

Vida escolar

R-407





Dificultad para la captación del significado de las palabras que se leen

UN gran número de escolares encuentran dificultades para reconocer las palabras que leen, aunque éstas sean del vocabulario usual. Se trata de una incapacidad para asignar significados a las grafías de las palabras. Es corriente que pronuncien correctamente palabras que conocen perfectamente, como *ventana* o *pelota*, y, sin embargo, no identifican el objeto significado.

Diagnóstico.

Esta anomalía deriva fundamentalmente de un abuso, durante las primeras etapas del aprendizaje, de la lectura oral como método de enseñanza. Los maestros suelen insistir demasiado en la mera pronunciación de la palabra escrita, considerando la lectura como una simple traducción fonética de las grafías, con perjuicio de la habituación del escolar en el aspecto capital del proceso lector, es decir, la asociación automática de un significado a la imagen visual de las palabras impresas.

Corrección.

Los ejercicios más adecuados para superar esta dificultad son aquellos que acentúan los aspectos significativos de la lectura, proporcionando al escolar técnicas y procedimientos que le permitan recono-

cer las palabras en el contexto. He aquí algunos tipos útiles de ejercicios (1):

1. Ejercicios que requieren estudiar someramente el significado de las palabras de una lista:

Pon una raya debajo de los nombres de animales de cuatro patas.

Perro — pollo — cabra — pato — caballo — gato

2. Sinónimos:

Pon una raya debajo de la palabra que signifique lo mismo que la primera de la fila.

Brillar: empezar — resplandecer — carbón

Pelear: erróneo — tirar — guerrear

3. Aprendizaje de los diversos significados de las palabras:

Señala la diferencia del significado de «cubierto» en las siguientes frases:

El campo está *cubierto* de nieve.

Su mamá había puesto un *cubierto* menos en la mesa.

A. O. H.

(1) Tomados del libro de Brueckner y Bond: «Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje». Editorial Rialp, Madrid, 1962.

Vida escolar

REVISTA DEL CENTRO DE DOCUMENTACION

Y

ORIENTACION DIDACTICA DE ENSEÑANZA PRIMARIA

JUAN MANUEL MORENO G.
Director

AMBROSIO J. PULPILLO RUIZ
Secretario

M.^a JOSEFA ALCARAZ LLEDO
Documentación

VICTORINO ARROYO
DEL CASTILLO
Publicaciones

ALVARO BUJ JIMENO
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.

IMPRIME:

Estades Artes Gráficas, S. A.

TIRADA:

79.000 ejemplares.

Depósito Legal M. 9.712-1958



sumario

Artículos	3
● Juan Manuel Moreno, Director del CEDODEP, escribe sobre los factores de la eficacia docente, a través de un análisis del concepto de eficacia, la tesis de Mitzel y el experimento de M. Hugues.	
	6
● Gordon W. Allport escribe un interesante artículo sobre percibir, recordar e informar, analizando sus múltiples implicaciones psicociológicas.	
Orientaciones didácticas	9
● Hacia una nueva estructuración de la Gramática en la escuela primaria, es el título de una colaboración de Arturo Medina, Director de la Escuela Experimental y Nocturna del Magisterio.	
	11
● Juan Palacios Clement, Regente de Escuela Aneja, informa sobre la prueba trimestral para la calificación, a la vista de los niveles de adquisiciones.	
	14
● Sobre Instituciones Pedagógicas extranjeras sigue informando Ambrosio J. Pulpillo, Secretario del CEDODEP.	
Páginas centrales	16-17
● Victoriano Rostán Gómez, Maestro Nacional, proyecta una lección sobre Séneca, en conmemoración del XIX Centenario de la muerte de este ilustre filósofo.	

vida escolar

COLABORADORES

Son muchas las colaboraciones que para su inserción en nuestra revista VIDA ESCOLAR, llegan a la Dirección de este Centro. Hacemos saber que las mismas guardan un riguroso turno de publicación. Y también que no se mantiene correspondencia, salvo casos excepcionales, con los autores de la mencionada colaboración. Si transcurrido un plazo prudencial y no apareciesen publicadas dichas colaboraciones en la Revista, los autores pueden solicitar del Departamento de Publicaciones, la devolución de su original.

CARTAS SIN DIRECCION

De la preocupación del Magisterio por las actividades múltiples de este Centro, son índice la cantidad de cartas que diariamente se reciben. Rogamos, una vez más, pongan el remite con la dirección completa, pues muchas de estas cartas tienen que quedar forzosamente archivadas por carecer de dirección para ser contestadas.

NUEVA PUBLICACION

Muy en breve, y como se anuncia en la página cuarta de cubierta de esta Revista, se pondrá a la venta una nueva publicación de este Centro. Se trata de un libro sobre dirección de grupos escolares. Tengan un poco de paciencia los que ya han solicitado su remisión o los que a partir de ahora lo soliciten. Prometemos les será enviado tan pronto esté impreso, con toda urgencia.

CURSOS SOBRE MEDIOS AUDIOVISUALES

Se han celebrado con gran éxito y brillantez dos cursos de información teórica y práctica sobre las distintas aplicaciones didácticas de estos medios de enseñanza. Un curso ha sido para maestros y otro para Inspectores Profesionales de Enseñanza Primaria. Su organización ha corrido a cargo del CEDODEP en conexión con la Comisaría de Extensión Cultural.

PUBLICACIONES DEL CEDODEP

Rogamos que la correspondencia solicitando cualquier libro del fondo de publicaciones del CEDODEP, sea dirigida al señor Administrador de este Centro. Ello facilitará su más rápido envío. Y, por favor, hagan constar claramente la dirección del solicitante.

Concurso permanente

18

● Sobre la utilidad del microscopio en la escuela, continúa informando Tomás Calleja Guijarro.

20

● Antonio Cano Sánchez, Director de Grupo Escolar, escribe sobre la prensa en la escuela.

22

● Sobre la realización de un anemómetro experimental, escribe Javier Lagar Marín.

Departamentos del CEDODEP

23

● Consuelo Sánchez Buchón continúa informando sobre la proyección social de la escuela en el contorno.

● Los centros de colaboración, núcleos de investigación operativa, es un trabajo de Arturo de la Orden Hoz.

● Eliseo Lavara Gros continúa escribiendo sobre orientación escolar y profesional en la escuela primaria.

● Sobre las aplicaciones didácticas del proyector de vistas fijas, continúa informando Juan Navarro Higuera.

● Victorino Arroyo del Castillo escribe en torno a publicaciones del CEDODEP.

Información

28

● Se dan una serie de noticias, tanto nacionales como extranjeras, interesantes para el Magisterio primario.

Recensiones

30

● De los libros recibidos en el CEDODEP y de otros que se consideran interesantes para el Magisterio, se ofrece una breve reseña.

Bibliografía

32

● Se incluye sobre el juego una breve bibliografía que puede interesar al Magisterio primario.

Páginas de cubierta

● En la segunda de cubierta se ofrecen unas orientaciones didácticas sobre lectura escolar.

● En la tercera se informa de la clausura del curso organizado por el CEDODEP sobre Dirección de Grupos Escolares.

● Y en la cuarta página de cubierta se ofrece una interesante y nueva publicación del CEDODEP.



Los factores de la eficacia docente

Por JUAN MANUEL MORENO G.
Director del C.E.D.O.D.E.P.

- Acto de Enseñanza → Moreno
- "Landsheere"

PERCIBIMOS en la bibliografía pedagógica de hoy un marcado interés por el estudio de la eficacia docente y los factores que la determinan, sin duda alguna porque éste constituye uno de los temas más cercanos al espíritu vocacional y técnico del maestro.

Ya en el Congreso Internacional de Pedagogía celebrado en Santander en 1949, el profesor norteamericano, Avril S. Barr, propuso un esquema elemental para situar en su justo concepto y proporción el hecho de la eficiencia educativa (1).

H.E. Mitzel publica en New York, en 1960, una aleccionadora monografía —intitulada *Teacher Effectiveness*— en donde establece varios criterios para determinar los distintos sistemas de evaluación del comportamiento del maestro en su clase (2). Siguiéron después otras investigaciones realizadas por K. M. Evans (3), J. Wrihstone (4), N. Limbosch (5) y otros.

En 1963 el doctor G. de Landsheere escribe un artículo definitivo en este campo de investigaciones (6). Este trabajo ha sido considerado como punto de partida para nuevos esquemas y orientaciones. A par-

(1) BARR, Avril: *La eficacia docente*. «Actas del Congreso Internac. de Pedagogía», tomo I, Madrid, CSIC, 1949.

(2) MITZEL, H. E.: *Teacher Effectiveness*, in «Enc. of Educ. Res.», New-York, Macmillan, 1960.

(3) EVANS, K. M.: *Research on Teaching Ability*, in «Educational Research», vol. I, núm. 3, jun. 1959.

(4) WRIGHSTONE, J.: *Measuring the Social Climate of Classroom*, in «Journal of Educational Psychology», abril 1958, páginas 86-92.

(5) LIMBOSCH, N.: *Analyse de la fonction de l'instituteur par la méthode des incidents critiques*, en «Revue Belge de Psychol. et Pédagogie», vol. XVIII, núm. 75, 1956, págs. 69-87.

(6) LANDSHEERE, G.: *La prédiction et l'évaluation de l'efficacité des Professeurs*, en «Revue Belge de Psych. et Pédag.», tomo XXV, núm. 104, decembre 1963, págs. 93-111.

tir de este momento comienza a respirarse ya en la atmósfera de la investigación psicodidáctica un insistente prurito por el trascendental tema de la eficacia pedagógica.

CONCEPTO DE EFICACIA.

Ser eficaz vale tanto como conseguir productos laudables y positivos en las tareas que nos han sido encomendadas. Es hacer las cosas bien, integralmente y con garantías de permanencia. En este sentido decimos que un maestro forma, cuando educa bien, por completo y para siempre; cuando su quehacer magisterial se realizaba apoyado por los conocimientos científicos y la preparación pedagógica, y cuando al término de su acción didáctica los objetivos prefijados han sido honestamente cubiertos.

Todo esto es cierto. Mas no obstante sabemos que «emitir un juicio absoluto de la eficacia de un profesor es prácticamente imposible, ya que ésta no sólo depende de él mismo (*factores internos*) sino también de los alumnos a los cuales se dirige y de las condiciones y circunstancias en las que se encuentre colocado (*factores externos*) (7). «El acto de enseñar —sigue argumentando Landsheere— es siempre una función compleja en donde es necesario tener en cuenta una amplia multitud de relaciones entre el docente y cada uno de los discípulos, entre el docente y la clase entera o equipos de la misma. La relación más simple e interindividual —un maestro y un alumno— comporta ya, en sí misma, una gama inmensa de interacciones y problemas» (8).

(7) LANDSHEERE, G.: Ob. cit., pág. 93.

(8) LANDSHEERE, G.: Ob. cit., pág. 94.

factor interno (inf) / externo (ext) y juicio



Esto quiere decir que para determinar el grado de eficacia docente será necesario tener a la vista un inventario muy prolijo de factores y aspectos condicionantes, sin eludir la posibilidad, claro está, de reflexionar en torno a un número concreto de funciones básicas o fundamentales cuyo eco en el rendimiento educativo del maestro parece incontrovertible.

LA TESIS DE MITZEL.

Tres caminos —dice el profesor H. E. Mitzel— pueden utilizarse para la evaluación de la eficacia docente:

1.º *Por el producto conseguido en la instrucción de los escolares*, es decir, por los efectos más o menos positivos que el maestro alcanza en su afán por cultivar el espíritu de los alumnos y construir en ellos un sistema de habituación competente y eficaz.

2.º *Por el valor pronóstico de las aptitudes del maestro*, pues es lógico admitir que de la existencia de unas buenas aptitudes físicas, intelectuales, morales, afectivas, pedagógicas, etc., puede esperarse el mejor de los frutos.

De ahí ese notable afán de la Didáctica Experimental moderna por detectar en los candidatos al magisterio el grado de *capacidades e inclinaciones vocacionales* que poseen y sienten para la tarea a punto de serles encomendada.

Se han elaborado ya valiosos tests que ponen de manifiesto la *aptitud educativa* (9), la *aptitud para la función docente* y las *actitudes del maestro* (10).

3.º *Por observación directa del comportamiento docente*.—No hay sino observar sistemáticamente la conducta del maestro —dentro del aula— en sus relaciones con la ciencia que explica y con los discípulos que le han sido confiados, para obtener una idea fiel de su preparación y eficacia.

Las tres vías son útiles. Un criterio integralista se

(9) T. Hunt y J. Fox han elaborado un test de aptitudes educacionales denominado *Educational Aptitude test*, aplicado con éxito entre los candidatos a la Escuela de Pedagogía de la «George Washington University».

(10) Los profesores F. Moss, T. Hunt y F. Wallace han ensayado igualmente con resultados valiosos el *Teaching Aptitude Test*, que detecta muy objetivamente el grado de capacidad natural para planear y solventar diversos problemas escolares. Es obligado citar también el *Minnesota Teacher Attitude Inventory* realizado por la Psychological Corporation de Minnesota (Estados Unidos).

nutriría, sin duda alguna, de las aportaciones conseguidas a través de esta trilogía de procedimientos. No sin antes precisar que existen claras limitaciones en cada uno de ellos, toda vez que admitimos ya, en principio, que el índice de la eficiencia magisterial está sostenido y afectado por muy diversos y contradictorios factores.

Así, por ejemplo, el *rendimiento escolar*, no sólo es eco exclusivo de la personalidad educadora —de su alto nivel científico y preparación didáctica— sino que también está poderosamente alimentado por los cocientes intelectuales de los alumnos, su motivación, las circunstancias ambientales, la colaboración de la familia y otras instituciones sociales cuya intervención en la tarea pedagógica parece definitiva.

EL EXPERIMENTO DE MARIE HUGHES.

A este respecto parece interesante informar al magisterio en torno a una muy reciente experiencia llevada a cabo en Estados Unidos por Marie Hughes (11) para evaluar la eficacia didáctica del maestro de enseñanza primaria.

De entre los tres criterios anteriormente reseñados, Hughes eligió la observación directa del comportamiento del docente dentro del aula. Fueron seleccionados hasta 35 profesores —de entre los más destacados del país— y durante noventa minutos de acción pedagógica, cada uno de ellos fue rigurosamente observado por técnicos preparados *ad hoc*. Estos técnicos, instaurados en una posición absolutamente científica, anotaron en registros apropiados un total de 26,385 rasgos sobresalientes en el desarrollo de la conducta magisterial.

Estos rasgos fueron clasificados después en todos homogéneos. Cada uno de estos todos se rubricó con un epígrafe concreto que señalaba una función específica del comportamiento del profesor en el clima de trabajo de su clase.

Fueron detectadas siete funciones importantes constitutivas de la conducta docente: 1.ª *Función de control*, 2.ª *Función de Imposición*, 3.ª *Función de facilitación*, 4.ª *Función de programación*, 5.ª *Función de individualización*, 6.ª *Función afectivo-positiva*, 7.ª *Función afectivo negativa*.

La distribución del número total de estos 26,385 rasgos registrados por los observadores fue la siguiente:

(11) HUGHES, M.: *Means for the Assessment of the Quality of Teaching in Elementary Schools*. Salt Lake City, Univ. of Utah, 1959, 400 págs.

	TOTALES	F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆	F ₇
Número total de rasgos	26,385	12,402	738	1,918	4,131	1,289	3,243	2,664
Porcentaje	100	47	3	7	16	5	12	10
Número medio por docente ...	753,9	354,3	21,1	54,8	11,8	36,8	92,7	76,1

ANÁLISIS DE LAS FUNCIONES.

¿Qué sentido puede conferirse a cada una de estas funciones singulares componentes de esa otra realidad mucho más amplia a la que denominamos conducta docente?

Si reflexionamos detenidamente en torno a estos resultados numéricos fruto del experimento de Hughes, y procedemos a un análisis de los mismos, según el orden jerárquico que impone su situación dentro del grupo, podremos asegurar que la eficacia pedagógica del maestro depende fundamentalmente de las siguientes condiciones:

- 1.º *Función de control.*—Instaurar un clima de orden y disciplina individual y colectiva que permita el rendimiento educativo de la clase. Cada alumno debe estar entregado a su particular quehacer discente o participar en las tareas comunes cuando el régimen didáctico decida el trabajo por equipos. No debe ser el autoritarismo del maestro la causa principal del control de la enseñanza, sino su especial dotación y sus acertadas técnicas pedagógicas para crear un ambiente propicio que permita sin limitaciones un trabajo ordenado y eficaz.
- 2.º *Función de imposición,* utilizada como suplementaria de la función de control. Cuando por cualquier motivo —a veces ajeno a la propia marcha de las actividades escolares— el clima de control de la clase corre el riesgo de perderse, es entonces cuando el maestro, apoyado en fórmulas de gobierno o en otros recursos personales, debe *reponer* los valores disciplinares perdidos y lograr de nuevo para la clase ese ambiente idóneo en cuyo marco sea realidad el rendimiento de los escolares.
- 3.º *Función de facilitación.*—Todo educador ha de comenzar por convencerse de que «debe dejar de ser un ser para sí y convertirse en un ser para otro» (Künkel). El maestro está para *facilitar* a sus alumnos los medios más adecuados de aprendizaje; nunca para crearles dificultades o situarles en posiciones complejas.
- 4.º *Función de programación.*—La planificación didáctica ha de cubrir con éxito esta trascendental tarea de organizar los contenidos de instrucción de forma sencilla, clara y lógica. El alumno no puede ni debe sufrir la presentación de unas materias carentes de sentido, iló-

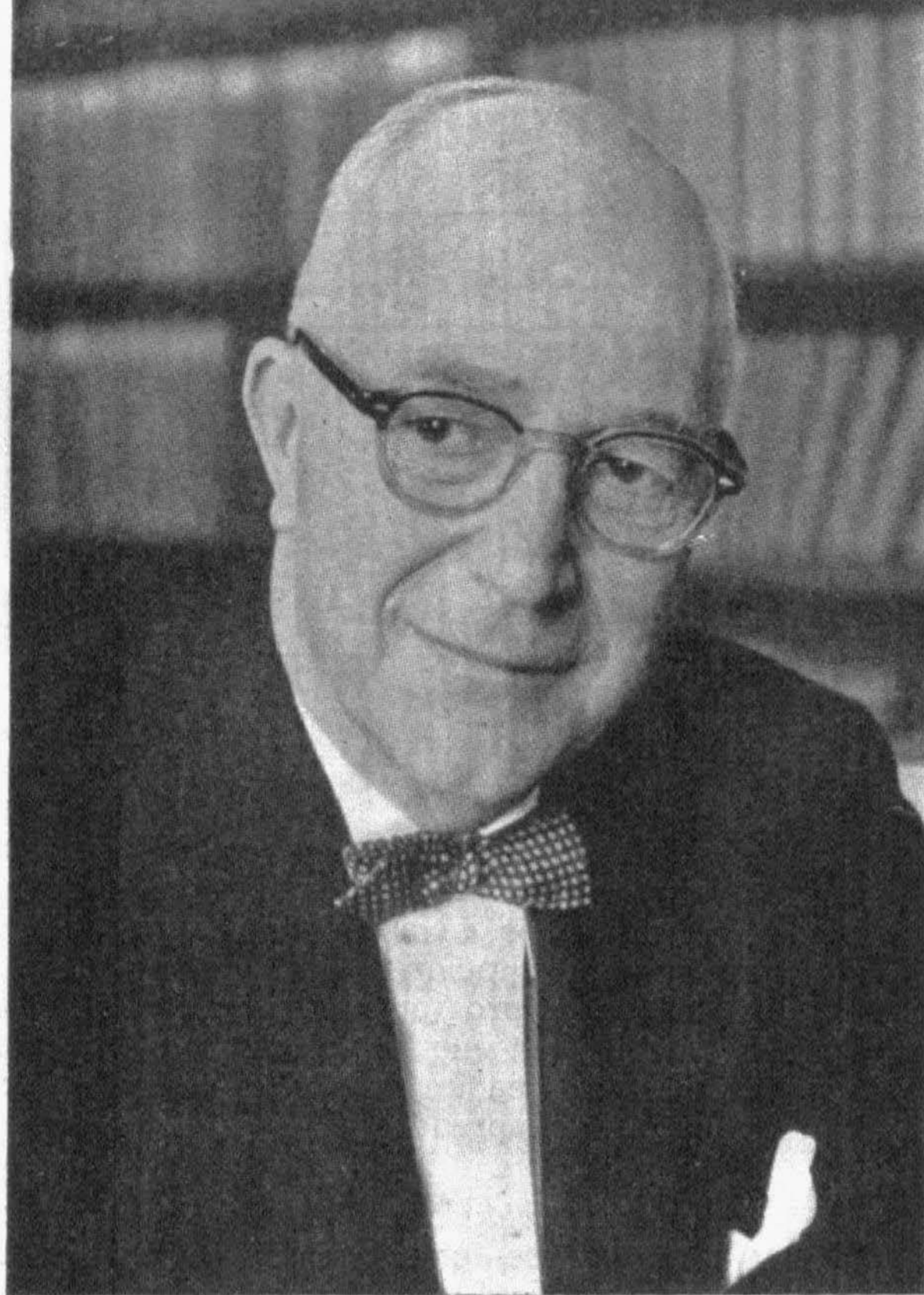
gicas, faltas de conexión y secuencia. Si comenzamos por admitir este criticable desconcierto nos convertiremos en auténticos enemigos del principio de integración mental y personal.

En definitiva, programar es, ante todo, una delicada actividad que lleva a efecto el docente para encuadrar, en un orden lógico, los contenidos objeto del aprendizaje.

- 5.º *Función de individualización.*—Siendo los objetivos pedagógicos formalmente idénticos para todos los alumnos, el modo de caminar hacia ellos no puede ser necesariamente coincidente. Es más, el buen didacta, defensor de la tesis individualizadora, intensifica sus esfuerzos para defender que cada estudiante es un caso peculiar, original e irrepetible, y como tal debe ser tratado. Las tendencias de homogeneización, en este sentido, pueden impedir el crecimiento de las fuerzas sanas de la personalidad y la autoafirmación del «yo» como algo que convive con «los otros», pero que es abiertamente separable y distinto de ellos.
- 6.º *Función afectivo-positiva,* reconocible en el vocabulario motivador y animoso del maestro, en los constantes auxilios y ayudas que éste puede y debe prestar al discípulo.
- 7.º *Función afectivo-negativa,* utilizando la amonestación, la censura, la actitud crítica, etc., siempre que la conducta del alumno así lo requiera. Deberá entenderse esta función afectivo-negativa como suplementaria de la anterior.

CONSIDERACIÓN FINAL.

Estos y otros posibles argumentos pueden aducirse para intentar determinar, con garantías de acierto, el número y la calidad de los factores didácticos que tienen un peso solvente en la eficacia pedagógica del profesor. Han aparecido ya, como se ha apuntado en este breve trabajo informativo, los primeros resultados de las primeras experiencias. Sin duda alguna, nuevas investigaciones marcarán mejores y más adecuados derroteros. Mientras tanto, nosotros seguimos pensando que para ser eficaz en el quehacer didáctico el maestro necesita disciplinar su clase, dar facilidades, programar sus lecciones, individualizar sus actividades y motivar con su persona y gesto la difícil empresa del perfeccionamiento del hombre.



percibir, recordar, informar

Por GORDON W. ALLPORT

ENTRE los iniciadores de los estudios científicos de la memoria, dos hombres descuellan netamente —Binet y Stern—; Binet (1900) llamó la atención sobre la necesidad de un estudio experimental sistemático y fue de los primeros en llevar a cabo una serie de investigaciones. Fue un precursor en el empleo del «test pictórico», a través del cual se investiga la fidelidad de la descripción del material pictórico observado. Su material incluye, asimismo, pruebas de descripción de objetos y pruebas para la memoria con material verbal. La capacidad de informar sobre lo visto u oído fue incluida en su escala de clasificaciones que aún hoy forma parte de los test de inteligencia de Stanford-Binet.

Otro investigador sistemático fue Guillermo Stern, cuya obra *Zur Psychologie der Aussage* (1902) es clásica en el estudio de los testimonios. Fue sobre todo

por influencia de Stern por lo que el *Aussage* progresó en dos direcciones principales: test pictóricos y experimentos con hechos reales. En el test pictórico se muestra al sujeto una escena que habrá de describir luego de memoria lo más exactamente posible.

Con el fin de presentar condiciones más cercanas a la vida real, en los experimentos con cuadros vivos se hace representar algún incidente vívido y a los sujetos se los tiene a oscuras del hecho de que el «incidente» que están observando ha sido ensayado cuidadosamente. Un experimento típico de «escena de la vida real» consistió en este incidente: durante una reunión de un seminario científico, dos «actores» entre los estudiantes iniciaron una disputa. Su discusión hízose tan acalorada y vehemente, que uno de ellos llegó a sacar un revólver de entre sus ropas y amenazar con disparar contra su adversario. A esa altura, el profesor apartó a los antagonistas y pidió a los circunstantes que describieran el incidente con todos los pormenores posibles.

En el examen de la capacidad del observador para informar, se han utilizado dos métodos: 1) la narración o relación libre dada por el sujeto sin ayuda, ni guía, ni interrupciones por el experimentador. Este tipo de descripción goza de la ventaja de no verse influido por la sugestión. No alcanza, empero, a probar el poder de evocación del sujeto tan completa y exhaustivamente como el segundo tipo de informe, esto es, 2) el interrogatorio (*Ausfrage*), consistente en una serie de preguntas preparadas de antemano que abarquen todos los detalles y los aspectos del estímulo. La desventaja de este método está, desde luego, en el peligro de las sugerencias. El testigo influido por «preguntas que sugieren la respuesta» es figura familiar en las salas de audiencias.

Stern (1938) ha descubierto muchos factores capaces de afectar la información imparcial del testigo ocular. Las primeras desnaturalizaciones y omisiones parecen comenzar durante la percepción original del cuadro o del episodio mismo. El observador tiende a borrar los detalles periferales del tema principal. Hay mucho que ni siquiera atina a ver. Con el andar del tiempo su información se torna más imprecisa y las alteraciones más serias, sobre todo si se somete el testigo a un interrogatorio. Mientras se le permita dar un relato espontáneo, podrá escoger entre los detalles del episodio original y mencionar solamente aquellos que descuellan más clara y precisamente en su memoria. Durante el interrogatorio, empero, está obligado a hacer afirmaciones acerca de pormenores que moran apenas en el umbral del recuerdo. En tales circunstancias estará muy propenso a dejarse guiar por la forma de la pregunta del examinador y las insinuaciones contenidas en ella.

Stern descubrió, asimismo, que el episodio por relatar habrá de estar sólo en la mente del sujeto,

si es que se ha de obtener una información razonablemente exacta. Si el sujeto confunde la escena con otras vivencias similares, su declaración se tornará en un lamentable caos. Observa Stern que «existe infinidad de personas cuya conciencia del pasado cuenta con una organización temporal deficiente». Algún hecho acaecido en cierto momento de su vida se confunde irremediabilmente con otros verificados antes o después. Cualquiera que haya intentado una descripción cronológica ordenada de sus recuerdos de la niñez podrá dar mejor idea de lo que acontece en el cuadro temporal de nuestra memoria.

La deposición testimonial, según ha podido acertar Stern, afecta particularmente a los aspectos singulares y poco familiares inherentes al estímulo. O son reinterpretados para acomodarlos a lo que el sujeto está acostumbrado, o bien son muy exagerados, precisamente debido a su carácter de insólitos y convertidos en la característica capital del informe.

En el informe verbal entran en juego otros principios más de desfiguración. Los sujetos no poseen vocabularios ilimitados. Emplean frases hechas para expresar las imágenes desordenadas y a veces incompletas que acuden a su memoria. Al emplear palabras en la descripción se imparte a la reviviscencia una forma más definida que la poseída por el recuerdo no «verbalizado». Las palabras graban nuestros pensamientos y nos obligan a fijar ideas que nos eran vagas hasta el instante de preferirlas.

Finalmente, Stern descubrió que las diferencias entre sujetos distintos en inteligencia y hábitos de expresión oral afectan marcadamente el informe. Un sujeto estará dispuesto a proporcionar una simple enumeración de circunstancias inconexas de su experiencia; otro producirá un relato en el cual la explicación y la estimación valorativa se mezclarán con los meros hechos, confundiendo todo. En términos generales, no parece que exista diferencia fundada entre hombres y mujeres en la exactitud del testimonio. Los niños, en cambio, son tan imprecisos y tan fácilmente influibles por la sugestión (porque su bagaje de experiencias no es adecuado ni ha sido bien asimilado como para presentar una estructura firme) que, virtualmente, ninguna confianza puede tenerse en sus relatos. La demostración por Stern acerca de la no fiabilidad del testimonio de los niños tuvo la virtud de determinar cambios en la ley procesal alemana que restringieron la amplitud con que tales testimonios eran admitidos en juicio.

Tras las huellas de Stern se realizaron muchas investigaciones con iguales objetivos. Algunos autores se especializaron en la influencia de la pregunta insinuante en los interrogatorios; otros, con los efectos del tiempo sobre la exactitud del relato; y otros, en fin, con los factores de edad y sexo. To-

dos ellos descubrieron graves fallas en los testimonios oculares, especialmente en casos donde existía un estado de excitación durante la percepción original o en el proceso de la narración. Los defectos normales de percepción, retención y narración son de por sí bastantes serios, pero los estados emocionales los acentúan grandemente.

...

Los tres pasos psicológicos en el testimonio son percibir, recordar, informar. Los mismos tres pasos producen la transmisión del rumor, excepto que aquí los pasos se repiten incesantemente a través de cada uno de los eslabones de la cadena, y el acto de percibir está circunscrito, en todos los eslabones después del inicial, a un mero acto de escuchar algo que habla de oídas.

Hablando en un sentido más estricto, los tres pasos no son rígidamente demarcables. Lo que percibimos está influido por lo que nosotros recordamos referente a experiencias salientes en el pasado y, a veces, por lo que nos sentimos dispuestos a repetir. El acto de recordar depende de la percepción, pero también de las palabras con las cuales se fija la situación en nuestra mente. El acto de informar es una función de las dos fases previas, pero también de la situación social donde se discurre. Su forma depende de nuestro vocabulario y de nuestro propósito al hablar.

Conforme este complejo proceso va desarrollándose, procediendo de la percepción inicial a la narración final, ocurren muchas sugestivas transformaciones a medida que van entretendiéndose inevitablemente las impresiones sensoriales originales, las preexistentes y los estados de ánimo. El olvido de detalles por un procedimiento selectivo de la memoria y las desfiguraciones subjetivas cambian inevitablemente los valores de poco menos que todos los acontecimientos del mundo exterior.

Bartlett (1932) hace un exhaustivo análisis de este fenómeno y demuestra de variada manera el carácter creador y constructor de la memoria. Ningún recuerdo, según ha logrado probar Bartlett, perdura como si fuera un mero rastro o huella, como una imagen fijada en una película sensitiva, reviviscente a voluntad. Por el contrario, los recuerdos comienzan a cambiar no bien ha terminado la percepción. En verdad, la percepción original en sí no alcanza a ser un puro conglomerado de componentes sensoriales, puesto que desde el primer instante se fusionan con experiencias previas sobresalientes. Hábitos, estados anímicos, convencionalismos culturales, todos juegan su papel. El papel más crucial de todos lo juegan las actitudes y las expectativas. Son ellas las que hacen del recuerdo una función constructiva más bien que meramente reproductiva de la mente.

El concepto central de Bartlett es el «afán de explicación». Para decirlo con sus propias palabras,

«puede hablarse de toda reacción cognoscitiva del nombre —percibir, imaginar, pensar y razonar como de un «afán de explicación». Bartlett llama aquí la atención sobre la tendencia de la mente a remodelar toda experiencia, dándole categorías netas llenas de sentido y útiles. Si estas categorías son a veces caprichosas e infundadas, no tiene ello importancia. Los recuerdos deben entrar en los esquemas mediante los cuales la persona regula su vida. Por falso que pueda resultar, tomado desde un punto de vista «exterior», el recuerdo es siempre el resultado del empeño del individuo por dar un sentido económico a sus experiencias.

La mayor parte de los experimentos de Bartlett fueron llevados a cabo en sujetos aislados en el gabinete de Psicología de la Universidad de Cambridge. A cada uno se le mostraba un cuadro o se le daba a leer un cuento. A intervalos variables de tiempo se le pedía reproducir, lo más exactamente posible, lo que había visto o leído. En algunos casos se le pedía revivir el recuerdo unos minutos después de la exposición, a veces después de un intervalo de meses, y hasta luego de pasados años enteros.

En todos los casos halló Bartlett extensas lagunas en las descripciones o relatos. Los detalles menores eran olvidados en grado notable. Encontró marcadas tendencias en cualquier figura o historia a hacer gravitar en la memoria del sujeto lo que en ella evocaba su propia vida, en consonancia con su cultura y, sobre todo, lo que tenía algún significado emocional específico para él. En su afán de explicación, en su busca de significado, los sujetos condenaban el material o le agregaban de su propia cosecha, a fin de lograr una mejor *Gestalt*, una configuración más sencilla y que encerrase un contenido más claro.

Memoria individual y memoria social

Las canalizaciones de la memoria individual y de la «memoria social» son paralelas en muchos aspectos. En ambas existe el mismo esquema de desfiguración. Y esto no ha de sorprender, desde que la «memoria social» es asunto de mentes individuales sucesivas que manipulan un mismo material esencial.

Supóngase la pregunta: «¿Qué es más exacta, la

memoria individual o la memoria social?» La respuesta, en general, sería en favor de la memoria individual. En grado considerable, la percepción original obliga al individuo a contener sus distorsiones dentro de ciertos límites. Habitualmente, con la ayuda de imágenes y marbetes verbales, el individuo se mantiene aferrado a las características esenciales de la percepción original y puede, incluso, practicar ensayos entre el momento de la presentación y el de la declaración. La memoria social, por otra parte, no cuenta con parecidos puntos de fijación. Cada nuevo oyente carece de una imagen preexistente con la cual confrontar sus concepciones, y por inverosímiles que pueda considerar algunos de los detalles que le refieran, no le queda otro remedio que acertarlos tal cual se los refieren.

Empero, la memoria individual puede resultar menos exacta si un individuo ha percibido imperfectamente y reensaya continuamente acentuando el error. Tal desfiguración es sobremanera seria si los errores siguen la misma línea que los intereses premiosos del individuo, sus hábitos preexistentes y prejuicios. Por cierto que el mismo peligro existe en la memoria social, especialmente si el grupo es homogéneo y comparte las mismas tendencias y preconceptos. No obstante, ocurre a menudo que, al pasar de individuo a individuo, la misma historia se salva de ser cortada demasiado ajustadamente a la medida de los intereses de un individuo cualquiera de la serie, y el resultado final acaso brinde un acabado más fiel.

Es característica habitual de las memorias sociales el tornarse altamente convencionalizadas. Siendo crecido el número de individuos implicados, el significado emergente reflejará probablemente lo que es común al grupo en cuestión. Las idiosincrasias de un eslabón son fácilmente descartadas por el siguiente, y así la historia se contiene dentro de un marco comprensible para todos. Los rumores resultan, por tanto, más estandarizados, más conformes a la cultura del grupo social, presentando más de común denominador que los recuerdos individuales. Por la misma razón es más fácil que aquéllos adquieran un tono moral característico de la cultura común.

Gordon W. Allport es una de las firmas más prestigiosas en el campo de los estudios psicológicos de la actualidad. Ha alcanzado este alto rango por su especial contribución al tema de la personalidad. Entre sus principales obras figuran: «*Studies in Expressive Movement*», en colaboración con Vernon (1933); «*The nature of Personality*» (1950); «*Becoming: Basic considerations for a Psychology of Personality*» (1955).

Dos de sus grandes estudios han sido traducidos a nuestro idioma: «*La Psicología de la Personalidad*», en donde describe su peculiar concepción de la conducta del hombre, y «*Psicología del rumor*», publicada en colaboración con el profesor Postman.

Su profunda formación universitaria, su constante afán investigador y sus notables dotes de didacta claro y firme, hacen de su doctrina un mensaje de alto valor pedagógico para el magisterio.



hacia una nueva estructuración de la gramática en la escuela primaria

Por **ARTURO MEDINA**

Director de la Escuela Experimental y Nocturna del Magisterio de Madrid.

ES evidente que la lengua es un sistema de signos expresivos de conceptos, trabados y vinculados entre sí de tal manera que el valor completo de cada uno de ellos depende de sus relaciones con los demás. Ciertamente la palabra alcanza su plena significación desde el momento en que queda integrada en una unidad oracional. Como asimismo la oración no será forma hasta tanto no esté constituida por palabras, a las que precisamente por eso se les llaman «partes de la oración».

La Gramática tradicional sentaba su base en el estudio de la unidad que denominaba «palabra» en visión estática o sincrónica, y a la que encasillaba en inflexibles esquemas lógicos. Esta separación que hacía la Gramática tradicional del conocimiento, primero, de la «palabra» como forma aislada expresiva de un significado, para estudiar, después e independientemente de ellas, las realidades lingüísticas superiores llamadas «oraciones», no responde a la verdad del idioma, en donde la «palabra» es un signo pre-juzgado por sus conexiones, y que solamente es definible en cuanto es sujeto de relación. La «palabra» de este modo considerada, tanto en su aspecto formal como funcional, monta a caballo sobre dos campos que antes eran concebidos como diferentes, correlativos y no condicionados, cuando, en realidad, la interdependencia entre los diversos niveles gramaticales (palabra, oración simple y oración compuesta) obliga a estimar la Morfología y la Sintaxis como dos vertientes de una misma entidad unitaria, y que conocemos por el nombre de Gramática.

Esto es cierto, porque si la Morfología quiere ser el estudio de la palabra en su valoración formal, debería ser igualmente un tratado de las oraciones, que —aunque en otro orden de consideraciones— son formas también. Además, si exigimos que la Morfología —especialmente después de las especulaciones de Ries— reconozca en la palabra no sólo su sustantividad, sino su accidentalidad, ello sería una Morfología de innegable penetración en los dominios de la Sintaxis.

De igual manera, para Saussure la distinción entre Morfología y Sintaxis es ilusoria, porque para el ginebrino «las formas y las funciones son solidarias». No hay duda, por ejemplo, que la reflexión, la concordancia, etc., entrañan, junto a sus problemas morfológicos, otros no menos esenciales de índole sintagmática. Los límites, pues, son borrosos, las fronteras son inciertas, y así lo ha expuesto la escuela danesa de Hjelmslv, que ha llevado al máximo rigor sus argumentos para demostrar la inconveniencia del estudio separado de la palabra y de la oración.

Ahora bien, aun afirmando el propio Saussure que «lingüísticamente la Morfología no tiene objeto real y autónomo, y que no puede constituir una disciplina distinta de la Sintaxis», reconoce al mismo tiempo que, a la luz de una intencionalidad práctica, la división tradicional de Morfología y Sintaxis posee una indudable utilidad. De modo semejante fue planteada esta cuestión por el Congreso de Lingüistas celebrado en Londres en 1952, que abogó, únicamente por razones metodológicas, por la separación. Dos años

más tarde E. Otto, al poner de manifiesto los errores de la Gramática tradicional, llegaba a la conclusión de que en la enseñanza de la Gramática deberíamos partir de la frase, en donde se estudiaría tanto la forma como sus relaciones. Esto es importante, porque tendríamos así una sintaxis de tipo morfológico, y otra sintaxis de tipo funcional.

Teniendo en cuenta todos estos supuestos —y sin entrar ahora en qué momento podríamos iniciar la enseñanza sistemática de la Gramática, ni siquiera qué método a seguir para la adquisición de los conceptos— estimamos a la Gramática como una disciplina de base sintáctica, en la que habrá que estudiar al par que las categorías básicas, sus principales relaciones de interdependencia, esto es, al par que las categorías fundamentales (nombre, adjetivo, verbo, etcétera), sus correspondientes funciones sintácticas.

Arrancaremos, por consiguiente, de la *oración*, incidiendo en esta orientación didáctica con las últimas concepciones lingüísticas, y a la vez con lo que la psicología nos descubre sobre la percepción sincrética de la frase. Pero la oración interpretada en primer lugar como unidad de comunicación, y en cuyo caso habrá de ser enfocada desde un punto de vista de calidad psicológica del juicio (oraciones enunciativas, dubitativas, interrogativas, etc.), y en las que los límites estarán marcados por las pausas fónicas intencionales.

Luego, la oración como proposición articulada en sus dos miembros fundamentales: el *sujeto* y el *predicado*, y en la cual el principal requisito formal es la independencia sintáctica, es decir, la *oración simple* como tal.

Esta dualidad sujeto-predicado condiciona el análisis de las dos palabras que lo conforman: el *nombre* y el *verbo*. Como también es en esta estructura bimembre, en donde hemos de agrupar aquellas otras categorías gramaticales de oficio sintáctico más estricto. Y así aparecerán: con el sustantivo, el *adjetivo*; y con el verbo, el *adverbio*. Y con valores, el adjetivo y el adverbio, de complementos intrínsecos del nombre y del verbo, respectivamente.

El conocimiento de los complementos extrínsecos del nombre (complementos preposicionales) y del verbo (directo, indirecto y circunstancial) obliga al estudio previo de las categorías conexas: *preposición* y *conjunción*. Pero ésta, de momento, en lo que atañe a las «coordinantes». El paso a las *oraciones coordinadas* se ofrecerá, por tanto, sin solución de continuidad. Oraciones coordinadas que sean tenidas indiscutiblemente como tales: «copulativas», disyuntivas», «distributivas» y «adversativas», puesto que las sutilezas distintivas entre «coordinadas causales y consecutivas» con sus homónimas «subordinadas», no tienen auténtico interés gramatical.

Han quedado al margen hasta ahora otros elementos, que si bien no tienen la fuerza funcional de los ya reseñados, no por eso dejarán de aparecer en el proceso analítico que forzosamente hemos de hacer de la oración, y en la cual igualmente cumplen específicas misiones. Son estas palabras: el artículo, el pronombre y la interjección. El *artículo* es fundamentalmente un morfema adscrito al nombre o al adjetivo. El *pronombre*, que actúa tanto como nombre como adjetivo, y aun como adverbio, y que es, según se ha dicho, una categoría semántica cuya característica es su significación ocasional. Y la *interjección*, que es un semantema sin papel sintáctico determinado.

Simultáneamente a las categorías fundamentales se hará el estudio de las *fluctuaciones funcionales* a que las palabras se encuentran sometidas. E igualmente las particularidades de los *accidentes gramaticales*, y la *concordancia* consiguiente.

Por último, pero siempre con punto de partida de una categoría gramatical determinada y en correspondencia morfosintáctica, los fenómenos de sustantivación, adjetivación y adverbialización, sobre todo en sus funciones oracionales: la *oración subordinada*, en consecuencia, y en su triple modalidad de «sustantiva», «adjetiva» y «adverbial», con sus privativos vocablos o locuciones introductoras.



la prueba trimestral para la calificación, a la vista de los niveles de adquisiciones

Por JUAN PALACIOS CLEMENT

Regente Escuelas Anejas. Castellón de la Plana

LA comprobación de los resultados de la actividad escolar, en ningún caso puede reducirse al adiestramiento de los niños en la práctica de pruebas objetivas...» (Instrucción 8.^a de las normas generales para aplicación de los niveles, en VIDA ESCOLAR de enero-febrero del pasado año).

Pero es preciso expresar de forma cuantitativa el volumen de conocimientos, tanto para la información familiar, como para el control de eficacia de procedimientos y formas de enseñanza aplicados en la clase, en el curso, de manera comparativa como elemento de contraste o «avance», o como resumen final de una actividad, compleja y sin tiempo para rectificación en los últimos momentos de la vida escolar.

La estructuración de la Cartilla de Escolaridad, que posiblemente habrá que cambiar de forma para dar paso a las nuevas concepciones educacionales de hábitos y destrezas, conminan a la prueba trimestral, que en algunos casos, atendiendo al imperativo de control de procedimientos y formas, especialmente en los últimos cursos de la escolaridad, podría muy bien ser mensual.

De otro lado, y pensando en los Maestros noveles, la práctica de pruebas tradicionales u objetivas en Escuelas Anejas durante el estudio de la carrera, sólo les pondrá en condiciones de manejar un «sistema de medidas» pero que han de valer muy poco si no se llega a adquirir el hábito de la interpretación correcta.

Existe, por tanto, una doble vertiente del problema:

- a) Necesidad de comprobaciones trimestrales y en casos, mensuales,
- b) Peligro de crear una habituación, un «adiestramiento», en el niño hacia la prueba que la con-

vierta en ineficaz y le perjudique en su formación gravemente.

De los mismos niveles, de las notas que los acompañan, es posible entresacar algunas indicaciones previas para tratar la cuestión que es precisamente de las más acuciantes en el nuevo quehacer de la aplicación de niveles mínimos señalados.

«... la importancia especial que debe concederse, de una parte, a la realización de los ejercicios, merecedores de más atención didáctica que las cuestiones o nociones y, por otra, a la necesidad de acometer el cultivo sistemático de los hábitos y destrezas, con vistas a una Escuela nada memorística —aunque no prescindida de la memoria—, nada libresca —aunque utilice y ame los libros—, sino muy educativa y muy activa.

Por último, y antes de acometer un proyecto de pruebas, queda por señalar el carácter de ensayo, en general, que rodea a estos primeros enfoques de los niveles, aún carentes de programas adecuados, de pruebas oficiales, etc.

Hemos de pronunciarnos en el problema de la periodicidad de la prueba que habrá de ser eminentemente objetiva, dejando de lado toda discusión relativa a la conveniencia o inconveniencia de las mismas.

Para los CUATRO PRIMEROS CURSOS, incluidos en lo que ya de manera tradicional hemos llamado —al compás de la Ley de Educación Primaria— Período Elemental, no parece aconsejable que se realicen más que las pruebas trimestrales, con independencia de las de final de curso, que podríamos denominar de «promoción».

Para los CUATRO CURSOS restantes, en los que están incluidos los Períodos de Perfeccionamiento y de Iniciación Profesional. (¿No van quedando estas denominaciones algo inadecuadas...?), parece probable que sean precisas pruebas detalladas, mensual. Ello daría lugar a las oportunas correcciones didácticas, de aplicación de procedimientos, si los rendimientos distan algo o mucho de lo normalmente previsto.

CONFECCION DE PRUEBAS TRIMESTRALES, CON SUJECION A LOS NIVELES DE CURSO

Será preciso, generalizando, considerar a los actuales niveles, como un «cuestionario» en embrión, como de hecho lo son, en espera de programas que de forma más detallada nos muestren la posibilidad de dividir en estadios compatibles con las divisiones naturales del tiempo, las materias y temas de cada curso.

Con estos datos anteriores, teniendo en cuenta los matices localistas que indudablemente ejercen influencia sobre el desarrollo de cuestiones o programas; de los intereses del medio, que influyen tan notablemente sobre la Escuela; cuyos matices e intereses corresponden interpretarlos y trasladarlos a su trabajo habitual al Maestro en particular, damos a continuación unos ejemplos:



PRIMER CURSO

Prueba de control trimestral

(Valoración subjetiva)

Lengua española:

1. *Observación.*—Presentando al niño tres lápices de colores distintos, invitarlos a que indiquen el de mayor longitud, media y menor. Color (aproximado).
2. *Vocabulario.*—Invitar al niño a que nos señale la diferencia entre casa y casita; entre pan y panadero; entre como y comeré.
3. *Gramática.*—Una gallina y siete pollitos. Descomponer la frase en palabras; contarlas. Posteriormente, preguntar por las sílabas de las palabras *una* y *pollitos*.
4. *Narración.*—Invitar a repetir el cuento del Gato con Botas. (Una parte de la narración, para cada niño; con un tema, hay materia para tres o cuatro niños.)
5. *Lectura.*—Dame la tiza de esa caja. (Con la posterior ejecución de lo ordenado por la frase.)
Lleva a Antonio esta libreta. (Id.) Frases distintas para cada niño.
6. *Escritura.*—Frases similares a las anteriormente expuestas, y hasta confeccionadas con las mismas palabras utilizadas en la prueba de lectura, aunque sea posterior inmediatamente la ejecución del presente ejercicio: Dame la libreta de Antonio. Toma la caja de la tiza. (Serán dictadas estas frases, suficientemente diferenciadas las palabras, nunca las sílabas.)
7. *Ortografía.*—Dictado de Antonio, gallina, pollito, Emilio, etc.
8. *Redacción.*—Sólo nos servirá la complementación de frases, como ejercicio muy primario de redacción: a la pregunta, ¿qué has comido hoy?, podrá el niño relacionar por escrito vocablos expresivos de algunos alimentos.
9. *Caligrafía.*—Tres líneas de cuaderno pautado, del número 5, con ejercicios de copia, repetidos, con palabras donde predominen las vocales redondas, los caídos y los alzados: *palo, botella, cola, pito*.

Matemáticas:

10. *Contar.*—Cada niño, siete números, ordenados, empezando en once para terminar en cincuenta (para primer trimestre), o en cien (para otro trimestre). Es posible contar con objetos materiales.
11. *Medir.*—Con un palo —unidad convencional— de no muchos centímetros, invitar al niño a que nos diga cuántas veces está contenida esta unidad en distintas longitudes de la clase. Una puerta, tres baldosas, la pizarra, etc.
12. *Enteros.*—Escritura, en los cuadernos, de una serie de números de dos cifras, siempre dentro de la misma decena. (Ayuda previa a base de la localización que ocurrirá rápidamente, del lugar de las decenas.)
13. *Suma mental.*—Números de una cifra, cuya suma no sobrepase el diez.
14. *Suma escrita.*—Números de dos cifras: colocación, reunión de unidades, que no «sobren» decenas, y reunión de decenas, dentro de la misma operación.
(Los anteriores ejercicios han de verificarse con números concretos; lapiceros, y objetos al alcance de la clase, podrán servir.)

Formación del espíritu nacional:

15. *Presentar varias banderas recortadas y mezcladas.* Invitar a buscar la nacional, mencionando sus colores.
16. *Pruebas de educación física.*—Lanzamiento de pelota, a una mano, a dos manos (la distancia del tiro, inversamente proporcional al volumen de la pelota), a dos metros, a cuatro metros y a seis metros. (El acierto consiste en aproximar la pelota a la raya de los metros señalada.)
17. *El mismo ejercicio a la «pata coja».*—Lanzamiento de niño a niño con que la pelota «toque el cuerpo».

Conocimientos sociales:

17. *Tío, abuelo, sobrino, pequeño, gato, hermanita, mamá, señorita.* (Señalar con lápiz las palabras que corresponden a familiares.)

18. *Blanco, verde, negro.* ¿Qué color tiene el traje del Párroco?

Ciencias de la Naturaleza:

19. Señalar en un insecto la cabeza, el cuerpo y las patas.

20. Señalar en el dibujo de un hombre, cabeza, tronco y piernas y brazos.

21. Observaciones —conversación— sobre el día y la noche; la lluvia y las nubes, el granizo y la nieve; las flores y época de las mismas.

Dibujo:

22. Enseñarles dos objetos naturales: un pájaro disecado y una manzana. Invitarles a que los dibujen (sin tenerlos a la vista).

23. Copia de dibujo: A base de trazos rectos, fijándonos principalmente en la unión de las líneas, en el punto de contacto de dos o más líneas.

Hábitos y destrezas:

24. Caminar cinco pasos, con las manos juntas al cuerpo. Sentarse correctamente.

25. Organizar una caja de lápices de colores, de manera que vayan colocados de mayor a menor tamaño; de color más intenso a menos intenso.

26. Comprobación del orden de los útiles de clase en la bolsa personal del niño, tras la recomendación de limpieza.

Religión:

27. Respuestas acertadas a dos preguntas sobre la existencia y la localización en la tierra de Dios Padre.

28. Decir una oración simple.
29. Dos respuestas a preguntas del Catecismo.
30. Una respuesta a preguntas sobre la creación.
30. Una respuesta sobre la Santa Misa dominical. (Vestiduras, altar, consagración, etc.)

INDICACIONES PARA EL DESARROLLO DE LA PRUEBA

Habrà de promediarse para su realización en varias sesiones, de forma que se alterne con trabajos o ejercicios ordinarios de clase.

Serà preciso, en este Curso señalado, recurrir a la individualización de la prueba en muchos casos. No por ello deja de ser objetiva, en razón de que se valorarán las preguntas respondidas acertadamente nada más.

Habrà de realizarlas el mismo Maestro o el Director, nunca otras personas que no tuvieran contacto continuado sobre estos niños.

Recurrir en la prueba al encerado, a los materiales preparados, a los dibujos, a las hojas sueltas de papel, es completamente necesario. Ya que las expresiones escritas se reducen al mínimo.

(Para los niños toda esta investigación de nivel de conocimientos no habrá de suponer más que un trabajo más, aunque en casi todos los aspectos sea una repetición de ejercicios ejecutados y superados anteriormente, ya que se trata de una comprobación.)

Para la valoración de resultados, de una forma primaria habríamos de tener en cuenta:

Acceptable el resultado positivo del 60 por 100 de las pruebas, individualmente consideradas. (En este caso, 18 aciertos.)

Si el promedio —media de resultados positivos— no llega al 60 por 100 de soluciones aceptables, habremos de pensar en un fallo del procedimiento, o de la forma de presentar y ejecutar la prueba. Revisemos los sistemas de trabajo y repitamos la prueba, con variación de preguntas, pasado un razonable período de tiempo.





instituciones pedagógicas extranjeras

LE CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PEDAGOGIQUES DE SEVRES

El Centro Internacional de Estudios Pedagógicos es una institución francesa que está consagrada a la información y perfeccionamiento pedagógicos del profesorado en ejercicio y también para la orientación y preparación de todos los aspirantes al mismo.

Fue creado en 1945 con la finalidad de recibir en él a todo el que voluntariamente desea conocer y participar en las experiencias que constantemente se llevan a cabo en sus «clases-piloto», entendiéndose por tales aquéllas en que se ensayan métodos nuevos de enseñanza, se aplican los principios de la moderna pedagogía, se orienta al escolar para que se adapte a las nuevas formas de vida y para que escoja la profesión más conveniente a sus aptitudes.

Ni que decir tiene que cuenta con la protección oficial y raigambre que todos los organismos pedagógicos han logrado en el país vecino.

También son características del mismo el empleo de procedimientos activos y, sobre todo, la perfecta coordinación de los diferentes profesores que intervienen en el ciclo completo de la educación de los escolares que asisten a dichas «clases-piloto». De la necesidad de reunirse y discutir en común los problemas y resultados de tales experiencias y obje-

tivos ha nacido lo que en francés se denomina «Stage» y que no es otra cosa que un período más o menos largo de información y discusión.

A estos «Stages», organizados por el Ministerio de Educación y dirigidos por Inspectores Generales y Consejeros técnico-pedagógicos, concurren un sinnúmero de profesores de todos los grados de enseñanza, tanto franceses como extranjeros. Son bastantes los españoles, entre otros, que ya se han beneficiado de ellos, siendo de notar el clima de comprensión y liberalismo que brilla en la organización y funcionamiento del C. I. E. P. a este respecto.

En ello se esfuerza atrayentemente todo el personal directivo del mismo, con Madame E. Hatinguais, Inspectora General y pedagogo de renombre universal, a la cabeza, secundada por el Director de Estudios Pedagógicos, Monsieur J. Quignard.

Tiene actualmente su sede el C. I. E. P. en lo que fue mansión de la primera manufactura de porcelana de Sèvres, y después, Escuela Normal Superior Femenina (1, rue Léon Journault, Sèvres, S.O.) entre el «Parc de Saint-Cloud» y la «Mairie de Sèvres», con estación de autobuses muy próxima.

El edificio, rodeado de jardines públicos, es muy bello y se encuentra maravillosamente conservado y adaptado a las nuevas funciones, agrandado con-

siderablemente por todas las dependencias, aulas y departamentos propios de un «establecimiento escolar polivalente», que cuenta con escuelas de primero y segundo grado, Liceo técnico, Escuela Normal Femenina, etc., amén de los correspondientes servicios de todo orden, desde el estudio-ensayo de Televisión, hasta un gimnasio cubierto espléndido, sin olvidar un salón-teatro, donde, la semana que tuvimos el placer de visitar esta institución, se estaban representando tres comedias de Molière y una opereta, El Barbero de Sevilla.

Los instrumentos y realizaciones didácticas están a tono con la importancia y montaje de este organismo: laboratorios, colecciones de animales vivientes, exposiciones permanentes de trabajos, aulas para la lectura y la documentación de los escolares, donde ellos consultan ficheros y obras adecuadamente clasificadas (la lectura e información reemplaza así a las permanencias y horas de libre disposición), salas para trabajo de grupos, donde los profesores no toman una postura magistral, sino que actúan como un compañero más...

Llama la atención la gran cantidad de trabajos

artesanos y artísticos (dibujo, cestería, cerámica, etcétera) que aquí producen los alumnos y que alcanzan una calidad digna de la mejor manufactura francesa.

Siendo así, nada tiene de particular que el C. I. E. P. se haya convertido hoy día en el lugar de cita y reencuentro de todas las autoridades y estudiosos de la Pedagogía en el momento actual, porque en él existen los medios más propicios y el ambiente más adecuado, no sólo para conocer bien el sistema escolar francés y los avances de la técnica didáctica de este país, su cultura elevada y espíritu crítico, sino que además, se intercambian ideas, documentos y criterios de todas las latitudes y direcciones ideológicas. Uno de los días de mi visita formando parte de un grupo que representaban a 23 países, nos encontramos en el comedor, donde tuvieron la gentileza de invitarnos, con un conjunto de 32 profesores brasileños, que pasaban allí un «Stage» de un mes de duración.

Ello explica que, según nos informaron, en los tres últimos años han pasado por el C. I. E. P. 6.000 visitantes.



PREPARACION

a) Programa de ideas a fijar:

- Los romanos en España.
- Lo que España dio a Roma.
- Biografía de Séneca.
- Doble aspecto político y literario de Séneca.
- Sus obras más importantes.

b) Enlace del tema con:

- La celebración del XIX Centenario (Motivación).
- Los conocimientos históricos de los alumnos.
- El material:

- intuitivo... { Fotografías de monumentos romanos.
- { Fotografías de esculturas de Séneca y otras grandes figuras romanas e hispanorromanas.
- de localización de hechos históricos. { Mapa histórico de España romana (División de Diocleciano).
- { Mapa político de Europa mediterránea.
- de expresión... { Encerado y tizas de colores.

c) Fin de la lección.

- Honrar la memoria de este sabio y gran español.

d) Consecuencias educativas:

- 1.ª Que los alumnos sientan y cumplan la máxima de Séneca: «Largo es el camino por los conceptos; breve por los ejemplos» (cópiese en el encerado).
- 2.ª Que vean cómo con el estudio y la sabiduría se engrandece a la Patria.

e) Control:

- Redacción ilustrada sobre la biografía de Séneca.
- Prueba objetiva (señalar la respuesta correcta):
 1. Séneca nació en:
Sevilla - Córdoba - Tarragona - Roma.
 2. Séneca nació el año:
128 a. de J. C. - 345 - 65 - 4 a. de J. C.
 3. De los siguientes personajes, dos estuvieron relacionados con Séneca:
Viriato - Calígula - San Isidoro - Nerón.
 4. Lucio Anneo Séneca murió:
En un naufragio - en la batalla de Cannas - suicidándose en un baño - en el incendio de Roma.
 5. Su muerte tuvo lugar el año:
1.065 - 65 a. de J. C. - 65 - 165.

Lección sobre Lucio Anneo Séneca para conmemorar el XIX Centenario de su muerte

f) Bibliografía.

- Pérez Bustamante: *Compendio de Historia de España.*
A. Gudeman: *Historia de la Literatura.*

DESARROLLO

Introducción.

Cuando Roma incorpora España a su Imperio le da una UNIDAD política de que carecía, una lengua única (el latín) en lugar de la multitud de idiomas que se hablaban; una unidad administrativa; su Derecho, auténtico patrimonio romano, y gran cantidad de monumentos notables, entre los que destacan el Acueducto de Segovia, Murallas de Tarragona, Arco de Bará, Puente de Alcántara, etc., además de las famosas calzadas.

De las ruinas de los imperios nacen las nacionalidades y de las ruinas del Imperio Romano nació, o por lo menos hizo posible, la nacionalidad española, hecho que tiempo después España repetiría en América; ambas labores son semejantes y se repiten como «constante histórica». Pero España «que fue la primera provincia invadida y la última dominada», también dio generosamente grandes hombres al Imperio; hombres que brillaron en la política: los emperadores Trajano, Adriano y Marco Aurelio; en las letras: Itálico, Columela, Marcial, Quintiliano y la familia Anneo: Marco Anneo Séneca (padre de nuestro personaje), Lucio Anneo Séneca y Marco Anneo Lucano; pero la gran figura española en las letras latinas y una de las más altas de toda la literatura antigua es Lucio Anneo Séneca.

Exposición.

Lucio Anneo Séneca nace en Córdoba el año 4 a. de J. C. Se traslada a Roma y allí recibe una educación esmerada, destacando pronto por su extraordinario talento político y dotes oratorias. Senador en tiempo de Calígula, en el año 41 fue desterrado a Córcega; ocho años después vuelve a Roma y por su prestigio es nombrado por Agripina preceptor de su hijo Nerón cuando éste contaba doce años y hacía concebir grandes esperanzas. Puede decirse que durante siete años gobernó el Imperio, pues fue el inspirador de la política romana preparando y dictando al emperador Nerón todas las decisiones oficiales —escribe Bois-

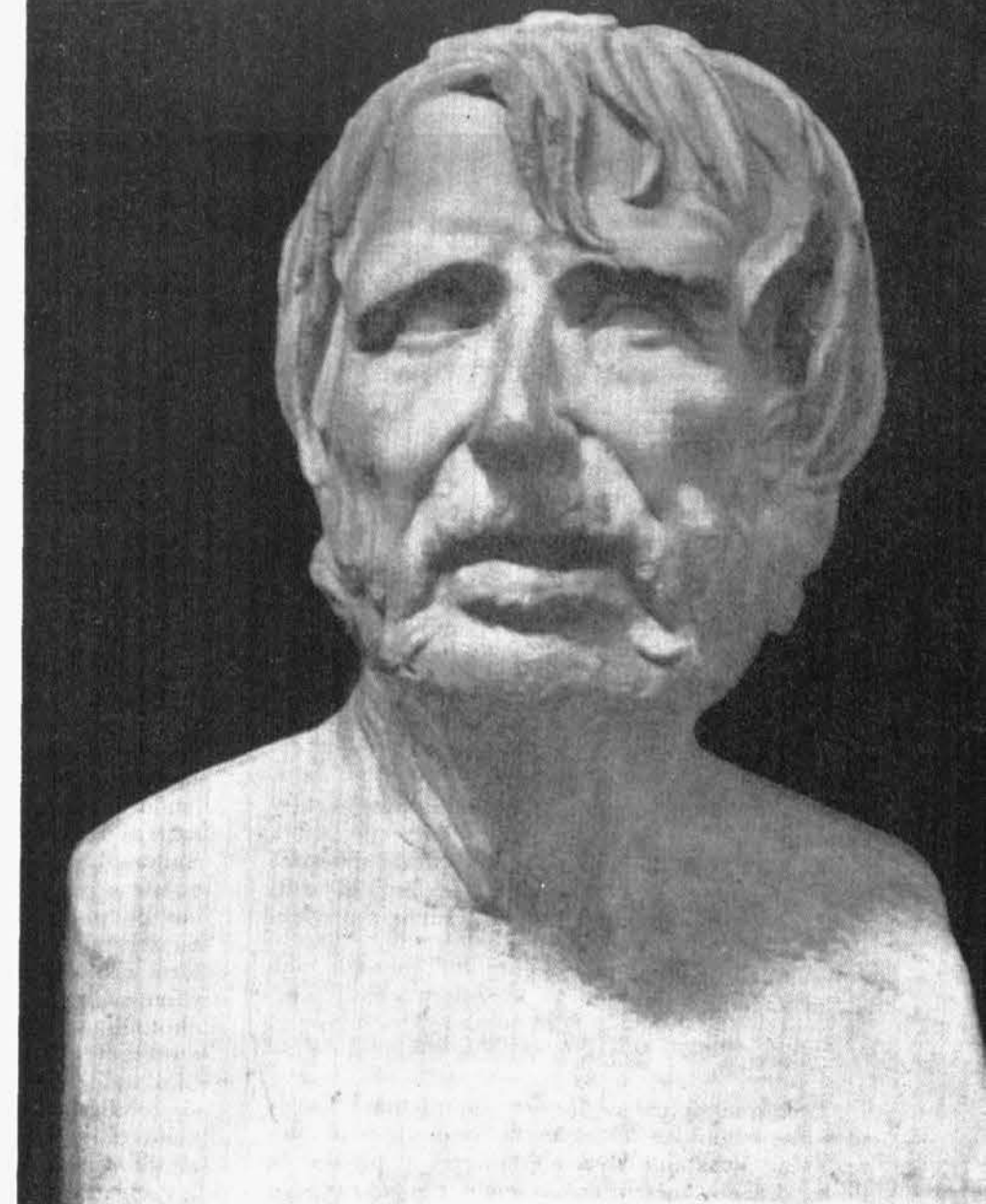
(Para alumnos
de
10-12 años)

Por
VICTORIANO ROSTAN GOMEZ
Maestro Nacional

sier— sin tener título legal, pero con una efectividad que nadie le negaba». Pero por motivos de salud, que tuvo quebrantada gran parte de su vida, se retiró de la política activa para consagrarse a la literatura, producción que podemos agrupar según el siguiente esquema (se escribirá en el encerado):

- a) *Obras morales*: Cartas a Lucilio, De los Beneficios, De la Providencia, De la Tranquilidad del alma, De la Brevedad de la vida.
- b) *Obras sobre la Naturaleza*: Cuestiones naturales.
- c) *Obras literarias*: Medea, Agamenón, Edipo, Fedra, Hércules furioso, etc.

Por sus obras se deslizan sus ideas morales y con gran elevación discurre sobre *Dios, el alma, la inmortalidad y el bien*. Por el modo de tratar estos temas se creyó durante mucho tiempo que Séneca tuvo



noticia del Cristianismo; a través de las Obras de Séneca encontramos dos ideas fundamentales que serán norma de conducta para nuestra vida: *La virtud y el ejemplo*. Por la práctica de la virtud y del ejemplo alcanzamos la felicidad con una libertad bien entendida que reside en el servicio de Dios. Ejerció mucha influencia posterior en la Filosofía y en la Literatura.

En el año 65—motivo por el cual celebramos ahora su XIX centenario—fue denunciado como miembro de una conjura contra el Emperador (conjuración de Pisón), y Nerón no vaciló en transmitir a su paternal consejero y maestro la orden de darse muerte, orden dictada por quien, como alumno, no supo aprovechar los consejos y enseñanzas del sabio maestro. Murió abriéndose las venas en un baño de agua.



La boda de las flores

Por TOMAS CALLEJA GUIJARRO
Maestro Nacional. Madrid

E STAMOS en mayo, el mes de las flores. En las escuelas niños y niñas rivalizan en adornar con ellas el altar de la Virgen. Por todas partes hay flores como nota dominante. Es, pues, el momento propicio para estudiarlas y, como complemento de las lecciones que expliquemos sobre su morfología, es obligado dedicar una sesión a su razón de existir y al modo como cumplen esta misión

Material.

Además del microscopio y varios cristales porta y cubreobjetos, son necesarios:

Flores de distintas clases, a ser posible silvestres o de árboles frutales. (Las cultivadas en los jardines suelen tener degenerados los órganos reproductores.)

Agua azucarada al 10 por 100.
Cuentagotas.

Introducción.

¿Para qué sirven las flores a las plantas? Hagamos que examinen los niños distintos tipos de flores. Hay unas que tienen estambres y pistilo, es decir, órganos masculinos y femeninos. Otras sólo tienen estambres (masculinas), y otras nada más pistilos (femeninas). Digámosles que para cumplir la misión que Dios les ha señalado también las flores se unen, se «casan» y que la lección que van a vivir es precisamente la boda de las flores.

Modo de hacer las preparaciones.

La víspera del día en que vayamos a explicar la lección diremos a los niños que pongan sobre un porta una gota de agua azucarada, sacudiendo sobre ella los estambres de una flor, procurando que parte del polvillo caiga en el agua y parte en seco, sobre el cristal. Lo dejaremos en reposo hasta el día siguiente manteniendo la humedad.

El mismo día de la lección y a continuación de la introducción a la misma, harán las siguientes preparaciones:

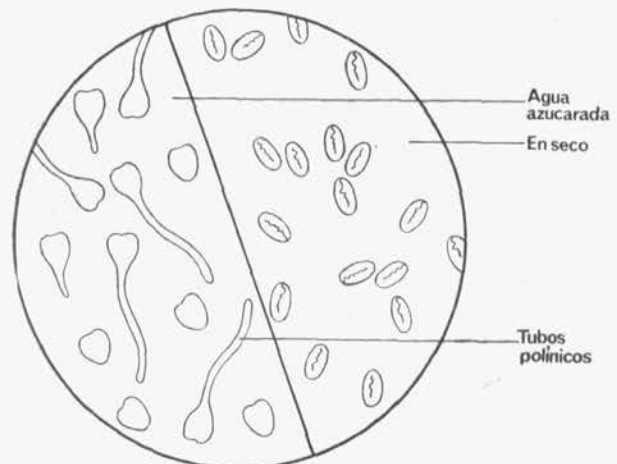
Que corten transversalmente algunas anteras, procurando que los cortes sean bastante finos. Colocarles sobre un portaobjetos.

Dar cortes longitudinales y transversales de distintos ovarios poniéndolos igualmente sobre cristales para observar los óvulos. (En las flores grandes se aprecian fácilmente a simple vista.)

Observación microscópica.

Mirar en primer lugar las secciones de las anteras. Se ven unos espacios cerrados llenos de granos. Son los sacos polínicos que están repletos de polen. Digámosles que al madurar las anteras se abren, dejando el polen en libertad. (Es fácil que entre las anteras cortadas haya algunas maduras y puedan contemplarlas abiertas, comprobando de este modo nuestras palabras.) Que observen seguidamente granos de polen de distintas plantas, sacudiendo sus estambres sobre diversos portas, cubriéndolos con otros cristales. Hagamos que se fijen en sus formas y en sus características. Unos son esféricos, otros elípticos o alargados. Son iguales los de la misma especie de plantas, pero distintos de los de las otras. Casi todos tienen espinas, dientecitos, rugosidades, sierrecillas, agujeros, etc. Son para poderse sujetar a los estigmas de los pistilos y poder germinar en ellos. ¿Qué es germinar?

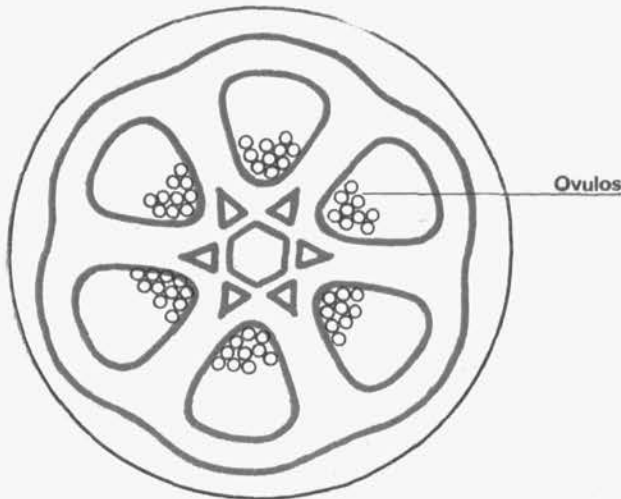
Pongamos en el microscopio la preparación hecha la víspera con el agua azucarada. Recorrer primeramente la parte que no ha tenido agua, mirando el polen que dejamos en ella. (No ha experimentado ninguna variación.) Que miren a continuación



Granos de polen

la parte que ha permanecido en el agua. Los granos de polen se han hinchado y algunos, ¡oh sorpresa!, han echado unos tallitos largos. (Han germinado.) Esos tallitos se llaman tubos polínicos y son los encargados de llevar hasta los óvulos las células reproductoras que han de unirse con ellos.

Observemos finalmente las preparaciones con los cortes de ovarios. Los hay con una sola cavidad y con varias cavidades dispuestas radialmente. Las esferitas que vemos en su interior son los óvulos. Los ovarios de una misma especie de flores son también iguales.



Corte esquemático de un ovario

Ideas para el estudio.

Las flores celebran sus bodas uniendo ciertas células del polen de sus estambres con los óvulos de los ovarios. El acto por el cual el polen llega a los estigmas se llama polinización. Esta puede ser:

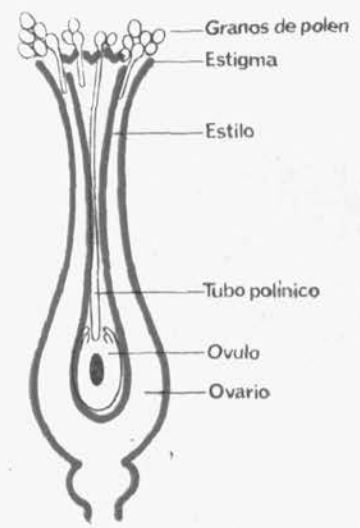
- Directa, si el polen de una flor va a los estigmas de la misma.
- Cruzada (que es la más general), cuando va el polen de una flor a los estigmas de otra.

En este último caso el polen es transportado por el viento, los insectos o el hombre.

Las plantas que se polinizan por mediación del viento, como los cereales, los pinos, etc., para asegurar su polinización, producen grandes cantidades de polen, que llenan el aire, y en algunos sitios el suelo de un polvillo amarillento.

Las flores que se polinizan por medio de los insectos se distinguen por la belleza de sus corolas, lo delicado de sus perfumes, etc. Con ellos atraen a los insectos, para que sean algo así como los «padrinos» de sus bodas, ya que sin ellos no podrían realizarlas. Las abejas, avispas, moscones, etc., que con tanta frecuencia se ven metidos entre los pétalos de las flores, al acudir al convite del néctar con que éstas les obsequian, se ven obligados a introducirse hasta el fondo, donde previsoriamente lo guardan, rozando su cuerpo, sus alas y sus patas con las an-

La fecundación



terras de la flor. De esta forma, aun sin proponérselo, se cargan del polen que se adhiere a ellos con sus ganchitos, rugosidades, etc. Cuando, atraídos por los colores o los perfumes de otras flores, van a chupar su néctar, parte del polen cae sobre los estigmas de ellas, quedando hecha de este modo la polinización.

También el hombre puede, y en muchos casos lo hace para mejorar las especies, realizar la polinización, tomando el polen de unas flores y sacudiéndolo sobre los estigmas de las que quiere polinizar. Esta polinización se llama artificial.

Para explicarles cómo se verifica la fecundación dibujemos en el encerado con tizas de colores una sección longitudinal de un pistilo (como el que acompaña a esta lección). Digamos que al caer los granos de polen sobre el estigma quedan envueltos en un jugo azucarado segregado por éste y germinan echando tubos polínicos (como lo han hecho en el agua azucarada de nuestra preparación). Algunos de estos tubos polínicos llegan hasta el ovario, dejando en los óvulos las células reproductoras que, unidas con ellos, darán lugar a las semillas, en tanto que los ovarios así fecundados se convierten en frutos.

Otras enseñanzas de la lección.

Debido a las muchas plantas que se polinizan con el viento, durante el tiempo que dura la polinización el aire está cargado de granos de polen. A algunas personas les perjudica el respirarlos y enferman (alergia).

Las lluvias continuas en primavera dificultan la polinización. Con el agua pura los granos se hinchan y se desgarran quedando inservibles.

Gracias al polen las abejas fabrican la miel.

Ejercicios de aplicación.

Redacción sobre la boda de las flores, copiando el dibujo que hemos hecho en el encerado.

Dibujar granos de polen de plantas conocidas según los vean con el microscopio. Idem de cortes de ovarios, repitiendo los motivos esquemáticos para lograr efectos decorativos.

Prácticas de polinización artificial en las flores de las macetas o del jardín escolar.



quince minutos de prensa en la escuela

Por ANTONIO CANO SANCHEZ
Director del Grupo Escolar de Blanca (Murcia)

EL maestro que de veras sienta sobre sí la grave responsabilidad de su cargo, debe pensar mucho en la confianza que la sociedad a la que pertenece le ha hecho depositario. Porque los maestros somos, quiérase o no, esos artifices que tenemos que modelar ciudadanos, hombres que han de integrarse en aquella sociedad a la que con nuestro quehacer docente nos incumbe el sagrado deber de mejorar.

Es por ello por lo que todo maestro debe multiplicarse afanosamente en servir a tan honrosa finalidad.

Partimos de la idea de una escuela que consideramos como una sociedad perfecta que tiende a la perfecta adaptación del niño-hombre, a la sociedad en que ha de integrarse cuando llegue a ser hombre. Esto lo afirmamos sin pretensiones dogmáticas, al igual que cuando aseveramos que la escuela ha de ser como un vivero de hombres para hacer fácil su trasplante al medio en que han de vivir.

Se tiende, pues, a conseguir en el niño una adaptación, lo más completa posible, a la sociedad en que ha de desarrollarse y vivir en el mañana. Hay que prepararle para ser hombre y a comportarse como tal en su vida futura. Para ello hay que derribar, en cierto modo, las barreras que separan la escuela del medio ambiente, para que el niño vaya viviendo la realidad que después ha de vivir, aunque debidamente dirigido, con objeto de que los riesgos que le amenazan no puedan ni siquiera rozarle un mínimo: que para eso se le instruye y educa.

Hay facultades en el niño que debemos utilizar en nuestra labor como factores con los que contamos y que no debemos desaprovechar. Claro que el ideal en el quehacer docente sería elevarnos los maestros sobre nosotros mismos, de tal modo que ante nuestros discípulos lleguemos a constituir un a modo de gigante de perfección, como un auténtico héroe multiforme. Idealizado así su maestro la eficacia de la labor docente está garantizada. Los discípulos, dentro y fuera de la clase, también en el seno de su familia ponderan las virtudes del maestro a quien consideran el mejor: como su maestro, nadie.

Sobre tan excelente base (para sus discípulos es el maestro una figura casi mítica) cabe utilizar y debe

emplearse esa curiosidad infantil que es una realidad, un filón admirable, al igual que en su tendencia emprendedora y todo al servicio de su enorme poder de imitación, aparte su facultad creadora, para conseguir cosas extraordinarias que es lo que he venido a obtener en un pueblecillo muy risueño de la vega murciana.

Como colaborador del diario murciano *La Verdad*, del que soy corresponsal en mi pueblo natal, Blanca, de la misma provincia, acerté un buen día, hace casi veinte años, a realizar una experiencia cuyo lisonjero éxito estaba muy lejos de prever.

Por la mañana, después de los inicios de rigor, dediqué quince minutos a que los niños (tercer grado) leyesen el periódico que conmigo comentaran. Prendió con extraordinaria facilidad esta iniciativa y todos gustan de leer mis propias colaboraciones, que a ellos les entusiasma por referirse a hechos acaecidos en el pueblo o a problemas o asuntos con éste relacionados, luego leen las de carácter nacional e incluso las del extranjero.

Un comentario breve o extenso, según los casos, viene acompañando a esta lectura, ejercitándoles a continuación a seleccionar la noticia más interesante, siendo premiados los que aciertan y reservando una distinción a quien logra una redacción más concreta de la misma, quedando todo reflejado en el cuaderno del alumno y por descontado en el de rotación de la escuela.

Por ello se ha logrado crear el hábito de la lectura de la prensa despertando el interés de los escolares no sólo por las cosas locales, sino también por las nacionales y mundiales.

Cuando la noticia lo requiere, se hace centro de interés y, sobre ella, se trata con extensión procurando agotar cuantos puntos afectan a las materias didácticas que con ellas se relacionan. Así ha ocurrido, por ejemplo, cuando los seísmos de Agadir, el asesinato del Presidente Kennedy, y tantas otras.

Ahora bien, la noticia no sólo penetra en la escuela a través del periódico, puesto que los niños, emulando a su maestro, tan entusiasmado siempre con el periodismo, captan y portan la noticia de la loca-

lidad vertiéndola en ese espacio dedicado a la actualidad. Se procura que la noticia sea completa. Así, pues, en un accidente de motocicleta, por ejemplo, el alumno reporter no omitirá el situar el suceso en el lugar exacto ni las circunstancias personales del conductor y de la víctima si existe, ni los datos y características de la máquina, asistencia de los heridos, etcétera, etc.; luego viene la redacción de la noticia, siendo premiado el que logra hacerlo mejor. Después se enviará al periódico o a la Agencia Cifra (este maestro es corresponsal) o bien quedará simplemente reflejada en el cuaderno del niño y en el de rotación.

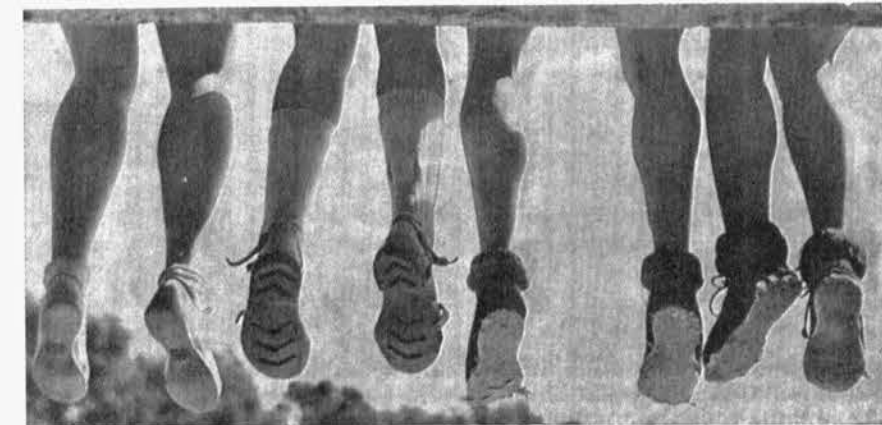
Hoy traemos una noticia importante: El pastor Luis Cano, de quince años, ayer salvó de perecer ahogado en el río, a nuestro compañero del grado José Cano Sánchez, quien al ir a coger el cubo con el que jugaba en la orilla del río, se cayó al agua, y ya lo arrastraba la corriente cuando Luis se arrojó vestido y lo sacó medio muerto.

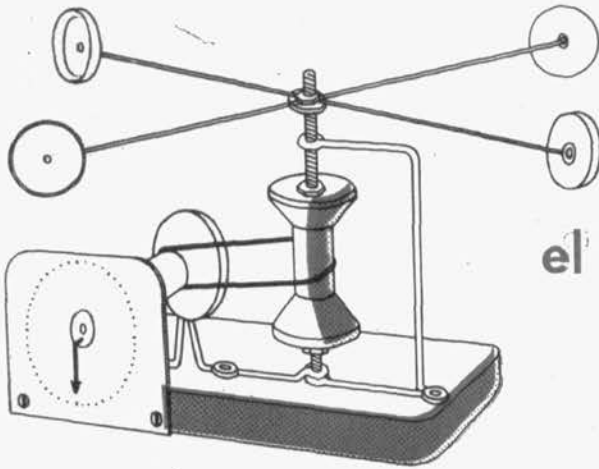
La noticia fue a la Agencia y a la Radio y a los periódicos. Los chicos celebraron su publicación.

Pero... lo imprevisto: Radio Madrid seleccionó a Luis Cano para la «Operación Plus Ultra» y el pastor blanqueño fue premiado con un viaje de placer inenarrable, y luego, becado por el Excmo. Ayuntamiento de Madrid, estudia en el Colegio de San Ildefonso para ser un hombre de provecho.

Los chicos de la «sala de redacción» tuvieron —aparte los juguetes que Luis les regaló— la satisfacción de haber sido los actores de una obra extraordinaria.

Así, pues, los discípulos del Grupo Escolar de Blanca, acostumbrados a sentir los problemas locales, nacionales y del mundo entero, aparte de crear el hábito por la lectura de la Prensa, con lo que se despierta en ellos el interés por los acontecimientos de fuera de la escuela, aprendiendo a pensar y opinar por cuenta propia cuando sean hombres, desarrollan una agilidad mental sumamente conveniente y crean también hábitos morales, religiosos y patrióticos, ya que van moldeando su fondo de patriotismo, curtiéndose en el noble captar los sentimientos que van forjando la esencia de la Patria.





el anemómetro experimental

Por **JAVIER LAGAR MARIN**

Maestro Nacional. Mayans-Manresa (Barcelona)

QUE los niños en edad escolar conveniente comprendan el sentido y la relación que tienen entre sí la velocidad, el espacio y el tiempo, es tarea bastante ardua y que encierra un buen número de dificultades.

Se encuentra mucha facilidad en dicha tarea construyendo en la escuela este sencillo aparato meteorológico de medida de la velocidad del viento, o sea el *anemómetro* que llamamos experimental, porque puede montarse y desmontarse en la escuela totalmente por los niños, y si bien su construcción no permite usarlo en lo alto del tejado, por ejemplo, sí funciona maravillosamente dentro de la misma escuela, pudiendo medirse con él la fuerza eólica de cada niño al soplar cada uno directamente sobre las aspas o cazoletas.

A la vista de los dibujos no hay dificultad alguna. Los materiales son de facilísima adquisición, y sólo habrá que comprar dos trozos de varilla de hierro roscadas para los ejes de los carretes, tuercas, tornillitos de rosca madera, alambre galvanizado de tres milímetros de diámetro y remaches de zapatero. Los carretes de madera, las cajas vacías de cinta de máquina de escribir, la madera de la base, el cartón u hojalata de la punta indicadora, lo llevarán los mismos niños.

Una sola observación: El carrete vertical y el horizontal han de estar muy bien centrados entre sí, y la gomita de arrastre ligeramente tirante. Y ahora, reloj en mano, a ir soplando durante cinco segundos cada uno, para después de haber calculado la longitud de la circunferencia descrita por las cazoletas, hallar el espacio recorrido en metros, mirando las vueltas que da la aguja indicadora en su dial.

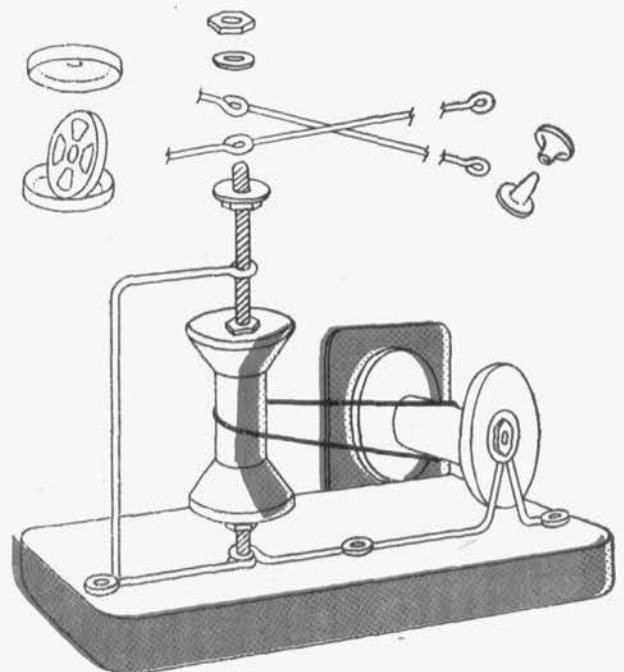
Es conveniente que los dos carretes tengan el mismo diámetro; pero si es distinto es igual, pues es fácil hallar la relación de aumento o disminución.

Los niños comprenden en seguida que el espacio, la velocidad y el tiempo están íntimamente ligados, sin necesidad de emplear fórmulas que no están en edad de comprender o asimilar o son de más difícil comprensión.

De esta manera *ven la velocidad, ven el espacio recorrido y ven el tiempo en el segundero del reloj del maestro.*

Y VIENDO aprenderán mejor a imaginar e intuir esos conceptos u otros que se presenten en futuras apreciaciones.

En este esquema de anemómetro su sencillez es lo que se ha pretendido conseguir en su mayor grado. Con esa idea no es difícil hacer uno más fuerte y potente para instalarlo en el tejado de la escuela, y se puede simplificar más aún poniendo la aguja indicadora en el mismo eje de las cazoletas y mirándola por debajo si está colocada en el tejado. Siempre, claro es, que la velocidad no sea muy excesiva, como ocurriría, por ejemplo, en la maravillosa región del Ampurdán, donde «sopla la tramontana».





sobre la proyección social de la escuela en el contorno

Por **CONSUELO SANCHEZ BUCHON**
Jefe del Departamento de Planificación

ASOCIACION DE PADRES. LAS ETAPAS PREVIAS (1)

Primera etapa.

ES una realidad que los padres se interesan siempre por todo lo que se refiere a sus hijos. Sin embargo, no es menos real que si bien sienten inquietud por los problemas de educación, en general no saben concretarlos y aún menos resolverlos. Con frecuencia existe entre los padres el deseo de consultar o indicar algo al maestro, pero a la vez existe la preocupación de si el hacerlo será impropio e incluso si se meterán en un terreno vedado al pretender que la escuela les ayude a solucionar los problemas particulares de sus hijos.

(1) Continuación del artículo sobre Asociación de Padres perteneciente al número 68 de VIDA ESCOLAR, pág. 19.

Esta realidad augura el éxito de las reuniones. Porque no sólo se aclara la situación de si deben o no acudir al maestro con sus problemas, sino que es él quien le sale al paso pidiéndoles su colaboración. Colaboración *necesaria* para que el trabajo escolar tenga el rendimiento debido.

¿Cómo establecer los coloquios?

La técnica es sencilla. Contactos directos, conversar con unos y otros para conocer qué problemas son los más acuciantes y comunes en aquel sector.

Una vez conocido el ambiente y las necesidades que postula, así como conseguida la toma de conciencia por los padres acerca de la utilidad de estas reuniones, se prepara el primer coloquio sobre aquel asunto que haya sido propuesto por la mayoría.

En caso de que dejaran el tema a la elección del maestro, sugerimos como uno muy vital, probablemente insospechado para los padres, el de la influencia que tiene el estado de salud de los niños en el rendimiento escolar y en su vida toda.

El interés que el maestro sepa despertar por esta primera conferencia, o mejor, coloquio, hará que los padres *juzguen* la conveniencia de estos encuentros, se animen al ver cómo no están solos en sus problemas y agradezcan el que se les vaya sugiriendo soluciones adecuadas.

De aquí que, muy incorporados a este movimiento de colaboración, aportan iniciativas, abren más horizontes y se produce un clima amistoso que nos lleva a la segunda etapa.

Segunda etapa.

El maestro, consciente de que él es el director de la educación y enseñanza de los niños, y, aún más consciente, de que solo no puede realizar esta formación, tomará la actitud de compartir tareas y responsabilidades respecto de la educación con la familia.

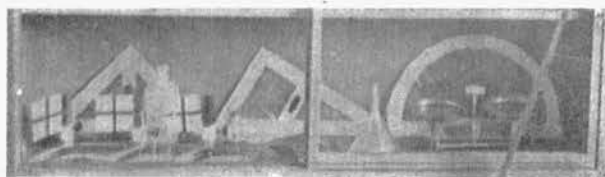
Estudiará qué parte corresponde realizar a los padres en aquellas tareas dentro y fuera del recinto escolar.

Por ejemplo: Todo lo relativo a la *habitación* —aspecto que tanto se acentúa en los niveles— no puede conseguirse sin la cooperación inteligente y, en cierto modo, sistematizada de la escuela y del hogar paterno.

Esta amistad, que supone *un dar* y un *recibir* mutuos, se irá intensificando e irá extendiendo a otros aspectos.

Es indudable que con estos contactos los padres irán conociendo la escuela mejor. Verán que los problemas escolares son *sus* problemas. Se creará entre los padres de los distintos alumnos sinceras amistades, ya que los problemas de los escolares no sólo se conocen, sino que se tratan de solucionar entre todos. Y así, en consecuencia, se llega a un gran sentido social que pone en el lugar debido el bien común y que nos lleva a la tercera etapa.

Esta tercera etapa cristaliza ya en la Asociación de Padres, de cuyos frutos hablaremos otro día.



los centros de colaboración, núcleos de investigación operativa

Por ARTURO DE LA ORDEN HOZ

Jefe del Departamento de Estudios y Proyectos

La investigación operativa exige la cooperación.

DADAS las características de la investigación operativa, señaladas en artículo precedente de esta serie (Véase VIDA ESCOLAR núm. 67), parece evidente que la eficacia de este proceso sólo puede garantizarse cuando se planifica, ejecuta y evalúa en cooperación. La acción aislada de un maestro, si bien nunca resulta estéril, es muy limitada e insuficiente. Una escuela puede resolver por sí misma ciertos problemas menores. Pero las investigaciones realmente útiles exigen la participación de todos aquellos directamente implicados en la tarea educativa y con otras instituciones y agencias pueden ser cuya vinculación con la escuela es más remota. La administración escolar, la Inspección, las escuelas del Magisterio, las profesionales de la localidad, las organizaciones religiosas y juveniles, los padres de los alumnos, etc., constituyen, sin duda alguna, colaboradores en potencia del maestro y del director en la tarea de planear y llevar a efecto los estudios necesarios para mejorar la práctica educativa.

Los Centros de Colaboración.

Las formas de cooperación de las escuelas entre sí y con otras instituciones y agencias pueden ser muy variadas, en orden a asegurar el éxito de las investigaciones educativas. Un estudio puede afectar a todas las escuelas de una localidad, a una zona de inspección o a una provincia. En cualquier caso, la organización del trabajo, la estructura del equipo y el grado o nivel de participación de las personas y entidades implicadas pueden adoptar diversas modalidades. Hay, sin embargo, un cauce institucional cuya utilización evitaría multitud de problemas organizativos y de constitución. Me estoy refiriendo, claro está, a los *Centros de Colaboración*, cuya estructura abierta permite en cualquier momento la incorporación de los elementos necesarios para el desarrollo de su función.

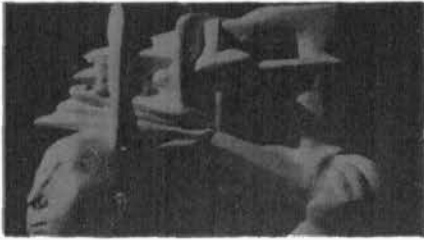
Al referirme a los Centros de Colaboración lo hago consciente de las limitaciones que para la investigación operativa significa la realidad actual de los mis-

mos. Tal y como ahora son concebidas y funcionan, estas instituciones no ofrecen ninguna garantía de eficacia para los fines de la «Action Research», aunque puedan ser en muchos casos instrumentos valiosos para el perfeccionamiento profesional del Magisterio en ejercicio. Sin embargo, con ligeras modificaciones estructurales y una reorientación de su actividad podrían convertirse en auténticos equipos de trabajo, lo cual multiplicaría su utilidad. El centro de colaboración así entendido permitiría al Magisterio y a la Inspección estudiar sistemáticamente los problemas educativos de una localidad, de una zona e incluso de una provincia; y todos los afectados por el problema y su investigación (alumnos, padres, maestros, autoridades) se sentirían implicados en una obra común con sentido.

El centro de colaboración sería una organización permanente de maestros donde ellos mismos determinarían qué problemas deberían ser objeto de estudio, planificarían la investigación, la llevarían a efecto en las escuelas (cada maestro participante tendría un cometido concreto y claro) discutirían los resultados y evaluarían los hallazgos en común y finalmente sacarían conclusiones útiles para todas las escuelas implicadas.

El inspector en el Centro de Colaboración dejaría de ser una autoridad docente, un superior legal, para convertirse en un auténtico *líder profesional*, de un grupo de *profesionales* que estudian un *problema profesional* que les afecta directamente. Esto es un equipo de trabajo y esto debe ser un Centro de Colaboración si queremos convertirlo en un instrumento eficaz para organizar a nivel local, zonal o provincial la investigación operativa en la educación.

Cuando la naturaleza o extensión del problema estudiado desborde las posibilidades del Centro de Colaboración en cuanto equipo de maestros y directores, nada se opone a que se solicite la ayuda, el consejo o la información de centros y personas especializadas, tanto a nivel local, como provincial o incluso nacional. Ante la actividad eficaz de un equipo de trabajo de esta índole, puede asegurarse que no faltaría la ayuda de la Administración.



orientación escolar y profesional en la escuela primaria



POR ELISEO LAVARA GROS
Jefe del Departamento de Coordinación

4. Aspectos socioeconómicos de la orientación profesional.

HEMOS analizado hasta aquí el concepto de orientación profesional. Veamos cómo dicho proceso exige, para poder dar un «consejo» razonable, un sólido conocimiento del *sujeto* que va a integrarse en la profesión. Pero, si nos detuviéramos aquí nos quedaríamos a mitad de camino.

En efecto, resulta imprescindible conocer profundamente las «posibilidades» del sujeto; es decir, sus aptitudes, sus inclinaciones e intereses, su «personalidad», pero no es menos imprescindible conocer su nivel de aspiraciones (y el de sus padres), así como las «exigencias» que el desempeño de una determinada profesión le planteará.

Por otra parte, no podemos olvidar que el adolescente se integrará plenamente en su ocupación dentro de unos años (4 ó 5, quizá), de ahí que importe más conocer las posibilidades de «empleo» futuras de cada profesión, que las actuales. Y ello porque al satisfacer unos intereses individuales estamos también preveyendo y satisfaciendo las necesidades que de los distintos especialistas va a tener la sociedad mañana.

He aquí, pues, la otra vertiente del proceso: análisis de las profesiones. Es decir, ¿qué condiciones se exigen para el «aprendizaje» de un oficio, o para la iniciación de unos estudios determinados? ¿En qué condiciones físicas, morales y sociales se desarrolla? ¿Qué exigencias de salud, capacidad y entrega presenta? ¿Será un trabajo volcado al público o de gabinete? ¿Qué posibilidades económicas ofrece dicho empleo?

Detengámonos sólo en el análisis psicológico de la profesión. ¿Qué aspectos hay que considerar en toda monografía profesional? Con Paul Grieger (1) señalaremos los siguientes:

A) En una primera parte, los concernientes a:

- Finalidad del trabajo.
- Naturaleza.
- Condiciones psicosociales del mismo.
- Aspectos materiales (horario, lugar...).
- Enfermedades profesionales.

B) Una segunda parte la constituiría el perfil profesional, el conjunto de aptitudes y actitudes exigidas por la profesión, a quien quiere salir airoso en su desempeño:

- a) Aptitudes psicológicas (nivel de inteligencia, y perfil... atención, memoria, reflexión, acción...).
- b) Aptitudes físicas (posibles contraindicaciones que el desempeño de la profesión plantea: vértigo, daltonismo, enfermedades del corazón...).
- c) Actitudes caracteriales (introvertido, extrovertido...).
- d) Actitudes morales (altruismo, egoísmo...).

C) Una tercera parte de la monografía recogería el nivel de estudios exigidos para ingresar en el aprendizaje y las condiciones del mismo.

Estas monografías pueden variar desde presentarse en un simple esquema hasta desarrollarse en un amplio texto. El Ministerio de Educación Nacional, a través de la Dirección General de Enseñanza Media, ha publicado algunas de ellas, en pequeños folletos, muy económicos.

En posesión de esta información y de los datos obtenidos a través de la aplicación de las correspondientes baterías de tests de personalidad y de aptitudes o factores, y de repetidas entrevistas con los padres y con el propio sujeto, así como con los datos proporcionados por los demás colaboradores (ficha médica, informe de la situación social familiar, historia escolar, etc.), estamos ya en situación de «arriesgar» un consejo orientador, pero recordando ahora más que nunca la necesidad de que dicho consejo sea meramente orientador, no coactivo, pues la libertad y responsabilidad de la elección es privativa de los padres y, muy especialmente, del propio sujeto.

(1) GRIEGER, P.: «Exigences de l'orientation professionnelle». La nouvelle revue pédagogique, núm. 3, novembre, 1962. Páginas 168-171.

Por JUAN NAVARRO HIGUERA

Jefe del Departamento de Material Escolar

La utilización del proyector de vistas fijas tiene unas exigencias que suponen el ajuste a unas normas de muy diversa índole que deben ser conocidas por quien desea hacer uso de este instrumento didáctico. Para ahorrar espacio y descripciones prolijas se exponen las instrucciones de forma concisa, pero —creemos— que lo suficientemente expresiva.

B) TÉCNICA DE LA PROYECCIÓN:

Preparación del material proyectable.

- Selección y ordenación de los fotogramas (principalmente cuando tienen montaje de «slide»).
- Ordenarlos de acuerdo con el desarrollo del tema.
- Cuidar bien la posición de cada uno para evitar proyecciones defectuosas (abatidas, invertidas, al revés).
- Disponer lugares para tomar y dejar los marquitos.
- Verificar previamente altura y distancia en que ha de colocarse el proyector y la adecuación del cuadro luminoso proyectado.
- Proyectar previamente el documento para conocerlo bien.
- Estudiar los distintos aspectos que recoge el material y ver la relación que guardan con el tema que se desarrolla.
- Determinar qué fotogramas deben ser analizados particularmente por encerrar especial interés.

Comentario

Puede estar presentado de varias formas:

- Escrito en las mismas imágenes. En ciertos casos puede ser interesante. Pero cada vez se usa menos.
 - Impreso en un folleto explicativo que acompaña a la serie de diapositivas.
 - Grabado en cinta magnética o en disco.
- Las características de cada uno de estos procedimientos hacen aconsejables según sean las circunstancias en que hayan de aplicarse.

Realización.

Deben tenerse en cuenta tres aspectos diferentes e igualmente importantes:

a) Los referidos a la proyección en sí:

- Seguridad en el pase y encuadre de las imágenes. Los tanteos, esperas y errores distraen a los alumnos y perturban la marcha de la lección.
 - Tiempo adecuado de exposición de la imagen. No tan poco que los alumnos menos despiertos queden sin enterarse, ni tanto que se produzca hastío por la persistencia de la imagen.
 - Determinación de los momentos en que ha de hacerse la proyección: antes, durante o después de la lección. Lo más corriente es que se necesite combinar los tres supuestos antedichos.
 - Corregir los desenfoques que puedan producirse en el desarrollo de la proyección.
 - Archivo de los documentos y recogida del material al terminar la proyección.
 - Realización de dibujos utilizando el proyector.
 - Explicar o leer con claridad el comentario.
- ##### b) Los concernientes a las exigencias didácticas:
- Motivar y preparar a los alumnos adecuadamente para que reciban en la mejor forma el impacto de las imágenes.
 - Realizar el tema bajo el patrón de la lección convencional para que el mensaje visual de las diapositivas sea un complemento de la acción magistral ordinaria.
 - Analizar los fotogramas sin más explicaciones que las necesarias. Se procurará que «hable» la imagen, insinuando a los alumnos los detalles de mayor interés.

c) Finalmente nos referiremos a los aspectos relacionados con las realizaciones derivadas de la marcha del trabajo escolar:

- Comentarios de los alumnos sobre el documento proyectado.
- Tareas escolares relacionadas con el tema (ejercicios diversos, mapas, gráficas, manualizaciones, resúmenes, búsqueda de datos, etc.).
- Pruebas para evaluación del aprendizaje.
- Manejo por los alumnos del proyector y de los documentos proyectables.

Publicaciones del CEDODEP



Por **VICTORINO ARROYO DEL CASTILLO**
Jefe del Departamento de Publicaciones

LA enseñanza y aprendizaje de la ortografía constituye para muchos maestros y escolares un espinoso problema, que está necesitado de una racional y urgente solución.

El libro que hoy ofrecemos al Magisterio está concebido para solucionar dicho problema. Su autor, Rafael Verdier, director escolar, reúne en sí la doble condición de una larga y profunda experiencia en la enseñanza y un conocimiento, poco común, de las dificultades ortográficas escolares.

Se trata de un libro profundamente activo y graduado en dificultades a vencer en cada curso de escolaridad, de acuerdo con la edad cronológica del alumno y el nivel ortográfico que debe alcanzar.

En el prólogo del libro se advierte: «... el CEDODEP, con esta nueva publicación, está seguro de dar a las escuelas y maestros un instrumento efficacísimo, y contribuirá a la ardua enseñanza de la materia que nos ocupa con nuevas orientaciones para conseguir resultados más elocuentes que los que hasta aquí se vienen logrando con los innumerables textos existentes, ya que, en su mayoría, suelen ser excesivamente reglistas.

Aquí, sin desterrar totalmente la regla, se atiende solamente a aquéllas que son verdaderamente generales y precisas y, además, se administran insertas entre abundantes ejercicios, de tal manera que resulta más eficaz la gimnasia visual y motriz a que ellos someten a los escolares, que la propia regla en sí...»

Esta obra presenta la siguiente estructura:

- Comienza con una introducción teórica donde se señalan los diferentes aspectos didácticos de la

ortografía: *evolución didáctica de la escritura; limitación del campo ortográfico; idea de los vocabularios; las reglas de ortografía; la copia; el dictado; ejercicios ortográficos especiales; la clase de ortografía; el uso de diccionarios y medios de control ortográfico.*

A continuación se dan unas breves indicaciones sobre normas metodológicas generales en cuanto a la enseñanza de la ortografía.

- A partir de este momento se concibe el libro en un plan activo, comenzando por el período de enseñanza elemental, con una serie de ejercicios cíclicos y graduados, tanto para el grado preparatorio como elemental, y cuya realización es asequible al maestro y muy comprensible para el escolar.

- En el período de perfeccionamiento, las dificultades ortográficas, tanto del grado medio como superior, están perfectamente equilibradas y graduadas, para llegar, tras una actividad agradable, a un dominio formal de dichas dificultades.

- Termina el libro con unas sencillas indicaciones bibliográficas para aquellos maestros que deseen ampliar su horizonte cultural sobre didáctica de la ortografía y con el índice correspondiente de materias tratadas.

En conclusión: **Se trata de un libro bien pensado, magníficamente construido y excelentemente graduado, que será de gran utilidad práctica para todos los maestros.**

Conferencia del Consejo de Europa en España

En Madrid, del 21 de abril al 1.º de mayo se ha celebrado la Conferencia patrocinada por el Consejo de Europa y el Ministerio de Educación de España sobre «El estudio de la civilización del país cuya lengua se enseña»; en ella han sido tratados cuatro temas de singular importancia: I. Formación del Profesorado en cuanto al estudio de la

civilización de los pueblos cuya lengua se enseña; II. La enseñanza de los hechos de civilización en las clases de Lenguas Modernas; III. La enseñanza de los hechos de civilización fuera del contexto de la clase; y IV. La colaboración internacional en la enseñanza de la civilización.

En el II tema, la ponencia a cargo de M. J. H. Mundy estimó que a nivel de la enseñanza primaria (de los ocho a los doce años) la enseñanza de idiomas debe ser basada en métodos orales activos con temas de la vida diaria.

Se establecen Premios Nacionales de Educación Física para el Magisterio Primario

La Junta Nacional de Educación Física ha establecido los «Premios Nacionales de Educación Física» para el Magisterio, con carácter anual, para recompensar y estimular el desarrollo de las actividades físicas y deportivas en las escuelas.

Las recompensas establecidas afectan a los Maestros y Maestras de Enseñanza Primaria, tanto oficiales como privados, así como a los Directores y Directoras de Grupos Escolares y Colegios graduados. El conjunto de los premios totalizan 5.000.000 de pesetas.

Los premios para el Magisterio consistirán en distintivos individuales, di-

plomos de honor y compensación económica de 5.000 ptas., de carácter personal, y lotes de material deportivo por valor de 5.000 ptas., para los centros docentes, que irán acompañados de un trofeo recordatorio asimismo para la unidad escolar.

Por su parte, las recompensas destinadas a los Directores consistirán en distintivos y diplomas para los profesionales galardonados, y para los centros trofeos y lotes de material deportivo por valor de 10.000 ptas.

Serán realizaciones necesarias para la concesión de los distintivos el desarrollo normal y regular de los Planes oficiales

de Educación Física escolar, la preparación de los alumnos en las prácticas pre-deportivas y preatléticas y su intervención en competiciones escolares.

Los Premios Nacionales se concederán por las Juntas Provinciales de Educación Física a propuesta de las Delegaciones de Juventudes, Sección Femenina y Consejos de la Inspección Profesional.

Los Directores de Grupos Escolares y los Maestros interesados podrán obtener los detalles que precisen sobre las convocatorias anteriores de las Delegaciones Provinciales citadas y de las Juntas de Educación Física.

1.236.816 libros para alumnos de las Escuelas Primarias

La Dirección General de Enseñanza Primaria ha resuelto el concurso convocado para la adquisición de textos y manuales escolares, con destino a los alumnos de las Escuelas Primarias, por un importe total de veinte millones de pesetas.

Se han seleccionado 70.780 lotes para niños de seis a siete años; 51.302 para niños de ocho y nueve años; 33.250 lotes para niños de diez a once años, y 19.250 para niños de doce y trece años de edad. En total, 1.236.816 libros de las distintas materias del programa. Es-

tos libros serán distribuidos a los alumnos de las escuelas situadas en zonas de más bajo nivel económico. El concurso que ahora se ha resuelto ha permitido apreciar una gran mejora en la calidad de los textos, tanto en contenido como en presentación.

Películas para los Centros de enseñanza

El Centro de Iniciativas Pedagógicas del Sindicato Español Universitario ha realizado diversos cortometrajes sobre temas de Física, Química e Historia

Natural, con el fin de facilitarlos a los centros docentes, por ser de interés para los alumnos de diversos grados de enseñanza.

Pueden solicitarse del Centro de Iniciativas Pedagógicas, glorieta de Quedo, número 7, apartado de Correos 10.128, Madrid-10.

Los directores de escuela deben enseñar

En Bulgaria se ha ordenado que todos los directores de escuelas de todo tipo de enseñanza e independientemente del número de clases de su establecimiento escolar, deben tomar una parte

más activa en la práctica escolar. Por ello, el número de horas obligatorias de enseñanza se eleva de dos a cuatro, según las escuelas. Se ha señalado que esta iniciativa tiene una influencia be-

néfica sobre el trabajo de dirección y de control ejercido por los directores, así como en el conjunto del trabajo.

B. I. E.

Cómo elegir el mejor método para la enseñanza de las lenguas

Para ofrecer a los directores de escuela una información completa sobre los cuatro métodos de enseñanza de lenguas vivas, una experiencia va a ser realizada en California. Bajo la dirección del Departamento de Educación de este Estado y del System Development Corporation, unos 2.400 alumnos de 80 es-

cuelas primarias aprenderán español según los cuatro métodos siguientes: a) enseñanza por medio de la televisión, que consiste en tres emisiones por semana, de veinte minutos cada una, completados por dos lecciones con el maestro; b) enseñanza por medio de la televisión, como en el anterior, pero se-

guido de lecciones por un profesor de lenguas, cualificado; c) enseñanza programada bajo la dirección del maestro de clase, con material auto-educativo; d) enseñanza por un profesor de lenguas, cualificado, con material didáctico de uso corriente.—B. I. E.

Curso sobre la enseñanza programada

En St. Gall (Suiza) se celebró el pasado mes de septiembre un curso de

iniciación a la enseñanza programada: sus características, su aplicación y sus

realizaciones en las escuelas de todos los grados y para la formación industrial.

B. I. E.

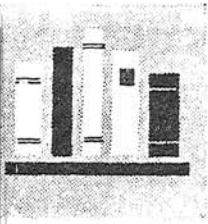
Hacia la prolongación de la escolaridad obligatoria en el Reino Unido

Según una circular del Secretario de Estado, el Gobierno tiene la intención de señalar los dieciséis años como la edad de fin de la escolaridad obligatoria, a partir del curso escolar 1970-1971. La circular indica las medidas a tomar y pide a las autoridades escolares que se

prevean en especial el número de alumnos afectados por la medida en 1970-1971; los medios de organizar cursos según las directivas propuestas en el informe oficial titulado «De la escuela a la enseñanza post-escolar», el número de docentes que se necesitan para estos

cursos y los esfuerzos pedidos para aumentar el número de maestros a tiempo completo y a tiempo parcial; los locales suficientes y las medidas a tomar en lo que se refiere a equipo escolar.—B. I. E.

RECENSIONES



El hombre y los grupo-

VARIOS: *El hombre y los grupos sociales*. Edit. Fax. Madrid, 1964, 260 páginas, 110 pesetas.

La dinámica de grupos y su influencia en las tareas educativas e investigaciones psicológicas va adquiriendo, de día en día, una importancia mayor y un tratamiento específico en nuestra lengua. De acuerdo con ello, la Editorial Razón y Fe nos ofrece aquí un conjunto de trabajos de diversos autores, que vienen a completar la Colección «Psicología, Medicina. Pastoral.» El sumario de esta obra comprende principalmente:

Introducción a una Psicopatología colectiva. Observación sobre los factores del medio ambiente y las perturbaciones del grupo familiar. Sociopatías industriales e interacciones entre grupos de enfermos, niños de tratamiento especial, adolescentes, bandas de jóvenes y movimientos religiosos. Termina el libro con un estudio-resumen sobre las colectividades de tipo ideal.

Las definiciones iniciales sobre sociedad, asociaciones, comunidad, multitud y masa nos parecen sumamente claras y las leyes del equilibrio inferior, simplificación intelectual, multiplicación sentimental y de contraste y estructuras, resultan igualmente interesantes para todos los pedagogos y sociólogos.

Las sociedades ideológicas, incluyendo las secretas y sobre organización de partidos, sirven de base para ilustrar las relaciones hombre-Estado y la coherencia de las diferentes virtudes cívico-sociales.

En cuanto a las perturbaciones que se registran en el grupo familia, con los consiguientes comportamientos de padres e hijos y en el caso más frecuente cada vez de la incorporación de la madre al trabajo profesional, el autor nos ofrece vivo ejemplo con las consiguientes indicaciones metódicas o de tratamiento.

No se olvidan tampoco las denominadas «neurosis profesionales».

La vivencia que el doctor M. Porot tiene de los «grupos de enfermos» hace que este estudio particularmente revista una claridad poco común, y en cuanto a la reeducación de niños asociales y

adolescentes, se ve palpablemente la utilidad de los aportes micro-sociológicos, coronándose este tratado con una brillante síntesis sociológico-teológica en el Cuerpo místico.

A. Pulpillo.

Nosotras

ARROYO, V.; ORDEN, A.; OSUNA, M., y CARMENA, M. C.: *Nosotras*. Edit. Magisterio Español. Madrid, 1965, págs. 120. 45 pts.

Nosotras es un libro preparado para el Aprendizaje de la lectura, que parte del punto en que los adultos dejan la cartilla y se inician en textos elementales pero completos.

Los autores se han basado en cuatro principios para la redacción de los capítulos:

El aprendizaje se asegura por medio de ejercicios y actividades por los que el lector participa plena y activamente en la tarea.

La actividad lectora está en función de algo, es decir, que el aprendizaje se hace con una finalidad concreta.

El diseño de cada capítulo permite la enseñanza individualizada, y, en consecuencia, es posible adaptarla a las peculiaridades de cada sujeto.

La lectura básica siempre tiene por tema intereses sociales, humanos y profesionales de la mujer en vías de alfabetización.

La estructura general de la obra, centrada en un personaje femenino, familiar a la mayor parte de las lectoras a quienes el libro va dedicado, con problemas, ambiente, hábitos y aspiraciones similares a los suyos, completa estas lecturas.

Cada capítulo cuenta con seis unidades didácticas de lectura para toda la semana. La primera página presenta una historia, y, a partir de ésta, aparecen ejercicios bajo los títulos: «Lee y contesta»; «Observa, lee y escribe»; «Haz lo que dice la lectura»; lecturas de in-

terés femenino y pasatiempos, poesías, crucigramas...

Una guía didáctica preparada por los autores facilita el manejo de los textos y consigue un mejor aprovechamiento de las lecciones.

M. y G.

El adolescente

P. BABIN-J. VIMORT: *El adolescente y sus problemas*. Versión española de Fernando Gutiérrez. Editorial Herder. Barcelona, 1964, 55 pts.

El libro de P. Babin viene a engrosar la gran lista de publicaciones que tratan el tema de la adolescencia. Pero no es un libro más, sino un libro destacado. Al interés que ya de suyo despierta el asunto se añade la forma de abordarlo.

En 25 amenos capítulos se van desarrollando cuestiones tratadas con gran realismo. Lo que se nos dice responde a los resultados de diversas encuestas realizadas entre adolescentes y jóvenes de ambos sexos y de distintos ambientes.

Respuestas a muy vitales y actuales interrogantes que no pueden quedar sin contestación. Nuestra época vive una crisis de autoridad y de obediencia, de libertad y de disciplina.

¿Qué hacer?

«¿Hay que ser severo? ¿Hay que dárles toda la libertad? ¿Hay que fiscalizar todo lo que hacen? ¿Hay que dejarles leer todos los libros? ¿Ver todas las películas? ¿Cómo ayudarlos a valerse por sí solos? Con frecuencia los padres no advierten que sus hijos han crecido, que han cambiado: y que hay que obrar de otra forma. Cuando los hijos crecen, muchos padres no saben qué actitud adoptar respecto a ellos. Se sienten desconcertados; los quieren mucho, pero ya no los reconocen y tienen la impresión de que se alejan de ellos, de que ya nada pueden hacer.»

Aún pueden mucho los padres, pero tienen que actuar de otra manera. En las páginas de este libro sus autores nos van indicando el cómo de la actuación adecuada.

La brevedad, claridad y sencillez, son las notas destacadas en esta exposición.

Por mucho trabajo que tengan los padres de familia pueden y deben encontrar unos minutos semanales para leer, meditar y comentar entre ambos los temas tan vitales que aquí se tratan. Con ellos lograrán algo muy importante: sentirse cada vez más cerca de sus hijos.

C. S. B.

Yo quiero saber

ARROYO, V., y DE LA ORDEN, A.: *Yo quiero saber*. Edit. Magisterio Español. Madrid, 1965. págs. 128. 45 pts.

Este tercer libro completa la serie iniciada por la Cartilla de alfabetización y Nosotras. Está concebido para facilitar la adquisición y asimilación de nociones, cuyo conocimiento resulta imprescindible en el mundo actual.

Se han incluido nociones de todos aquellos conocimientos que responden a la satisfacción de las necesidades más comunes del adulto en vías de alfabetización. Se han logrado reunir los conocimientos mínimos imprescindibles en la vida diaria del adulto.

La obra consta de 60 temas o nociones, escritos en lenguaje sencillo, que asegura la comprensión. Cada tema, elementalmente tratado, ocupa página y media, incluidas las ilustraciones. En muchos casos, el texto es más bien una explicación del dibujo, que en sí mismo expresa la idea con gran pureza. Cada tema lleva una serie de ejercicios cuya realización ayudará a fijar y comprender las ideas implicadas en el tema, haciendo, a la vez, más activo su aprendizaje.

La abundancia y adecuación de las ilustraciones estimulan la lectura y aprendizaje de las nociones. Pero es, fundamentalmente, el interés que tienen las nociones seleccionadas para el adulto lo que representa la fuente principal de motivación del libro.

M. y G.

do las propias del vocabulario escolar y las palabras de uso más frecuente en los países de habla española, según el estudio hecho en la Universidad de Puerto Rico. En conjunto, las 20.000 palabras más importantes de la lengua castellana constituyen la base de este Diccionario Escolar.

No todas las palabras tienen la misma importancia. Entre las del idioma castellano hay unas 2.000 palabras que constituyen el vocabulario común y que todos usamos en nuestra vida diaria. El profesor García Hoz ha realizado un cuidadoso estudio de la frecuencia de las palabras y las 2.000 elegidas se han colocado a pie de página para facilitar su análisis.

Estas palabras se estudian con marcado interés. Con varios ejemplos se aclaran los distintos significados que una misma palabra puede tener. Se explica su etimología y se indican las palabras que tienen una relación particular con ella, es decir, las que forman parte de su misma familia.

Podemos afirmar que por primera vez dispondrán los escolares de un diccionario elaborado a su medida, con términos científicamente seleccionados, y definiciones adaptadas a su grado de desarrollo. Convendría insistir sobre este punto: no se puede comprender el contenido de este diccionario si se le enfoca desde el punto de vista del adulto. No aparecen términos raros ni definiciones complicadas, está estudiado para satisfacer las necesidades escolares del último período de la enseñanza primaria y primeros años de la secundaria.

Los numerosos dibujos que ilustran cada página sirven para aclarar mejor el significado de las palabras, al mismo tiempo que son un verdadero diccionario de figuras para obtener ideas en la ilustración de temas o láminas en la clase diaria.

M. y G.

de con una sencilla y precisa caracterización del adolescente seguida de la premisa de que todo chico pide «comprensión», de ahí la necesidad de «saberlo observar, lograr que se nos abra y saberle escuchar». Así mismo pide el doctor Titone que las relaciones con el adolescente estén fundadas en un principio de autoridad razonable, libre y amablemente vivida.

Tras este estudio de carácter general pasa a analizar algunos casos «difíciles», particularmente concretos: «muchachos moluscos», «muchachos mariscales en ciernes», adolescente mentiroso... «el librito termina con tres capítulos importantes: estudio de la amistad, de la posible indisciplina, y el diagnóstico del carácter.

Está presentado en forma de cartas. Quizá la lectura de las mismas en un periódico semanal permitiría reflexionar más intensamente acerca de los problemas que en ellas se plantean. Dada la cantidad de cuestiones que se abordan, se necesita leerlo despacio, pues por su sereno optimismo y la amenidad y el cuidado de su expresión, es fácil caer en el peligro de leerlo de prisa.

Como no podía ser de otro modo, el libro está basado en la pedagogía de D. Bosco, a quien el autor tiene muy presente a lo largo de sus conclusiones.

Libro muy interesante para educadores, padres y jóvenes, por su carácter eminentemente práctico, fundamentado en los sólidos conocimientos de su prestigioso autor.

E. L.

Diccionario

GARCIA HOZ, V.: *Diccionario escolar etimológico*. Edit. Magisterio Español. Madrid, 1965, 500 págs., 100 pts.

Comentar un diccionario no parecía tener un gran aliciente, pero las características de esta obra y su importancia para la enseñanza en los países de habla castellana, nos obliga a destacar ciertos aspectos de indudable novedad.

Este diccionario está elaborado científicamente. En él figuran las 13.000 palabras del vocabulario usual español, seleccionadas después de un largo trabajo de siete años en el Instituto de Pedagogía. A estas 13.000 palabras se han uni-

Muchachos

TITONE, Renzo: *Muchachos a contraluz*. Sociedad de Educación «Atenas», S. A. Madrid-13, 1964, 113 páginas en 4.^{ta}.

El estudio del adolescente constituye hoy uno de los capítulos más trabajados por los psicólogos contemporáneos. El profesor Renzo Titone intenta en este librito sentar algunos principios básicos que ayuden a comprender y a tratar al adolescente.

Empieza preguntándose si el muchacho es, en verdad, un misterio. Respon-

La palabra de Dios

ZOIDO DIAZ, Antonio: *La palabra de Dios*. Editorial Sánchez Rodrigo, Plasencia (Cáceres), 1964. 126 páginas 22 x 16.

Nos encontramos ante un libro de lectura preferentemente dedicado a los alumnos de las Escuelas de Oficialía y Maestría Industrial, así como a los adultos y neolectores de las campañas de alfabetización. Un libro diáfano, escrito en estilo sencillo, preciso y contundente, a través de cuyas páginas la palabra divina se proyecta sobre problemas de actualidad para ir modelando el criterio de la juventud, cuyos intereses ha tenido muy en cuenta el autor.

A. F. B.



M

MALBIET, Philippe: «Juegos y lecturas en la edad escolar». *Revista de Educación*, núms. 5-6, La Plata, mayo-junio, 1960, págs. 110-113.

Técnica de Educación Física para Escuelas del Magisterio. Vol. I, Anatomía, Fisiología e Higiene aplicadas; vol. II, Gimnasia Educativa y Mecánica humana, Historia de la Educación Física, Juegos infantiles; vol. III, Metodología y Pedagogía de la Educación Física, Técnica de los Deportes, Marchas y Montañismo, Jefatura Central de Enseñanza de la Delegación Nacional de Juventudes.

371.303. PAPEL DEL JUEGO

B

BALLY, G.: *El juego como expresión de libertad*. México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1959, 130 págs.

BARTOLOMEIS, Francesco de: «Ancora sul gioco.» *Scuola e Città*, núms. 5, 6, 7-8, junio, julio y agosto 1958.

BOTTA, P. et N.: «La thérapeutique par le jeu.» *L'école maternelle française*, núm. 7, mars 1964, págs. 4-8.

BROCCOLINE, Giustino: «El juego en la concepción educativa de María Montessori.» *Anales*, núms. 4, 5 y 6, abril-junio 1962, Montevideo (Uruguay), páginas 94-106.

«La educación física en el juego.» *Consigna*, núm. 270, noviembre 1963, páginas 7-12.

E

ENGLEBERT, M.: «Comment joue-t-il?» *La Nouvelle Revue Pédagogique*, número 2, octubre 1964, págs. 109-111.

— «Le jeu, découverte du monde.» *La Nouvelle Revue Pédagogique*, número 5, janvier 1964, pag. 310-311.

H

HARTMANN, Klaus: «Spielaspekte des Jugendkrawalla» (Part du jeu dans les chahuts d'adolescents). *Unsere Jugend*. Munich, núm. 11, noviembre 1960, págs. 495-506.

I

INCHAURREGUI, S.: «El juego como medio educativo.» *Revista de Educación*, números 11-12, noviembre-diciembre 1960, La Plata.

J

JACQUIN, Guy: *La educación por el juego*. Madrid, S. E. Atenas, 1958, 232 páginas.

JULIA MARTÍNEZ, E.: *Valor docente del juego*. Madrid, 1949.

P

PABLO CAMPO, Lino de: «El juego y el deporte como medios de formación.» *Revista Española de Pedagogía*, número 69, 1960, pag. 82-88.

PAGE, H.: *El juego en la primera infancia*. Madrid, 1954.

PÉREZ CAMARERO, M^a Dolores: «El juego, tiempo alegre y feliz para los niños.» *Revista Institución Teresiana*, abril 1964, pag. 22.

PÉREZ DÍAZ, Dolores: «Juegos e interés

en la didáctica del párvulo.» *Educadores*. Vol. II, núm. 6, 1960.

PONCEAU, Amédée: «Le jeu et la vie.» *Pédagogie. Education et Culture*, número 10, décembre, 1962, págs. 369-375.

«El "profesor TV" en los juegos de los niños.» *Familia Española*, núm. 42, abril, 1963, págs. 27-30.

V

VALENTINE, C. W.: «A study of the beginnings and significance of play in infancy.» *British Journal Educational Psychology*, part I, volumen VIII part II, pag. 189; part II, volumen VIII, part III, pag. 285.

371.382. JUEGOS EDUCATIVOS

D

DOMÍNGUEZ, Luis Arturo: «La educación y los juegos infantiles.» *Educación*. Caracas, año XIV, etapa II, junio 1953, págs. 21-32.

E

Juegos de Educación Física. Jefatura Central de Enseñanza de la Delegación Nacional de Juventudes.

E. A. G.: «Juegos geográficos.» Madrid, *Vida Escolar*, núm. 41, septiembere, 1962, págs. 36-37.

«Ecole de jeux... pour les parents!» *Educateurs*, núm. 77, septembre-octobre, 1958.

Equipo para juegos infantiles y juguetes hechos en casa. Publicación TC-275. Washington, 1951, 74 págs.

G

GARCANTA, José María, O. P.: «El juego como factor educativo.» *Atenas*. Madrid, año XXV, núm. 248, octubre, 1954, págs. 244-247.

H

HIGUERA, G.: *Juegos y cosas de niños*. Madrid, 1954.

HUBER, Johanna: *Ocupaciones infantiles*. Buenos Aires. Kapelusz, 1963, 151 páginas.

J

Jeu de cour-Jeux d'intérieur. París. Ed. Fleurus, 1959, 2 vols. 160 y 196 págs. Collection «Animateurs».

Jogos infantis na escola elementar. Río de Janeiro. Brasil. Instituto Nacional

371.735. TERRENOS DE JUEGO

H

HÉCTOR, Jean: «Le jeu.» *La nouvelle Revue Pédagogique*, noviembre, 1952, tome VIII, núm. 3.

HURTWOOD, Lady Allen of.: *Design for play... the youngest children*. London, The Housing Centre Trust, 1962, 56 páginas.

Two to five in high flats. Redhill, The Holmesdale Press, 1961, 36 págs.

371.866. JUEGOS DIVERSOS (RECREOS ORGANIZADOS)

G

GUILLÉN, E.: *Nouvelle Moisson de Jeux*. Paris. Presses d'Ile de France, 1963, 188 págs.

H

HOLBROOK, David: *Children's Games*. Bedford, Gordon Fraser, 1957, 125 páginas.

J

Juegos de Educación Física (Manual de juegos, contiene 150, clasificados según la finalidad que pretenden desenvolver y en razón a su intensidad física. Contiene la posibilidad de montar recreos formativos y son complemento del Plan de Educación Física). Jefatura Central de Enseñanza de la Delegación Nacional de Juventudes por los Maestros interesados.

M

MEDEIROS, Ethel Bauzer: *Jogos para recreação na escola primária*. Subsídio à prática da recreação infantil). Río de Janeiro, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, I. N. E. P., Ministério da Educação e Cultura, 1959, 763 págs.

M.^a JOSEFA ALCARAZ

CLAUSURA DEL CURSO

SOBRE

DIRECCION DE GRUPOS ESCOLARES

Por **ARMANDO FERNANDEZ BENITO**

Maestro del C. E. D. O. D. E. P.

En el salón de actos de la Escuela del Magisterio Femenino «María Díaz Jiménez», el Inspector General de Enseñanza Primaria, don Antonio Gil Alberdi, en nombre del Director General, ha clausurado el Curso sobre Dirección de Grupos Escolares organizado por el C. E. D. O. D. E. P. y cuyas actividades se han desarrollado en las fechas comprendidas entre el 8 de marzo y el 7 de abril.

El Curso sobre Dirección de Grupos Escolares, cuya impresión quieren sintetizar estas cuartillas escritas al filo del acto de clausura, ha tenido en principio un indudable acierto: el de su oportunidad temporal.

Nadie duda que la agrupación de unidades escolares realizada recientemente permite una graduación más fina de los alumnos, facilita las promociones por Cursos, mejora todo aprendizaje, posibilita la especialización docente, propicia el funcionamiento de instituciones complementarias y hace viable el planeamiento del trabajo escolar mediante una labor en equipo de los distintos Maestros, que actúan bajo la orientación de un líder o director.

Si por añadidura los Grupos o Agrupaciones han de ser, además, centros de formación extraescolar, verdaderas universidades populares, capaces de ir modelando el medio social en que radican para incorporarle al ritmo del momento histórico que le ha correspondido vivir, comprendemos mejor que los hombres encargados de dirigir las actividades conducentes a estas metas en continua itinerancia superadora, tienen que estar bien pertrechados profesionalmente y poseer una clara perspectiva de la difícil y compleja misión educadora.

Ofrecer esta perspectiva mediante un enfoque actual de todos los problemas que la Educación y el Grupo Escolar presentan, ha sido la tarea programada

por el C. E. D. O. D. E. P. y desarrollada magistralmente por los profesores que en sucesivas jornadas ocuparon la cátedra, siempre abierta al diálogo, en cuyo ejercicio se aclaran y depuran las ideas.

El programa del Curso fue, indudablemente, redactado con sumo cuidado, ya que no escapan al mismo ninguna de las cuestiones fundamentales que el Director de Grupo Escolar debe conocer. A través de selecta temática, animada de un movimiento innovador y técnico, el profesorado fue ofreciendo a la reflexión de los cursillistas un sugestivo cuadro sobre la actual situación de los saberes pedagógicos; factores que constituyen el fenómeno pedagógico moderno; procedimientos idóneos para el conocimiento psicológico del escolar; grandes cuestiones de la Didáctica y esquemas metódicos de las distintas didácticas especiales; procesos de individualización, socialización y programación... Reflexiones previas todas ellas para la acertada organización y eficaz funcionamiento de nuestros Grupos y Agrupaciones escolares, cuya complicación de tareas, aneja a su irrenunciable proyección social, ha multiplicado también sus responsabilidades.

Puede afirmarse que en este Curso el programa no traicionó su preciso significado de promesa. En él se ofrecían «40 lecciones estructuradas para capacitar en sus quehaceres técnicos a quienes corresponde la misión directora de los centros docentes», y dichas lecciones fueron cumplidamente impartidas en un proceso secuencial armónico, «estructurado», unitario, por destacadas personalidades del C. S. I. C., Universidad, Inspección Central, Junta Nacional de Educación Popular, Escuelas del Magisterio, Directores de Grupos Escolares y Director, Secretario y Jefes de los

distintos Departamentos del C. E. D. O. D. E. P.

Como cabía esperar del don magistral, dominio docente y experiencia profesional de cuantos catedráticos, expertos y especialistas en Ciencias de la Educación intervinieron en el Curso, sus actuaciones hicieron compatibles la altura con la claridad y proyección práctica de los temas tratados, logrando esa difícil e inesquivable coyuntura de los factores «realidad» y «ciencia» que ha de presidir toda labor docente.

Este Curso ha venido a demostrar, una vez más, la decidida voluntad de perfeccionamiento profesional que anima al Maestro español, siempre expectante ante cualquier posibilidad de mejorar sus técnicas de trabajo.

Cuatrocientas inscripciones se han registrado para este Curso, que pueden traducirse en otras tantas asistencias diarias a las clases, en las que el espíritu de trabajo ha constituido la nota dominante.

La variedad ha sido otra de las características. Directores en ejercicio, aspirantes a Direcciones Escolares, Maestros, Religiosos docentes, Licenciados en Pedagogía y estudiantes de dicha Sección, que acudieron al mensaje del Curso, han cambiado, durante una convivencia necesaria a todo educador, sus puntos de vista y sus experiencias en medios distintos que abarcan desde Madrid a los más apartados rincones españoles y a las naciones hispánicas del otro lado del Atlántico, que también han tenido representantes en el Curso.

El C. E. D. O. D. E. P., fiel a uno de sus más calificados cometidos específicos, el de «planificar, organizar y llevar a cabo Cursos de perfeccionamiento del personal docente en ejercicio», ha servido oportunamente las exigencias de este momento en que la nación necesita mil Directores escolares, colaborando con eficacia en una capacitación que sea «garantía de unidad orgánica y funcional de la Escuela».

ORIENTACIONES PEDAGOGICAS PARA DIRECTORES ESCOLARES

► Publicaciones del Centro de Documentación y
Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria



- Ofrecemos una obra interesante para todo el Magisterio.
- El C. E. D. O. D. E. P. se preocupa de la formación de los maestros y directores escolares.
- Solicite un ejemplar con el 25 % de descuento.

Pedidos al Administrador del C. E. D. O. D. E. P.
Pedro de Valdivia, 38 2.ª Izqda. Madrid - 6.