

Vida escolar



DIRECCION
GENERAL
DE
ENSEÑANZA
PRIMARIA

Nº 67

diagnóstico y corrección de las dificultades discentes



El hábito de señalar con el dedo las palabras al leer.

DURANTE los primeros cursos de la enseñanza primaria es muy alto el porcentaje de alumnos con hábitos defectuosos que limitan el desarrollo normal del complejo de capacidades y destrezas que constituyen la aptitud lectora, especialmente de la comprensión y la velocidad. Entre estos hábitos defectuosos destaca, por su frecuencia, el de señalar las palabras con el dedo mientras se leen. Todo maestro de los primeros grados tiene o ha tenido entre sus alumnos, alguno que se siente incapaz de leer si no va señalando con el dedo o con un lápiz las líneas y palabras que va leyendo. A veces, es el propio maestro quien va marcando al escolar lo que tiene que leer. Si estos procedimientos no se corrigen a tiempo, y se consolidan, pueden llegar a constituir un serio obstáculo para el progreso lector.

Diagnóstico.

El señalar con el dedo lo que se está leyendo es un índice de inseguridad por parte del sujeto, quien de este modo, pretende contrarrestar su propia debilidad, tratando de captar, hasta materialmente, las palabras, lo cual le produce la impresión de pisar terreno firme.

La causa más frecuente de esta deficiencia es sin duda alguna, la experiencia de leer textos y material demasiado

difícil para su nivel. Cuando el escolar aprende a leer en cartillas o textos mal graduados, poco interesantes o que marquen un excesivo ritmo de progreso, con la supresión obligada de los pasos intermedios necesarios, normalmente se produce esta reacción. A veces, no es el texto, sino el maestro o los padres quienes tratan de forzar el ritmo discente de los alumnos, dando con ello lugar también a la aparición de este hábito no deseable.

El diagnóstico resulta, pues, muy fácil. Basta observar al sujeto mientras lee y constatar si reitera sus intentos de señalar con el dedo, después de indicarle que no lo haga.

Tratamiento.

Como en todas las anomalías discentes, el tratamiento debe comenzar en este caso por eliminar sus causas. En consecuencia, la primera y fundamental medida correctiva para desarraigar este defecto consistirá en cambiar el texto de lectura por otro más fácil, hasta que el sujeto adquiera el dominio y seguridad suficientes para enfrentarse con nuevas dificultades lectoras.

Como medida complementaria, muy útil, el maestro obligará al escolar a coger el libro con ambas manos, lo cual impedirá que pueda señalar con el dedo y facilitará la ruptura del hábito.

Marzo 1965

Año VII

Número 67

Vida escolar

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 HIGUERAS
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



REVISTA DEL CENTRO DE DOCUMENTACION

Y

ORIENTACION DIDACTICA DE ENSEÑANZA PRIMARIA

sumario

Artículos

● El Director del CEDODEP, Juan Manuel Moreno G., escribe en torno a «Unidades didácticas, básicas y realistas», que constituyen un núcleo esencial en la estructuración de los nuevos Cuestionarios de Enseñanza Primaria. 3

● Paul Grieger, pedagogo francés, escribe sobre problemas filosóficos y pedagógicos relacionados con una auténtica educación personal. 5

● Juvenal de Vega y Relea, Director de la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción de Adultos, escribe sobre las características esenciales de la escuela. 8

Orientaciones Didácticas 10

● Alvaro Buj Gimeno, Jefe del Departamento de Manuales Escolares, informa al Magisterio sobre orientaciones didácticas para niveles de hábitos y destrezas. 12

● Tomás Calleja Guijarro, Maestro Nacional, continúa escribiendo sobre la utilidad del microscopio en el desarrollo de diversas lecciones en la escuela primaria. 14

● El Secretario del CEDODEP, Ambrosio J. Pulpillo, escribe sobre la problemática general de una psicodidáctica de alfabetización de adultos.

vida escolar

El CEDODEP, siguiendo sus objetivos sobre perfeccionamiento del Magisterio primario, acaba de iniciar un primer curso de orientación sobre Dirección de Grupos Escolares.

El temario del curso recoge los aspectos teóricos y prácticos que deben ser conocidos en los momentos actuales por quienes han de ejercer una función directiva de nuestras escuelas primarias.

A la terminación del curso, el CEDODEP editará en un libro las lecciones pronunciadas por el competente profesorado que en el mismo interviene.

Así, pues, todos cuantos estén interesados y no han podido asistir al curso, se beneficiarán de las sugerencias, ideas, conceptos y orientaciones señaladas en cada lección.

● Acaba de aparecer una publicación más del CEDODEP. Se trata de un sencillo manual escrito en colaboración por Juan Navarro Higuera, Jefe del Departamento de Material Escolar de este Centro; y el señor Mallas Casas, Director de Grupo Escolar. El objetivo esencial de este folleto es poner al corriente a los maestros en la iniciación en la técnica del empleo de los medios audiovisuales en la escuela. Es un folleto sencillo, elemental y práctico. Cubre una necesidad básica en nuestras escuelas, ya que al ir siendo dotadas de material audiovisual se impone la preparación adecuada de aquellas personas que han de manejar técnica y didácticamente dicho material, para sacar el máximo rendimiento del mismo.

● Son tantas y tan variadas las colaboraciones que para VIDA ESCOLAR se reciben, que nos vemos imposibilitados, dado el espacio de nuestra revista, de publicarlas todas. Para conocimiento de nuestros colaboradores les hacemos saber que se va dando preferencia a aquellos trabajos que tienen un acusado matiz práctico, relacionados con actividades que se realizan o pueden o deben realizarse en nuestras escuelas. Así, pues, sugerimos nos sean enviadas colaboraciones en este sentido.

● Según se manifestaba en la revista VIDA ESCOLAR número 65, la revista NOTAS Y DOCUMENTOS, cuya publicación es trimestral, se envía a suscriptores mediante el abono de cien pesetas al año. Las características de esta publicación pueden consultarse en el mencionado número.

Páginas centrales

16-17

José Fornieles Canet, Maestro Nacional, expone una lección para desarrollar el sentido estético musical.

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

18

● De las pruebas para la obtención del Certificado de Estudios Primarios, informa Consuelo Sánchez Buchón.

● Victorino Arroyo del Castillo, escribe en relación con las diversas publicaciones del CEDODEP.

● De las aplicaciones didácticas del magnetófono continúa informando Juan Navarro Higuera.

● Arturo de la Orden Hoz, escribe sobre la investigación operativa en la práctica de nuestras escuelas.

Concurso Permanente

22

● Eduardo Soler Fierrez, expone el desarrollo de una lección de Geometría mediante la utilización del método programado.

26

● En relación con la construcción en la propia escuela de un higrometro y un higroscopio, informa Javier Lagar Marín, Maestro Nacional.

El socorrismo en la escuela.

24

Se da a los Maestros unas breves nociones generales sobre traumatismos y fracturas, indicando las diversas maneras de proceder, según los casos.

Información

27

En esta sección se ofrecen una serie de noticias, tanto nacionales como extranjeras, interesantes para el magisterio primario.

Recensiones de Libros

29

De los libros recibidos en el CEDODEP, tanto para Maestros como para escolares, se hace una breve reseña para conocimiento del Magisterio.

Bibliografía

31

Se incluye una selecta bibliografía sobre la enseñanza de la lectura, con referencias nacionales y extranjeras.

Páginas de Cubierta

En la segunda de cubierta se inserta un escrito relacionado con la enseñanza correctiva de la lectura.

En la tercera de cubierta se informa sobre un curso organizado por el CEDODEP sobre Dirección de Grupos Escolares.

La página cuarta de cubierta ofrece al Magisterio una muestra de las publicaciones del CEDODEP.



unidades didácticas, básicas y realistas

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

Al redactar el Anteproyecto de los nuevos Cuestionarios de Enseñanza Primaria, se ha hecho ingresar en la estructuración de su contenido un apartado especial con el título de *Unidades Didácticas*.

La expresión «unidad didáctica» puede aludir, y de hecho alude, a significaciones e interpretaciones muy diversas. Para nosotros, y dentro del espíritu de los nuevos cuestionarios, la unidad didáctica se entiende como un grupo de conocimientos y actividades instructivas, aprendidas y realizadas en la escuela, en torno a un tema central de gran significación y utilidad para el niño.

Cumplen una finalidad esencial: proporcionar al educando un conocimiento progresivo y diferencial en torno a la *Naturaleza* y la *Vida Social* como sectores de saberes imprescindibles para su proyección y adaptación en el mundo y en la vida.

Básicas y realistas.

Denominamos a nuestras unidades didácticas «básicas y realistas» porque pretenden muy fundamentalmente poner en contacto al escolar con el *mundo real* que le circunda, y muy especialmente con los aspectos y datos *más importantes* de esa realidad.

Cubren así las necesidades didácticas una de las más discutidas exigencias del dinamismo instructivo de la escuela: colocar al niño frente a la vida misma en su doble y simultánea versión de *Naturaleza* y *Sociedad*. Y colocarle frente a ella para que capte con orden y sistema la riqueza de sus variadas dimensiones, la utilidad vital de estos conocimientos, y en definitiva, su alto y poderoso grado de enriquecimiento educacional.

Globalizaciones.

La expresión *globalización* —muy empleada por Ovidio Decroly para designar el hecho psicológico de que el niño percibe las cosas en totalidades y no en sus partes, y que sus expresiones y realizaciones tienen este mismo carácter global— debe ser, a nuestro juicio, la cualidad esencial que dé forma y sen-

tido a las primeras unidades didácticas del trabajo escolar.

Durante los dos primeros cursos de la enseñanza primaria, de seis a ocho años, habida cuenta de que los intereses y actividades de los niños no están todavía diferenciados, se huirá sistemáticamente en todo momento de las separaciones y clasificaciones que suponen las distintas materias escolares.

Suprimidas así las tradicionales y clásicas divisiones de las distintas disciplinas, el niño tendrá que concentrar toda la fuerza sinérgica de su actividad para la puesta en contacto con una serie de temas y asuntos de alto valor significativo para su vida personal, entendida ésta como conjunto de realidades naturales y sociales.

Cada tema o asunto constituye así una *unidad didáctica*, es decir, un núcleo de conocimientos y actividades en torno a una idea central previamente seleccionada por aquellos técnicos a quienes ha correspondido la estructuración de los cuestionarios. En torno a esta idea central girarán luego todas las tareas pedagógicas de la clase, las de aprendizaje notional y aquellas otras que amplían el campo de las experiencias infantiles y abonan declaradamente por la construcción integral de la personalidad.

El sistema de unidades didácticas que hoy recomendamos se asemeja de alguna manera a los *centros de interés* de Decroly, aunque con un tratamiento más libre y una inspiración doctrinal al margen de muchas de sus aseveraciones didácticas. También se parece al *método de proyectos*, pero en modo alguno necesita de la meticulosa preparación y realización que éste exige a sus devotos.

Yo diría que al redactar estas primeras unidades didácticas de nuestra enseñanza primaria hemos estado más cerca de los actuales sistemas de *enseñanza sintética*, de los que es pionero el pedagogo alemán Berthold Otto, y por los que la instrucción se imparte en los primeros cursos de forma concentrada y asistemática sobre problemas en los que se cultivan diversos contenidos escolares.

Es justo confesar aquí nuestro profundo y continuado deseo de renovar la estructura de la enseñanza primaria entrando de lleno en el cauce de aquellas corrientes educativas que, por haber demostrado su eficacia, gozan hoy de estima universal.

Iniciación a la diferenciación de conocimientos.

A partir de los ocho años, y durante los cursos 3.º y 4.º de la enseñanza primaria, los cuestionarios de Unidades didácticas estarán fraccionados en dos grupos de conocimientos y actividades: los que se refieren a la *Vida Social* de una parte, y aquellos otros relativos a la *Naturaleza*.

De esta manera, y consecuentes siempre con el proceso evolutivo mental del educando, los contenidos de la instrucción gozarán de un alto índice de adaptación a las posibilidades y necesidades del niño.

Saberes sistematizados.

Del 5.º al 8.º curso se establecerán oportunas subdivisiones en cada uno de los apartados anteriores, *Naturaleza* y *Vida Social*. El escolar tiene ya suficientes poderes de acción mental para poder realizar el aprendizaje concreto de los saberes sistematizados.

Por esta razón, las unidades didácticas de estos cursos estarán polarizadas en tres grupos de conocimientos sistematizados: *Geografía, Historia y Ciencias físico-naturales*.

Distribución de las unidades.

El contenido de las unidades didácticas debe formularse, y de hecho se ha formulado así en la estructura de los nuevos cuestionarios, en función del tiempo disponible. Exigimos una vez más esa estrecha conexión que necesariamente debe existir en el perfil de toda auténtica unidad didáctica, entendida ésta *sintética y simultáneamente* como unidad doctrinal, unidad de trabajo y unidad de tiempo.

Una distribución de las unidades didácticas, por cursos, y en función del tiempo disponible, podría ser la siguiente:

CURSOS		1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º
Modalidades y número	Globalizaciones	25	30						
	Naturaleza y Vida Social ...			50	50				
	Geografía e Historia					25	20	30	30
	Ciencias Físico-Naturales ...					25	30	20	20

Cada una de estas unidades didácticas, teniendo en cuenta el curso en que está situada y la extensión de sus conocimientos y trabajos, dispondrá para su desarrollo semanal de un margen de tiempo previamente determinado.

Desarrollo de las unidades.

Concebidas y distribuidas así las unidades didácticas, llegamos necesariamente a la fase de su desa-

rollo y aplicación en el marco de las actividades escolares.

Para ello convendrá insistir en tres supuestos fundamentales:

1) Recordar que las unidades didácticas no pueden reducirse a una mera presentación y transmisión de nociones relativas a la naturaleza y sociedad. Las ambiciones de la unidad didáctica son mucho más profundas. Requieren para su integral ejecución un conjunto muy diverso de experiencias y actividades, en cuyo ejercicio estriba la fuerza toda de su capacidad educativa.

Ejemplo: Para el desarrollo integral de la unidad didáctica «El trigo», maestros y alumnos han de ejecutar el mejor y mayor número de actividades al servicio de un objetivo común: la integración del saber. Citamos como ejercicios necesarios: explicación de nociones, conversación, dibujos, manualizaciones, trabajos por equipo, canciones, etc.

Sólo este sentido dinámico y de actividad miscelánea concederá así su esencial carácter a las unidades didácticas.

2) Para que estas actividades puedan cubrirse con éxito necesitaremos un nuevo instrumental didáctico en las escuelas. Hay que preparar *Libros del Maestro* que contengan orientaciones pedagógicas oportunas para que las unidades resulten correctamente entendidas y eficazmente aplicadas a la realidad del trabajo escolar.

Habrá, también, que elaborar *Manuales escolares* con profusión de grabados, atractivos y activos, de alta secuencia lógica, programados, lejos ya de esos viejos textos que durante tanto tiempo han intensificado el carácter negativo de la enseñanza libresca.

Y junto a los *Libros del Maestro* y los *Manuales Escolares* se necesitará también un *equipo de material pedagógico actual* que posibilite la ejecución de

los ejercicios implicados en el desarrollo de estas unidades didácticas.

3) Mirando con profundidad al educando, y en defensa de la tesis moderna de la *concentración psicológica*, la realización de las unidades debe poner en juego todos los poderes de acción del escolar, desde los estrictamente senso-motores hasta los abstractos o noéticos, pasando por los imaginativos, operativos, etc.

Porque la unidad didáctica recaba el despliegue perfecto de la personalidad toda del discípulo.

POR UNA AUTENTICA EDUCACION PERSONAL



Por PAUL GRIEGER

EXISTIR como persona, es decir, hacerse, realizarse, asumiendo responsabilidades, actualizando virtualidades, efectuando actos lúcidos y voluntarios.

Por su estructura fundamental, el ser humano es un ser inacabado que dispone de libertad para perfeccionarse. Por esto deberá *realizar*, «construir» de algún modo su personalidad, sobre el plan individual, para cumplir su destino.

Bergson lo ha dicho muy bien: «La vida humana tiene su razón de ser mediante una creación que permita, a diferencia del artista, conseguirse en todo momento y en todos los hombres, la *creación de sí por sí*, el enriquecimiento de la personalidad por un esfuerzo muchas veces pequeño, casi cosa de nada, pero que contribuye sin cesar a todo aquello que hay de riqueza en el mundo.»

Problema central de la educación.

¿Cómo en esta perspectiva de una edificación de la personalidad se dibuja el problema central de la educación?

No es otro que el problema de la *reflexión de sí mismo*, es decir, el paso de la naturaleza dada a las exigencias íntimas que forman la conciencia espiritual y que no puede hacerse más que *subsumiéndose* en esta naturaleza, asimilándola y acomodándose a ella.

Mas esto quiere decir que el niño, el alumno, tiene que asumir la principal tarea: la de ayudarse a construirse la unidad, que es la ley misma de su ser. El la cumple trabajando en aparecer como un todo, como un centro de libertad en la creación de sí mismo.

Para hacerse él mismo una personalidad equilibrada, el niño debe, ante todo, contar con sus *disposiciones naturales generales*, las cuales expresan las condiciones duraderas, en el seno de las cuales la síntesis psicológica se realiza. Esta realización, que es más simplemente la vida misma en tanto que ella subsiste, depende sucesivamente de la *voluntad libre*, en tanto que aprecia valores y escoge uno para ser su bien.

Desde este punto de vista, la personalidad no es más que estado virtual; esto es por lo que hace posible una construcción de sí, una creación de sí para sí que todo sujeto lúcido y responsable puede emprender. Entre las posibilidades que se ofrecen del interior y del exterior, él ha de escoger aquellas que desea realizar, por lo menos en cierta medida.

En este sentido se puede decir que la personalidad no es un don, sino una obra, menos un don primitivo que el resultado de una organización progresiva, de una elaboración voluntaria y libre. En términos de filosofía moderna se puede decir que esta construcción de la personalidad es una dialéctica donde se oponen y se combinan lo dado y lo construido, lo innato y lo adquirido, la naturaleza y la libertad, la esencia y la existencia.

En fin, la conversión de sí exige imperiosamente un *ideal* en función del cual este trabajo de perfeccionamiento puede efectuarse; y un ideal que está conforme a los imperativos superiores de la moral, puesto que la misión del hombre es la de promover los valores espirituales con relación a la calidad personal en él y en los otros.

Cuando Gide le dice a Goethe: «Sé quién eres», olvida precisar las condiciones morales fuera de las cuales la realización de sí amenaza ser un fracaso, un naufragio y de perderse por la degradación de un yo que quiere de repente abrirse.

La moral cristiana indica en qué sentido debe hacerse la afirmación y el desarrollo de la persona para que sean salvados los valores esenciales a la dignidad de la persona, a su felicidad, a su libertad auténtica. Maestría de sí, don de sí, tanto en los momentos como en los aspectos de una obra que es también un combate, ya que él trata de conquistarse y no abandonarse instintivamente a una evolución sin disciplina, ni responsabilidad, ni valores directores dignos de nuestra fidelidad y de nuestro amor.

La existencia personal no se justifica más que

por la gracia de un valor que la transforma y le permite alcanzar la plenitud de su realización espiritual. La atención que se debe a sí mismo para hacer fructificar los dones que posee y ofrecerlos a los otros, debe guardarse absolutamente y prevenirse del amor en sí que raye con el egoísmo o el narcisismo. Por esto las personas no se realizan y no se perfeccionan nada más que elevándose y perfeccionándose.

Esta conclusión merece una atención especial en el marco de la pedagogía moderna, pues si la educación debe tomar por objeto último la formación de la personalidad, ésta es la condición.

- Desarrollar lo que él tiene de común entre todos los hombres;
- respetar lo que hay de original y de misterioso en cada uno de ellos.

Importa conciliar y armonizar diferencias en vista no solamente de hacerlas compatibles entre ellos, sino también para ponerlas cada uno al progreso de todos y transformar por su medio la simple comunidad de conciencia.

Principios de acción y de realización.

¿Cómo prácticamente emprender esta educación total, armoniosa, de la personalidad juvenil?

Al nivel de la *acción motriz*, que es la de una auténtica estrategia pedagógica, hay tres principios esenciales que importa enumerar sumariamente:

1.º *Principio psicológico*.—En tanto que disciplina científica, la psicología genética puede proporcionar a la pedagogía instrucciones precisas. Ella abarca los diversos problemas que se refieren al sujeto de la educación: estructura concernientes a la totalidad psicológica del niño; problemas de funcionamiento de estos procesos en vía de evolución; la sensibilidad, la inteligencia, la voluntad.

Sin duda son éstos los problemas que en todo tiempo han interesado a los educadores, mas las cuestiones que se presentan al sujeto de este proceso en vías de evolución no son más que la manera de proponérselas y de resolverlas. La evolución de la psicología juvenil comporta aquí toda la concepción de la psicología en su totalidad: la psicología del comportamiento, y muy especialmente de los reflejos condicionados, la psicología de la forma, la psicología de lo profundo, la caracterología, la sociometría, etc. Esta enumeración muestra a la vez la complejidad de este dominio mal delimitado y la necesidad de diversificación de una especialización que está en la línea de las concepciones diversas.

2.º *Principio metodológico*.—Si la persona humana no soporta ser conformada, sí que puede y debe ser guiada.

La educación debe ayudarle a descubrir el centro de perspectiva sobre la existencia que le da sentido, no solamente porque es la síntesis de to-

das las aportaciones, sino porque requiere esfuerzo propio para observarlas y dominarlas.

Cada ser humano tiene su vocación propia, la que conviene a su naturaleza profunda y le permite atender al valor que le está reservado. Mas la vocación no se reconoce más que ante la realidad, se va hacia ella por tanteos, y se asegura de poseerla en sí por la alegría que se siente al realizarla cada vez mejor. Nada puede reemplazar esta experiencia personal: es la vida misma en tanto que ella subsiste.

«Hay un misterio en todo ser humano», dijo Fouillée. Este misterio es el de su propia liberación creadora. No es ciertamente lo mismo aquello que el ser desea ser y lo que resulta ser. Se puede decir que la verdadera educación es una educación de la libertad por la libertad: *ayudar al niño a comprender, a querer, a sentir que él es el propio artesano de su felicidad y que no puede llegar a ello nada más que mediante la cooperación fraterna con los otros hombres.*

3.º Principio axiológico.—Despertar la persona del niño, ayudarle a tomar conciencia de su yo personal, tales son los dos primeros momentos de la auténtica educación personal.

Sin embargo, para ser realmente eficaz, esta educación implica un tercer elemento: *la participación incesante de los valores espirituales y religio-*

sos. No basta ayudar al niño a conocerse, a tomar conciencia de sus posibilidades; queda todavía orientarle, después animarle a conquistar los valores que su naturaleza le permite atender. De aquí la necesidad de mostrarle estos valores a fin que él seleccione y los elija con conocimiento de causa.

En este sentido la acción educativa tiene, sobre todo, por misión, poner al niño en estado de interpretar personalmente la existencia, de afirmar, de cara a esta exigencia, su personalidad en devenir. La educación ha cumplido su misión cuando ella le ha dado y ha arraigado fuertemente en él la necesidad permanente de liberación y de expresión.

Llegado a este punto, la persona se afirma cara a la existencia. Se pasa entonces de la educación al sentido estricto de esta palabra, *la autoeducación*, aquella en que el ser se da a sí mismo. La autoeducación, que se confunde con la vida misma, es indefinidamente progresiva. Ella no se limita a la escuela, al colegio, ni a la Universidad...

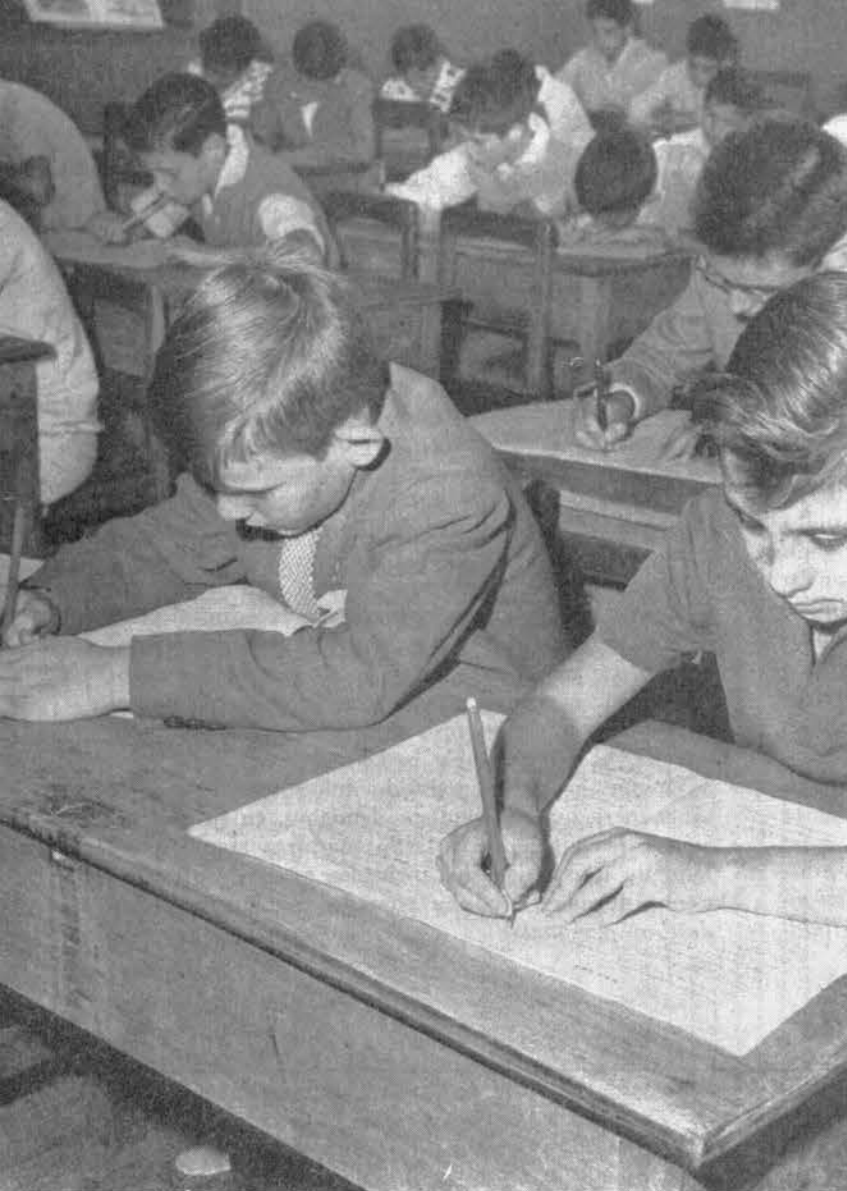
Ningún ser está constituido definitivamente, y de tal manera que se condene él mismo, en su realización a la inmutabilidad. Su madurez significa solamente que todas sus aptitudes están desplegadas y equilibradas, que ha tomado conciencia de su *destino personal.*



Paul Grieger, nacido el 3 de enero de 1916, hizo los estudios secundarios en Moulins, y los universitarios en Lyon y en Grenoble, alcanzando la licencia en Filosofía y Ciencias; ha hecho investigaciones científicas y pedagógicas en París (Sorbona), alcanzando el doctorado en Filosofía y Letras en 1950 con la siguiente doble tesis: «Lo innato y adquirido en la psicogénesis intelectual» y «Objetividad de las ciencias caracterológicas».

Ha sido profesor de Filosofía en el Colegio francés de Beyrouth, después director del Centro de Antropología Diferencial, especializado en caracterología aplicada a la educación de los individuos y de los grupos. Actualmente es profesor de Psicología en la Universidad Lateranense de Roma, y da cursos de Caracterología en la Universidad de Montreal.

Ha publicado obras de filosofía y de caracterología; tiene publicadas las siguientes obras: «Filosofía», dos volúmenes, Ediciones Ligel; «Tratado de Pedagogía general», Ediciones Ligel; «La Caracterología escolar», Ediciones Ligel; «La Caracterología étnica», Presses Universitaires de France; «La Inteligencia y la educación intelectual», Presses Universitaires de France; «Estudio práctico del carácter», Ediciones Mónaco; «La Caracterología pastoral», Ediciones de Mónaco, y otras. Colabora en numerosas Revistas nacionales e internacionales.



¿Qué es la Escuela?

Por JUVENAL DE VEGA Y RELEA

CREO que el punto inexcusable de partida, por lo que a los educadores y a los planificadores de la educación se refiere, para la mejor realización de la tarea técnica —transformación del ser en el deber ser; hacer, concretamente, que los niños, en expresión de Alfonso X el Sabio, lleguen al «acabamiento de ser hombres»—, encomendada a la Escuela, es formularse esta pregunta: «¿Qué es la Escuela?» Tratar de contestarla con la mayor precisión posible —sin retoricismos— y aplicar al diario que-hacer, en la medida que las circunstancias permitan, las precisiones logradas.

Con sujeción a ese criterio, me planteo la cuestión y enumerativamente intento contribuir a puntualizar, con las siguientes, el repertorio de las precisiones postuladas.

1.^a La Escuela es un centro de convivencia, fundada en el conocimiento y en el amor, de Maestros que enseñan por la palabra, la intuición y la acción, y de alumnos que se educan y se instruyen en camino a la plenitud de su desenvolvimiento, dentro de los límites de la capacidad individual y de los

dictados de una interpretación natural y sobrenatural de la vida humana.

La necesidad de que el educador observe y conozca al niño en general y a cada niño en particular; de que la relación maestros-alumnos se funde en el amor; de que el Maestro enseñe con la totalidad de los medios didácticos, debidamente equilibrados, para que el niño —auténtico sujeto del proceso— se desenvuelva psico-somáticamente; de que se aplique una pedagogía diferencial, a la medida de cada caso; de que la actividad pedagógica se inspire en una filosofía (que es religiosa, sociológica y política), sin la cual es ciega, se incluyen en esta precisión.

2.^a La Escuela es la localización, ordenación y aplicación a punto de los mejores estímulos, materiales y espirituales, externos e internos, previstos para que, al incidir sobre los alumnos, provoquen en ellos el tipo de desenvolvimiento deseado, que será función de los propios estímulos y de la capacidad de los sujetos para responder a ellos.

A la luz de esta precisión, se explica el proceso edu-

cativo (heteroeducativo y autoeducativo; es decir, de estímulos externos e internos), como un desenvolvimiento racionalmente dirigido; se valoran sistemáticamente y no en un amontonamiento de «cajón de sastre» todos los estímulos del desenvolvimiento: la luz, el aire, la temperatura, el alumbrado, el vestido, el edificio escolar, el mobiliario, los instrumentos didácticos, el libro, el programa, la palabra del maestro, la imagen, el esfuerzo personal; el Maestro, estímulo insustituible e insuperable, espíritu maduro, conductor de los espíritus en formación, capaz de darse cuenta de sí y de seleccionar, ordenar y aplicar los demás estímulos.

3.^a La Escuela es un embrión social, no en sentido metafórico, sino real; una pequeña sociedad, no a modo de una sociedad adulta en miniatura (que, en ningún caso, el niño es un hombre en miniatura), sino un auténtico embrión, un principio de la sociedad adulta, con su sustantividad, en la que, escolar y extraescolarmente, se integra esa gran sociedad infantil creadora y trasmisora de un folklore propio; mantenedora de unas normas de convivencia, de relaciones y de solidaridad; sometida a una autoridad y a unas sanciones, que representan ya, solamente por el hecho de la convivencia en la clase, en el patio de recreo, en la calle, una educación del individuo en la comunidad preparatoria de lo que será la comunidad adulta.

Y a nadie que haya pensado un poco en estas cosas se le escapa la necesidad y la importancia de conocer y encauzar con signo positivo la doctrina y las realizaciones de esa sociabilidad infantil en beneficio del inmediato hacer escolar y de su trascendencia prospectiva.

4.^a La Escuela es una realidad *en, por y para* la sociedad. En cuanto realidad *en*, debe ser una *escuela diferenciada*, es decir, una Escuela que, al lado de los fines y de los medios comunes a todas las Escuelas, tenga los fines y medios correspondientes a su emplazamiento psico-social, una escuela que siempre debe ser con autenticidad algo más que Escuela: marítima, agrícola, forestal, ganadera, minera, industrial, sin que estas adjetivaciones sean limitadoras sino estímulo e impulso, punto de arranque, primera motivación, trampolín para saltar de lo conocido a lo desconocido, de lo próximo a lo remoto, de lo concreto a lo abstracto.

En cuanto realidad *por*, debe ser una *escuela asistida*; es decir, una Escuela vivida por la comunidad, inserta en un ambiente de estímulos y colaboración social; de la Familia, del Municipio, del Estado, de la sociedad en general; expresión de una auténtica pedagogía social, en cuanto lo *social* es medio y condición indispensable, con signo positivo o negativo, de educación.

Y en este aspecto superestimamos singularmente la colaboración familiar hasta el punto de considerar enormemente mermada en sus posibilidades toda Escuela que no tenga organizada en torno una Asociación de Padres de Escolares, a cuya organización y funcionamiento hemos dedicado en otra ocasión un tipo de Reglamento.

En cuanto Escuela *para*, se trata de una *Escuela dirigida*, es decir, una escuela que sirva, al mismo tiempo que se sirve de él, al medio social presente y futuro a que se debe, expresión también, como en el caso anterior, de una pedagogía social, en cuanto lo social, ahora, es fin, quiérase o no se quiera, positiva o negativamente, de toda educación, en cuanto la educación prepara para la familia, para el Sindicato, para la Patria, para la Humanidad, para un mundo que, por ella, puede ser mejor o peor.

5.^a En fin, la Escuela representa una Pedagogía, que no es toda la Pedagogía; representa la Pedagogía técnica. Y paralelamente a ella actúan, consciente o inconscientemente, una Pedagogía familiar y una Pedagogía ambiental (la calle, las compañías, la moda, las lecturas, los espectáculos incontrolados, etcétera, que obran por los mecanismos psico-sociales de la sugestión, la imitación y el contagio), constituyentes, a veces, de una Antipedagogía que la Escuela debe observar y contrarrestar, bien con la Asociación de Padres de Escolares convertida, en parte, en Escuela de Padres, o bien, cuando se trate de la acción del cine, cuyas películas los niños ven, por lo menos, independientemente de las calificaciones limitadoras establecidas, en las carteleras y en las revistas, llevando a la escuela unos «cine-clubs» para niños mayores que, por ejemplo, cada lunes, «cogiendo al toro por los cuernos», hagan la crítica de las películas de la semana anterior, como tuvo el honor de proponer en una comunicación al I Consejo Nacional de Protección a la Infancia celebrado el año 1962 en Madrid.



orientaciones didácticas para niveles de hábitos y destrezas

Por ALVARO BUJ GIMENO

Jefe del Departamento de Manuales Escolares

BAJO la denominación de hábitos y destrezas se han considerado una serie de actividades a desarrollar en nuestras escuelas. La novedad de este quehacer es relativa. De hecho estas metas siempre se han tenido en cuenta, siquiera en ciertos aspectos, aunque de modo asistemático.

Tres grandes apartados quieren abarcar el conjunto de estos objetivos. Las destrezas, el campo mental y el aspecto moral y social. Dicho de otra forma, las aptitudes a desarrollar para los comportamientos físicos y destrezas manuales, las disposiciones específicas necesarias para el pensar lógico y un último grupo que se refiere a la conducta en sentido ético y no como simple acción, respuesta o comportamiento en general.

Conviene aclarar que en los tres grupos hablamos de hábitos en sentido amplio. Se trata de ejercitar a nuestros alumnos en modos de conducta que tengan carácter permanente. Precisamente la *formación* es resultado, en gran parte, de la adquisición de este conjunto de hábitos o predisposiciones.

Entrar en disquisiciones sobre la naturaleza de los hábitos queda aquí fuera de lugar. No obstante, quizá facilite el captar el verdadero sentido de qué cosa sea la habituación, si damos a grandes rasgos algunas de sus características, desde el punto de vista de la finalidad.

Pretendemos que nuestros alumnos *adquieran disposiciones duraderas para repetir los mismos actos humanos con facilidad creciente*. Las ventajas son notables:

a) *En el aspecto físico*: perfecciona los movimientos y reacciones, haciéndolos más exactos y precisos; aumenta la rapidez de los movimientos y los simplifica; disminuye la cantidad de energías; aumenta, consiguientemente, la resistencia del individuo en las funciones físicas.

b) *En el aspecto psíquico*: transforma los actos conscientes en inconscientes; disminuye la fatiga mental; aumenta la seguridad del individuo en sí mismo; proporciona placer por el menor gasto de energías.

Todo esto no sirve exclusivamente para lo que normalmente entendemos por destrezas o por modos de conducirse, de comportarse socialmente. También atañe directamente a los hábitos del pensar, al discurrir. Las mismas ideas, conceptos, son esquemas, simplificaciones hechas por la inteligencia, de la realidad que nos rodea. En esta tarea es importante proporcionar al niño los caminos más breves, fáciles y seguros; sólo así tendrá una concepción correcta de la realidad. Y lo que es más, le evitaremos prolongadas sesiones de estudio inútil, de memorización innecesaria y de resultados erróneos.

Brevemente damos ahora unas sugerencias para los niveles de hábitos y destrezas correspondientes a los tres primeros cursos.

* * *

Bajo el epígrafe de *operativo* se encierra lo relativo a habilidades manuales y movimientos o posturas del cuerpo tanto en las actividades escolares como en las ordinarias de la vida diaria.

Pero estos hábitos, además de tener un valor por sí mismo, tienen otros aspectos formativos que conviene señalar. Por ejemplo, el cuidado y acostumbramiento debido en las posturas correctas del cuerpo, de pie, sentado, andando, o bien al leer, escribir o comer, no sólo producen ventajas de economía de esfuerzo e higiene física, sino que contribuyen a la estética. Si pensamos en los ejercicios de modelado, pegado y cortado, conseguimos inmediatamente la realización de determinados ejercicios, pero tienen el gran valor de un preejercicio para el acostumbramiento y precisión de movimientos de los músculos de la mano y los dedos, que prestarán una gran ayuda para luego adquirir precisión en los rasgos de escritura. Se educan a la par la vista y el tacto, ya que estos ejercicios llevan implícito el apreciar formas, distancias, colores, etcétera.

Tanto en la clase cuanto en el comedor escolar, el maestro puede habituar a sus alumnos a que:

- Sitúen a distancia adecuada la silla respecto de la mesa.
- Cuiden la inclinación y posición del tronco y los brazos.
- Usen y manejen debidamente los útiles de la mesa de comedor.
- Al escribir cojan el lápiz, bolígrafo o pluma correctamente y sitúen el papel o cuaderno con la debida inclinación, etc.

Por elementales que parezcan estas normas, tienen una gran importancia, pues al tratarse de actos que el alumno ha de repetir a lo largo de su vida un sinnúmero de veces, hay que lograr la mayor corrección, sencillez y economía de esfuerzo. A la par se contribuye al orden, delicadeza y elegancia de movimientos en la vida cotidiana.

* * *

De una gran importancia es el conjunto de actividades programadas bajo el epígrafe de *mentales*.

Tiene un cierto interés el abrir un paréntesis para decir qué valor tienen los hábitos mentales. Toda la gran tarea de la inteligencia se limita a resumir, condensar, esquematizar, el conocimiento de cuanto nos rodea. Organizar todo lo que llega a nosotros a través de las sensaciones, prescindiendo del ropaje concreto y particular con que se cubren.

Lo principal es reflexionar sobre lo que se observa, distinguir lo diverso, asociar lo semejante, contrastar lo que es esencial con lo meramente accidental, separar las partes del todo, reconstruir, clasificar, seriar.

Cuando el niño sea capaz de hacer todas estas cosas habrá culminado el proceso y estará en condiciones de expresar lo esencial de las cosas, de delimitar, de definir en suma.

Se puede advertir así la monstruosidad didáctica que supone el hacerle repetir de memoria las definiciones, antes de que su madurez mental le permita *construirlas*.

¿Cómo hacer estos ejercicios? Indudablemente de un modo *funcional*, actuando, operando, haciendo, pensando finalmente. Presentándole objetos, cosas o representaciones plásticas (grabados, dibujos, pinturas) y haciendo las *vea* y luego las *compare*. Agrupándolos por la distinta forma, color, tamaño, peso, todo como vemos *con ayuda de los sentidos*. Un paso que le conducirá a establecer semejanzas y diferencias, y esto no sólo en lo que puede ver y tocar, sino ampliando luego la actividad a fenómenos de la naturaleza, a *hechos de su vida diaria*: en el juego, la calle, el trabajo en su casa, etc.

Observando animales, minerales y plantas. A través de los ejercicios de lenguaje, en sencillas narraciones. Descripción de películas, partidos de fútbol, obras de teatro, etc. Percibiendo conjuntos diversos en las tareas aritméticas o distinguiendo formas y partes en geometría. Coleccionando objetos diversos, cromos, sellos, cajas de cerillas, etc. Todo contribuye eficazmente en este campo de los hábitos mentales.

A título de simple sugerencia podríamos indicarle que:

- Establezca semejanzas y diferencias entre algunos útiles (lápiz, bolígrafo y pluma), distintos tipos de calzado (alpargatas, zapatos y botas) o algunos fenómenos (lluvia, granizo y nieve), etc.
- Agrupe una colección de sellos desde distintos puntos de vista (según el valor, color, la nacionalidad, etc.).
- Indique el proceso que se sigue en algunas actividades (construcción de una casa, elaboración del pan, ciclo del agua en la naturaleza, etc.).
- Señale las partes fundamentales de un objeto (mesa, silla, etc.).

El tercer apartado de los niveles hace referencia a hábitos *morales* y *sociales*. Normalmente se indican bajo el nombre genérico de *conducta*. Actividad que despliega el sujeto e influye en sí mismo, en las cosas que maneja y en la actitud y actividad que despliega ante los demás.

En los niveles de los tres primeros cursos se pueden apreciar estas facetas aludidas. Hay que cuidar la corrección en la conducta social, en la actitud de simple presencia ante los demás, o cuando toma parte en la conversación, en el juego y en tareas comunes.

Hay que comenzar por formar a los niños en una actitud de profundo y no formulario (superficial, artificioso, falso) respeto a los demás.

Ya en la simple conversación debe comenzar por escuchar, admitir, comprender lo que los demás dicen. Atender al profesor, al superior, al compañero, al amigo. Al entrar en la conversación debe saber el alumno que no es correcto levantar la voz ni intervenir cortando al compañero. Debe disciplinarse en la corrección de los gestos, lograr equilibrio en la expresión. De aquí la importancia que tiene el vigilar el tono de voz, haciendo que quede en una zona intermedia, evitando los gritos, o el recurso de ir levantándola progresivamente con afán de dominar, dejando rienda suelta a la insolencia.

En el juego hay que cultivar una actitud alegre, de sana competición. Convendrá conocer a los cabecillas, líderes, para controlar sus actividades y aprovecharlas en favor de todos sus compañeros; hay que impedir que haya niños «ladeados», apartados, por estos jefes incipientes. Cada uno de los niños debe encuadrarse en lo que más le guste: todos deben ser activos también en el juego.

En su proyección hacia las cosas hay que inculcar al niño una actitud de orden y cuidado. Es necesario hacerle notar la economía de esfuerzo que supone el colocar cada cosa en su sitio; tarea que debe comenzar en la escuela con los mismos útiles personales, con los libros, etc.

El respeto a sí mismo comienza por la higiene personal, pero también hay que hacer notar que la veracidad es un valor que garantiza al hombre en sus relaciones sociales. En la expresión y comportamiento que siempre la delicadeza supla a la grosería. Unas y otras facetas vierten al valor estético por la presencia agradable de la persona a la par que suponen una proyección social de respeto a los demás.

Otra modalidad que abarcan los niveles es la de *circulación vial*. Debe inculcarse aquí la disciplina con el sentido de respeto al otro y como necesidad para la seguridad de todos.

Cualquiera de estas facetas de los hábitos debe cuidarse a través de las distintas actividades, aunque tengan especial cabida, cada una de ellas, en tareas concretas.



LECCIONES *con* MICROSCOPIO

Por **TOMAS CALLEJA GUIJARRO**
Maestro Nacional de Madrid

LA TRIQUINA

Año tras año, la prensa nos da a conocer la muerte de algunas personas por haber comido carne de cerdo con triquina.

En los medios rurales, donde la cría del cerdo es una de las ocupaciones más lucrativas, es necesario todavía llevar al ánimo de las gentes el convencimiento de la necesidad de que la carne de estos animales sea inspeccionada por el veterinario, por el gran peligro que puede encerrar para la salud; pues, a pesar de ser obligatorio, aún escapan algunos animales a la correspondiente inspección por ignorancia, quizás mejor por desconfianza de algunos campesinos.

Para evitarlo, la escuela puede tener una gran influencia haciendo que niños y jóvenes lleguen al propio convencimiento a la vista del gusano causante de la terrible triquinosis.

A continuación copiamos un guión de cómo fue desarrollada la lección en nuestra escuela de Torre Val de San Pedro (Segovia).

Material.

Microscopio de 175 aumentos.

Dos pedazos de carne, uno sano y otro triquinoso.

Varios cristales, porta y cubreobjetos.

Tijeras.

Recortes de prensa con noticias de la muerte de personas por haber comido carne triquinosa (no importa la fecha).

Motivación.

Preparamos la expectación con la lectura de los recortes de prensa citados, seguida de la conversación, breve, sobre el objeto de la lectura: ¿Qué es la triquinosis? ¿Han oído los alumnos algún caso que se haya dado en la localidad o en localidades cercanas? ¿Cuál es la causa de la triquinosis?...

Observación.

Mostración de los dos trocitos de carne: la del cerdo sano y la del cerdo triquinoso, preguntándoles si ven alguna diferencia entre ellas. Cuando el examen haya terminado con el ecuaníme convencimiento de que ambas son iguales, es llegado el momento de hacerles saber que uno de los pedazos corresponde a un cerdo triquinoso y que, aunque no se ve nada, aunque todo parece demostrar que es tan bueno como el otro, lleva en su seno la muerte. Recaltar que en esa apariencia está el peligro y la necesidad de descubrirle antes de que la carne pueda ser comida. ¿Cómo podremos saber cuál es la carne triquinosa? Debido a la pequeñez de los embriones de triquina esto sólo es posible con el empleo del microscopio.

Preparación de la observación microscópica.

Cortaremos con las tijeras, siguiendo la dirección longitudinal de las fibras, unos pedacitos lo más finos posible y los pondremos sobre uno de los portaobjetos. Seguidamente colocaremos encima el cubreobjetos y presionaremos lo suficiente para que las fibras se extiendan formando películas finísimas entre los cristales. Tanto la carne de donde la hemos tomado como esta preparación, lo marcaremos con el número uno. Tomaremos a continuación el otro pedacito de carne y haremos con él preparaciones análogas, dejándolas sin marcar o poniendo, si lo deseamos, el número dos.

Miramos a continuación nosotros la primera preparación, enfocándola convenientemente, invitando a nuestros alumnos a que la vean después. Debemos hacerles saber que las esferitas negras y brillantes, si aparece alguna en el campo microscópico, son gotitas de grasa, que los hilos largos son fibras musculares y que algunos fragmentos filiformes, más o menos negruzcos y encorvados no son otra cosa que trocitos de capilares sanguíneos seccionados en el corte. En la preparación de la carne

triquinosa debemos tener especial cuidado en buscar nosotros previamente las triquinas más características para que sean éstas las que observen posteriormente los alumnos. Hagámosles notar la diferencia entre las dos preparaciones: la triquinosa tiene en varios sitios las fibras curvadas dejando entre ellas nichos más o menos ovalados, en los que vemos gusanitos arrollados. Destaquemos que aunque la forma típica del arrollamiento de las triquinas sea la espiral (de ahí su nombre latino *Trichina spiralis*), se presentan también en otras formas.

Hacer que los niños se den cuenta de las diferencias de ambas preparaciones, hasta el punto de que sean ellos mismos los que puedan decir cuál es la carne sana.

Ideas para el estudio.

La triquina es un gusanito cilíndrico que vive en el intestino delgado de algunos animales como el cerdo, las ratas, los ratones, etc. Los cerdos la adquieren generalmente comiendo los citados roedores, en los que la triquina se da con bastante frecuencia. Tan pronto los embriones se ven en el intestino del cerdo le perforan, pasan a la sangre, que les lleva a los músculos, y allí se enquistan, como se ha podido ver con el microscopio. Si comemos carne triquinosa, el ácido de nuestro estómago disuelve los quistes y quedan en libertad los embriones, dando lugar en nuestro intestino a triquinas machos y hembras. Los machos mueren después de efectuada la fecundación; pero las hembras perforan el intestino y son llevadas por la sangre a los músculos, poniendo en ellos gran cantidad de embriones, ya que cada una puede poner hasta 15.000. Estos embriones se enquistan en los músculos y hasta en el cerebro, causando la mayor parte de las veces la muerte, sobre todo si se han ingerido muchos.

A veces los cerdos triquinosos están poco infectados y al mirar las preparaciones hechas con su carne se da el caso de que hay algunas en las que no se ven triquinas, por lo que está mandado que los veterinarios vean un determinado número de muestras de cada cerdo para poder emitir su dictamen con certeza.

Enseñanzas de la lección.

Primera. Jamás debemos comer carne de cerdo cruda si sabemos o sospechamos que no ha sido examinada por el veterinario.

Segunda. Debemos influir en los demás para que cumplan las leyes dictadas a este respecto en beneficio de todos.

Tercera. Los que se dediquen a la cría de cerdos deben tenerles en pocilgas higiénicas donde no puedan entrar ratas ni ratones, lo mismo que los comederos, por ser éstos, como queda dicho, los causantes directos, en la mayoría de los casos, de que los cerdos adquieran la enfermedad.

Cuarta. Que si sale un cerdo triquinoso es necesario quemarle bien, para evitar que las ratas, ratones e inclusive otros cerdos, puedan comer su carne si solamente se entierra, dando lugar a una mayor propagación de la enfermedad.

Ejercicios de aplicación.

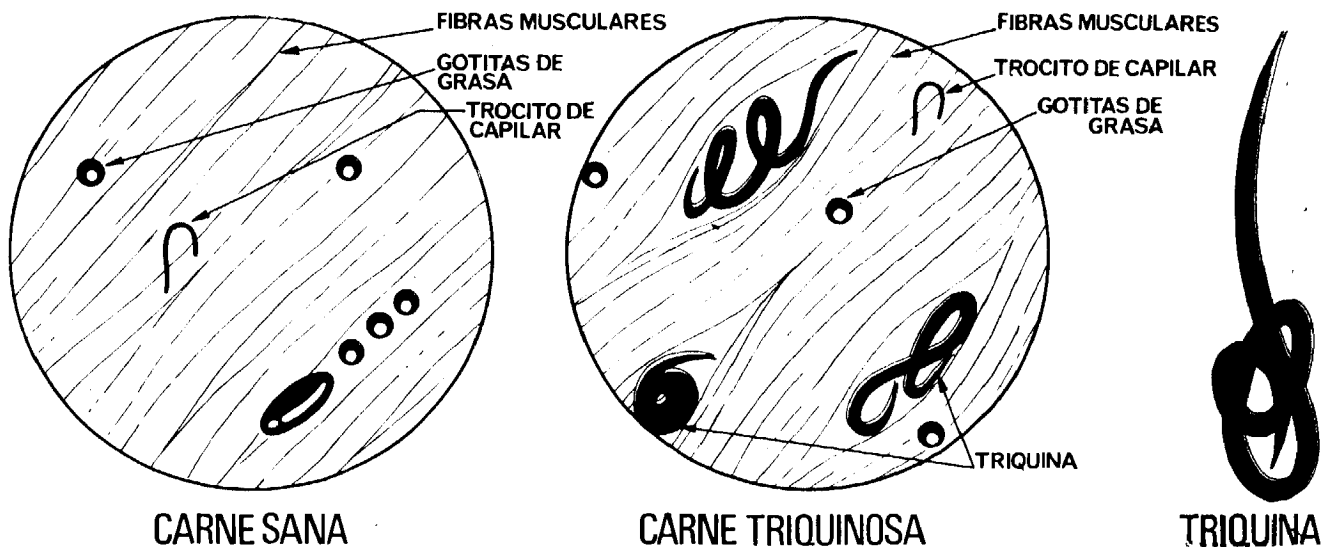
Puede intentarse el que los niños dibujen la idea que tienen de lo que han visto por el microscopio. Como muchos no serán capaces de ello, el maestro les ayudará a recordar, dibujando con tizas de colores en el encerado las dos preparaciones, de manera esquemática, resaltando los detalles distintivos de ambas.

Redacción sobre el tema.

Problema.—Si en 3 decigramos de carne que ponemos en una preparación vemos con el microscopio 7 triquinas, ¿Cuántas puede calcularse que hay en un kilo de esa misma carne?

Conservación de la preparación triquinosa.

Nosotros conservamos la carne triquinosa para ulteriores observaciones, parte en formol al 10 por 100 y parte con bórax. La preparación, fijada convenientemente, se montó con bálsamo de Canadá, dando un poquito de cera alrededor de los cristales. Al lado derecho del portaobjetos se puso una etiqueta que decía: «Triquina.—Segovia.—12 enero 1963.—Escuela Nacional de Niños. Torre Val de San Pedro.» Y pasó al archivo de material preparado en la misma escuela.





Problemática general de una psicodidáctica de la alfabetización de adultos

CUANDO se hable de Alfabetización hay que distinguir en principio si se trata de escolares o de adultos, y en este segundo caso, si de jóvenes u hombres maduros y también si de varones o de mujeres. Cada aspecto tiene su especificidad, tanto en cuanto a los medios a poner en juego como a los procedimientos o métodos que emplear. Ahora bien, está claro que si se pretende extirpar el mal en su raíz hay que actuar en todos los frentes, llegando a generalizar de tal modo la educación de base que no se quede sin recibirla nadie que carezca de ella: ni niños, ni hombres, ni mujeres. Mas aquí, en este trabajo, sólo interesa la relativa a adultos, y a ella nos vamos a circunscribir.

Por lo pronto, tenemos que empezar afirmando que la alfabetización de adultos tiene que revestir unos caracteres y basarse en unos principios que no pueden ser los mismos que corrientemente venimos utilizando para los niños; diferente es la psicología, diferentes son las posibilidades, distinta es la capacidad, distinto es también el tiempo a emplear y muy diferente tiene que ser la motivación.

De acuerdo con estas diferenciaciones, pensemos en los siguientes escollos:

— Si bien para los adultos menores de veinticinco años puede todavía pensarse en una acción intensa y masiva, para los que sobrepasaron tal edad esa acción es punto menos que imposible, o se halla muy dificultada, por haber logrado ya una forma de vida y unas convicciones que les absorben totalmente y les sumergen en un estado poco menos que irreformable.

— Si para los escolares el principio pedagógico de que cada niño es un caso, es evidente que para los adultos la diferenciación se acentúa, de modo que a las causas puramente intrínsecas se unen las innumerables y variadas circunstancias de estado, profesión o tipo de trabajo, situación y tiempo, viniendo a requerir cada uno de ellos un ritmo y tratamiento individualizado.

— Es una exigencia psicológica imprescindible cuando se trata de alfabetizar a los adultos el que se les otorgue la máxima autonomía posible, ya que la excesiva o bien marcada tutela, dirección o intervención del alfabetizador, puede lastimar su personalidad, ya madurada, y dar lugar a que, al sentirse acomplejados, respondan con una resistencia o renuncia total a la alfabetización.

— Un método de alfabetización para adultos tiene que desprenderse de todo infantilismo, aunque lo primario y simple predomine por tratarse del primer paso para la instrucción elemental.

— Consecuentemente con lo anterior, los instrumentos o herramientas didácticas que utilizamos para los escolares son contraproducentes si se trata de adultos, lo mismo los que se refieren al local que a los textos, al sistema o a la periodización.

— La madurez mental del adulto analfabeto, aunque haya crecido sin el cultivo correspondiente, en lo tocante a la vida, a la reflexión y a la experiencia, no necesita atravesar por todas las etapas o fases que corrientemente se señalan en el proceso para el escolar, y las repeticiones constantes a veces pueden disgustarles más que servirles de auxilio.

— Por la razón anterior, un método de alfabetización para adultos que no sea breve o rápido vale poco, y ello tanto por imperativo de urgencia como por exigencias psicológicas.

— El desarrollo lingüístico relativo a la comprensión de significados o al enriquecimiento del vocabulario que es primordial en el escolar, para el adulto es menos necesario, ya que tiene que haberlo logrado, aunque sea imperfectamente, por lo que la alfabetización casi se reduce a un reconocimiento y empleo de signos.

— La relación maestro-alumno, tan característica del aprendizaje en el niño, en el adulto tiene que parecerse más a la que existe entre oficial-aprendiz o, si es posible, a la que se establece entre el amigo que puede prestar ayuda y el que la necesita.

— Un fracaso y otro, en el niño, no tiene importancia, en cambio para el adulto la más leve apariencia de fracaso puede convertirse con facilidad en una barrera infranqueable para seguir adelante.

— Los contenidos o motivos de las lecciones para el adulto tienen que ser siempre funcionales, es decir, que estén verdaderamente enraizadas con su ambiente natural y sus necesidades.

— Y habida cuenta de que el analfabeto adulto vive siempre, o ha vivido, en la primera etapa de su

vida en medios rurales, de aquí se han de extraer los temas, el vocabulario y las aplicaciones.

Todo lo dicho hasta aquí vale, en general, para los adultos varones, en cambio, si se trata de mujeres analfabetas los problemas pueden tener distinto planteamiento, según vivan o se encuentren permanentemente en ambientes rurales o hayan emigrado y habitan accidentalmente en medios urbanos, trabajando, como es muy corriente, en el denominado servicio doméstico. En este segundo caso la liberación de su analfabetismo pudiera ser muy fácil a poco que se lo propusieran las familias a las cuales prestan su servidumbre.

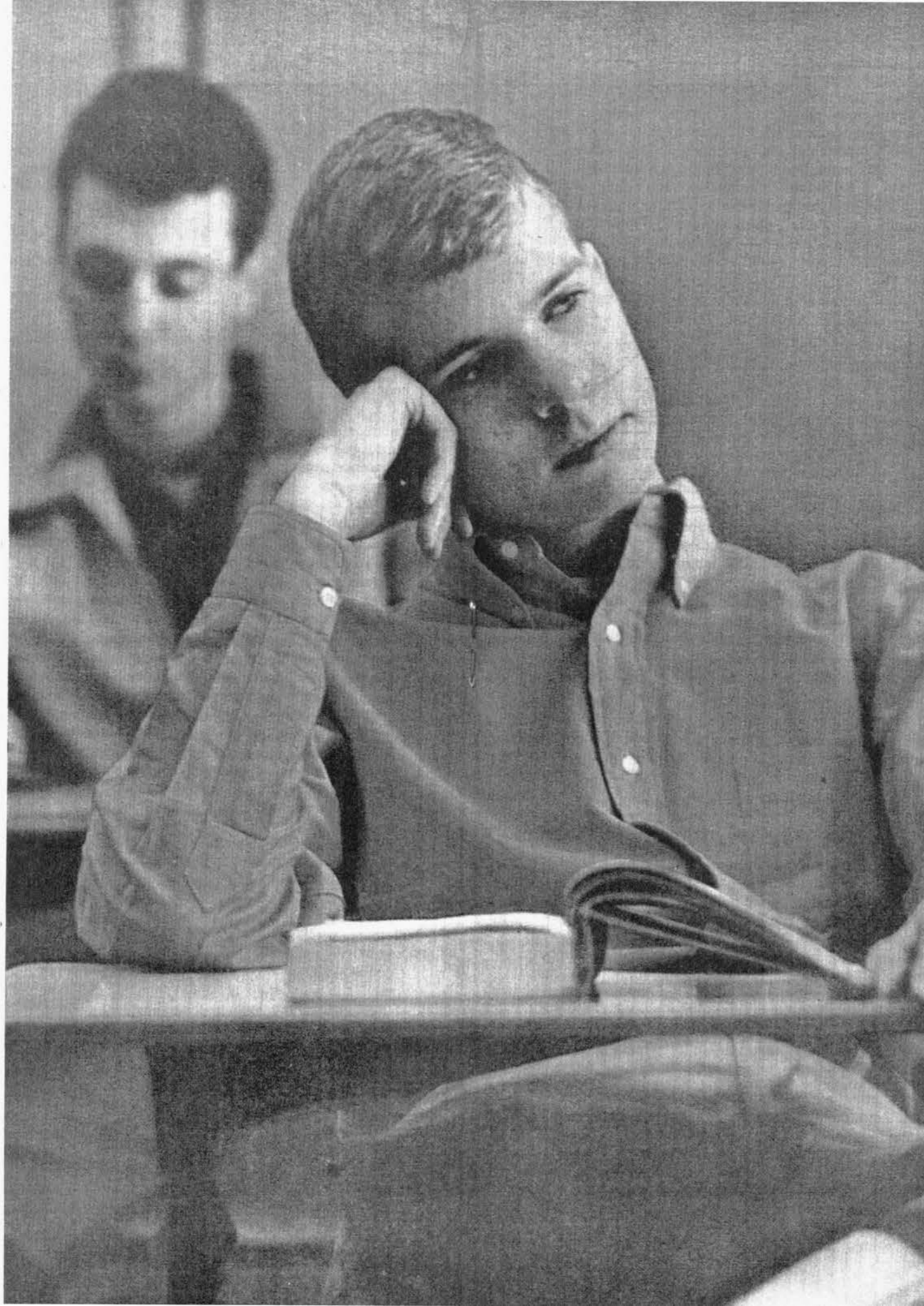
El punto final de esta problemática de la alfabetización de adultos de uno y otro sexo pudiera referirse a la utilización de campañas fugaces o estables y también al uso, para ello, de los llamados medios audiovisuales. Los métodos filmicos, los programas proyectados, radiados o televisados, que aun en los países más interesados puede decirse que no han pasado de la etapa experimental, es evidente que deben convertirse muy en breve en eficaces procedimientos, no sólo para la alfabetización en masa, sino más aún para la propaganda y estímulo de los movimientos de promoción cultural, que anteceden, acompañan o siguen a las propias campañas de alfabetización.



UNA LECCION PARA DESARROLLAR EL SENTIDO ESTETICO-MUSICAL

Por JOSE FORNIELES CANET

Maestro Nacional. Almería



Tema:

«En un mercado persa».

Finalidad mediata:

Despertar el gusto artístico musical del niño.

Finalidad inmediata:

Presentar al compositor de música como el hombre que posee un sentido superior, el cual le permite comprender, incorporarse e interpretar el ambiente, las formas de vida y el sentimiento de países muy distintos del suyo.

Finalidad secundaria de la presente lección:

Despertar en los niños el respeto a otras civilizaciones en el turismo y afianzarlos en el amor a nuestras costumbres y tradiciones, que son fruto de nuestras circunstancias geográficas e históricas.

Material.

Tocadiscos o magnetófono, grabación de la composición «En un mercado persa», láminas que representen las escenas de los diversos motivos de la pieza.

Desarrollo:

A) *Introducción.*—Más de once millones de turistas visitan cada año nuestra Patria. Las bellezas artísticas y naturales del país, junto con su sol meridional, son los atractivos principales que encuentran en España. Vivimos en una tierra mimada por el sol. Seguramente no os gustaría vivir en países envueltos en nieblas muy frecuentes. En esos territorios el sol se asoma entre nubes y pocos días al año. Pero estas tierras tienen grandes encantos y hermosas leyendas para los naturales de ellas. Nosotros no lo entendemos porque no nos hemos criado en un ambiente parecido. Pero los artistas tienen un don especial para comprender las costumbres de los habitantes de naciones con un clima y unas formas de vivir distintas a las de su patria. Los artistas saben expresar maravillosamente las bellezas de otros pueblos.

B) *Presentación.*—Un país de nieblas: Inglaterra. Un país de sol: Persia, Alberto Ketelbey, inglés, compositor de música, interpreta los países orientales. Este autor compone la pieza que vais a oír, llena de colorido y de luz, para darnos un reflejo del país con desiertos y caravanas, con camellos y princesas de Oriente. La vida de esos pueblos gira alrededor

del mercado (zoco), por lo que a una de sus composiciones le llama: «En un mercado persa».

Otras composiciones suyas son: «En un templo chino», «En el misterioso Egipto».

En la pieza presente podemos distinguir las siguientes partes:

1. Se acerca una caravana. (Música rítmica y cada vez más intensa.)
2. Los mendigos piden limosna. (Voces humanas.)
3. Llega una bella princesa. (Música dulce y melodiosa.)
4. Se detiene para ver los encantadores de serpientes. (Música ensortijada de clarinete.)
5. Las trompetas anuncian el paso del rey. (Música marcial.)
6. Otra vez los mendigos.
7. Se marcha la caravana.
8. Queda un recuerdo lejano de la escena del mercado.

C. *Audición.*—Mientras se escucha el disco, se van señalando los diversos motivos musicales, puestos en la pizarra con sus correspondientes láminas al lado. Si se dispone de magnetófono se pueden grabar en la cinta la pieza y el resumen de los motivos, disminuyendo el volumen del tocadiscos cada vez que comienza uno de los motivos musicales de la pieza. Así, quedan en la cinta la música y su comentario.

D) *Diálogo.*—Charla con los alumnos sobre el autor, su país de origen, los países orientales, el conjunto y las partes de la pieza.

E) *Conclusiones.*—La buena música nos habla sin usar palabras. A través del arte los pueblos manifiestan su alma.

El ambiente geográfico explica muchas veces las diferencias de gustos de los extranjeros. Debemos respetarlos y conservar los nuestros.

Observaciones:

Conviene dar un halo poético a ésta como a toda lección de arte. Su léxico, por tanto, daría pie a algunos ejercicios de lenguaje.

Este tema podría emplearse como centro de una globalización, con las consiguientes derivaciones: España y el mundo árabe: diversos tipos de relaciones. Noticias geográficas de Inglaterra y de otros países nórdicos y centroeuropeos. Países meridionales de Europa. La hospitalidad. El turismo en el Plan de Desarrollo. El país de «Las mil y una noches» y de los Reyes Magos. Los mercados orientales y «La feria de Jerez», de Pemán.



las pruebas para el certificado de estudios primarios

Por CONSUELO SANCHEZ BUCHON

Jefe del Departamento de Planificación

HOY deseamos mantener un dialogo, que abriamos y no cerramos, sobre estas pruebas para la obtención del Certificado de Estudios Primarios, cuya superación otorga al niño un título. Título que le acredita estar en posesión de la cultura mínima que corresponde a todo ciudadano español.

Prescindimos de la importancia que reviste esta prueba, única, para todas las Escuelas españolas. Pretendemos sólo, en cuanto al corto espacio designado lo permita, hacer unas sencillas reflexiones sobre juicios, consultas y sugerencias que nos van llegando sobre los tres tipos de ejercicios escritos —las cincuenta preguntas de la prueba objetiva, el análisis y los problemas— que son los que se realizan unificadamente en todo el ámbito escolar primario.

Nivel de la prueba.

Opiniones contrarias nos vienen desde los distintos puntos del mapa geográfico escolar. Aparte de los que aprueban sin restricción el examen, los más dicen que las pruebas son sencillas, que el análisis y los problemas fáciles, que el nivel debía ser el más alto, porque la escuela ve en la superación de estas pruebas la meta que el niño debe adquirir a los doce años. Otros encuentran la prueba, en general, muy elevada y los problemas difíciles. Y algunos opinan que hay preguntas muy difíciles y que los problemas se presentan en forma complicada.

Téngase presente que estas pruebas son para todos. Que no debe haber distinción de escuelas. Que ha de ser igual la cultura mínima de todo ciudadano español.

Por consiguiente, al no ser una oposición que sólo puedan alcanzar los mejores, sino una promoción para todo escolar, debe tener un nivel mínimo que pueda ser superado por cualquier niño normal que haya tenido una escolaridad regular de seis años.

Este nivel que señalan las pruebas no prejuzga la meta a que pueda llegar cada alumno. Sólo indica el mínimo que debe alcanzarse. Las graduaciones que se aconsejan de aprobado, notable y sobresaliente también dejan margen discriminativo entre los niños y entre las 80.000 escuelas —del Estado, la Iglesia y Privadas— que existen en la nación.

La forma de los problemas, enlazando las tres cuestiones, nos parece más completa y discriminativa, porque no importa tanto la exactitud del cálculo cuanto la comprensión de los problemas y su planteamiento.

Tipo de pruebas.

Se expone, por un grupo, el deseo de que las cincuenta preguntas sean de diversos tipos de prueba. Por ejemplo, que alternen las actuales de «elección entre cinco» con otras de «verdadero y falso», «elección múltiple», «asociación de conocimientos», «textos mutilados», etc.

No es aconsejable el que dentro de un mismo examen vayan pruebas de distintos tipos. Como cada puntuación tiene su fórmula especial, ello dificultaría las operaciones de la calificación.

Además, las pruebas de «elección de una respuesta entre cinco» son las más interesantes para el niño. Y las creemos bastantes discriminativas porque, aunque en toda prueba de reconocimiento haya que contar con el azar, éstas están menos expuestas que las otras.

Su puntuación nos viene dada por esta fórmula:

$$R = A - \frac{E}{N - 1}$$

Es decir, que el resultado, en el caso

que nos ocupa, es igual al número de aciertos menos el número de errores, dividido por cuatro.

No obstante, para la obtención del certificado en junio se introducirá algún juego de pruebas de tipo recuerdo. En estas pruebas sólo se puntúan los aciertos y se prescinde de los errores.

Uniformidad en la calificación.

Se pide insistentemente haya un criterio más uniforme.

El experimentado conocimiento que de los alumnos tienen los señores inspectores y maestros creemos debe pesar en esta puntuación.

Sin embargo, para lograr esta unificación proponemos calificar con:

- Dos puntos —positivos o negativos— cada una de las respuestas de las cincuenta preguntas, y este resultado dividirlo por 10.
- Un punto a cada una de las diez cuestiones del análisis.
- Un punto a la primera pregunta de cada problema y dos puntos a la segunda y tercera cuestión de cada problema.

Con esto quedan cada una de las tres partes calificadas de uno a diez, se suman los resultados y se halla la media.

Y ya hacemos punto final, agradeciendo la colaboración prestada y rogando se nos manifiesten cuantas observaciones se estimen oportunas.



Publicaciones del CEDODEP

Por VICTORINO ARROYO DEL CASTILLO
Jefe del Departamento de Publicaciones

ACABA de aparecer la segunda edición de esta obra, que ha tenido una gran aceptación por parte del Magisterio español e hispanoamericano.

En este libro se plantean, con carácter general, variados problemas relacionados con la Didáctica y la Organización escolar. Y es fruto de un curso realizado por el C. E. D. O. D. E. P.

Por ello, colaboran en esta obra diferentes firmas de reconocida solvencia y competencia profesional.

El objetivo fundamental de este texto es el de proporcionar una serie de criterios básicos y principios funcionales que se han de tener muy en cuenta en el quehacer práctico escolar. Los maestros nacionales, directores de agrupaciones escolares y estudiosos de la Pedagogía, encontrarán en esta obra multitud de sugerencias, que les proporcionarán nuevos horizontes educativos.

El libro contiene los siguientes temas:

1. *Comunidad escolar, educación y enseñanza*, por Adolfo Maíllo.
2. *Comunicación y enseñanza*, por Emilio Redondo.
3. *El método: ojeada histórica y enfoque actual*, por Emilio Hernández.
4. *Motivación y aprendizaje*, por José Luis Pinillos.
5. *El método activo en la enseñanza*, por Anselmo Romero Marín.
6. *Personalidad y enseñanza*, por Consuelo Sánchez Buchón.
7. *La organización del espacio escolar*, por Mariano García Benito.
8. *Fundamentos y exigencias de la disciplina escolar*, por Adolfo Maíllo.
9. *Organización del trabajo escolar: el programa*, por José Fernández Huerta.
10. *La unidad didáctica: modalidades y condiciones*, por Esteban Villarejo.
11. *Periodización del trabajo escolar: almanaque y horario*, por Adolfo Maíllo.

12. *Los medios audiovisuales en la enseñanza*, por Juan Navarro Higuera.
13. *Higiene mental y trabajo escolar*, por Juan José López Ibor.
14. *El libro escolar: tipos, condiciones, utilización*, por Josefa Alcaraz.
15. *El trabajo del alumno en casa*, por Francisco Secadas.
16. *Objetivos, organización y métodos de la educación de adultos*, por María Raquel Payá.
17. *Coordinación didáctica entre la enseñanza primaria y las enseñanzas medias*, por Arsenio Palacios.
18. *Comprobación del trabajo escolar*, por José Fernández Huerta.

Esta obra consta de trescientas setenta y tres páginas, lo que supone una dedicación de más de veinte páginas, por término medio, para cada tema.

Por tanto, todos los temas están tratados con cierta amplitud y profundidad, acompañados de una selecta bibliografía para quienes deseen ampliar conocimientos sobre una determinada materia.

NUEVA PUBLICACION

«Los medios audiovisuales en la escuela»

Apuntes para la iniciación en las técnicas de su empleo.

Un folleto de 50 páginas, en formato 30,5 por 20,5, impreso en offset.

Autores: Juan Navarro Higuera, jefe de Departamento del C. E. D. O. D. E. P., y Jaime Mallas Casas, Director de Grupo Escolar.

Este folleto constituye un práctico compendio de las normas más elementales respecto al manejo de las ayudas audiovisuales que debe poseer el maestro de nuestro tiempo.



aplicaciones didácticas del magnetófono (III)

Por **JUAN NAVARRO HIGUERA**
Jefe del Departamento de Material Didáctico

C) DE CARÁCTER AMBIENTAL Y RECREATIVO.

Música o programa radiodifundido.

Es muy conveniente poder recoger emisiones radiadas, principalmente de música o de programas de interés educativo. Se graban las emisiones que convenga y después se reproducen en los momentos convenientes y cuantas veces se desee. De este modo puede obtenerse música sin gasto alguno. Ya se sabe que los discos resultan caros.

Música grabada en discos.

Aprovechando discos que pueden cederse temporalmente a la escuela cabe hacer grabaciones, bien con el sólo propósito de escuchar música, bien con el fin de ilustrar musicalmente ciertos documentos sonoros.

Conversaciones corrientes entre los niños.

Por simple curiosidad o con la intención de recoger términos del vocabulario usual infantil pueden hacerse estas grabaciones. El problema radica en buscar un procedimiento para captar conversaciones espontáneas, cosa difícil cuando los niños saben que se va a grabar su voz.

Escenas callejeras.

Pregonos de vendedores, voz pública, diálogos de mercado o de tienda.

Con un poco de habilidad pueden recogerse bastan-

tes escenas vivas en las que haya variedad de motivos acústicos. Los propios niños (de clases superiores, se entiende) pueden ayudar a disponer las cosas para realizar estas grabaciones.

Escenas de ambiente.

El tren, el automóvil, el taller, la fábrica, las esquilas del ganado, la feria, la iglesia...

Fiestas escolares.

El auxilio del magnetófono puede ser muy interesante a diversos efectos, principalmente a los siguientes:

- Sonorización de los ejercicios gimnásticos.
- Acompañamiento de las representaciones rítmicas.
- Sonorización de juegos dramáticos. Pequeñas representaciones mimadas.
- Algunas explicaciones sobre la marcha de la fiesta.
- Cualquier otra manifestación que tenga carácter verbal o musical, que convenga preparar con antelación.

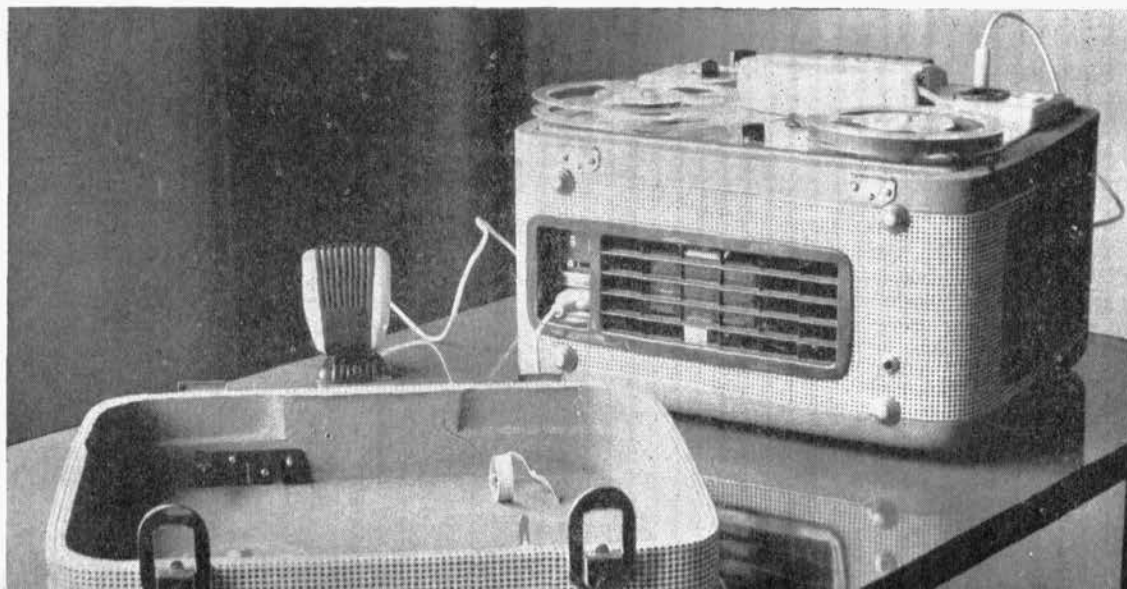
fonoteca educativa nacional

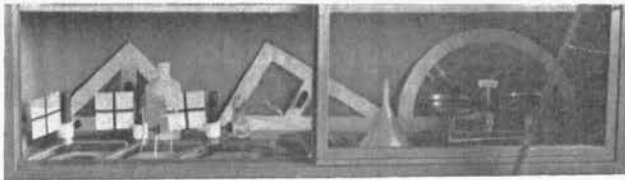
La Comisaría de Extensión Cultural del Ministerio de Educación Nacional, cuenta con una Fonoteca que posee multitud de documentos sonoros didácticos grabados en cinta magnetofónica.

Aunque la mayor parte de estos documentos se hallan realizados con miras a la enseñanza media, muchos de ellos son perfectamente acomodables a las necesidades de los centros docentes elementales. Aparte de que existe suficiente material concebido exclusivamente para las escuelas.

Este material se facilita en préstamo a los centros que lo soliciten y hayan sido declarados beneficiarios previamente. El préstamo para las escuelas nacionales sólo supone el abono de una pequeña tasa perfectamente asequible a su modesta economía.

Un catálogo editado por la Comisaría de Extensión Cultural inserta, debidamente clasificados, todos los documentos grabados en cinta magnética que constituyen el fondo de préstamo de la Fonoteca.





la «investigación operativa» en la práctica educativa

Por **ARTURO DE LA ORDEN HOZ**
Jefe del Departamento de Estudios y Proyectos

TRAS haber tratado en los artículos precedentes de las relaciones entre acción educativa e investigación pedagógica y de los elementos que la propia escuela brinda al maestro para el estudio experimental de los procesos educativos, trataré de ofrecer en esta página una caracterización de la llamada «Action Research», como el tipo de investigación más adecuado a las posibilidades del personal docente, y, en última instancia, el más directamente aplicable al perfeccionamiento de la práctica educativa.

Qué es la Investigación Operativa

Se conoce con el nombre de Investigación Operativa o «Action Research» el proceso cuyo objetivo es el perfeccionamiento sistemático de la acción, en nuestro caso, de la acción educativa, tratando de adecuar la práctica escolar a las ideas pedagógicas. En una palabra, la investigación operativa pretende señalar al personal docente una vía para armonizar su práctica escolar con sus teorías y creencias sobre la educación.

Mediante la investigación operativa se pretende, pues, mejorar una situación real a través del examen y estudio sistemáticos de la situación misma. En consecuencia, una tal investigación no puede ser programada en ausencia de una situación concreta, surge siempre frente a la realidad; para el educador, surge siempre como respuesta a las exigencias de la realidad escolar. Las dificultades y problemas que la práctica educativa plantea conducen al maestro, director o inspector, o, mejor aún, a los tres, trabajando en colaboración, a la recogida de datos que permitan situar, delimitar y definir tales problemas con la mayor exactitud y precisión posibles. Reunidos los datos, se procede a su estudio, análisis y clasificación. De este estudio surgirán necesariamente algunas ideas acerca del mejor procedimiento para resolver el problema o, al menos, para planear un estudio posterior más profundo que pueda ayudar a

resolverlo. Todo este proceso llevado a efecto mientras se desarrolla el trabajo escolar ordinario, inordinado en él, formando parte de la situación real que se estudia, constituye la esencia de la investigación operativa.

Normas operacionales

A través de la «Action Research», los educadores pueden llegar a desarrollar lo que podríamos llamar «principios inmediatos de acción», es decir, normas operativas, directa e inmediatamente aplicables a la práctica diaria de la enseñanza. Estas normas ocupan un lugar intermedio entre los principios teóricos de las Ciencias de la Educación y las situaciones concretas de aprendizaje. De una parte, están relacionadas con el saber pedagógico; pero de otra, son principios aplicativos, íntimamente conectados con los problemas docente-discentes, tal y como ocurren en la realidad de las escuelas, y deben ir expresados en términos de acción educativa, ya que han surgido y se han desarrollado a través de la acción concreta y están directamente ordenados al perfeccionamiento de la misma.

Caracteres específicos de la «Action Research»

Naturalmente, si la investigación operativa pretende ser «investigación» en sentido estricto, si bien con el énfasis colocado en la acción, tendrá que cumplir los requisitos mínimos exigibles a todo proceso que aspire a este título, es decir: planteamiento de un problema, hipótesis de solución, plan de acción para probar la hipótesis, recogida de datos o evidencia experimental, análisis de estos datos y deducción de conclusiones que establezcan la relación entre hipótesis y resultados de la prueba. No obstante, la investigación operativa se distingue de otros tipos de investigación en los aspectos siguientes: el personal docente implicado en la situación escolar estudiada, participa en la planificación y ejecución de la investigación; el objetivo fundamental es perfeccionar la situación real estudiada, quedando en un plano secundario la preocupación por la aplicabilidad de los resultados obtenidos a otras situaciones; la investigación tiende a satisfacer, en primer lugar, las necesidades prácticas de las personas implicadas en el estudio; y, finalmente, la investigación operativa atiende más a la obtención de resultados satisfactorios, aplicables a la solución de problemas educativos, que a la validación de métodos científicos o estandarización de normas.



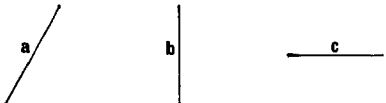
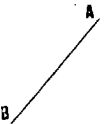

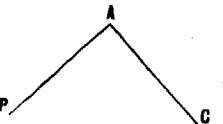
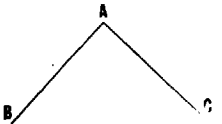


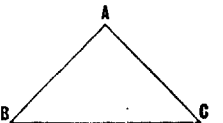
preparación de una lección por el método programado

Clasificación de los triángulos según sus ángulos (para niños del nivel 3.º)

Por **EDUARDO SOLER FIERREZ**

Maestro nacional. Estudiante de 5.º Curso de Pedagogía

Las 21 fichas que ofrecemos a continuación no son más que la explicación de una lección por el método de enseñanza programada. Cada alumno individualmente habrá de ir siguiendo los pasos que se le ofrecen. La manera de hacerlo es bien fácil. Irá leyendo detenidamente cada una de las fichas y rellenando con la palabra o palabras —a veces dibujos— convenientes las lagunas del texto marcadas por una línea de puntos suspensivos. Una vez rellenada una casilla el alumno se autocorregirá mirando las respuestas exactas que, en este caso, se encuentran en la misma ficha, pero que el maestro al aplicar esta lección y para asegurarse de que el alumno no mirará a la vez las restantes contestaciones, habrá de colocar cada una de ellas en el reverso de la ficha.

<p>1</p> <p>En las fichas que siguen vas a tener que rellenar los huecos que haya, unas veces escribiendo y otras dibujando alguna figura muy sencilla. Estas f..... donde vas a escribir, o dibujar son trozos de plano.</p> <p>* * *</p> <p>— fichas.</p>	<p>2</p>  <p>Aquí tienes segmentos que están en distinta posición en el plano: el segmento <i>a</i>, está cu inclinado, el <i>b</i> está vertical y el <i>c</i> es horizontal.</p> <p>* * *</p> <p>— tres — segmento — segmento</p>	<p>3</p>  <p>El segmento trazado en esta figura según su posición en el plano es y lo vamos a nombrar con dos letras; A y B son los dos extremos del AB.</p> <p>* * *</p> <p>— <i>inclinado</i> — <i>AB</i> — <i>segmento</i></p>
<p>4</p>  <p>Une el extremo A del segmento AB con el punto C y obtendrás otro, el AC. La posición del segmento AC es también</p> <p>* * *</p>  <p>— <i>segmento</i> — <i>inclinado</i></p>	<p>5</p>  <p>Los segmentos AB y AC dejan entre los dos una abertura que se llama ángulo. Trazas un arco de un segmento a otro trozo que señala el ...</p> <p>* * *</p>  <p>— <i>ángulo</i></p>	<p>6</p>  <p>Trazas un nuevo segmento que una los extremos B y C. La posición en el plano del nuevo es ho..... y no in..... como en los otros dos.</p> <p>* * *</p>  <p>— <i>segmento</i> — <i>horizontal</i> — <i>clinada</i></p>

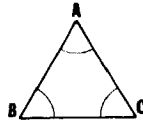
7



Este dibujo es un trozo de plano rodeado por tres que se unen en puntos que se llaman vértices. La figura ABC es un triángulo. El punto A es un

- segmentos
- tres
- vértice

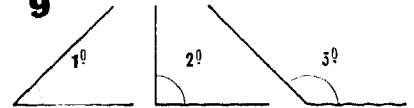
8



Este está formado por tres lados que son tres s....., tres án..... y tres vér....., además del trozo de plano comprendido por los

- triángulo
- egmentos
- gulos
- tices
- lados

9



El ángulo de la figura 1.ª es el menos abierto de los tres y se llama agudo, el de la figura 3.ª es el más y se llama obtuso. El ángulo de la figura 2.ª es un ángulo recto.

* * *

— abierto

10

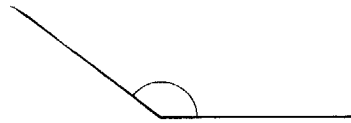


Este ángulo es y no está tan cerrado como el ni tan como el obtuso.

* * *

- recto
- agudo
- abierto

11



Este ángulo se llama y es más que el ángulo agudo.

* * *

- obtuso
- abierto

12

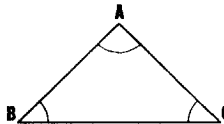
Conoces ya tres clases de ángulos. Escribe sus nombres, empezando por el que tiene menos abertura y termina por el que es más grande:

a.....
r.....
ob.....

* * *

- gudo
- ecto
- tuso

13



Los ángulos del triángulo ABC son Debido a esto, este triángulo se llama acutángulo.

* * *

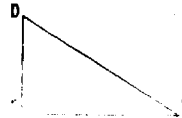
- tres
- agudos

14



Une los extremos de los dos lados que forman el ángulo y tienes un El segmento DF que terminas de trazar se llama hipotenusa y el DE y EF son los catetos.

— triángulo



15

El triángulo rectángulo DEF está formado por tres lados. El lado mayor se llama hi..... y los otros dos más pequeños se llaman c..... Este triángulo, como el acutángulo, tiene ángulos y vértices.

* * *

- potenus
- atetos
- tres
- tres

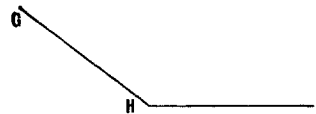
16

El triángulo rectángulo no tiene los tres ángulos como los tiene el triángulo acutángulo, sino que está formado por dos ángulos a..... y uno r....., por esto se llama rectángulo.

* * *

- agudos
- gudos
- ecto

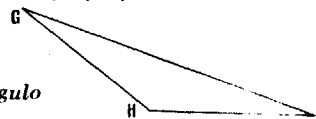
17



Como has hecho otras veces, une los extremos de los lados que forman el ángulo y tendrás así el tercer del GHI.

* * *

- lado
- triángulo



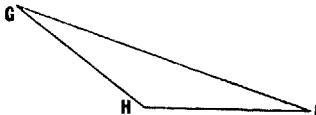
18

El triángulo GHI se llama obtusángulo, ya que tiene un ángulo ob..... y dos

* * *

- tuso
- agudos

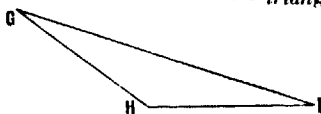
19



En este GHI señala con un arco el ángulo obtuso.

* * *

— triángulo



20

Has estudiado tres clases de triángulos, el , que tiene sus tres ángulos agudos; el , que tiene un ángulo recto y dos agudos, y el , que está formado por un ángulo obtuso y dos agudos.

* * *

- acutángulo
- rectángulo
- obtusángulo

21

Los triángulos, según sus ángulos, pueden ser:

a.....
r.....
o.....



- acutángulo
- ectángulo
- btusángulo



el socorrismo

B) Para miembro inferior:

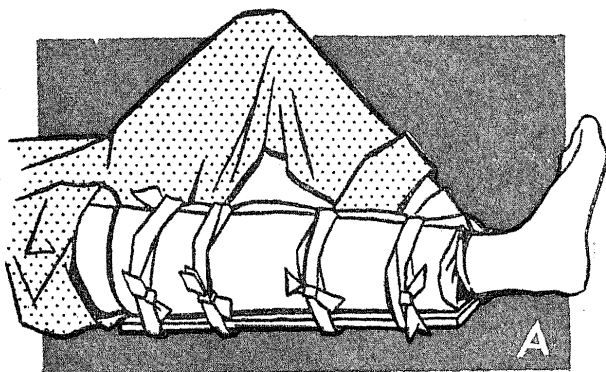
1.º Se utilizarán dos férulas, una interna y otra externa, colocadas de la siguiente manera:

a) Fractura de pierna: Las dos férulas se extenderán desde el pie hasta la mitad del muslo.

b) Fractura de muslo: Una va desde el pie hasta la entrepierna, y la otra, desde el pie hasta la cintura.

2.º La inmovilización se efectuará de la siguiente forma:

a) Se pasarán las ataduras o cuerdas por debajo del miembro, aprovechando los espacios libres, especialmente a nivel del tobillo y de la rodilla, separando a su vez la pierna sana para facilitar las maniobras.



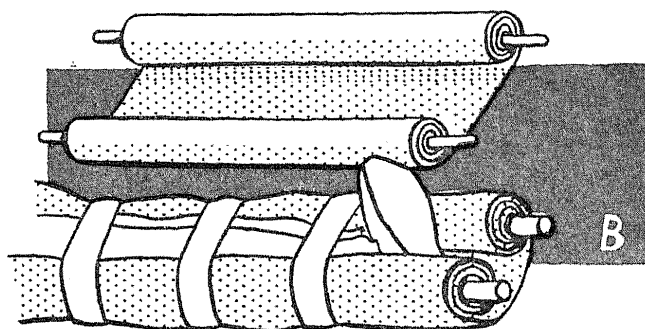
b) Se colocan las férulas, bien almohadilladas, a ambos lados del miembro (figs. 10 y 11).

c) Se atan las ligaduras o cuerdas, primeramente no muy fuertes; las ataduras de los extremos darán una vuelta a cada férula antes de ser apretadas, para evitar que se deslicen.

d) Se completará el almohadillado espe-

cialmente a nivel de los espacios que crea la deformación.

e) Desatar o cortar (rajar) el calzado y colocar el pie, si no está lesionado, con mucho cuidado, en ángulo recto con relación a la pierna y no en vertical con relación al suelo, pues



la fractura se desplazaría; manteniendo la posición del pie por medio de un lazo en «8» que, a su vez, pasa sobre las férulas.

f) Seguidamente se procederá a la fijación definitiva de las ataduras, cuyos nudos se apoyarán sobre la férula externa. Esta fijación debe ser lo suficientemente fuerte para que las férulas no se desplacen, pero no en exceso (el pie no debe estar ni frío ni amoratado).

g) El miembro, una vez inmovilizado, puede ser elevado, lo que permitirá colocar un buen almohadillado posterior.

3.º Una vez terminada la inmovilización, y para saber si ésta es correcta, se puede tener presente:

a) Con una fractura de pierna, el herido no debe poder doblar la rodilla.

b) Con fractura a nivel del muslo, no debe poder sentarse.

a escuela



- 4.º En caso de aplastamiento del pie:
a) Desatar el calzado, pero no quitarlo.
b) Almohadillar e inmovilizar el pie en la posición que presenta.

C) Para miembro superior:

1.º Conducta a seguir en cada caso:

a) En la fractura de brazo:

- El tórax, bien almohadillado, servirá de férula.
- Fijación del miembro al cuerpo por medio de un cabestrillo y después fijar el miembro al tórax por medio de un vendaje.

b) En la fractura de codo:

- Se inmoviliza el codo en la posición que presenta.
- Se fija el codo al cuerpo con un cabestrillo.

c) En la fractura de antebrazo:

- Se emplearán dos férulas: una externa, que se colocará desde el dorso de la mano hasta el codo, y otra interna, desde la palma de la mano hasta el pliegue del codo. Se cuidará que el lesionado pueda doblar los dedos.
- Las férulas estarán bien almohadilladas y especialmente a nivel del pliegue del codo.
- Una vez inmovilizado el antebrazo, se aplicará un cabestrillo (fig. 12).

d) En el aplastamiento de una mano:

- Envolver e inmovilizar la mano sobre una tabla o palmeta que sobrepase la muñeca.
- Cabestrillo.

e) En la fractura de dedo:

- Inmovilización con una pequeña férula o tablilla.
- Cabestrillo.

2.º Después de realizada una inmovilización de miembro superior, se debe tener presente:

- a) Que la mano no debe estar ni fría ni amoratada.
- b) Mantener el miembro herido con un cabestrillo y con el codo en ángulo recto, si no está lesionado, en cuyo caso se respetará la posición que presente.

D) Prevención del «shock».

- 1.º Acostar o echar al herido.
- 2.º Taparle con una manta o similar.

F) Traslado del herido al hospital.

Acostado y preferentemente en ambulancia.

5. Fracturas abiertas.

A) En esta clase de fracturas, la piel que cubre aquéllas está herida; herida que puede haber sido producida por el mismo objeto que fracturó el hueso o bien por el mismo hueso, que al fracturarse rompe los músculos y la piel, pudiendo o no asomar los fragmentos al exterior.

Es una complicación frecuente de los accidentes en la vía pública y, a veces, tiene su origen en la falta de precaución al recoger a un herido o al trasladarlo sin haber practicado una correcta inmovilización de su fractura.

EL HIGROMETRO

Por **JAVIER LAGAR MARIN**

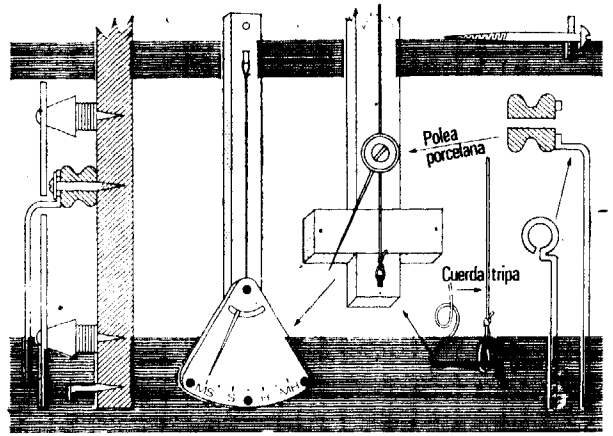
Maestro Nacional.

Mayans-Manresa (Barcelona).

LE llegó el turno a otro aparato sencillísimo de construir en la escuela, y que, junto con el pluviómetro y la veleta, ya descritos en otra ocasión, y otros que, con la ayuda de Dios, iremos describiendo, forman el «laboratorio meteorológico» que toda escuela puede tener: Nos referimos al *higrómetro* o *higroscopio*, o sea, el aparato que permite medir o indicar la humedad del aire atmosférico.

Todos conocen el sistema clásico de higrómetro de cabello, facilísimo de hacer, en teoría. Basta encontrar un cabello de 20 cm. de longitud como mínimo, y de mujer para que sea fino. Lo de menos es encontrarlo, lo curioso es el «manipularlo». Desengrasarlo primero, atarlo con un pesito, etc., etc., ofrece algunas dificultades un poco invencibles para las manos «nerviosas» de los niños, porque lo que se pretende es que sean los niños los que realicen estos trabajos, aunque bajo la supervisión y contacto directo del maestro. Se han salvado esas dificultades sustituyendo el cabello de mujer por una cuerda de tripa de las usadas para instrumentos musicales: laúd, bandurria, mandolina o violín. El aquí descrito está realizado con una «segunda» de violín, equivalente a la segunda de bandurria. Cuerda de tripa. (Ojo, que no sea metálica o de nylon.)

Como de costumbre, el dibujo dice más que lo que intentamos describir. Puede haber múltiples variantes a gusto del sentido artístico o práctico de los niños. Su funcionamiento es parecido a lo que el diccionario llama higroscopio, pero empleado como si fuera cabello. En vez de utilizar para medida el retorcimiento de la cuerda de tripa y su destorsionamiento con la humedad, se utiliza como en el de cabello la distinta longitud que adquiere dicha cuerda de tripa al «coger» humedad. Como medida de orientación diré que el construido en esta escuela tiene la tripa una longitud de unos 30 cm. La goma del extremo puede ser sustituida por un muelle de acero. La presión tiene que ser suave y sólo lo suficiente para mantener tensa la cuerda sin exageración. El índice de alambre se pega o adhiere a la bolita con un pegamento fuerte o bien lacre. Bien pintado en la terminación con varios colores es de gran efecto. Para su graduación, observarlo en varios días que haya oscilaciones humificantes; es suficiente indicar las iniciales MS - S - H - MH (muy seco, seco, hú-



medo y muy húmedo), aunque si se quiere se puede graduar debidamente. El margen de la aguja de muy seco a muy húmedo es de algunos centímetros, con una aguja de 5 cm. de larga, suficiente para apreciar y medir el factor *humedad*.

EL HIGROSCOPIO

Llamo así al aparato que permite precisar visualmente si hay mucho o poca humedad, fundado en las variaciones de color de determinadas sustancias químicas, como por ejemplo en una disolución de cloro de cobalto. Es sencillísimo de construir si se dispone de dicha sal. Basta para ello tomar cloruro de cobalto y disolverlo en agua. Una parte del cloruro y nueve de agua en peso. Añadirles dos partes de glicerina, una de sal común y cinco partes de gelatina bien fundida al calor. Filtrar el líquido resultante y dejarlo enfriar.

En ese líquido sumergir trozos de papel a utilizar, que conviene sea fino sin satinar o secante. O pintar con pincel. Estas hojas de papel así tratadas, al contacto con la humedad del aire, toman los siguientes colores:

- Azul claro — muy seco,
- Lila — húmedo,
- Rosa — muy húmedo,
- Rojo — lluvia.

Al hacerse se pueden hacer muchas hojas, una para cada niño, que llevará a su casa, y de esta manera todos allí «verán» cuándo hay humedad. Y la escuela participará socialmente, de esta manera indirecta, en la vida de familia. Este higroscopio se puede poner pegado en las alas de un avión de papel colgado del techo, o en el cuerpo, alas o cabeza de la clásica pajarita, encima de una librería, en plan decorativo.

Tanto el *higrómetro* como el *higroscopio* han de estar al aire libre pero a cubierto de la lluvia.

Viaje de Maestros al Extranjero

Nuestro compañero don Antonio J. Onieva está preparando la organización del IX Viaje de los Maestros al Extranjero, que tendrá lugar el próximo verano.

El itinerario será: estancias en Copenhague, Estocolmo, Berlín, Colonia, Francfort (viaje por el Rhin), Ginebra, Interlaken y París. Excursiones a Up-

sala y Chamoix, ascensión al Mer de Glace (Mont Blanc), navegación por todo el lago Lemán, etc.

El señor Onieva dará toda suerte de detalles acerca de este viaje de cultura escribiéndole, con sello de respuesta, a su domicilio, calle de García de Paredes, número 49, Madrid (3).

Centro de Psicología y Sociología

CISSA es el Centro de Psicología y Sociología constituido en Madrid por un grupo de Psicólogos, Pedagogos, Médicos, Sacerdotes y Sociólogos especializados, con sólida formación y gran experiencia práctica. Ofrece a los Centros Docentes: informes sobre las aptitudes y personalidad de sus alumnos; orientación en la elección de estudios;

metodología del trabajo intelectual y técnicas de estudio; sistemas de selección de alumnos; control del rendimiento escolar; pautas de observación sistemática; organización de ocios y actividades formativas complementarias; estudio de incentivos (premios y sanciones); diagnóstico y tratamiento de alumnos difíciles; planificación de téc-

nicas audiovisuales; fichas psicopedagógicas adecuadas a cada Centro; orientación familiar (cursillos, conferencias, entrevistas); montaje de laboratorios psicopedagógicos y estudio individualizado de problemas pedagógicos, metodológicos, psicológicos y sociales.

La Exposición escolar mayor del mundo: 1966 Basilea (Suiza)

La Junta directiva de la «Asociación Europea de Materiales de Enseñanza» acordó celebrar la Octava Feria Europea de Materiales de Enseñanza (DIDACTA), en la ciudad de Basilea (Suiza), del 24 al 28 de junio de 1966, delegando la organización de la misma a la Feria Suiza de Muestras de Basilea.

La Asociación Europea de Materiales de Enseñanza (EURODIDAC), fundada en 1951, continuó celebrando tales Ferias desde entonces, año por medio.

La última «DIDACTA» tuvo lugar en junio del año 1963 en la ciudad alemana de Nuremberg con la participación de unos 400 expositores, disponiendo para este fin de una superficie de 20.000 metros cuadrados.

Al igual de las Ferias precedentes, la Octava «DIDACTA» abarcará la gama completa del material de la enseñanza, comprendiendo todos los grados escolares, los diferentes métodos pedagógicos, y asimismo todo lo relacionado a

mobiliario escolar y modelos apropiados para disposiciones de los interiores.

Para esa Feria de materiales de enseñanza por celebrarse en Basilea ya se vislumbra mucho interés, confiándose con una participación internacional extraordinaria y numerosa. En razón al rápido desarrollo técnico de estos últimos años, confiamos poder contar con la presentación del más completo, moderno y acabado material técnico de enseñanza jamás visto.

Centro de Documentación del Consejo de Europa

Por el excelentísimo señor Ministro de Educación Nacional ha sido nombrada corresponsal en España del Centro de Documentación del Consejo de

Europa, para ocuparse de todas las cuestiones que se relacionan con el mismo, la doctora María Josefa Alcaraz Lledó, jefe del Departamento de Documenta-

ción del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria.

Cursillo de educadores

Del 8 al 31 de marzo, en la Escuela del Magisterio «María Díaz Jiménez» (avenida de las Islas Filipinas, 3, de Madrid), se desarrollará un cursillo dedicado a la formación de educadores populares de adultos. Se celebrarán dos conferencias teóricas por la mañana y

una lección práctica por la tarde, con cincuenta alumnos como máximo entre inspectores profesionales de Enseñanza Primaria, licenciado en Pedagogía, directores de Grupos Escolares y titulados en diversas actividades relacionadas con el problema pedagógico-social de adultos.

Las solicitudes de matrícula, que es gratuita, pueden hacerse en la Dirección de la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos (Alcalá, 36).

La «doposcuola» en Italia

La llamada en Italia «doposcuola» equivale, aproximadamente, a nuestras permanencias en nuestra escuela. Horas de clase por la tarde están dedicadas a la recuperación nocional de los alumnos cuyo ritmo de aprendizaje sea más lento. Se trata de una actividad circunstanciada a determinados alumnos, y se denomina estudio subsidiario.

Otra actividad desarrollada por la tarde es la libre actividad complementaria, y es realmente el verdadero contenido de la «doposcuola», no debiéndose confundir con la actividad recreativa o de otro género que se pueda desarrollar por la tarde en la escuela.

Las permanencias de los alumnos no se organizan por clase, sino por grupos de actividades que podrían variar en el tiempo y en sus componentes.

Todas las materias que son objeto de estudio por la mañana pueden contribuir a inspirar la libre actividad capaz de satisfacer los intereses de los niños.

Se utilizan medios audiovisuales que permiten al niño conocer y ponerse en contacto con otras culturas, con la sociedad en la que se introduce y se desarrollan los círculos, teleclubs, las actividades fotográficas, etc.

Otras actividades libres colaboran a la educación del alumno: las represen-

taciones dramáticas, el periódico escolar y las discusiones dirigidas, en especial en forma de círculo juvenil, actividad musical, al cine o a los problemas de la vida, así como las visitas a centros de trabajo, entrevistas, encuestas acerca de problemas sociales claramente percibidos en el lugar, y el turismo escolar profundamente cultural.

Se siente la necesidad de profesores especializados. (Conclusiones de la reunión de expertos del C. N. S. M. Ricerche Didattiche núm. 82 bis, páginas 28-30.)

II Feria Internacional del Libro para la Infancia y la Juventud

La II Feria Internacional del Libro para la Infancia y la Juventud tendrá lugar en Bolonia del 10 al 14 de abril de 1965.

En la Feria del pasado abril estuvieron presentes 28 editoras italianas y once países extranjeros, con un total de casi 9.000 libros expuestos.

Se proyecta la creación de una oficina permanente capaz de favorecer los factores económicos del sector mediante una actividad continua de información sobre las nuevas obras aparecidas en todos los países, lo mismo que sobre las disponibilidades internacionales de «copyright».

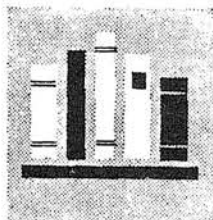
Se pondrá especial cuidado en la intensificación de los contactos entre los representantes del mundo editorial, mediante encuentros y reuniones que se organizarán durante la Feria, cuya fecha de celebración es considerada de gran interés comercial.

Cambios en la formación pedagógica en Canadá

La penuria de maestros que se hizo sentir a causa del crecimiento demográfico de después de la guerra se ha visto disminuida, y como consecuencia han aumentado las dificultades, desde el punto de vista académico, para el acceso a las escuelas normales y se introducen cada vez más cursos especializa-

dos. El Colegio pedagógico de Ontario exige actualmente a los candidatos seguir estudios pedagógicos de dos años, que hayan obtenido una media de sesenta por ciento de los puntos del certificado de fin de estudios secundarios. Otras provincias han cambiado las condiciones de admisión y piden —a veces

obligatoriamente— el certificado de fin de estudios después de los doce años, en lugar de once, para el ingreso en estos centros. A veces, se invita igualmente a los maestros a proseguir su formación ofreciéndoles cursos universitarios especialmente organizados para ellos (B.I.E.)



El niño y la música

ZEN, Norberto: *El niño y la música*. Buenos Aires, Kapelusz, 1964.

Las actividades musicales deben constituirse en auxiliar valioso para la realización de un verdadero proceso educativo. Así como la escuela brinda la oportunidad de que el niño aprenda a «graficar» (escribir) e interpretar (leer) el lenguaje materno, de la misma manera debe procurar que todos puedan introducirse en el mundo de la música, con suficientes factores favorables (buen maestro, buen método), como para que se superen los grandes obstáculos y dispongan de conocimientos y técnicas básicas que les hagan acceder a la cultura estética paso a paso.

A través de la lectura de las páginas de este libro, podrá comprobarse y demostrarse:

a) Que todos los seres humanos normales (y también algunos tipos de anormales) tienen las condiciones básicas para la iniciación musical con posibilidades de éxito.

b) Que una importante condición básica es el «interés por jugar» con el sonido (y posteriormente hasta con «la imagen sonora»), en series organizadas: trozo de melodía conocida.

c) Que dichas melodías deben ser simples y preferiblemente folklóricas para que esta última condición nos garantice un mínimo de carga afectiva (potencial de placer), tanto en su música como en su letra.

d) Que la exteriorización inicial, a los efectos de la adquisición del lenguaje musical, debe ser INSTRUMENTAL, ya que se trabaja en grupos, porque ello garantiza una mayor perfección en cuanto a los intervalos musicales y a la tesitura (extensión).

e) Que dicha exteriorización deberá ser realizada con los menores inconvenientes, «para no entorpecer el impulso inicial».

f) Que el proceso debe conformarse iniciando al niño simultáneamente en la

«técnica básica instrumental» en función de un «lenguaje gráfico» cuya resultante sea música perfecta, de manera tal que «desde el primer» instante se produzca, individual y/o colectivamente, un acto musical con sentido de realidad y carga afectiva.

L. I.

Manual Didáctico

BARRIO MARINAS, E. del: *Manual Didáctico del Catequista Auxiliar*. Sevilla, 1964. 96 págs. 15,5 x 21 cm.

Don Eustasio del Barrio Marinas, enriquece el número de obras Pedagógicas catequísticas con la publicación de este práctico manual.

En breves páginas ofrece a los catequistas auxiliares un sustancioso contenido que les será de gran utilidad para la formación en su grande y delicado ministerio.

El libro se halla dividido en dos partes.

En la primera y más extensa, 12 artículos, va describiendo certeramente las principales características del niño a lo largo de su formación y señalando la educación cristiana que les es debida. Párvulos, sección de primera comunión, niños de 7 años, de 8 a 10, de 10 a 12 y 12 a 14, van sucediéndose en los distintos capítulos.

Va precedida, esta educación de los distintos años infantiles, de dos artículos en que se resalta la misión que incumbe al catequista, las cualidades que debe poseer y los principios que han de regular su labor.

La segunda parte se dedica a la parte doctrinal propiamente. Lo que deben aprender los niños mayores siguiendo el orden del catecismo de tercer grado. Todo se ilustra con gráficos, ejemplos, relaciones y razonamientos que ayudarán eficazmente en la explicación del catecismo. Las sugerencias que se exponen suscitan otras que amplían y completan la materia.

La psicología, pedagogía y didáctica se aúnan en la exposición de este libro moviendo a una práctica educativa-instructiva de eficacia.

Libro sencillo y recomendable no sólo para los catequistas, sino también para los padres y cuantos quieran cooperar en la formación cristiana de la niñez.

C. S. B.

Historia de las Indias

FERNANDEZ DE OVIEDO, Gonzalo: «Historia de las Indias». Adaptado por Josefa Canellada. Edit. Magisterio Español, S. A. 22 x 15 cms. 190 págs. con 50 ilustraciones. «El carro Verde».

Los libros destinados a los niños han tenido en España una principal atención por casi todas las editoriales. Sin embargo, si bien la presentación y las ilustraciones proliferan con excelente criterio, en los textos es más difícil encontrar algo adaptado a la mentalidad infantil.

La «Historia de las Indias» fue inicialmente ofrecida a Carlos V como reportaje de aquellas tierras, y la fluidez y claridad de los escritores castellanos del siglo XVI ha sido precisamente la razón del éxito del libro que nos ocupa, sin perder un ápice de su lozanía e ingenuidad en esta versión que se ofrece a los niños. El lenguaje, preciso y ameno, el tema distraído y exótico, cautivaron al público en todas las sesiones experimentales que se hicieron.

En la «Historia de las Indias» se van describiendo las distintas curiosidades que los conquistadores encontraron. A medida que se van leyendo las narraciones, van surgiendo los animales, las plantas, las costumbres, los territorios. Para los niños, habituados por los nuevos métodos de difusión a la flora y fauna de otros países, el libro se reviste de un encanto especial, al irles describiendo de una forma sencilla esas imágenes que les son familiares, y con las que se identifican al conocerlas. Por ello, creemos que Editorial Magisterio Español ha tenido un acierto en el lanzamiento de este libro. Desde el punto de vista pedagógico, representa una innovación el familiarizar a los niños, mediante adaptaciones sencillas y sin perder sus primitivas características, con la literatura entrañable de los siglos pasados, de cuya avidez en alguna ocasión hemos sufrido, al proporcionárnosla sin ningún criterio ni adaptación. Los Maestros podrán encontrar en la «Historia de las Indias» una ayuda y un toque de atención a la curiosidad de los niños.

Educación y Escultismo

BERTOLINI, P.: *Educación y Escultismo*. Edit. Liturgia Española, S. A. Barcelona, 1964, págs. 339.

A través de catorce bien nutridos y documentados capítulos se recogen en esta obra el espíritu, método y organización del escultismo.

Se trata de un texto, premio «Citta di Bologna, 1956».

En el prólogo, afirma el Obispo de Barcelona «que el tema tratado en el presente libro es de gran interés no sólo para los escultistas y sus dirigentes, sino para los pedagogos en general».

Y en la presentación que de esta obra hace Jesualdo Nosengo se afirma, entre otras cosas, que «el escultismo es uno de los fenómenos educativos más interesantes de nuestro tiempo, por su espíritu, métodos, extensión, éxitos y el cariño que hacia él demuestran todos aquellos que pertenecieron al mismo en su juventud».

Se expone con gran acierto todo el pensamiento de Baden-Powel, creador de la organización Scout, extendida por el mundo entero. Y la lectura de este libro será provechosa para padres, maestros y para aquellas personas encargadas de la educación en los momentos de la pubertad y de la adolescencia.

V. A.

Cuadernos de cálculo

ARDIOL y otros. *Cuadernos de cálculo EME*. Magisterio Español. Tres cuadernos de 32 páginas de 22×17 cms.

Estos cuadernos traducidos del francés por Magisterio Español suponen un avance igual o superior al logrado en la enseñanza de la lectura y escritura.

El primer cuaderno consta de una serie de ejercicios a través de los cuales se van presentando al niño, con ayuda de dibujos y escasísimo texto, los diez primeros números. En la última página aparecen, expresadas intuitivamente, las medidas de centímetro y decímetro, relacionándolas con la noción de decena.

Tras presentar los números 1, 2 y 3 en la primera página, comienza con las técnicas de suma y resta en la segunda, relacionando a través de ejercicios, los citados números y el 0. Después continúa con el resto de los dígitos, dedicando tres o cuatro páginas a cada uno y siguiendo la misma técnica de presentarlos como elementos o resultados de sumas y restas. Mas, a partir del número 5, introduce ya las nociones de multiplicación y división, incluso la de di-

visión inexacta, evitando ciertamente esta nomenclatura hasta la página 21. En la penúltima página algunos ejercicios adoptan ya la forma de problemas.

El segundo cuaderno presenta los números 11 al 19, combinando en los ejercicios todos los elementos citados para el primero: sumas, restas, multiplicaciones y divisiones, en los cuales los elementos y resultados son siempre números previamente conocidos. Se continúa con la noción intuitiva de decímetro y centímetro, con problemas en que aparecen ya, como términos, monedas. Se acentúa la noción de docena y su descomposición en unidades, se consolida el conocimiento de números pares e impares, etc., y se consolida el conocimiento de números pares e impares; aparecen los conceptos de mitad, relacionados con la división entre 2 y se intensifican los ejercicios de ordenación de números.

El tercer cuaderno presenta las decenas completas de 20 a 100 y los números comprendidos entre ellos. La cifra correspondiente a las decenas aparece siempre en rojo y la correspondiente a las unidades en negro.

El cuaderno con estas características incluye multitud de ejercicios de suma, resta, multiplicación y división en números inferiores a cien, llegando hasta la división inexacta por 5 con dos cifras en el cociente.

A primera vista, podría parecer excesivo, desde el punto de vista psicopedagógico, el contenido asignado por los cuadernos para el primer curso de cálculo. Sin embargo, la forma de presentación intuitiva, la rigurosa sucesión de los ejercicios muy bien graduados y el avance progresivo en el dominio de la técnica del cálculo a través de una práctica, apoyada en el principio de la didáctica activa hacen presumir que los alumnos de seis a siete años podrán superar con éxito las cuatro operaciones aritméticas limitadas a números cuya noción pueda introducir fácilmente.

Por otra parte, ensayos llevados a efecto en otros países, especialmente en los Estados Unidos, han puesto de manifiesto que es perfectamente viable la enseñanza simultánea de las cuatro operaciones a medida que el escolar se va familiarizando con la serie de los números. Esto, siempre, claro está, que los métodos de enseñanza se ajusten a los principios de la intuición y actividad, partiendo de una fase previa de manipulación de objetos.

Los cuadernos llevan, además, en la cuarta página de cubierta una distribución de la materia en trimestres, meses y semanas que constituye una valiosa ayuda para que el maestro pueda guiar el aprendizaje del cálculo y ayudar eficazmente al escolar a superar aquellos ejercicios que pudieran resultarle excesivamente difíciles, mediante una pla-

nificación minuciosa de cada unidad didáctica.

Presentación: Impresos en offset a dos tintas, con un nuevo rayado de papel. Excelentes ilustraciones para cada tema. Cubierta en papel couché y refuerzo en el lomo, que aumenta la resistencia.

A. O.

La Cartografía

RAMPA, Alfredo C.: *La Cartografía en la Enseñanza*. Buenos Aires, Kapelusz 1964.

La cartografía, ciencia y arte de la representación de cartas geográficas, no se restringe exclusivamente al dibujo y representación de mapas, cartas o planos. Su campo es más vasto, y en su amplitud abarca, lógicamente, el trazado de gráficos, cartogramas —en todas sus variedades—, perfiles y cuantos elementos sean susceptibles de ser representados, valiéndose de la técnica que informa y fundamenta el dibujo lineal.

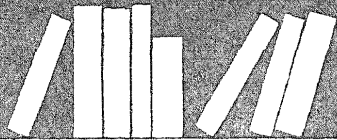
El educando es acción, movimiento, inquietud, y no un ente pasivo y aquiescente.

Las premisas que acabamos de exponer —naturalmente aplicables al problema general de la educación—, se conectan básicamente con el tema expuesto por Rampa, pues la Cartografía permitirá satisfacer de manera integral dos de los principios enunciados: la actividad visual y la motora; y está más al alcance del educador que otros recursos didácticos, el cinematográfico educativo, por ejemplo.

Un rápido análisis de los textos utilizados por los estudiantes, y del material didáctico que poseen los establecimientos educacionales, nos dice con claridad que son numerosas las disciplinas que se valen de la representación cartográfica para ilustrar e interesar a los educandos. Pero es también evidente que es en la enseñanza de la Geografía donde tales medios de representación adquieren su mayor significado. En este aspecto, el autor considera tres formas cartográficas diferenciadas:

- a) La cartografía didáctica impresa, que permite ilustrar un tema en una clase tradicional determinada.
- b) La cartografía didáctica que ilustra los textos de los alumnos. De su claridad, sentido estético atractivo, sencillez en la representación, colorido conveniente e interpretación y uso fáciles, depende muchas veces el fracaso o el éxito de un libro didáctico, y
- c) La cartografía didáctica que necesariamente deben realizar los educandos, para dar margen a su actividad motora y a su capacidad creadora, tan útiles dentro de la labor educativa.

L. I.



enseñanza de la lectura

372. 4. Lectura de los pequeños. Métodos.

A

ANDERSON, Gladys Lowe: *La lectura silenciosa*. Madrid. Espasa-Calpe, S. A., 166 págs.

ANDOFF, J. E.: «La lecture rapide». *L'Education Nationale*, núm. 9, 27 février 1964, págs. 19-20.

— «L'apprentissage de la lecture». *L'école et la Vie*, núm. 4, 3 novembre 1962.

B

BARTRA, C.: *Metodología de la lectura*. Barcelona. Dalmau y Jover, 1962, 180 págs.

BASURTO GARCÍA, Alfredo: *La lectura*. México. Fernández Editores, S. A., 3.ª edición, 1960, 207 págs.

BERTRAND, M. E.: «Las cartillas de lectura». *Revista de Educación*, Buenos Aires. La Plata, diciembre-enero 1964, págs. 71-72.

BIGIARETTI, María Luisa: «Insegnamento della lettura». *La Didattica di Riforma*, núm. 10, ottobre 1963, páginas 9-10.

BLANCO CATACORA, Federico: «La lectura en la enseñanza». *Mensaje al Educador Boliviano*, núm. 9, julio 1964. La Paz, Bolivia, págs. 11-25.

BLANCO Y SÁNCHEZ, R.: *El arte de la lectura teórica y práctica*. Madrid, 1927, 423 págs.

BO, Máximo C.: «Las campañas de alfabetización y los métodos para la enseñanza de la lectura». *Histonin para el Maestro*, núm. 23, Buenos Aires, julio 1963.

BOUQUET, G.: «A propos du sujet de la conférence pédagogique: De la lecture». *L'école et la Vie*, núm. 4, 3 novembre 1962.

BOUTRUCHE, Monique: *Espériences*

d'apprentissage de la lecture. París. Le Presses de l'Île de France, 1954, 31 págs.

BRASIL: Instituto nacional de estudios pedagógicos: *Leitura e linguagem no curso primario: sugestoes para a organizacao e desenvolvimento de programas*. Río de Janeiro, 1949, 77 págs.

C

CANAC, Henri: «Petite histoire des méthodes d'initiation à la lecture». *L'Education Nationale*, núm. 9, 27 février 1964, págs. 2-3.

CARRASCO, E.: *Notas para una Metodología escolar de la Lengua*, 1935.

Centros de Colaboración: «Enseñanza de la lectura-escritura». *Boletín de la Inspección Provincial de Enseñanza Primaria*. Madrid, núm. 22, marzo-abril, 1964, pág. 6.

CESARANO, L.: «Premieres essais d'application des techniques Freinet pour l'enseignement du français dans les écoles franco-arabes de Tunisie». *Bulletin de l'enseignement public au Maroc*, núm. 223, mai-juin 1953, Rabat. Direction de l'instruction publique, págs. 593-615.

CLAES, M.: «Le problème de la lecture». *Bulletin des Ecoles Primaires*, núm. 3, novembre 1963, págs. 75-86; núm. 4, decembre 1963, págs. 105-113.

CONQUET, André: «Savoir lire». *L'Education Nationale*, núm. 27, 8 octobre 1964, págs. 20-22.

CORREIA DA SILVA, J. J.: «A prática da leitura». *Escola Portuguesa*, número 1.277, novembro 1963, pág. 7.

COSSETTINI, Olga: *El lenguaje y la lectura en primer grado*. Buenos Aires. Eudeba, 1961, 46 págs.

COTTARELLI GAIBA, Vera: *Il metodo globale. Sua attuazione nella prima classe elementare*. Torino, Paravia, 1954, 99 págs.

«El cultivo del lenguaje a través de la lectura». *La Obra*. Revista de Educación, núm. 9. Buenos Aires. 1.º noviembre 1963, págs. 533-534.

D

D. H.: «Exercice de lecture mentale: Basile». *Bulletin des Ecoles Primaires*, núm. 8, avril 1964, pág. 248.

DAL PIAZ, Riccardo: *I metodi di insegnamento nella prima classe elementare*. Torino, Paravia, 1952, 191 págs.

DECROLY, O.; DEGAND, J.: «El método natural y sus bases en la enseñanza de la lectura». *Anales*, núms. 4 al 9, Montevideo. Uruguay, abril-septiembre 1959.

DEPREF, M.: «On a beaucoup de lecture vivante». *Moniteur*, núm. 8, avril 1964, págs. 232-234.

DORESTE, Federico: *Metodología de la lectura y la escritura*, Buenos Aires, Losada, 1960, 99 págs.

«Enseignement de la lecture» (L') *Bureau International d'éducation*, núm. 112. París. Unesco, 1949, 148 págs.

E

ESTEFANI ZABALA, A.: «Para una interpretación de la clase de lectura». *Escuela Española*, núm. 1.223, Madrid, 26 de marzo 1964, pág. 175.

ETCHEVERRY BOGGIO, Bautista: «Algunas consideraciones sobre la enseñanza de la lectura en primer grado». *Anales*, núms. 7 al 12, julio-diciembre 1960.

F

FAHERTY, Robert: «Cet art difficile, la lecture: problèmes et méthodes aux Etats-Unis». *Les Amis de Sèvres*, décembre 1959.

FERNÁNDEZ HUERTA, José: «Comprensión lectora: determinación y perfeccionamiento». *Revista Española de Pedagogía*, núm. 31, julio-septiembre 1950, págs. 367-401.

— «Maduración, disposición y preparación lectoras». *Revista Española de Pedagogía*, núm. 30, abril-junio, 1950, págs. 217-245.

— «Una prueba diagnóstica de lectura oral». *Bórdón*, núm. 14, octubre 1950, págs. 15-23.

— «Pruebas de lectura silenciosa por la interpretación de imágenes». *Revista Española de Pedagogía*, núm. 49, enero-marzo 1955, págs. 56-70.

— «Resultados experimentales de métodos analíticos rápidos en la enseñanza de la lectura y de la escritura». *Boletín de la Junta Nacional contra el Analfabetismo*, diciembre 1957, páginas 2-12.

— «El vocabulario usual como prueba léxica en Escuela Primaria». *Revista Española de Pedagogía*, número 42, abril-junio 1953, págs. 157-172.

FERRER, María Jesús: «El problema de la lectura». *Educadores*, núm. 8, vol. II, 1960.

FREINET, C.: «Método natural de lectura». *Enciclopedia de Educación*, número 2, Montevideo. Uruguay, julio 1960.

G

GARCÍA MARTÍNEZ, E.: *La enseñanza de la lectura y de la escritura en la escuela primaria* Madrid, 1941.

GARDETTE, Charles: «Qu'est-ce que savoir lire aujourd'hui?». *L'Education Nationale*, núm. 9, 27 février 1964, págs. 8-10.

GRAY, Williams S.: *La enseñanza de la lectura y de la escritura*. Monografías sobre educación fundamental. París. Unesco, 1957, 324 págs.

— *Les méthodes d'enseignement de la lecture et de l'écriture*. Etude préliminaire. Unesco, París, 2 V. Estudios y Documentos de Educación, 5.

GRISI, Rafael: *O ensino da leitura: o método e a cartilha*. S. Paulo, 1946, 57 págs.

GRONE LA, C. W., y HOLLAND, J. B.: «Accuracy of perception in peripheral vision in relation to dexterity intelligence and reading ability». *Am. J. Psych.*, 1943, LVI, 592.

H

H. C.: «La lecture silencieuse». *Moniteur*, núm 4, décembre 1964, páginas 90-96.

HAIM, Dr. André: «Lecture et communication». *L'Education Nationale*, número 9, 27 février 1964, pag. 2.

HIGNETTE, M.: «Nos élèves et la lecture». *Les Amis de Sèvres*, trimestral, 1959.

«Importancia do periodo preparatorio na aprendizagem da leitura, (A)», III. *Revista do ensino*, núm. 77, Brasil, pag. 20, agosto 1961.

J

JIMÉNEZ HERNÁNDEZ, Adolfo: *El niño y la lectura*. San Juan de Puerto Rico. Imprenta La Milagrosa, 1952, 263 págs.

K

KLAMER, Elizabeth: *Guía metodológica para la enseñanza de la lectura y escritura*. Lima. Ministerio de Educación Pública, 1953, 88 págs.

«La lecture». *Cahiers Pédagogiques*, número 36, septembre 1962.

L

LESTEVEN, Maurice: «La lecture et la vie». *Pédagogie*. Education et Culture, núm. 6, juin 1963, págs. 489-492.

M

MANET, Maurice: «L'apprentissage de la lecture». París. Presses de l'Île de France, 1952, 47 págs.

«Méthodes de lecture. Cahiers de Pédagogie Moderne pour l'enseignement de premier degré». París. Bourrelrier, 1952, 67 págs.

Méthodes de enseignement de la lecture et de l'écriture (Les). Etude préliminaire. Deuxième partie. Etudes et Documents d'Education, octubre 1953, 78 páginas.

Méthodes de enseignement de la lecture et de l'écriture (Les). Etude préliminaire. Première partie. Etudes et Documents d'Education, novembre 1953, 72 páginas

MEZEIX, P.: *Méthodes de lecture*, París, 3.ª ed. Bourrelrier, 1952, 87 págs.

«Les parents devraient-ils apprendre à lire à leurs enfants?». *L'école des parents*, núm. 9, juillet-aout 1963, páginas 22-25.

«Peut-on apprendre à mieux lire? Etude méthodologique». *Les Amis de Sèvres*. Trimestriel 1959.

P

PROVERBIO, G.: «La lettura». *Orientamenti Pedagogici*, núm 4, luglio-agosto 1963, págs. 636-648.

«Savoir lire». *L'Education Nationale*, núm. 9, 27 février 1964, pag. 1.

S

SILVEIRA, Juracy: *Leitura na escola primária*. Rio de Janeiro, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1960, 310 págs.

«Sistema de cartones en la enseñanza china (El)». *Boletín Trimestral de Educación Fundamental*, vol I, núm. 2, abril 1949. Unesco, París, páginas 10-14.

T

TORAILLE, R.: «La lecture dirigée». *L'Education Nationale*, núm. 28, 11 octobre 1962, pag. 18.

V

VALENZUELA PEÑA, Isaías: *Decroly y la enseñanza de la lectura en Chile*. Santiago de Chile, 1946, 48 págs.

VALERI, Mario: *Il ragazzo e la lettura*. Bologna, G. Malipiero, 1961, 242 págs.

«Valoración del arte de leer» (Crítica contra el método de Gateño). *La Obra*. Revista de Educación, núm. 6, 1.º de agosto 1963, págs. 341-342.

VÁZQUEZ AGUILAR, Desiderio: *El método peruano de lectura y escritura*. Sus fundamentos teóricos y prácticos. Lima, 1956, no paginado.

VILLERGA, José María: *Lectura mental y activa*. Madrid. El Magisterio Español.

W

WIOMONT, N.: *Les mensurations psychopédagogiques. La lecture silencieuse à l'école primaire*. Louvain, Paris. Nauwelaerts, 1960, 222 págs.

Z

ZARAGOZA, José: «Ensayos de medida del rendimiento en la enseñanza de la lectura». *Revista de Psicología General y Aplicada*. Vol. II, núm. 3, enero-junio 1947, págs. 241-254.

ZARRILLI, Humberto: *Guía metodológica para la enseñanza de lectura; aplicada a los libros oficiales empleados en las escuelas urbanas del país*. Alegría tierra nuestra. Uruguay y Optimismo. Montevideo, 1939, 158 págs.

ZARRILLI, Humberto y ABADI SORIANO, Roberto: *Metodología de la lectura. su evolución desde el deletreo a la globalización*. Fundamentos del método Abadie-Zarrilli. Montevideo. Talleres Gráficos Sur, 1946, 268 págs.

ZINGONI, B. Elvira: «Valor educativo de la lectura». *Revista de Educación*, núms. 5-6, La Plata, mayo-junio, 1960, págs. 120-123.

M.ª JOSEFA ALCARAZ LLEDÓ



PRIMER CURSO

SOBRE

DIRECCION DE GRUPOS ESCOLARES

ORGANIZADO POR EL CENTRO DE DOCUMENTACION
Y ORIENTACION DIDACTICA DE ENSEÑANZA PRIMARIA

Del 8 de marzo al 5 de abril del año en curso se realizará en Madrid, organizado por el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria, un curso sobre DIRECCION DE GRUPOS ESCOLARES.

- Lecciones y Conferencias, a cargo del personal técnico del C. E. D. O. D. E. P., catedráticos, expertos y diversos especialistas en Ciencias de la Educación.
- Destinado a futuros Directores de Grupos Escolares, Directores en ejercicio, estudiantes de la sección de Pedagogía, magisterio y educadores en general.
- Un programa de 38 lecciones estructuradas para capacitar en sus quehaceres técnicos a quienes corresponde la misión directiva de los centros docentes.
- Las actividades del Curso se realizarán en la Escuela del Magisterio Femenino de Madrid, Avenida Islas Filipinas, número 3. Horario: de 7 a 9 tarde.
- INSCRIPCIONES en C. E. D. O. D. E. P., Pedro de Valdivia, 38. Madrid - 6. Teléfono: 261 90 02.

PUBLICACIONES

Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria.



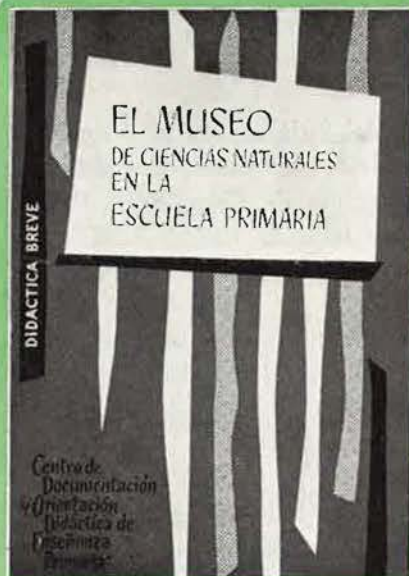
90 Pts.



40 Pts.



20 Pts.



30 Pts.



25 Pts.

- Ofrecemos cinco obras interesantes para todo el Magisterio.
- El C. E. D. O. D. E. P. se preocupa de la formación de los maestros.
- Solicite un ejemplar con el 25 % de descuento.



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