de media hora. Imaginemos un muchacho en el cual la fase «worming» —medida en el eje de las abscisas— alcanza treinta minutos, su máximo rendimiento y su necesidad de descanso de media hora, ¿qué ocurrirá? Que el horario escolar le viene a este alumno a la medida. Pero, ¿es posible pensar que ocurrirá lo mismo en todos los demás? Lo lógico es pensar que no; lo probable es que esa distribución del tiempo no encaje de forma exacta en ninguno de los escolares. A muchos se les mandará descansar cuando no lo necesitaban todavía, el recreo será mayor de lo necesario y se les hará volver a comenzar la curva desde el principio. Otros, al llegar las diez y media, hace tiempo que alcanzaron el punto de fatiga y llevan un cierto período de aprendizaje nulo.

Es, pues, absolutamente imposible que dentro de un horario preestablecido el aprendizaje alcance sus mejores resultados. La mayoría de los muchachos, unos más y otros menos, encontrarán en él un obstáculo que perturba su proceso de adquisición. Y ante esto el maestro no puede ofrecer ninguna solución, no está en sus manos; amarrado por un sistema, no tiene más remedio que doblegarse a él. Con buena voluntad y excelente sentido del deber podría resolver el problema que expusimos en primer lugar, buscando tiempo para dar tareas supletorias a los más brillantes y hacer progresar a los más retrasados; pero la cuestión que ahora nos ocupa no puede no ya no eliminarla, sino ni siquiera atenuar sus defectos.

Si los horarios contribuyen a disminuir la eficacia del aprendizaje individual, también los programas aportan su colaboración a este aspecto negativo.

Como dice Helen Parkhurst, creadora del plan Dalton, la extensión que da el maestro a cada materia en sus clases, los cortes a que somete una determinada asignatura le pueden parecer a él perfectamente lógicos, pero no ocurre lo mismo con todos los alumnos. A unos les parecerá bien y otros lo considerarán totalmente arbitrario, dependiendo todo ello de las distintas maneras que tengan de percibir y aprender. Lo mismo ocurre con la ordenación de las materias.

Todas esas consideraciones han surgido al comparar la enseñanza colectiva con la curva de aprendizaje de una sesión escolar. El comparar ahora dicha enseñanza con el gráfico de todo un curso nos lleva a ocuparnos de los «plateaux» (ver figura 3). Expuesta antes su importancia, se ve la necesidad de disminuir las exigencias escolares en estos períodos.

Supuesto un maestro excelente que sepa comprender a los alumnos en esta fase delicada de su aprendizaje y que sepa animarles e impedir en ellos el nacimiento de sentimientos de frustración, lo que ya no puede hacer es detener la enseñanza y retrasar a muchos para beneficiar a uno. Si tenemos en cuenta que todos los escolares atraviesan estos períodos, en distintas épocas y con diferente duración, nos damos cuenta de que este problema es también insoluble dentro de los marcos de la enseñanza colectiva.

Por otra parte, David Katz expone claramente cómo una educación de este tipo lleva consigo la creación de «plateaux», aparte de los naturales.

Hay materias en las cuales la automatización de los conocimientos es básica para el posterior progreso. Esto ocurre con lectura, matemáticas, etc. El avanzar en la explicación de asignaturas de este tipo sin que un sector de los alumnos haya llegado a esta automatización de lo anterior, provoca en ellos esos «plateaux», que pueden durar meses y hasta años. Algunos de estos sujetos precisan como único medio de recuperación una enseñanza correctiva.

Hemos llegado, pues, a la conclusión de que es imposible hermanar enseñanza colectiva y perfecto aprendizaje.

Uno de los sistemas educativos que han tratado de resolver estas dificultades es la enseñanza homogeneizada —enseñanza individualizada por grupos homogéneos—. Su mecanismo es conocido de todos: se basa en formar clases paralelas que eviten las diferencias individuales en lo referente a cociente intelectual.

Por todo lo expuesto anteriormente se ve también que esto no arregla casi nada. Ya vimos cómo las diferencias de aprendizaje no son debidas exclusivamente a los distintos niveles intelectuales. Tanto Kelly como Robert A. Davis indicaban muchos más factores.

Dejando deliberadamente a un lado el tema de las diferencias que existen entre cociente general y aptitud para las diversas materias, es claro que las clases paralelas no eliminan el problema. Por otro

lado, este sistema sigue distribuyendo desde fuera el tiempo de los alumnos, sigue dando a las materias cortes y distribuciones de manera estandarizada y mantiene vivo el problema de los «plateaux». Si hay algún progreso, éste es tan insignificante que no compensa el esfuerzo que en su montaje se realiza.

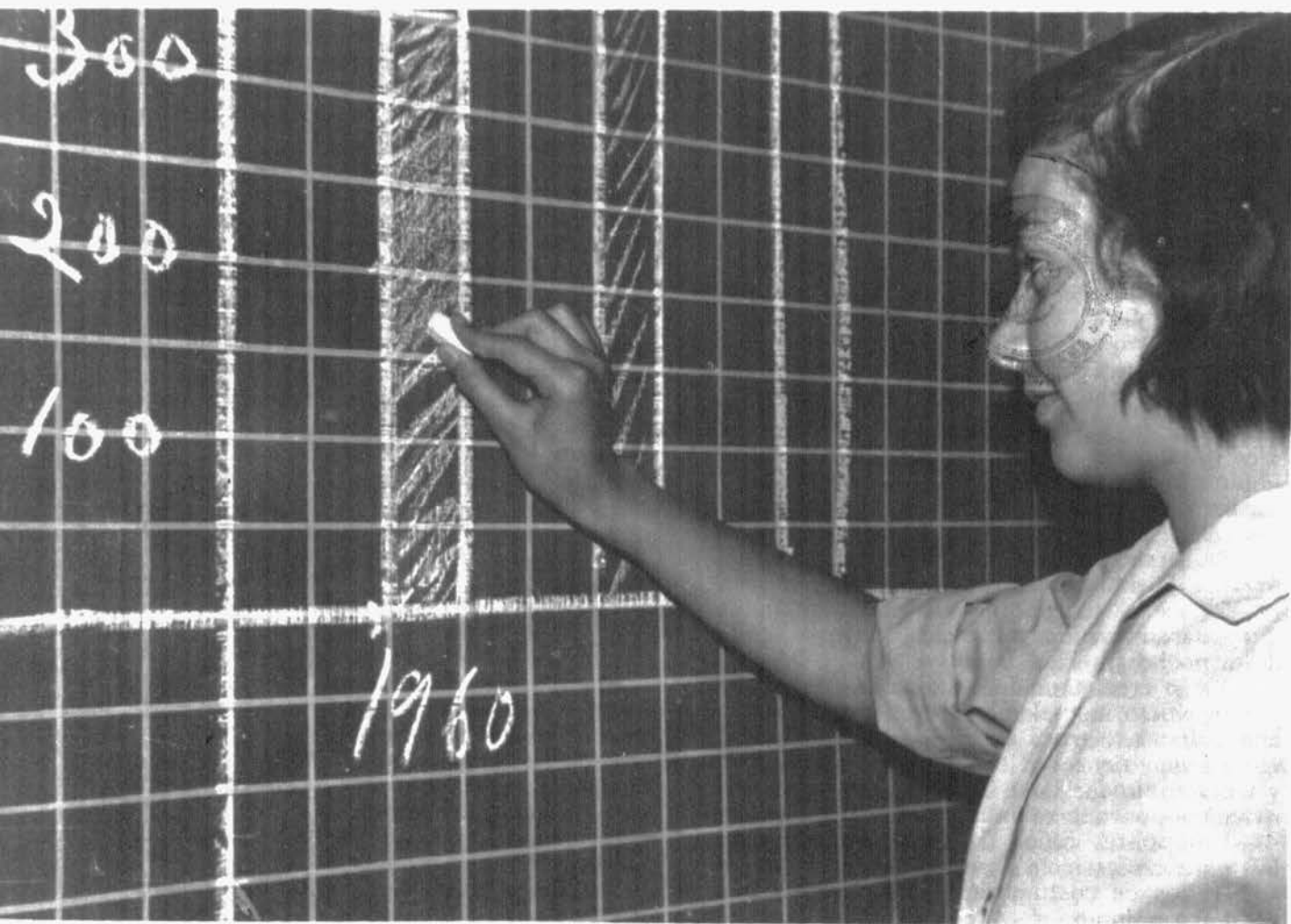
Por último, leamos la crítica que hace Mory de la enseñanza colectiva: «En una clase, las diferencias individuales se perciben rápidamente. Basta hacer leer simultáneamente a los alumnos que leen con distinta velocidad: unos leen con dificultad y lentitud; otros, que leen más rápidamente, no siguen el ritmo común, y sólo los castigos o el temor al maestro obligan a los alumnos mejor dotados a seguir aquel ritmo. Si el cálculo, unos cuentan de prisa y pierden el tiempo al esperar la corrección colectiva en el encerado, mientras que otros no lo logran del todo y esperan resignadamente la corrección que pondrá fin a sus vanos esfuerzos. En todas las materias los alumnos que trabajan de prisa pierden el tiempo al esperar, mientras que los más lentos no logran nunca terminar el trabajo antes del tiempo fijado. El alumno que ha comprendido su trabajo y ha logrado llevarlo a buen término se impacienta oyendo una explicación detallada, mientras que a los que no lo han logrado no les resul-

ta suficientemente satisfactoria la explicación recibida» (10).

Después de todo lo expuesto hasta aquí, es lógico pensar que el lector salga con una visión pesimista y con una serie de actitudes negativas hacia la enseñanza tradicional o colectiva y se pregunte por dónde se ha de encontrar la salida que nos conduzca a llevar a buen puerto al niño. La solución nos viene dada, parece ser, a través del esfuerzo de renovación didáctica que desde hace ya bastantes años vienen realizando varias docenas de pioneros de la enseñanza y determinados organismos de orientación e investigación didáctica. Es así como se ha llegado a la puesta en marcha de un nuevo tipo de enseñanza, conocido con el nombre de «Enseñanza individualizada por grupos heterogéneos».

Nuestro deseo sería poder hablar ahora de cuáles son las características de esta enseñanza, de sus ventajas, de sus inconvenientes. No lo haremos porque presuponemos que en esta ocasión se haría demasiado extenso este estudio.

(10) MORY, F.: *Enseñanza individual y trabajo en equipos*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1964, pág. 1.



Tema III: El Concilio y la Liturgia

FINES

Procurar un mayor conocimiento de las cosas santas y una *participación activa, plena y comunitaria*.

PROGRAMA

Cómo oímos ahora la Misa y cómo se celebraba antes. Cambios en la Liturgia. Qué es la Liturgia. Importancia en la vida cristiana y en la misma Iglesia. Necesidad de formarnos y participar. Normas del Concilio. La Eucaristía. Los demás Sacramentos y Sacramentales. El Año Litúrgico. La Música y el Arte sagrados.

MATERIAL

Láminas, dioramas o recortables sobre un altar y ornamentos. Si se dispone de Misal, Cáliz, etc., prefieranse a los dibujos.

GUION SOBRE EL TEMA

—Antes del 7 de marzo de 1965 siempre se celebraba la Santa Misa en latín. Ahora se dice gran parte de ella en castellano o en el idioma propio de cada país. *¿Habéis observado vosotros en estos años algunos otros cambios en el culto?*

—Sí, señor, muchos. Antes la Misa era siempre por la mañana.

—Y dice mi padre que para comulgar había que guardar ayuno completo desde las doce de la noche anterior.

—Ya lo creo. Cuando estábamos en la Adoración Nocturna, velando al Señor toda la noche, solían avisarnos a las doce menos cinco: «Si alguien tiene sed (a lo mejor era verano y teníamos todos buen reseco), que beba ahora mismo, porque se va a retirar ya el botijo».

—Los pobres niños de Primera Comunión las pasaban estrechas por la angustia de la sed, faltos de costumbre, y nada menos que en mayo o junio.

—Y antes de comulgar decíamos siempre el «Yo, pecador». A ver quién tiene en su memoria más observaciones de cambios que conoce o ha estudiado.

—Pues yo mismo. Y es uno muy importante: que los Oficios de Jueves, Viernes y Sábado Santos eran siempre por la mañana, y ahora son por la tarde, recordando las horas auténticas de la Cena, Pasión y Resurrección.

—Vaya unos chicos listos. Sabéis más que Salomón. Lo que no sé si conocéis es por qué hace la Iglesia estos cambios en la Liturgia y qué es Liturgia.

La *Liturgia* es el conjunto de signos sensibles y eficaces del culto que se rinde a Dios y de la gracia que santifica a los hombres. Muchos piensan que la Liturgia comprende tan sólo la parte externa y sensible del culto divino, que puede semejarla a un ceremonial decorativo y escénico, y por eso no la estiman ni la cultivan hondamente. En cambio, el Concilio...

—*¿También de la Liturgia se ha ocupado el Concilio?*

—Tanto, que ha estudiado con enorme detenimiento todos sus aspectos y se aprobó una completa *Constitución sobre la Sagrada Liturgia*. Algunos Padres Conciliares han dicho que aunque el Concilio no hubiera hecho otra cosa, ya resultaría importante y memorable. Mirad cómo empieza ese documento:

«Este sacrosanto Concilio se propone acrecentar de día en día entre los fieles la vida cristiana, adaptar mejor a las necesidades de nuestro tiempo las instituciones que están sujetas a cambio, promover todo aquello que pueda contribuir a la unión de cuantos creen en Jesucristo y fortalecer lo que sirve para invitar a todos los hombres al seno de la Iglesia. Por eso, cree que le corresponde de un modo particular proveer al fomento y a la reforma de la Liturgia». Y apunta seguidamente sus razones:

- Por su medio se ejerce la obra de nuestra Redención.
- Sobre todo en el divino sacrificio de la Eucaristía.
- Contribuye a que los fieles expresen en su vida y manifiesten a los demás el misterio de Cristo y la naturaleza auténtica de la Iglesia.

—Pero la gente dice que con tantos cambios, ¿adónde vamos a parar? ¿Estarán pensados con calma?

—Ya lo creo. Las reformas establecidas por el Concilio —iniciadas ya por el inmortal Pío XII— no se inspiran en el afán de novedades ni en la moda, sino que buscan un fin *pastoral*, la «utilidad verdadera y cierta de la Iglesia», el bien de las almas. Para darse cuenta de la preparación con que se procede, bastará saber que el Papa ha constituido un Consilium o Consejo Superior, formado por 239 personas: Cardenales, Obispos y especialistas de todo el mundo.

—Pero, ¿cambian algo sustancial de la Religión?

—La Liturgia contiene elementos *divinos* —como palabras del Evangelio, por ejemplo—, que no pueden cambiar; y partes *humanas*, que pueden adaptarse en el lenguaje y maneras al modo de pensar y maneras de obrar de nuestros tiempos y países.

—*En la Misa, por ejemplo, ¿qué busca la reforma de su Liturgia?*

—Una *participación plena, consciente, activa* de todo el pueblo que por el Bautismo es «linaje escogido, sacerdocio real, nación santa».

—Ahora me doy cuenta por qué el señor Cura a veces quiere que nosotros mismos hagamos la ofrenda del pan y del vino, las velas, etc. El afirma que *la Misa no la dice él sólo, sino que la hacemos entre todos*.

—Entonces, oír una Misa y no comulgar carece de sentido. El Párroco nos llama «mirones». Y dice: «Si vais al banquete, ¿por qué no coméis en él?»

—Muy requetebién. También habréis visto qué bien se entiende y qué hermoso es el Bautismo en castellano, e igualmente las bodas y los entierros. Se llena el alma de gozo al saborear las palabras perfumadas por el Espíritu de Dios.

—¿Qué significación tiene el Año Litúrgico?

—Acompasa nuestra vida a la de Cristo. Sus dos *estaciones* principales (ciclos de Navidad y de Pascua) reviven en nosotros las alegrías de Belén, el sacrificio del Calvario y el triunfo de la Resurrección, incorporándonos vitalmente al misterio de Cristo. La preparación de ambos tiempos se hace con el Adviento y la Cuaresma, «tiempos fuertes» del ejercicio espiritual. «*El Sacrosanto Concilio no se opone a que la Fiesta de Pascua se fije en un domingo determinado dentro del Calendario Gregoriano*», si se llega a hacer un almanaque universal de fiestas fijadas.

La *Música Sagrada* y el *Arte Sacro* han merecido particularísima atención de los Padres. «Compónganse obras que presenten las características de verdadera música sacra y que no sólo puedan ser cantadas por las mayores «Scholae Cantorum», sino por los coros más modestos...» «Entre las actividades más nobles del ingenio humano se cuentan, con razón, las Bellas Artes, principalmente el arte religioso y su cumbre, que es el Arte Sacro.» ¡Qué gusto poner los pinceles, la gubia o el cincel al servicio del culto divino! Debieran todos los artistas hacerlo, templando el corazón y las herramientas con la oración y la Eucaristía. Así salían nuestros Arfe y Montañés, Zurbarán y Juan de Juanes, y músicos como Salinas o Victoria.

TEMA: El mejor amigo del hombre necesita ayuda. Amarlo, si, pero higiénicamente, ya que puede ser portador de enfermedades graves para el hombre

GUION

1. El perro, su instinto y sentidos.
2. Enfermedades del perro que pueden transmitirse al hombre.
3. La rabia.
4. La equinococosis (quiste hidatídico del hombre).
5. Las tiñas.
6. Campañas de lucha contra estas enfermedades y control canino.

DESARROLLO

Seguramente todos vosotros desearíais tener un perro con el que jugar, al que poder cuidar y acariciar, y quizá alguno de vosotros lo tenga ya en casa.

(Hacer mencionar a los niños si tienen perro y cuáles son los perros que más les gustan.)

Mencionaremos algunas clases de perros que habréis visto, bien en la calle o en el cine. (Pueden mostrarse fotografías de diversas razas de perros.)

El perro cuando está contento ladra con fuerza, salta y menea la cola. Si un extraño se le acerca o le hostiga, se enfada y llega a morder.

El perro es un fiel compañero, pero se acobarda cuando se asusta o se le castiga; por eso debemos tratar con bondad a nuestros perros.

El oído y el olfato del perro lo hacen muy útil. El perro es un animal que se educa fácilmente. Todos vosotros los habéis visto en el circo, el cine o la televisión. Hace falta mucha paciencia y no se les debe castigar.

Pero los perros también tienen enfermedades, y algunas de ellas se pueden contagiar a las personas. Por eso, no debemos permitir que el perro lama la cara de los niños o duerma en la misma cama. El perro está más cómodo si tiene un sitio para él solo.

Por eso mismo, el hecho de tener en casa un perro u otro animal, ya sea por utilidad o simplemente por capricho o compañía, exige del dueño el conocimiento del mejor medio de cuidarle, de alimentarle y alojarle y de las obligaciones legales que le incumben, y también la manera de evitarle dolencias y enfermedades, algunas de las cuales nos pueden transmitir.

Las enfermedades más importantes que puede transmitir el perro son la rabia, el quiste hidatídico y las tiñas.

Desde finales del siglo pasado, en que Pasteur descubrió la causa y evolución de la rabia, en todos los países civilizados se exige cada año la vacunación del perro contra ella, con cuya sencilla medida se ha conseguido ha-



Por los Dres. GARCIA REGUEIRO, SAIZ MORENO Y LOPEZ ARRUEBO

cer desaparecer la terrible enfermedad en varios países y hacerla tan rara en otros, como en España, que bastaría que todos los perros se vacunaran de verdad para que desapareciera completamente en pocos años.

La rabia se propaga por la saliva, por lo que las mordeduras de un perro son peligrosas, y si os muerde uno de estos animales debéis lavaros en seguida la herida con agua y jabón y visitar a un médico. El perro debe ser vigilado por un veterinario para ver si se pone enfermo de rabia. Si el perro se escapa o alguien lo mata, la persona mordida tiene que ponerse la vacuna antirrábica.

El quiste hidatídico lo propaga un gusano pequeño que puede encontrarse en el intestino del perro y que sale al exterior por las heces. Algunos huevecitos de este gusano pueden quedar prendidos en los pelos del perro, y si un niño o una persona se traga esos huevecillos, éstos se pasan a su interior y se convierten en quistes en los pulmones o en el hígado. Entonces no hay más remedio que operar a esa persona. Los perros se pueden librar de esos gusanitos si el veterinario los trata.

La tiña del perro se produce por unos hongos que se introducen junto a los pelos de la piel del perro y les hace caer. Las personas

que se contagian con esta enfermedad pierden el pelo de la cabeza y pueden infectar a otras personas.

Todo esto puede evitarse si de verdad nos lo proponemos. No se trata de exterminar estos animales, sino de hacer compatible el cariño que se merecen con su control sanitario. La fórmula no puede ser más sencilla. Que solamente tenga perros quien los necesite o guste de ese capricho; pero en uno y otro caso han de estar dispuestos a seguir fielmente las instrucciones que se señalen por las autoridades sanitarias. Lo que por ninguna razón se puede admitir, por mucho sentimentalismo que quiera ponerse en su defensa por los que se titulan «protectores de animales», es que existan individuos dedicados a criar perros, con el propósito de lanzarlos después cada mañana a la calle para nada, que molesten al público o que puedan contagiar las enfermedades a que anteriormente nos hemos referido.

Para tener a los perros controlados y saber si han sido vacunados se les da una chapa, que deberán llevar toda su vida, y un carnet o tarjeta sanitaria, en el que se anotarán los tratamientos que se les han hecho. Así se conseguirá que los perros no padezcan esas peligrosas enfermedades que pueden ser transmitidas a las personas.

El niño y el dibujo

El Dibujo como expresión

Es un medio de manifestación síquica, un lenguaje como otro cualquiera y, por tanto, un poderoso instrumento de trabajo intelectual, de comprensión. El niño dibuja espontáneamente, es su respuesta al mundo exterior. Para Goodenough es un medio de llegar a valorar la inteligencia infantil; Karl Koch llega a obtener un sicodiagnóstico auxiliar basándose en el dibujo de un árbol. No hace falta introducirnos en más enumeraciones para que todos afirmemos y convengamos, puesto que la experiencia personal e histórica nos lo evidencian, que el hombre y el niño tienen inclinación al dibujo porque les permite una expresión intuitiva de sus ideas, viene a constituir un lenguaje estético, y de ello son testimonio los dibujos y pinturas rupestres de las cuevas prehistóricas y los primitivos lenguajes jeroglíficos que utilizó la humanidad.

El Dibujo en la escuela primaria: objetivos

No es exactamente buscar artistas. Se desea que el Dibujo constituya un **medio educativo general**: despertando la imaginación, la inteligencia, los sentidos, la habilidad y destreza manual. Es, por una parte, un **instrumento** en cuanto que sirve a la inteligencia para perfeccionar los contenidos que capta a través de las percepciones, y es **motivo eficiente** que provoca el goce estético y la creación de belleza; pero esta segunda fase del Dibujo precisa apoyarse en la anterior, en el Dibujo-Expresión, si queremos formar bien y gradualmente la sensibilidad artística del alumno.

El Dibujo en los programas escolares

Ha habido épocas de abandono del Dibujo en el quehacer escolar. Rouma inicia una campaña en pro de esta disciplina, a la que denomina «Lenguaje Gráfico». Kerchensteiner, en su famosa «Escuela del Trabajo» en Munich, concede una importancia extraordinaria a esta asignatura. Pero es Cizek, pintor austriaco, quien levanta su voz poderosa en defensa de la forma-

ción artística en general, y del Dibujo como fundamento de ésta.

El nos dice: «Dejad al niño crear, respetad su libertad, su libre actividad, y consideraos sabios si habéis logrado un resultado poderoso: el arte infantil. Tuvo en un principio la oposición de la mayor parte de los educadores. De él son estos pensamientos que transcribo: «Dejad al niño que exprese de modo indirecto y libre el rico juego de sensaciones y sentimientos de su mundo interior; a través del Dibujo el niño nos deja ver lo que puede ser ese mundo suyo. Viene a constituir una liberación de su mundo interior».

«El dibujo nos ayuda a hacer del niño un futuro hombre creador con iniciativas y con capacidad para vencer las dificultades.»

«El dibujo de un niño es perfecto si está adecuado a su edad, no está influido por el adulto y no es copia» (1).

Actualmente el Dibujo, junto con las demás expresiones artísticas, figura en todos los Cuestionarios y Programas, no sólo de Enseñanza Primaria, sino de Enseñanza Media.

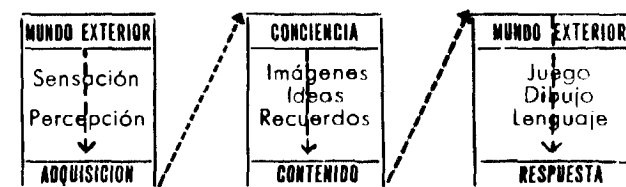
El Dibujo y la psicología infantil

Si el maestro quiere ser educador, necesita conocer al niño, penetrar hasta el fondo de su alma, que es rica, pura, compleja. El educar supone transformación, elevación, paso de la potencia al acto, transportar al educando desde el punto donde está al lugar perfecto donde queremos entronizarle. La primera tarea, lógicamente, es saber **dónde está**, cuál es el grado de desarrollo de su inteligencia, sentimientos, voluntad, medio ambiente, reacciones, medios de expresión; lograr, en una palabra, ponernos a su altura para compartir las vicisitudes de su crecer espiritual.

(1) Artículo «Sugerir o enseñar?», *Bordón*, monográfico, número 33. Tomo V. Octubre 1963. «Enseñanza de las Artes Plásticas».

Disponemos para ello de tres vías de información: lo que otros cuentan del niño (amigos, padres, médico, etc.), lo que nosotros captamos por vía de observación y experimentación, y la tercera vía, quizá la más provechosa si somos capaces de traducirla, es lo que el mismo niño nos ofrece. El nos habla constantemente de sí mismo: hace falta interpretar pacientemente sus mensajes. ¿Cómo nos habla? Con toda su conducta, sueños, balbuceos, juegos, y muy especialmente con el dibujo espontáneo.

En el gráfico adjunto podemos apreciar cómo el mundo exterior, cósmico y social, llega a la conciencia en forma de impresiones que nos transmiten los nervios sensitivos. La conciencia los recoge, los elabora, los guarda en forma de imágenes, ideas y recuerdos, respectivamente. Con este contenido responde al mundo exterior. Si es un adulto, utilizará la conducta y el lenguaje; el niño pequeño se valdrá sucesivamente del juego, el dibujo y, finalmente, del lenguaje correcto.



Resulta también interesante para el psicólogo, porque le permite apreciar el momento de aparición de los distintos intereses. El psicólogo Vermaylen señala, con relación al proceso evolutivo de los intereses infantiles, dos etapas en el dibujo infantil muy bien diferenciadas:

A) **Etapa ideográfica.**—Cuando el niño expresa lo que sabe y lo que piensa independientemente de lo que ve. Quiere objetivar sus tendencias, sus necesidades, sus intereses. El estudio de estos primeros dibujos nos declara los escalones del desenvolvimiento de su «yo». Aunque use elementos objetivos, los impregna de subjetivismo. El dibujo es fiel retrato de su imaginación.

B) **Etapa del dibujo fisiográfico.**—Este nuevo período se inicia, según Vermaylen, a partir de los ocho años. Ahora empieza a observar las comprobaciones de sus sentidos. Son ya dibujos fríos, objetivos, desligados, por tanto, de su personalidad sentimental.

Revisemos con más detenimiento la evolución psicológica del Dibujo escolar.

En los primeros ensayos los ojos no le sirven para observar, sino para seguir su trazo de acuerdo con su pensamiento; nos presentará una mano con infinidad de dedos, fenómeno que dura una corta temporada y es denominado fase de la polidactilia. Pone dos ojos en una cara que dibuja de perfil (ambipresencia). Hace visible el cráneo a través del sombrero, o transparente el bolso de su madre, o las paredes de su casa (fase de la transparencia). Esto demuestra que dibuja lo que lleva en su interior, lo que sabe, no lo que percibe.

Cabe que distingamos algunos momentos característicos, dentro de este dibujo expresivo.

Paso de la célula al monigote

Desde las líneas indefinidas pasará al zigzag; luego a la realización de curvas sin cerrar y quebradas en forma de escalera; pero lo que le interesa es lograr la imagen del hombre, y de un hombre que se mueva. Parte para ello de un dibujo célula, al que añade sucesivamente brazos y piernas, y progresivamente irá distinguiendo el tronco, el cuello, etc. Son manifestaciones características del período **global**. Cuando lo ve todo como conjuntos indiferenciados, también el mundo exterior forma un bloque con su mundo interior. Cuando aparezcan los detalles en el dibujo, es indicio de que ya está capacitado para distinguir el yo del no yo, el yo del tú. Se halla en una etapa de transición entre el egocentrismo y la objetivación.

El cubismo y la perspectiva

Siguen los absurdos de la transparencia, pero tienden a desaparecer. Ahora le preocupa conseguir perspectiva, y lo intenta pintando unos objetos encima de otros. Si son imágenes que deben guardar relación entre sí, da a uno de ellos dimensiones desproporcionadas hasta que logra la unión. Los maestros deben darles ya normas para que dejen de dibujar lo que saben y se inicien en dibujar lo que ven. Ha disminuido el subjetivismo y puede prestar más atención al mundo exterior.

Paso del monigote de frente al de perfil

Se inicia este cambio de forma gradual. Pondrá parte de la figura de frente y otra parte de perfil. Se da el caso de ponerle dos bocas o dos narices, una correspondiente al frente y otra al perfil. Este confusiónismo dura muy poco. Adquiere en seguida un esquema perfecto del perfil humano. Esto sucede porque en su evolución psicológica ha llegado ya a la etapa analítica, sabe percibir los detalles y quiere reproducirlos.

Coincide con la iniciación de su vida social; percibe

al otro como un ser semejante a él, con sus mismos sentimientos y necesidades.

En el dibujo se acusa un gran interés por lograr la perfección en la expresión del movimiento, forma y proporción.

El Dibujo en la tarea escolar

Debe formar parte de todo trabajo docente-discente. Completando e ilustrando las asignaturas escolares. Pero además, como disciplina, ocupa un lugar en nuestros horarios y precisa de una didáctica especial, así como de cuadernos-guía y materiales. El método más general será:

- 1.º Estimular el dibujo espontáneo.
- 2.º Utilizarlo como medio de expresión.
- 3.º Iniciar la educación del ojo, mano y pulso.
- 4.º Utilizar esta actividad con fines educativos.
- 5.º Dibujo del natural.
- 6.º Dibujo geométrico.
- 7.º Composiciones libres.

El Dibujo como instrumento de medida

F. L. Goodenough construyó un Test de Inteligencia general infantil valiéndose del análisis de pormenores que registra en el dibujo de la figura humana. No requiere más de diez minutos su aplicación colectiva. Es particularmente práctico y económico en tiempo y material. Resulta discriminativo para niños comprendidos entre cuatro y diez años. Consta de una sola prueba: «dibujar un hombre».

La evaluación se reduce a computar el número de detalles que se encuentran en la figura realizada, pu-

diendo lograr un total de cincuenta y un puntos. Existe otra versión adaptada a niños españoles, con una escala reducida a sólo treinta y un puntos.

La medida de la imaginación también se fundamenta en el Dibujo. El Test del Arbol, del doctor Karl Koch, es uno de los más popularizados actualmente. Sólo tiene que dibujar un árbol. Es de carácter proyectivo. En la misma línea se encuentra el Test del Hongo, de muy reciente aplicación en el campo psicológico. La Psicología y la Pedagogía experimental aprecian el Dibujo como un grafismo de la sique que puede ayudarles en el conocimiento y terapéutica del alumno.

El Dibujo escolar: su evaluación

La aplicación de la Escala de Dibujo del doctor García Hoz nos permite rápidamente conocer y valorar el estadio madurativo en que se encuentran nuestros alumnos en este aspecto. Mide de tres a catorce años y ofrece diferenciación entre niños y niñas. Al calificar los protocolos y formar los grados de la Escala tuvo en cuenta los siguientes criterios:

- A) Proporción entre sus partes.
- B) Seguridad en el trazado.
- C) Perspectiva.
- D) Expresividad.

Notas que el maestro tampoco debe olvidar cuando haga uso de ella.

* * *

Demos al Dibujo la importancia que tiene como medio de instrucción, educación y expresión. Hagamos de él un poderoso auxiliar de la didáctica escolar.



Los Dientes

Por el Dr. GRANDE PASAMONTES

MADRID

La boca tiene funciones muy importantes. En ella se modula la voz; una dicción clara y bien timbrada es un factor importante para el triunfo social del sujeto. Participa ampliamente en la mímica de la cara; una boca sana y sonriente suele ser una excelente tarjeta de presentación para su portador.

La rica inervación de la mucosa bucal, con sus innumerables receptores sensitivos, protege al resto del tubo digestivo de la penetración de alimentos excesivamente fríos o calientes, o peligrosamente ácidos o salados, y evita también la ingestión involuntaria de pequeños cuerpos extraños: piedrecillas, alfileres, que pudieran resultar perjudiciales. Por el contrario, los alimentos sabrosos y bien condimentados, a través de los receptores del gusto ponen en marcha de forma refleja la secreción gástrica, de modo que cuando el bolo alimenticio llega al estómago se puede iniciar inmediatamente la digestión.

Pero, con todo, quizá una de las misiones fundamentales de la boca sea la digestiva. En la boca se inicia la preparación del alimento para su correcta asimilación. La dentadura divide los alimentos en partículas pequeñísimas, facilitando así su impregnación por los jugos digestivos.

La saliva contribuye a aglutinar y lubricar el bolo alimenticio. Además inicia el desdoblamiento de los hidratos de carbono, dejando en libertad sustancias que excitan químicamente la secreción gástrica.

Dada su importancia, hoy vamos a ocuparnos preferentemente de la trituración de los alimentos por la dentadura.

El profesor Salamanca decía con frecuencia que el porvenir de España como nación estaba íntimamente ligado al estado de la conservación de la dentadura de sus habitantes.

Los ganaderos, desde tiempo inmemorial, al desviar sus rebaños se fijaban más en el estado del diente que en la edad real de sus reses.

En las partículas finas penetran mucho más rápidamente los fermentos digestivos que en las gruesas; incluso en algunas de gran tamaño no llegan a impregnarse totalmente las porciones centrales. Este desmenuzamiento previo facilita, por tanto, extraordinariamente la digestión. Si colocamos en un cacharro azúcar en polvo y en otro en terrones, y se añade la misma cantidad de agua, cualquiera puede ver que el azúcar del primer cacharro se disuelve mucho más rápidamente que la del segundo.

De la misma forma, si colocamos en unos tubos de ensayo jugo gástrico, y lo ponemos al baño maría a 37 grados, y añadimos a todos la misma cantidad de carne, ésta se digiere mucho más rápidamente cuanto más finamente se divide.

Los sujetos que no asimilan adecuadamente porque tienen la dentadura en mal estado, o porque son nerviosos y comen excesivamente de prisa, sufren a la larga irritaciones del tubo digestivo: gastritis y enteritis, y además adelgazan y se desnutren por absorber mal los alimentos.

Sin dentadura no es posible un desarrollo físico y psíquico perfectos.

Sin dentadura no se puede trabajar.

El hombre es un ser omnívoro, consume alimentos de origen vegetal y animal; blandos y duros.

Su boca, gracias a la gran movilidad del maxilar inferior, que le permite realizar desplazamientos de la dentadura de delante a atrás, de arriba a abajo y lateralmente, y a la variedad de formas de sus piezas dentarias, unas semejantes a muelas de molino, como los rumiantes, muy aptas para la trituración y molturación de los alimentos; otras agudas y afiladas, propias para desgarrar la carne, como los carnívoros; también algunas semejantes a las de los roedores.

Esto quiere decir que cada pieza es diferente, tiene la forma más apropiada a la función que ha de reali-

zar. Cada diente es una herramienta distinta. Por eso la pérdida de una sola pieza supone una enorme reducción de la capacidad global de la función masticatoria.

Los dientes son una variedad especial de huesos. En los dientes podemos reconocer tres partes:

a) La corona; es la parte visible, es la parte que trabaja.

b) La raíz; es la que fija, la que ancla el diente a la encía.

c) El cuello es el puente de unión entre las otras dos porciones.

En el interior del diente hay un tejido blando, la pulpa, por donde van las arterias, venas y nervios; por aquí recibe su nutrición. El diente es un órgano vivo.

Rodeando a la pulpa se encuentra la dentina, y recubriendo a ésta una funda aún más dura; el cemento en la parte correspondiente a la raíz; el esmalte, el tejido más duro del organismo, tan resistente como el acero, recubriendo a la corona. Desgraciadamente, el esmalte no se renueva como la mayoría de los restantes tejidos del cuerpo humano; por eso cualquier abrasión o resquebrajadura es definitiva y una puerta de entrada para los microbios, abierta permanentemente.

Como los dientes una vez que salen no crecen más, y las piezas que caben en la boquita del niño resultan pequeñas para la gran cavidad del adulto, no queda otra solución que cuando se llega a cierta edad cambiar las primeras (dientes de leche) por otras mayores, más fuertes y más potentes. Aunque los dientes de leche son temporales, se renuevan, no se debe despreciar su conservación; sin enferman, como no se cambian todos al mismo tiempo, pueden contagiar a los definitivos que vayan saliendo en su proximidad antes de caerse.

Si molestan mucho y hay que sacarlos, los dientes contiguos se aproximan, rellenan el hueco que ocupaba éste, y no queda sitio libre para cuando salga el definitivo, que tendrá por eso que ocupar una posición anómala.

La caries es el enemigo más importante de la dentadura: destruye muchas piezas, produce dolores intensos, que anulan todo intento de masticación y aun perturban el reposo nocturno. Originan focos sépticos, muy peligrosos para el resto del organismo, pues pueden facilitar aparición de reumatismo, lesiones cardíacas y renales.

La importancia social de la caries es enorme; más del 20 por 100 de la población mundial (en algunas zonas hasta el 80 por 100 de los habitantes) padecen caries.

De ahí la importancia que concedemos a la difusión de las normas correctas para conservar en lo posible una dentadura sana. Creemos que los siguientes consejos pueden resultar útiles a tal fin:

1.º Suministrar al niño en todo momento, pero especialmente en las fases de crecimiento acelerado y durante las convalecencias de las enfermedades infecciosas, alimentos de alto valor biológico, como carne, leche, queso, huevos, pescado, verduras y frutas ricas en calcio, fósforo, vitaminas y proteínas, constituyentes fundamentales de las piezas dentarias, para que sus dentaduras sean sanas y fuertes.

2.º Evitar que al intentar masticar cuerpos muy duros, partir nueces, sacar clavos con la boca, etc., sufra el esmalte, pues éste no se repara y por las fisuras que se produzcan tarde o temprano penetrarán los microbios agentes de la caries. Lo mismo pasa con la ingestión de alimentos muy fríos o muy calientes.

3.º Cuidemos de que no queden restos alimenticios entre los dientes de una comida para otra, pues éstos





fermentan y producen ácidos que disuelven el esmalte, abriendo puertas a la invasión microbiana.

Por eso todo lo que deforma la arcada dentaria, que haga que los dientes no estén regularmente colocados unos junto a otros, facilitando que queden restos alimenticios en los recovecos, da lugar más tarde a la aparición de caries. Al luchar contra el uso del chupete, la costumbre de chupar lapiceros, de respirar por la boca, etc., combatimos en realidad contra la caries.

Los alimentos pastosos, purés, sopas, etc., se quedan con facilidad entre los dientes y facilitan así la aparición de caries. El consumo de alimentos duros (pero no durísimos), manzanas, peras, etc., por el contrario, ayuda a conservar los dientes sanos, pues al masticarlos arrastran las partículas que habían quedado entre los dientes. Esta limpieza natural es la mejor. **Los postres deben ser por eso siempre a base de fruta;** los postres dulces, flanes, tartas, bizcochos, chocolate, son perjudiciales para la salud.

4.º El cepillado cuidadoso, después de las comidas, es el mejor complemento de esta limpieza natural. En el aseo de los dientes, lo principal es el cepillo; la limpieza debe de ser mecánica, barriendo los restos alimenticios, no química. El mismo jabón de tocador sirve, si no queremos gastar dinero en pastas. El cepillado debe hacerse con cuidado y de forma que no puedan quedar restos de alimentos entre los dientes. Para eso, primero frotaremos los dientes superiores de arriba a abajo, y luego los inferiores de abajo a arriba. No, como hacen muchos, de un lado a otro, pues así no se quitan los restos de comida. Luego cepillaremos por encima para limpiar las caras oclusales (las que se tocan al cerrar), y luego la parte de dentro. Esto se hace

presionando fuerte el cepillo; también frotaremos las encías, pero sin hacernos sangre.

Pero no olvidemos que los beneficios de la limpieza quedan totalmente anulados por la ingestión de un pastel, de un caramelo, de un simple trozo de pan con azúcar, entre horas.

Si se quiere conservar los dientes sanos, no se debe tomar alimentos fuera de las comidas.

5.º También es necesario ir al dentista periódicamente, para que nos revise el estado de la dentadura y poder corregir así cualquier defecto precozmente, antes de que el daño sea irreparable.

Cuando el diente duele, suele ser tarde para salvar la pieza: los microbios de la caries han barrenado el esmalte y la dentina y han llegado a la pulpa; el calor y el frío de los alimentos actúa así directamente sobre el nervio al descubierto, que protesta y duele. Lo mismo actúan los alimentos muy dulces y muy ácidos.

En resumen, la boca tiene múltiples funciones: interviene en la fonación, en la mímica del rostro, evita la entrada de cuerpos extraños, inicia la digestión.

La función masticatoria tiene enorme importancia para el individuo.

Para conservar una dentadura sana es conveniente consumir **alimentos de alto valor biológico. No deformar las arcadas dentarias** (con malas costumbres: chupetes, lapiceros, etc.); **no usar los dientes para sacar clavos, cascar nueces, etc.**, pues puede estropearse el esmalte.

El consumo de **alimentos pastosos y dulces es perjudicial**, pues los postres deben ser a base de frutas. Después de cada comida conviene lavarse la boca con cepillo. **No se debe tomar nada entre horas. El dentista revisará periódicamente nuestra boca.**

información

Don Joaquín Tena Artigas, director general de Enseñanza Primaria, ha sido nombrado, por aclamación, presidente de la XXX Conferencia Internacional de Instrucción Pública inaugurada en Ginebra, y a la que han asistido veinte ministros o vices-ministros de Educación y cincuenta directores generales o personalidades eminentes de la Pedagogía de ochenta y cuatro países.

La Conferencia se propone elaborar una recomendación mundial sobre la escasez de profesores en el nivel secundario, preparar un informe sobre la educación sanitaria en las escuelas primarias y estudiar las novedades pedagógicas, según las propuestas recibidas por unos ochenta Ministerios de Educación.

Aprendizaje de la lectura a los tres años de edad

En Duisbourg (República Federal Alemana) se está realizando una experiencia con trece niñas y niños de edades comprendidas entre los tres y cinco años, que han sido reunidos para aprender a leer, y también a escribir y a calcular bajo la dirección de una maestra, en cursos dados a razón de tres horas por semana durante un año. Además, el Instituto

de Estudios Programados, agregado a la Universidad de Giessen, ha puesto en práctica un programa de un curso de lectura adaptado a los niños de tres a cuatro años, utilizando máquinas especiales (ya utilizadas con éxito por el doctor Moore, sociólogo americano). Cuando el promotor de la experiencia de Duisbourg espera que los alumnos puedan leer al cabo

de un año, las primeras experiencias de Giessen han demostrado que es posible a niños que no han llegado aún a la edad escolar aprender a leer al cabo de seis meses, utilizando máquina especial, y sin necesidad de personal docente. Todas estas experiencias tienden a que los niños aprendan divirtiéndose y excluyen todo estudio obligatorio.—B. I. E.

Investigación sobre el desarrollo intelectual de los niños

La Sociedad Carnegie, de Nueva York, ha concedido una considerable suma al Servicio de Tests educativos para poner a punto un programa destinado a ayudar a los maestros a descubrir y a desarrollar las aptitudes intelectuales de alumnos en edad preescolar de medios socioeco-

nómicos diversos. Un proyecto piloto, que se basará sobre un año de investigaciones intensivas, deberá ser introducido en determinadas clases de jardines de infantes en septiembre del corriente año. Los maestros recibirán una guía que deberá ayudarles a observar y anotar los ejem-

plos de comportamiento intelectual significativo; se les facilitará, igualmente, una serie de ejercicios de evaluación para determinadas aptitudes que no se evidencian en las actividades normales de la escuela, así como un conjunto de instrucciones y de actividades a realizar.—B. I. E.

Por la música en la escuela italiana

En Italia ha sido constituida una asociación nacional para la defensa y difusión de la enseñanza del Canto y de la Música en la escuela italiana. Su finalidad es orientar a la opinión pública en el sentido favorable

a la introducción de la enseñanza musical en todo orden de escuelas, impartida por personal especializado y profesionalmente preparado. La asociación pretende colaborar a la preparación de los programas didácticos

adecuados para hacer la enseñanza del Canto y de la Música determinante para la formación del gusto, de la educación.

Ahora se aprende a leer con más rapidez

Los niños aprenden a leer más rápidamente que en 1948 en el Reino Unido. Esto es lo que se ha comprobado al aplicar un test de comprensión administrado a intervalos regulares después de esta fecha. Cada

vez este mismo texto corto fue aplicado a niños y niñas de once y quince años. La última vez, en 1964, el test fue limitado a las escuelas primarias, y los resultados revelaron que en 1964 los alumnos de once años,

por término medio, alcanzaban el nivel que en 1948 lograron los de diecisiete meses mayores. Esto equivale a una mejora de un 24 por 100 en el ritmo del aprendizaje de la lectura, constatando este mismo progre-

so en los alumnos de quince años de edad. Entre las razones que explican este estado de cosas, está el hecho de que el personal docente en las escue-

las primarias y secundarias aumenta constantemente (maestros a tiempo parcial, madres de familia que reemprenden una actividad) y que es po-

sible constituir grupos con menor número de alumnos y más afines.— B. I. E.

XXIII Congreso Internaciona

En el XXIII Congreso Internacional de la Escuela Moderna, celebrado en Tours en marzo y abril pasados, se estudiaron con detenimiento los problemas actuales de la Enseñanza Primaria, en especial cuanto se refiere a la enseñanza activa y formación de

maestros, destacándose la necesidad de que el número de alumnos por clase no rebase de veinticinco; la necesidad de la supresión de las escuelas con gran número de secciones y su sustitución por grupos pedagógicos de 5 a 6 clases de escuelas pri-

marias; la reconsideración de los programas y de los exámenes, las técnicas de enseñanza y la modernización del material educativo, así como la necesidad de formación y puesta al día permanente de educadores modernos.

Iniciación en las Matemáticas

La televisión escolar difundirá los jueves, de las 14,30 a las 15 horas, una serie de nueve emisiones de información, en provecho de padres y maestros dedicados a las «actividades matemáticas», para los niños comprendidos entre los seis y diez años. Dos de ellas han sido ya proyectadas: «Matemáticas sin número» y «Las pequeñas máquinas». Las otras siete son: «Álgebra» (26 de enero); «Los conjuntos en el número» (2 de febrero); «La numeración» (16 de febrero); «Diagramas, gráficos y esquemas» (23 de febrero); «Funciones» (2 de marzo); «Polígonos y poliedros» (9 de marzo); «Educación artística y matemáticas» (16 de marzo).

Se sabe que una reorganización total de la enseñanza de las Matemáticas, «desde la maternal hasta la universitaria», se está llevando por una Comisión de especialistas nombrada a este efecto («Le Monde» del 9 de enero).

Las emisiones televisadas ayudan a comprender los fundamentos sobre los que descansa esta revolución del pensamiento científico y de la pedagogía. Como explica M. Revuz, profesor de la Facultad de Ciencias de Poitiers: «Uno de los aspectos más sorprendentes del desenvolvimiento del pensamiento matemático, a finales del siglo pasado y principios del actual, ha sido la vuelta a las nociones más sencillas, las que se creía definitivamente dilucidadas después de milenios, para constatar que se las utilizaba sin haberlas comprendido bien». Pues estas nociones (conjuntos, relaciones, aplicaciones, números...) son «subyacentes a toda actividad humana y comprendidas por niños muy pequeños, y el no haber tomado conciencia de ellas ha servido de freno a un pensamiento claro y

eficaz, incluso entre los adultos cultivos» (1).

El papel del pedagogo será, pues, conducir a los niños de tal forma que tomen conciencia de los elementos fundamentales de la reflexión. No se trata de aprender cosas que ellos ignoran, sino de hacer aparecer los mecanismos de su pensamiento, haciendo una llamada a los juegos y a todo lo que constituye su ambiente inmediato. Se les prepara para que sepan clasificar, para distinguir las semejanzas y diferencias; es decir, formar conjuntos de objetos que tengan las mismas propiedades, aunque algunos de ellos pertenezcan a dos tipos de clasificaciones diferentes.

Cuando los niños se han familiarizado con los conjuntos de objetos y sus posibles transformaciones, será cuando se dará la noción de número; el número como una propiedad del conjunto.

Este aprendizaje lógico puede hacerse fácilmente: se agrupan los niños y las niñas, los rubios y los morenos, los que están de pie y los que están sentados... Se recurre, igualmente, a un material particularmente cómodo: los 48 «bloques lógicos» de Hull-Dienes. Cada uno de estos bloques posee cuatro propiedades: forma, color, talla y espesor. Hay cuatro formas: cuadrada, redonda, triangular y rectangular; tres colores: rojo, amarillo y azul; dos tallas: grande y pequeña; dos espesores; grueso y delgado. Este material lo utiliza Mme. Picard en la realización de las

emisiones de televisión, quien dirige asimismo las investigaciones de Pedagogía de las Matemáticas del Instituto Pedagógico Nacional.

Este método, que consiste en ayudar al niño a descubrir mediante un juego de preguntas las propiedades de los conjuntos, es incompatible con una pedagogía de tipo tradicional. Ello implica el juego, el diálogo, el trabajo en pequeños grupos; es decir, una transformación radical de la relación maestro-alumno y de la organización general de la clase.

Actualmente se experimenta, bajo la dirección del Instituto Pedagógico Nacional, en la escuela alsaciana, en las escuelas del distrito veinte y en las clases de aplicación de algunas escuelas normales de provincia (Lille, Amiens, Douai, Poitiers...). Es necesario que estas experiencias sean continuadas y multiplicadas con la ayuda especial de psicólogos, y que los resultados, así como las diferentes técnicas utilizables, sean sistemáticamente controladas. Por otra parte, está asegurado que los alumnos que han comenzado con este método durante el presente año no le abandonarán al pasar a la clase siguiente.

Es cierto que toda generalización precipitada por profesores insuficientemente preparados no podría tener resultados muy satisfactorios. Conviene algunas veces que los docentes y la opinión en general sean informados de esta evolución pedagógica irreversible. La televisión es, por eso, un excelente medio, pero se podrían aprovechar mejor estas emisiones — a la vez vivientes y muy bien realizadas — si se televisaran a una hora más «pública»; por ejemplo, al terminar la tarde.—F. GAUSSEN.

(1) *Los conjuntos en el descubrimiento del número*, por Nicolás Picard; prólogo de Andrés Revuz, O. C. D. L., 65, rue Claude-Bernard, Paris-5°. Ver, igualmente, la obra del mismo editor: *La mathématique moderne dans l'enseignement primaire*, por Z. P. Dienes.

(Traducido por Emilio Chamorro del periódico «Le Monde» del día 24 de enero de 1967.)

Consciente del interés especial que el mundo de nuestros días dedica a la educación de la infancia privada de ambiente familiar normal, esta Comisión convocó en fecha reciente unas Jornadas de Estudio, en las que cerca de un centenar de especialistas en la materia (médicos, psicólogos, sociólogos, pedagogos, educadores y asistentes sociales) analizaron la problemática de estos niños, y como resultado de su trabajo formularon una serie de recomendaciones, a la vista de las cuales la Comisión Católica Española de la Infancia exhorta a los hombres individualmente, a los organismos e instituciones oficiales y privadas y a las autoridades locales, provinciales y nacionales a la mejor formación de estos niños y su posterior integración en la sociedad.

1. La familia, comunidad fundamental en el desarrollo humano, es el factor básico para la integración del niño, y todos los esfuerzos tendentes a normalizar la situación familiar son preferibles a cualquier medida supletoria.

2. La vivienda, los salarios y los horarios laborales han de acomodarse de tal forma que dejen libre el tiempo necesario para la convivencia familiar. Esta recomendación es de especial urgencia en lo que se refiere a las madres que trabajan fuera del hogar.

3. Ha de ser objeto de especial protección la unidad madre viuda-hijo y madre separada-hijo.

4. Es necesario promover el reconocimiento de la unidad familiar soltera-hijo, con todos los derechos de la Seguridad Social.

5. Debe modificarse el actual régimen jurídico de la adopción, a fin de fomentarla con las debidas garantías para el niño adoptado y la familia adoptante, y reducir al mínimo el régimen actual de Residencias o Casas de niños abandonados.

6. La vida de los niños en régimen de internado sólo puede justificarse cuando sea imposible su educación en el medio familiar.

7. El arquetipo de un internado debe ser el ambiente y aun las dimensiones personales de una familia normal, huyendo, por tanto, del gigantismo y de la masificación.

8. Los educadores especializados de los internados deben prepararse en Centros apropiados. Entre tanto, se considera indispensable actualizar la formación de este personal mediante cursillos o seminarios dirigidos por expertos.

9. El proceso de integración social de los niños educados en internados exige que se les dé participación en tareas de grupo, que vayan ejercitando en él su libertad y asuman misiones personales bajo su propia responsabilidad.

10. La orientación y formación profesional han de considerarse fundamentales en las instituciones educativas.

11. Para facilitar la apertura del ambiente de los niños en los internados, debe fomentarse su convivencia con los niños que viven en régimen de ambiente normal, ya en clases, juegos, paseos, clubs o asociaciones infantiles, o en tanto sea posible realizando sus estudios o aprendizaje

profesional en Centros o Residencias ajenas al suyo.

12. Para aprovechar al máximo la capacidad intelectual, intereses y aptitudes, deben hacerse a los niños diagnósticos personales con arreglo a las técnicas modernas.

13. En cuanto a la formación religiosa, deben revisarse profunda y seriamente las orientaciones teológicas pastorales y los métodos y procedimientos pedagógicos seguidos hasta ahora, evitando una enseñanza religiosa abstracta y desconectada de la situación vital del catequizando, siendo fieles así al mandato del Concilio Vaticano II, que pide «una instrucción catequética que ilumine y robustezca la fe, anime la vida con el espíritu de Cristo, lleve a una consciente y activa participación del misterio litúrgico y aliente a una acción apostólica» (Euc. crist., núm. 4).

14. La práctica sacramental debe ser cada vez más consciente y libre, procurando orientar a los niños a que hagan sus prácticas religiosas con gusto, para lo cual deben ser breves y adaptadas a su psicología.

15. Se considera muy importante que en todas las instituciones haya un director espiritual efectivo y preparado para esta función.

16. Se debe fomentar la participación de los niños en la Parroquia y en las organizaciones de apostolado, procurando que los grupos estén dirigidos por personas con adecuada preparación.

Madrid, abril de 1967





Buenos días

GARCIA DEL ARENAL, M. E.: «Buenos días». Berriz, Editorial Angeles de las Misiones, 1964.

En esta obra se ofrece a los adolescentes un conjunto de poesías capaces de arrancar una actitud y encender un ideal.

Son temas intrascendentes, algunos incluso son románticos, pero todos ellos llegan al corazón; que ayudan a comprender, a enseñar a valorar lo que es una flor, una madrugada, un atardecer, una fiesta campera, un paisaje, un deseo de amar.

Está escrito en una forma poética sencilla, clara y serena, teniendo presente al público a que va dirigido, y en esto estriba el valor principal de la obra.—E. FERNANDEZ RIVERA.

Tests

REY, André: «Conocimiento del individuo por los tests». Madrid, Ediciones Guadarrama, 1966, 304 páginas.

Esta obra, escrita por el documentado profesor del Instituto de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Ginebra, André Rey, que en la actualidad es uno de los maestros europeos de la Psicología clínica, ha sido traducida al español por Juan José Echeveste.

La temática desarrollada se ajusta a los títulos siguientes: Reacciones de los individuos ante el testaje de sus propiedades psicológicas; la Psicología diferencial; los tests psicológicos y las diferenciales de los individuos; estructuras y formas de los tests psicológicos y diversos sistemas de testaje.

La obra —como bien se dice en el prólogo— no se dedica a describir detalladamente los tests psicológicos, ni a indicarnos cómo seleccionar los mejores. Sino que trata de definir la naturaleza del conocimiento que los tests podían proporcionar. Si el objetivo inmediato de estos procedimientos es claro, si se han utilizado desde el principio para captar y conocer las propiedades psicológicas de los individuos, su empleo ha hecho reflexionar cada vez más sobre el alcance real de las observaciones y del

análisis que posibilitan y sobre la naturaleza de las propiedades mentales y del funcionamiento psicológico.

Las formas de conocimientos aportadas por los tests han ido evolucionando, y con ellas ha evolucionado el carácter de estos instrumentos y la manera de utilizarlos. Es esta evolución, y sobre todo su estructura, lo que destaca la obra sin pretensiones de hacer historia, sino mostrando el número creciente de relaciones que se desean captar y organizar.

¿Qué son los tests psicológicos? ¿Qué nos pueden enseñar sobre nosotros mismos? ¿Cómo reaccionaremos ante las conclusiones del psicólogo que los aplica?

Estos son los interrogantes que el autor discute y analiza en la obra. Timonel experimentado, guía al lector, con rigor y gracia, a través de un método muy extendido, pero que muy pocos conocen realmente; sus fundamentos, sus dificultades, sus límites.

No es el tests el mágico revelador que muchos desearían que fuese. Es un instrumento difícil de manejar. Este libro será el mejor guía para conseguirlo. Cuantos utilicen los tests psicológicos o aquellos que se han sometido a su examen —psicólogos, médicos, estudiantes, industriales, magistrados, educadores, etc.— no encontrarán recetas en él, sino una mano experimentada que les conducirá a través de ese laberinto.

Al principio del libro encontramos un completo índice de la temática tratada en él.—E. FERNANDEZ RIVERA.

Psicología

HILGARD, E. A.: «Introducción a la Psicología». Madrid, Ediciones Morata, 1965, 547 págs., I.

Esta obra ha sido traducida del inglés por Luis Echevarría Rivera, revisada por el licenciado Gonzalo Gonzalvo Mainer y supervisada por Tomás Terrado, con prólogo del eminente catedrático de la Universidad Central doctor Mariano Yela. Este primer tomo está dedicado al estudio de temas interesantísimos, como pueden ser: Estructura de la conducta, Psicología del niño y del adolescente, Aprendizaje y Enseñanza Programada.

El amplio contenido podemos conocerlo a través de las notas entresacadas de la introducción: «La Psicología actual es sumamente rica y problemática. Rica en datos, en ideas, métodos, hallazgos, perspectivas teóricas y aplicaciones. Más rica aún en problemas, dudas y controversias... En cualquier caso, ahí está la Psicología, prolífica, diversa y tanteante. La Psicología ha avanzado con ingenio, paciencia y fecundidad sorprendentes. Amplia muestra de ello se da en este libro».

Al final de la obra encontramos un amplio y completo índice de las materias tratadas.—E. FERNANDEZ RIVERA.

Psicología...

MULLER, Philippe: «La Psicología en el mundo moderno». Madrid, Ediciones Guadarrama, 1966. 224 páginas.

Este interesante libro sobre Psicología y Ciencias Humanas ha sido traducido del francés por Juan José Echeveste. Su autor, Philippe Muller, es profesor en la Universidad de Neuchâtel, cuyo Instituto de Psicología dirige. Muller es uno de esos espíritus, cada día más raros, para quienes la especialización no es un marco cerrado que les impide contemplar el amplio panorama de la cultura general, sino el punto de partida para la más amplia vulgarización. Cimentación en una sólida formación filosófica, le ha sido posible abordar los campos más diversos de la Psicología moderna: los tests en relación con la formación del niño, la Psicología de las profesiones, el problema de las aptitudes, etc.

La Psicología moderna, con su nueva visión del hombre, acentuando multitud de problemas y abordándolos con un prisma harto diferente del tradicional, es relativamente reciente. Pero si ha nacido y se ha desarrollado en nuestros días, es por estar íntimamente ligada a los problemas sociales que hoy nos afectan.

Al ofrecer al público selecto una de las ciencias peor comprendidas y, con todo, más vitales para cada individuo, el profesor Muller no ha caído en la fácil tentación de manifestar descubrimientos espectaculares. Penetra en el tema con sencillez, analizando sus relaciones con nuestro ser, con el medio histórico en que vivimos, con las formas nuevas que adquiere nuestra vida, indagando la respuesta que da hoy a los interrogantes de siempre: ¿Qué somos? ¿Qué puesto ocupa el individuo? ¿En qué radican nuestras relaciones con el prójimo? ¿Qué es un hombre normal?

La temática está desarrollada en cinco apartados: La Psicología, expresión y exigencia de los tiempos modernos. Los tres temas de la Psicología moderna (la educación em-

presarial, la educación burocrática, el hombre). El dominio del mundo. Las diferencias individuales y las relaciones humanas. El hombre normal.— E. FERNANDEZ RIVERA.

Atlas...

VARIOS: «Atlas de España con conocimientos de Geografía». Editorial Hernando, S. A., Madrid, 1965, 32 págs., 32 × 21,5 cms.

Obra muy útil en el quehacer didáctico para complementar el estudio de la Geografía española, de acuerdo con las modernas corrientes pedagógicas, pues aparte de la observación directa de los hechos geográficos, es el instrumento de aprendizaje más eficaz para llegar al conocimiento de la realidad geográfica lejana.

No se trata de un simple atlas más de España, sino de un libro que, además de su cartografía, reúne cualidades nuevas en su orientación didáctica e introduce una serie de textos sintetizados de gran significación y utilidad, sobre todo para los alumnos de primer curso de Bachillerato (en todas sus modalidades) y los cursos superiores de la escuela primaria.

Como su nombre indica, consta de dos partes:

Por un lado, inserta toda la cartografía española en atractivos mapas a todo color, exactos y actuales, con verdadera sensación de relieve y una toponimia perfectamente legible. Corresponden a España Física, Política, Administrativa; a todas y cada una de las regiones naturales, Baleares y Canarias, Provincias Africanas, y temáticos (de climatología, demografía, economía, comunicaciones, comercio, turismo).

Por otro lado, y ésta es la modalidad de la obra, ofrece en cada página de mapas breves y concisas nociones de Geografía, en perfecta disposición, que en armonía con su cartografía, contribuyen poderosamente, como se indica en la presentación, a «hacer ameno el estudio de esta materia y fácil su asimilación».

Incluye también el atlas una selección fotográfica de paisajes, ciudades y monumentos, perfectamente distribuidos, que son símbolo geográfico-artístico de España.—F. M.

El mundo que ves

CALLEJA GULJARRO, Tomás: «El mundo que ves». Unidades didácticas, 2.º curso, Madrid, 1966, Editorial Hernando, S. A., 156 páginas, 75 pesetas.

Manual escolar que responde plenamente al espíritu apuntado en los vigentes Cuestionarios Nacionales. Su

gran variedad de observaciones, actividades y ejercicios, que los niños realizarán constantemente, en torno a un tema central, son adecuados y amenos, y de gran valor didáctico, que garantizan la comprensión de las ideas, estimulando la reflexión personal, la curiosidad y el interés de los escolares.

Sus «unidades didácticas» son básicas y realistas, programadas desde el punto de vista de «globalización» y concebidas de acuerdo con el deseo de colocar a la escuela primaria más cerca de los actuales sistemas de enseñanza sintética.

Cada «unidad» es tratada en cinco páginas, que recogen el trabajo de otros tantos días, en torno al estudio de los diferentes aspectos de la misma.

Además de unas normas pedagógicas, de gran utilidad, para el debido uso del libro en la clase, la obra va acompañada de un Cuaderno de Pruebas Objetivas, debidamente confeccionado, para ayudar a los maestros en la evaluación del trabajo escolar.— F. M.

Curso de Redacción

MARTIN VIVALDI, G.: «Curso de redacción. (Del pensamiento a la palabra)». Editorial Paraninfo, Madrid, 502 páginas.

El señor Martín Vivaldi, periodista profesional, nos ofrece aquí, como él mismo confiesa en su prólogo, «una información de urgencia sobre cuestiones dispersas, precisamente aquellas que se nos han planteado a todos alguna vez en la vida en nuestra diaria lucha con los problemas de Redacción»; pero se queda corto al hacer esta advertencia previa, pues creemos que éstos son también los problemas con que el didacta del lenguaje se encuentra cuando pretende comunicar a su alumno un método, un procedimiento y un estilo de composición escrita, sobre todo cuando ya se está en una etapa de suficiente madurez para sacar a la luz pública nuestros asertos o nuestras ideas y creaciones.

El hecho de que ésta sea ya la cuarta edición corregida y aumentada, explica que su publicación haya sido verdaderamente útil. El título creemos que corresponde exactamente a la intención del autor; sin embargo, su contenido es más ambicioso todavía, ya que resulta verdaderamente un compendio de las cuestiones gramaticales más funcionales, así como todo lo relativo a la claridad, orden y precisión en el lenguaje escrito. Los capítulos correspondientes a la elegancia y arte de escribir y sus técnicas nos parecen sumamente interesantes.

Los problemas que plantea la puntuación; la construcción verbal, con

la dinámica sobre las diferentes concordancias; la ordenación lógica dentro de la frase y la colocación de modificativos; el uso de neologismos, barbarismos y solecismos, con la introducción original de los «telecismos», en pugna con una verdadera «política del idioma»; así como un estudio detallado de la descripción, biografía, traducción, información, comentarios y narraciones en general, completan un índice o contenido que, sin pretender ser exhaustivo, resulta de lo más completo.

La estructura que pudiéramos denominar didáctica del texto, está dispuesta de modo que primero se estudien unos conceptos y principios más o menos generales en cada tema o cuestión, que después se van enriqueciendo ampliamente con ejemplos y citas, y se coronan con una escogida serie de ejercicios prácticos de redacción.

Es un libro que verdaderamente viene a llenar un espacio o a cubrir un campo que ha sido poco cultivado, ya que son contadas las obras en nuestra lengua que tratan de proporcionar al escritor —lo mismo si es profesional que si es aficionado o científico que tiene que hacer uso de la pluma para exponer sus ideas y saberes— un instrumento adecuado para la expresión, pues encontrarán en él una perfecta guía que le aclara los puntos oscuros, dudas léxicográficas y le suministra normas necesarias y prácticas de preceptiva lingüística.

Digamos, finalmente, que todo lo que en Literatura adquiere la calificación de «ismo» tiene aquí su crítica acertada, y se proponen las vías para no derivar en sus extremos o abusos.—A. PULPILLO.

Teoría y acción

FULLAT, Octavio, Sch. P.: «Teoría y Acción (Iniciación a la Filosofía)». Editorial Doncel, 1.ª edición, Madrid, 1966, 410 páginas.

He aquí un libro cuya pretensión, el estudio de la Filosofía en el Bachillerato, ha sido ampliamente desbordada con su realización, porque, en verdad, no ha resultado un manual escolar más, sino que tiene textura de tratado sistemático de los diferentes saberes filosóficos, y todo aquel que recurra a él, no solamente los estudiantes de Institutos y Colegios, sino también aquellas personas que con una formación cultural amplia quieren asomarse al insondable fondo de la Filosofía, encontrarán en sus páginas contenidos e ideas más que suficientes para nutrirse de los conceptos y principios más generales, más comunes a todo conocimiento y más comprensivos de todo cuanto existe y puede ser analizado por la razón.

El resumen ya hace relación al origen y división de la Filosofía, a la Lógica o legislación del pensar, a la Cosmología o concepción del mundo dentro de las coordenadas espacio-temporalidad, a la Psicología, a una Ontología o «logos» del ser coronada por la Teodicea, a la Ética y al Derecho, y, finalmente, a la última rama desgajada del árbol filosófico, que tanto desarrollo ha adquirido en la actualidad, la Sociología. Todo ello tratado, claro está, de modo compendioso, porque no podía ser de otra manera, pero de tal modo sugestivo y estimulante, que ciertamente consigue el padre Fullat con este libro interesar, maravillar y asombrar, que son actos, por otra parte, inherentes y esenciales a todo tratamiento filosófico.

El método seguido en cada tema es también el más adecuado a la estructura de la materia de que se trata y el más pedagógico en cuanto a la consecución del fin didáctico a que está destinada la obra. Precedido de una exposición clara, justa y suficiente, se llega a un concepto-resumen que se destaca con un recuadro; lleva, igualmente, los esquemas y cuadros sinópticos que son precisos; y al final de todos los capítulos, después de las notas consiguientes, al pie de página, se insertan unos textos de autoridades, que van desde Aristóteles a los filósofos más en vanguardia, con lo que el estudio se hace a la vez histórico y crítico, y unos temas de redacción o de grado de carácter aplicativo y práctico.

Destaca la actualización de los problemas sociológicos, donde no faltan alusiones a los sociólogos de todas las tendencias y la referencia a los problemas más candentes (marxismo y capitalismo, Diarquía, Iglesia-Estado, etc.) y a las instituciones internacionales de mayor extensión, como la O. N. U.

El rigor científico y la objetividad

son también notas importantes de la obra que analizamos.

Por último, los aspectos materiales, tales como encuadernación, calidad del papel y claridad de la impresión, nos parecen inmejorables, y nos causaría sorpresa su empleo para este tipo de libros si no fuera porque la Editorial Doncel, en su ya amplio y variado fondo de publicaciones, no nos tuviera acostumbrados a tales excelencias.—A. PULPILLO.

Aventura del lenguaje

CASADO, L., y PALACIOS, J. A.: «Aventura del Lenguaje». Editorial Magisterio Español, S. A., Madrid, 1965. Dos tomos para 5.º y 6.º curso Enseñanza Primaria. 55 pesetas cada tomo.

El título de este libro es, por sí solo, todo un rico caudal de sugerencias. La enseñanza del lenguaje es una difícil y entrañable aventura, no sólo por lo que lleva en sí de dificultad, sino también, y principalmente, porque es uno de los aspectos más valiosos y enriquecedores de la tarea docente.

Es necesario reconocer que hasta ahora han sido pocos los intentos para realizar manuales solventes encaminados a la enseñanza de la lengua. La promulgación en 1965 de los Nuevos Cuestionarios para la Enseñanza Primaria abrió un firme camino hacia esta meta. Se señalaban en dicho cuerpo legal, como contenidos básicos de la enseñanza del lenguaje en la Escuela Primaria, conversación, vocabulario, elocución, nociones gramaticales y, en los últimos cursos, comentario de textos. Es obvio pensar que, concebida de acuerdo con estos contenidos básicos, la enseñanza de la lengua no podía quedar confinada

a una fría serie de nociones gramaticales que, en el mejor de los casos, constituyera un difícil y árido arsenal de aprendizaje para los niños.

«Aventura del Lenguaje» es un manual elaborado concienzudamente de acuerdo con las orientaciones de los Nuevos Cuestionarios y con los principios más sólidos y actuales de la didáctica de la lengua. Viene a ser, por tanto, un valiosísimo instrumento en manos del maestro. El libro se halla estructurado en unidades didácticas, en cada una de las cuales se incluye, como núcleo esencial de la misma, un fragmento literario en torno al que se agrupan ejercicios de vocabulario, lectura comentada, ortografía y nociones gramaticales. Hay que destacar que tanto las nociones como los ejercicios están estructurados de tal forma, que surgen, de modo espontáneo y natural, del contenido de lenguaje vivo que hay en la lectura y la conversación. De este modo, la lengua se aprende de una forma viva y unitaria, tal y como se propugna en los modernos postulados didácticos. Los autores han realizado un serio y logrado esfuerzo por aunar la calidad de los textos elegidos con la capacidad lingüística, intelectual y cultural de los alumnos a los que se dirige el libro. Cada uno de los manuales va acompañado por una rica serie de ilustraciones, las cuales pueden servir para realizar fructíferos ejercicios de observación y expresión libre. No se ha olvidado incluir actividades de iniciación a la redacción.

«Aventura del Lenguaje», editada cuidadosamente por Magisterio Español, S. A., puede ser, por todo lo dicho, un manual de enseñanza de la lengua auténticamente revolucionario en su género. Su utilidad viene avalada por una serie de condiciones técnicas que, a no dudarlo, harán de él un instrumento insustituible en manos de los maestros españoles.





CIENCIAS NATURALES

A

D'AGOSTINO, Salvo: «Un insegnamento non dogmatico della scienza». *Scuola e città*, número 9, settembre 1964, páginas 514-515.

B

BARLER, D.: «Primary school science». *Educational Research*, núm. 2, volumen VII, february 1965, págs. 155-158.

BATON, A.: «La pédagogie de la synthèse et l'enseignement de la science». *Bulletin des Ecoles Primaires*, núm. 10, 1960.

BIAGGI DE MEJÍA, Nelly: «Valor de las Ciencias Naturales en educación primaria». *Revista de Educación*. Santo Domingo, República Dominicana, mayo-diciembre 1961, núm. 2, págs. 11-12.

BLACKWOOD, Paul E.: «La enseñanza de las Ciencias elementales». *La Educación*, núm. 24, Washington, octubre-diciembre 1961, págs. 80-81.

C

CALVO LOREA, M. C.: «El método de proyectos en la enseñanza de las Ciencias físico-químicas». *Educadores*, número 24, septiembre-octubre 1963, páginas 653-662.

CALLEJA GUIJARRO, Tomás: «Lecciones con microscopio». *Biblioteca Auxiliar de Educación*, números 184-185, 1965, 38 páginas.

CARATTE, H.: «A propos des sciences a l'école primaire». *Moniteur*, núm. 8, avril 1964, págs. 226-230.

CERNUSCHI, Félix: «Cómo debe orientarse la enseñanza de las Ciencias». Buenos Aires, Eudeba, 1961, 55 páginas.

CIARI, Bruno: «Le science nella scuola obbligatoria». *Riforma della Scuola*, números 6-7, giugno-luglio 1963, páginas 48-51.

Ciências na Escola Elementar para o Curso elementar (1.ª a 5.ª Séries). Río de Janeiro, Brasil, Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos, Ministerio de Educação e Cultura, 1955, 300 páginas.

CRISAFI, Agostino: «Importanza della matematica nelle studio nell'insegnamento delle scienze». *Nuova Rivista Pedagogica*, números 3-4, agosto 1964, páginas 55-63.

«Cómo aprenden Ciencias los niños». *Educadores del Mundo*, núm. 23, Santiago de Chile, julio-agosto 1964, páginas 36-40.

COVARRUBIAS, Z Alejandro: «Los criterios básicos en la enseñanza de las Ciencias Naturales». *Mensaje al Educador Boliviano*. La Paz, Bolivia, noviembre 1964, págs. 28-33.

D

DEBRE, Robert: «Plaidoyer pour l'étude des sciences naturelles». *L'Education Nationale*, núm. 32, 12 novembre 1964, páginas 5-7.

La didattica delle scienze nella scuola primaria. Atti del convegno nazionale (Roma, 24-27 aprile 1958), Italia. Centro Didattico nazionale per la scuola elementare e di complemento dell'obbligo scolastico, 1958, 169 páginas.

E

«La enseñanza de las Ciencias Naturales en la Escuela Primaria». *Educación*. San José, Costa Rica, enero-febrero 1962, págs. 15-148.

«La enseñanza de las Ciencias Naturales». *Bordón*, núm. 34, febrero 1953.

«La enseñanza de las Ciencias en la escuela primaria». *Revista Analítica de Educación*, vol. VII, núm. 7, septiembre 1955.

«La feuille d'information des professeurs de l'academie de Toulouse enseignant les sciences naturelles». *Annales du Centre Regional de Documentation Pédagogique de Toulouse*, Institut Pédagogique National, número 1, novembre 1963.

F

FIorentINI, F.: «I mezzi naturali nell'insegnamento scientifico». *Scuola di Base*, núms. 5-6, septiembre-diciembre 1964, páginas 43-46.

G

GENT, D. de: «L'enseignement des sciences et les questions de nos élèves de première». *Moniteur*, núm. 1, septiembre 1964, págs. 14-17.

H

HASRUSSEN, Vilhelm: *El estudio de la Naturaleza en la Escuela Primaria*. Barcelona, Labor, 1933, 235 págs.

HECKER, Mónica: «La preparación de expertos para la enseñanza de las Ciencias». *Limen*, Publicación del Departamento de Relaciones Públicas de la Editorial Kapelus, núm. 11, junio 1966, Buenos Aires.

J

JACOBSON, Willard J.: «La enseñanza de la Ciencia a niños y jóvenes». *Anales*, núms. 7 al 12, julio-diciembre 1962, Montevideo, Uruguay, págs. 219-228.

M

MUNICIO, P., y GOJON, S.: «La enseñanza de las Ciencias Naturales». *La Escuela en Acción*. Suplemento pedagógico de *El Magisterio Español*, número 9.580, marzo 1966, págs. 26-27.

P

«Pédagogie des sciences physiques». *Dossiers Documentaires*, núm. 7, novembre 1964. Ministère de l'Education Nationale, Institut Pédagogique National.

PETTER, Guido: «Problemi psicologici connessi con l'insegnamento scientifico». *Scuola e città*, núms. 4-5, aprile-maggio 1966, págs. 159-161.

R

RASMUSSEN, V.: *El estudio de la Naturaleza en la Escuela*. Barcelona, Editorial Labor, S. A., 1933.

RIOJA, Enrique: *Las Ciencias Naturales en la Escuela Primaria*. México, Editorial Atlante, S. A., 1941.

RUDE, Adolfo: *Enseñanza de las Ciencias Naturales. Enseñanza de la Física y de la Química*. Vol. II del Tesoro del Maestro, Edit. Labor Mexicana, D. F., 1952.

S

SAINT VITEUX, J.: «A propos des sciences à l'École Primaire». *Moniteur*, núm. 10, juin 1964, págs. 307-331.

STEPHENSON, J. P.: *Sugestiones para los profesores de Ciencias*. Paris, Unesco, 1949.

T

TIRADO BENEDI, Dr. Domingo: «La enseñanza de las Ciencias Naturales». *Boletín*. Organó Pedagógico Informativo del Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos, República Argentina, núm. 19, diciembre 1965, páginas 36-40.

U

UNESCO: *Manual de la Unesco para la enseñanza de las Ciencias*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1959, 256 páginas.

V

VALERIEN, J.: «El film de 8 mm. en la enseñanza de las Ciencias». *Información Educativa*, Buenos Aires, Argentina, números 4-5-6, abril-mayo-junio 1964, páginas 7-11.

VILLAR, Germán E.: «Lugar de la Ciencia dentro de la Enseñanza General». *Panorama de la Educación*, núm. 3, volumen V, octubre-diciembre 1963, página 8.

● Ciclos completos de libros de Enseñanza Primaria adaptados a los vigentes cuestionarios.



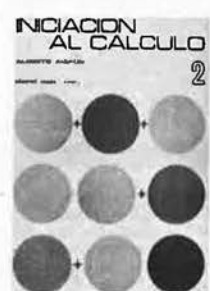
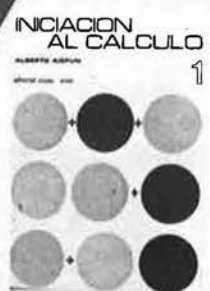
LECTURA Y LENGUA ESPAÑOLA
 Delfin I (1.)
 Delfin II (1.)
 por Arturo Medina

MATEMATICAS
 Iniciación al cálculo I (1.)
 Iniciación al cálculo II (2.)
 Iniciación al cálculo III y IV (3. y 4.)
 por Alberto Aizpún

MATEMATICAS
 El desarrollo de la Matemática moderna.
 Primer cuaderno (1.)
 Guía didáctica de la Matemática moderna en la escuela primaria. (Libro del Maestro)
 por Alberto Aizpún

UNIDADES DIDACTICAS
 Ver, Hacer y Pensar (1.)
 Ramón Fuster
 A través del mundo (Mi Primer libro de Geografía) (2.)
 Lluch - Comes

LENGUA Y LECTURA ESPAÑOLA
 Mi Primer Libro de Lenguaje (2.)
 Mi Segundo Libro de Lenguaje (3,y4.)
 Mi Tercer Libro de Lenguaje (5,y6.)
 por Joaquín Martí



● claridad y accesibilidad

● material para todo un curso

● ediciones impecables

● USO adecuado del color

nuestros catálogos de Enseñanza Primaria

● solicite



editorial vicens-vives
 AVDA. SARRIA 132 - 136 - BARCELONA 17



los nuevos textos **H.S.R.** prestigian la enseñanza

porque...

- ... siguen **fielmente** las **nuevas normas didácticas**;
- ... están **cuidadosamente graduados**;
- ... desarrollan con **claridad y eficiencia** la **totalidad** de los **temas** correspondientes a **cada curso**;
- ... contienen **suficiente materia** para mantener **activo** al **niño** durante **todo el curso escolar**.

porque...

- ... han sido **esmeradamente impresos** en **offset** a **todo color**;
- ... están **sólidamente encuadernados** en **cartoné**;
- ... poseen **expresivas y artísticas ilustraciones**.

y también...

PORQUE HAN SIDO ESCRITOS Y CONFECCIONADOS SIN ESCATIMAR NINGUN ESFUERZO INTELECTUAL, ARTISTICO, MATERIAL Y TECNICO.

APROBADOS POR EL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

Solicite **UN EJEMPLAR** de muestra con el **50 %** de descuento.

HIJOS DE SANTIAGO RODRIGUEZ

Apartado, 55 - BURGOS



¡ORIENTE SU ESCUELA HACIA EL EXITO!

¿Qué significa santillana en el mundo de los textos escolares?

SEGURIDAD en la elección: su plan es el más completo y armónico por la vinculación entre todas las materias del programa.

GARANTIA en la totalidad de los textos, al haber sido elaborados por un mismo equipo de expertos.

CONFIANZA en la labor orientadora del libro-guía, que ha traducido a la realidad práctica las más fecundas teorías pedagógicas.

PROGRAMACION detallada y paralela de todas las materias en los contenidos, actividades, ejercicios de ampliación y evaluación correspondientes a cada semana del curso.

RESPONSABILIDAD en el perfeccionamiento sucesivo de su material escolar según las orientaciones que continuamente recibe del magisterio.

PRESTIGIO para los centros docentes que han adoptado nuestros textos.

LA TRAYECTORIA MAS SEGURA DEL
EXITO ESCOLAR.

En cada uno de los SEIS primeros cursos de Enseñanza Primaria,

santillana pone a su disposición:

1.º CURSO

Unidades didácticas.-Diploma.	45
Libro de lectura.-Sonata.	40
Libro activo de lenguaje.-Arboleda.	18
Religión.-Ofrenda.	40
Expresiones artísticas.-Gaviota.	35
Cuaderno de escritura n.º 1.-Cometa.	9
Cuaderno de escritura n.º 2.-Cometa.	9
Cuaderno de escritura n.º 3.-Cometa.	9
Cuaderno de escritura n.º 4.-Cometa.	9
Cuaderno de cálculo n.º 1.-Mañana.	12
Cuaderno de cálculo n.º 2.-Mañana.	12
Cuaderno de cálculo n.º 3.-Mañana.	12
Libro guía del maestro.	

2.º CURSO

Unidades didácticas.-Diploma.	50
Libro de lectura.-Sonata.	40
Libro activo de Lenguaje.-Arboleda.	18
Religión.-Ofrenda.	40
Expresiones artísticas.-Gaviota.	35
Cuaderno de escritura n.º 1.-Cometa.	9
Cuaderno de escritura n.º 2.-Cometa.	9
Cuaderno de escritura n.º 3.-Cometa.	9
Libro activo de cálculo.-Mañana.	18
Cuaderno de cálculo n.º 1.-Mañana.	10
Cuaderno de cálculo n.º 2.-Mañana.	10
Libro guía del maestro.	

3.º CURSO

Unidades didácticas.-Diploma.	75
Libro de lectura.-Sonata.	45
Libro activo de lenguaje.-Arboleda.	18
Religión.-Ofrenda.	45
Expresiones artísticas.-Gaviota.	35
Cuaderno de escritura n.º 1.-Cometa.	9
Cuaderno de escritura n.º 2.-Cometa.	9
Cuaderno de escritura n.º 3.-Cometa.	9
Libro activo de cálculo.-Mañana.	18
Cuaderno de cálculo n.º 1.-Mañana.	10
Cuaderno de cálculo n.º 2.-Mañana.	10
Libro guía del maestro.	

4.º CURSO

Unidades didácticas.-Diploma.	80
Libro de lectura.-Sonata.	45
Libro activo de lenguaje.-Arboleda.	18
Religión.-Ofrenda.	45
Expresiones artísticas.-Gaviota.	35
Cuaderno de escritura n.º 1.-Cometa.	9
Cuaderno de escritura n.º 2.-Cometa.	9
Cuaderno de escritura n.º 3.-Cometa.	9
Libro activo de cálculo.-Mañana.	18
Cuaderno de cálculo n.º 1.-Mañana.	10
Cuaderno de cálculo n.º 2.-Mañana.	10
Libro guía del maestro.	

5.º CURSO

Unidades didácticas.-Diploma.	100
Libro de lectura.-Sonata.	50
Libro activo de lenguaje.-Arboleda.	60
Religión.-Ofrenda.	45
Libro activo de cálculo.-Mañana.	45
Cuaderno de cálculo n.º 1.-Mañana.	25
Cuaderno de cálculo n.º 2.-Mañana.	25
Libro guía del maestro.	

6.º CURSO

Unidades didácticas.-Diploma.	
Libro de lectura.-Sonata.	65
Libro activo de lenguaje.-Arboleda.	
Libro activo de cálculo.-Mañana.	
Libro guía del maestro.	

Canciones para los cursos 1.º, 2.º, 3.º
y 4.º.-Balada.

55

Le ofrecemos la posibilidad de adquirir un juego completo con carácter de muestra, y con un descuento del 50%.

santillana

Monte Esquinza, 24 - Madrid-8

TEXTOS MAGISTERIO

Todos los TEXTOS MAGISTERIO (Libro del alumno) llevan puntos canjeables para conseguir GRATIS el Libro del Maestro, cualquier otro libro de nuestro Fondo Editorial, a razón de 3 pesetas punto.



VENTURA
5.º DEL LENGUAJE
EDITORIAL MAGISTERIO ESPAÑOL S. A.

MATEMÁTICAS

Conjuntos y Números 1.º	...	35 Ptas.
» » 2.º	...	38 »
» » 3.º	...	40 »
» » 4.º	...	40 »
Matemáticas 5.º	...	50 »
» 6.º	...	50 »

UNIDADES DIDÁCTICAS

Naturaleza y Vida 1.º	...	40 Ptas.
» » 2.º	...	50 »
» » 3.º	...	65 »
» » 4.º	...	80 »
Naturaleza y Ciencia 5.º	...	70 »
» » 6.º	...	75 »
Geografía e Historia 5.º	...	55 »
» » 6.º	...	55 »

MANUALIZACIONES

Burbujas de Colores 1.º	...	40 Ptas.
» » 2.º	...	40 »
» » 3.º	...	40 »
» » 4.º	...	60 »

LENGUA

Imágenes y Palabras 1.º	...	30 Ptas.
» » 2.º	...	40 »
Aventura del Lenguaje 3.º	...	45 »
» » 4.º	...	45 »
» » 5.º	...	55 »
» » 6.º	...	55 »

RELIGION

Curso 1.º	...	25 Ptas.
» 2.º	...	25 »
» 3.º	...	35 »
» 4.º	...	40 »
» 5.º	...	55 »
» 6.º	...	55 »

LECTURA

Campanita (Curso 1.º)	...	40 Ptas.
Piñón (Cursos 2.º y 3.º)	...	50 »



V-2
D. n.º
Calle n.º
Localidad
Desea recibir:
 1 ejemplar, con el 50 por 100 de descuento, de los libros
 ejemplares de los libros
cuyo importe de ptas. abonará por
 Rembolso Giro Postal n.º
de fecha

Le ofrecemos la oportunidad de conseguir un ejemplar de cada LIBRO DEL ALUMNO que desee, como muestra, el 50 por 100 de descuento. Bastará que rellene la correspondiente del cupón adjunto.

EDITORIAL MAGISTERIO ESPAÑOL, S.

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