

Vida

escolar





ANAYA

enseñanza primaria



a nuevos cuestionarios, libros
completamente nuevos

EDICIONES ANAYA OFRECE
TODOS LOS LIBROS QUE
EXIGEN LOS CUESTIONA-
RIOS NACIONALES Y QUE
DEBEN ESTAR EN TODAS
LAS ESCUELAS Y COLEGIOS
DE ESPAÑA.



Se envían ejemplares de mues-
tra a mitad de precio y cuanta
información se solicite.

EDICIONES ANAYA PONE AL ALCANCE DEL NI-
ÑO LOS LIBROS QUE SE ESTUDIAN CON INTE-
RES Y PLACER POR SU CONTENIDO, AMENIDAD,
CLARIDAD Y COLOR.

EDICIONES ANAYA, S.A.

Salamanca (Central)
Hermanos Braille, 4

Madrid-13
Vergara, 16

Barcelona, 6 (Delegación)
San Gervasio, 55 r

Vida escolar

REVISTA DEL CENTRO DE DOCUMENTACION

Y

ORIENTACION DIDACTICA DE ENSEÑANZA PRIMARIA

JUAN MANUEL MORENO G.
Director

AMBROSIO J. PULPILLO RUIZ
Secretaría

M.^a JOSEFA ALCARAZ LLEDO
Documentación

VICTORINO ARROYO
DEL CASTILLO
Publicaciones

ALVARO BUJ GIMENO
Manuales Escolares

ELISEO LAVARA GROS
Coordinación

JUAN NAVARRO HIGUERAS
Material Escolar

ARTURO DE LA ORDEN HOZ
Estudios y Proyectos

CONSUELO SANCHEZ BUCHON
Planificación

LUIS BLICES GARCIA
Administración

DIRECCION POSTAL:

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

PUBLICACION

Mensual, excepto los meses de julio y agosto.

TIRADA:

86.500 ejemplares.

FOTOGRAFIAS

Concurso de la Dirección General de Enseñanza Primaria.



Depósito Legal. M. 9.712-1958

Estades Artes Gráficas, S. A.
Evaristo San Miguel, 8. Madrid.—1966.

sumario

- ¿Qué es saber leer?, por Robert A. Dottrens. 2
- La evaluación del rendimiento escolar, por Victorino Arroyo del Castillo. 4
- El principio de la globalización y el globalismo didáctico en el aprendizaje, por Eliseo Lavara Gros. 8
- Preparación de las unidades didácticas correspondientes al proceso de globalización, por Alvaro Buj Gimeno. 12
- Una vegetación de ensueño, por Tomás Calleja Guijarro. 16
- Páginas dedicadas a escuelas especiales de alfabetización y promoción cultural de adultos, por Juvenal de Vega. 18
- Mechero de alcohol y gradilla para tubos de ensayo, por Javier Lagar Marín. 21
- Una experiencia en los Centros de Colaboración Pedagógica, por Antonio Zoido Díaz. 22
- La matemática y el método heurístico, por Eduardo Soler. 26
- Información. 28
- Recensiones. 30
- Bibliografía: Enseñanza de la Geografía. 32

¿Qué es saber leer?

Por ROBERT A. DOTRENS



Con mucha frecuencia se cree que un niño o un adulto, en los países que han acometido la alfabetización total, saben leer cuando han llegado a ser capaces de descifrar más o menos correctamente un texto impreso o manuscrito. Esta capacidad mecánica es engañosa, pues se haría mucho daño si nos conformáramos con ello, porque saber leer es comprender lo que se lee.

Algunos dirán que se trata de una verdad elemental, pero sobre la cual conviene reflexionar. Con frecuencia, en la escuela primaria, los niños aprenden a traducir verbalmente los signos de la lengua escrita (una empresa de la cual no mediremos bastante las dificultades), y la mayor parte de ellos necesitan poner una gran atención para comprender simultáneamente tanto los caracteres escritos como el contenido del pensamiento que ellos quieren expresar.

Muchos niños de inteligencia normal, incluso en los países donde el analfabetismo prácticamente ha desaparecido, no llegan al fin de la escolaridad a un estado de comprensión suficiente y ven, por consiguiente, su futuro escolar y profesional comprometido.

Con frecuencia he realizado la experiencia, con

mis estudiantes, preguntando a los alumnos de capacidad media, entre las diversas clases de la escuela primaria, de leer en alta voz un texto de su comprensión que le era desconocido. Terminada la lectura, les hacía las preguntas precisas sobre lo que acababan de leer para apreciar lo que habían retenido. Corrientemente las respuestas eran inexactas; los corderos (de los cuales se hablaba en la narración) descendían de las cabras, y esto que ya había dicho uno de los actores de la escena descrita no correspondía debidamente al sentido de las palabras que él había leído: y es que el alumno había leído sin comprender.

Siguiendo mis investigaciones, no he tardado en atraer la atención de mis alumnos-maestros sobre las consecuencias de este estado de cosas: se llega a la conclusión de que los niños no saben resolver los problemas de aritmética, no por incapacidad de razonamiento, sino porque no han comprendido el texto de los enunciados, en los que figuran con frecuencia términos o giros de frases a las que no están habituados.

La enseñanza de la lectura no sería, pues, limitarse al adiestramiento en la lectura oral. Dos disciplinas anejas de gran importancia, deberían ocupar un puesto destacado en las actividades de la clase: la lectura explicada y la lectura silenciosa, y ello desde los primeros años de la escuela.

La lectura explicada exige por parte del maestro un trabajo serio de preparación: elección del texto y comprensión perfecta de él.

La técnica es relativamente sencilla: todos los alumnos, teniendo el texto ante los ojos, leen cada uno por su cuenta, silenciosamente o en voz baja, una vez o dos veces. El maestro pide en seguida a un alumno que lea en alta voz: la calidad de su lectura le informa ya sobre el grado de su comprensión; una lectura monótona, sin entonación especial, es una simple traducción oral de signos escritos.

Una lectura en el curso de la cual el alumno (por ejemplo, trata de un diálogo) hace notar la diferencia de voces, anima, «vive» de alguna manera lo que lee, demuestra que ha alcanzado el estado superior de esta enseñanza: la comprensión inmediata de lo que lee, mientras lee.

El maestro pasa pronto de las preguntas cuida-

dosamente preparadas en la clase, y los alumnos—cada uno por su cuenta—buscan las respuestas en el texto que se trata de interpretar: de aquí la necesidad de reflexionar, de comprender verdaderamente lo que el autor ha querido decir, escribir o expresar.

En este trabajo, en el que todos los alumnos han colaborado en el curso de una lección de 30 minutos, se desprende la impresión general que le deja un trozo así estudiado: tristeza o alegría, esperanza o pesadumbre, bondad o maldad, solidaridad o egoísmo, etc.

Ningún ejercicio, si no está bien comprendido y concebido, prepara bien el desenvolvimiento de los alumnos en cuanto al fin primero que se desea alcanzar, comprender lo que se lee, sino, además, esto que es fundamental y que no nos cansaremos de repetir: el gusto por la lectura, el deseo de leer bellas historias para recrearse y cultivarse, objetivo otro tanto más necesario alcanzar en un período de tiempo en el que la extensión de los medios audiovisuales, cine, radio, T. V., ocasiona para la lectura de entretenimiento o instructiva, un daño que sería vano desestimar.

La lectura silenciosa tiene aún poco lugar en los programas de la enseñanza y esto es deplorable.

Recordamos, ante todo, que la lectura mental o silenciosa, la lectura de los ojos, como se dice, es la que se emplea fuera de la escuela y en la vida. Se lee, en general, para sí.

La lectura silenciosa presenta un carácter particular que la escuela no aprecia aún bastante: es infinitamente más rápida que la lectura oral, articulada o en alta voz. Si queremos reconocerlo, estaría prohibido en las clases un ejercicio nocivo que consiste en hacer leer una lectura a un alumno en

alta voz y obligar a los otros a seguir con los ojos en su propio libro. Se le exige un acto imposible, y, además, se compromete gravemente la creación de buenos hábitos de lectura silenciosa, desequilibrando el acto visual necesario en ésta. ¿El remedio? Un alumno lee en alta voz, los otros escuchan, cuando el maestro llama a otro lector, el primero pasa su libro al segundo.

Los ejercicios de lectura silenciosa son una individualización del trabajo de comprensión de la lectura.

Utilizando los manuales que los alumnos tienen en las manos, el maestro prepara en fichas series de cuestiones, refiriéndose a tal o cual trozo que contienen éstos. Al llegar la hora de la lectura silenciosa, el maestro les indica los textos que ha escogido (no es necesario que todos los alumnos hayan de analizar lo mismo), da a cada alumno la ficha que contiene las cuestiones a las que tendrá que responder por escrito, después que haya leído en silencio el trozo sobre el cual tratan las cuestiones.

Los niños deben ser entrenados en responder con exactitud a todas las cuestiones, pues no tienen por qué releer el texto para contestar.

Las respuestas relativas a las impresiones, a las ideas generales que exigen un juicio de valor, informan a los maestros sobre las capacidades intelectuales y las tendencias profundas de cada uno.

Lectura explicada, lectura silenciosa: dos actividades preciosas a practicar regularmente para que la escuela primaria asegure, a todos los que la frecuentan, la posesión de un capital intelectual inapreciable: saber leer y comprender lo que se lee, pues de ello depende la posibilidad de acrecentar la cultura.

Robert-Alexandre Dottrens, nació en Carouge (Ginebra), el 27 de abril de 1893, se graduó en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de Ginebra, y en 1931 alcanzó el grado de Doctor en Sociología. Es Diplomado del Instituto J. Rousseau, donde ha profesado varios cursos de Pedagogía General e Historia de la Pedagogía.

Ha desempeñado los cargos de Maestro, Director de Escuelas y creador y Director de la Escuela Experimental del Mail; miembro fundador del Bureau Internacional de Educación, Director de Estudios Pedagógicos, Presidente del Consejo de Dirección de la Escuela de Estudios Sociales, experto de la UNESCO en varias ocasiones, Presidente honorario de la Asociación Internacional de Pedagogía Experimental de Lengua Francesa, Profesor honorario de su Universidad, y otros muchos cargos más que no citamos.

Entre sus innumerables publicaciones, merecen destacarse: *La Enseñanza de la Escritura*, *Nuevos Métodos* (traducida al español), *El Problema de la Inspección y la Educación Nueva* (traducida al español), *La Enseñanza Individualizada* (traducida al español, italiano y griego), *La Escritura «Scripta», Educación y Democracia* (traducida al griego y al español), *Mejoramiento de los Programas Escolares y la Pedagogía Experimental*, *Programas y Planes de Estudios en la Enseñanza Primaria* (traducida al inglés), *El Aprendizaje de la lectura por el Método Global*, en colaboración con Em. Margairaz, y que ha sido traducida al español, griego, italiano, portugués y rumano.

la evaluación del rendimiento escolar

Por VICTORINO ARROYO
DEL CASTILLO

Jefe del Departamento de Publicaciones

En líneas generales, la evaluación de un aspecto cualquiera debe estar en congruencia con los objetivos que se han propuesto alcanzar. Es decir, que previamente a la evaluación se impone una planificación.

La planificación puede ser realizada a escala nacional, regional, provincial, zonal o local. Es decir, se puede planificar la consecución de unos objetivos generales y, descendiendo de nivel, alcanzar objetivos más concretos hasta llegar al aula de clase.

En la planificación se han de tener en cuenta la fijación de unos objetivos de carácter general o particular; la elaboración metódica de un plan de trabajo, en el que se analicen los aspectos generales, demográficos, económicos y sociales que de alguna forma influyen y condicionan la marcha de la educación, como asimismo la situación de la enseñanza, en sus aspectos cuantitativos y cualitativos; la extensión cultural; la protección escolar; la creación de una serie de servicios para poner en marcha todo el proceso de elaboración; la puesta en marcha del plan, fijando una serie de etapas para su realización; la financiación de todo el proceso del plan, y, por último, la evaluación parcial o total del mismo plan, cuyos resultados nos dirán si hay que introducir alguna rectificación o puede seguirse hacia adelante.

La evaluación del rendimiento escolar está en función, pues, de la

planificación que se haya realizado. Y por ello puede realizarse también a un nivel nacional, regional, provincial, zonal o local.

A la hora de realizar una evaluación del rendimiento escolar se puede atender a tres escalones diferentes. Evaluar el rendimiento de un sistema educativo; evaluar el rendimiento del personal docente y evaluar el rendimiento de los alumnos.

I. EVALUACION REFERIDA AL SISTEMA EDUCATIVO

En un plan integral de educación existen diversidad de enseñanzas, que persiguen objetivos diversos y unas variadas trayectorias, que dan una determinada armonía al sistema o, a veces, producen determinados puntos de fricción que sería necesario remediar.

La evaluación del rendimiento o eficacia de un sistema educativo ha de hacerse a escala nacional, seleccionando una serie de factores que deben ser lo suficientemente representativos de las características del sistema y debiendo cada factor estar integrado por una serie de rasgos sencillos, claros y concretos.

Así, pues, y referido sólo a enseñanza primaria, nos encontraríamos con los siguientes factores, que creemos sean lo suficientemente representativos para intentar realizar en torno de ellos una evaluación:

a) *Factor institucional*: en el que pueden recogerse todas las características relacionadas con población escolar, número de alumnos, cantidad de maestros, número de aulas, etc., tanto en sus aspectos cuantitativos como cualitativos.

b) *Factor personal*: integrado

por el personal docente y discente, considerando también los aspectos cuantitativos y cualitativos, en la medida de lo posible.

c) *Factor de extensión cultural*: representado por una serie de características o rasgos cuantitativos y cualitativos que en alguna forma tienden a elevar el nivel cultural y promocional de la población.

d) *Protección escolar*: referido a aquellas manifestaciones que tienden a asegurar para todos una igualdad de oportunidades en lo referido a formación cultural, tanto en su aspecto cuantitativo como cualitativo.

e) *Metodológico*: representado por un conjunto de normas y actividades que reflejan la organización del sistema educativo desde un punto de vista técnico o pedagógico y tanto en cantidad como calidad.

1. FACTOR INSTITUCIONAL: En torno de él giran una serie de características que pudieran estar integradas por los siguientes rasgos:

a) *Población escolar*: número global de alumnos que por su edad deben estar en la enseñanza primaria, pudiendo hacerse la separación por sexos.

b) *Población escolarizada*: representado por el porcentaje de alumnos que de hecho están recibiendo enseñanza.

c) *Alumnos matriculados*: expresando el porcentaje en cada curso de escolaridad.

d) *Asistencia escolar*: representado por las faltas reiteradas o por la deserción escolar.

e) *Años de escolaridad*: representado por la permanencia en la escuela y las promociones de curso, teniendo en cuenta la problemática que éstas implican.

f) *Número de escuelas genera-*

les: que representa el número de aulas en relación con la población escolar.

g) *Número de escuelas diferenciales*: que pueden atender a escolares que presenten ciertas características especiales.

h) *Número de maestros*: en relación con las aulas y número de alumnos.

Como puede apreciarse, la casi totalidad de los rasgos anteriores representan aspectos cuantitativos. La obtención de los datos y el análisis de los resultados es relativamente sencillo. Pero también interesa evaluar los aspectos cualitativos, a veces no tan fáciles de obtener. Pero la dificultad no es invencible. Ello puede realizarse por medio de determinados procedimientos, eliminando, en lo posible, una serie de influencias subjetivas y perfilando los datos con cierta objetividad.

2. FACTOR PERSONAL: representado por el personal docente (Maestros, Directores Escolares, Catedráticos de Magisterio, Inspectores, Asistentes sociales, Psicólogos escolares, Médicos escolares, etc.) y por los alumnos.

La evaluación pudiera realizarse atendiendo a los siguientes rasgos:

a) *Dimensión profesional*: integrado por las exigencias cuantitativas y cualitativas en cuanto a la formación, selección y perfeccionamiento profesional.

b) *Dimensión personal*: representado por la capacidad que se desprende no de un título que se confiere, sino de una demostración en el ejercicio correspondiente, y por la actitud positiva o negativa hacia las tareas de su profesión.

c) *Dimensión social*: compuesto por la proyección social de su ha-

cer personal y por las relaciones con los demás.

La evaluación del rendimiento de los alumnos pudiera hacerse en esta fase atendiendo a los siguientes rasgos:

d) *Nivel de conocimientos*: representado por la adquisición o no de los conocimientos fijados para cada curso escolar.

e) *Nivel de hábitos y destrezas*: integrado por las exigencias en cada curso de escolaridad.

f) *Nivel de razonamiento y comprensión*: representado por la desenvolvimiento del escolar al enfrentarse con nuevos problemas.

3. FACTOR DE EXTENSIÓN CULTURAL: constituido por todos aquellos hechos que de alguna forma contribuyen a elevar el nivel cultural de una nación e integrado por los siguientes rasgos:

a) *Alfabetización de adultos*: representado por la disminución del índice correspondiente.

b) *Promoción cultural de adultos*: constituido por la obtención del C. E. P. correspondiente.

c) *Capacidad profesional*: integrado por el paso de unos sectores a otros de la producción.

d) *Educación popular*: compuesto por todo aquello que, a través de diferentes medios de difusión cultural, suponga unos índices de valoración cultural.

4. FACTOR DE PROTECCIÓN ESCOLAR: representado por las ayudas que los escolares reciben y concretado en los rasgos:

a) *Becas*: de acceso y continuación en estudios superiores.

b) *Dotación a escolares*: de material y libros.

c) *Dotación a instituciones*: de material y medios para realizar una enseñanza eficaz.

d) *Asistencia social*: que el es-

colar recibe durante su permanencia en el estudio.

5. FACTOR METODOLÓGICO: integrado por todas aquellas características que contribuyen a una buena organización de la escuela, a una racional distribución del trabajo escolar y, en definitiva, a un aprendizaje eficaz, que pudiera estar integrado por los siguientes rasgos:

a) *Cuestionarios nacionales*: análisis de su contenido en relación con las exigencias científicas, psicológicas y sociales y en comparación con los de otros países.

b) *Programas escolares*: contrastando la adecuación a las características concretas y peculiares de la escuela.

c) *Calendario escolar*: integrado por los días lectivos de clase; horas de la jornada escolar; distribución de horas para las diversas asignaturas y pausas en el trabajo escolar.

d) *Manuales escolares*: tanto el número de los existentes en relación con los escolares, como la calidad de los mismos en su contenido y presentación.

e) *Material didáctico*: existente en cada aula escolar en relación con el número de escolares y el uso que del mismo se hace.

II. EVALUACION REFERIDA AL DOCENTE

En este apartado nos referimos principalmente a la evaluación del rendimiento profesional del maestro, aunque, claro está, con ligeras modificaciones también pudiera evaluarse la acción de cualquiera de los profesionales que intervienen en la enseñanza primaria.

Fijándonos concretamente en la escuela, tenemos que en ella con-

curren una serie de personas (docentes y discentes) que cuentan con una institución en la que se imparte una enseñanza y educación, con unos medios adecuados, y que ejerce una determinada influencia en el contorno donde radica.

Por ello creemos que los factores esenciales para realizar una eficaz evaluación estarían representados por:

a) *Factor alumno*: integrado por las características propias del sujeto.

b) *Factor maestro*: representado por el potencial humano y profesional del mismo.

c) *Factor científico*: compuesto por el conjunto de disciplinas y actividades que el maestro propone y el alumno realiza.

d) *Factor metodológico*: constituido por la adecuación de la enseñanza a las características psicológicas y sociales del escolar.

e) *Factor institucional*: integrado por el peso de la influencia cultural que la escuela ejerce en la localidad.

1. FACTOR ALUMNO: que pudiera estar integrado por los siguientes rasgos:

a) *Dimensión intelectual*: que nos diría de la capacidad mental del escolar, punto de partida para su aprendizaje.

b) *Dimensión afectiva*: integrado por los rasgos más acusados de su personalidad y manera de ser.

c) *Dimensión social*: que estaría representado por su ajuste o desajuste y el lugar que ocupa en su grupo social.

2. FACTOR MAESTRO: que estaría representado por los siguientes rasgos:

a) *Dimensión profesional*: integrado por su actitud ante la profesión, su nivel de aspiraciones, su entusiasmo profesional, la organización del trabajo escolar, los métodos de trabajo y las realizaciones efectivas.

b) *Dimensión personal*: constituido por su presencia física, compostura, vitalidad, capacidad intelectual, personalidad y moralidad.

c) *Dimensión social*: representado por su actividad en torno a instituciones sociales, pedagógicas y culturales, así como por sus relaciones con las familias, autoridades y comunidad en general.

3. FACTOR CIENTÍFICO: representado por los siguientes rasgos:

a) *Adquisición de conocimientos*: de acuerdo con las exigencias establecidas para cada curso de escolaridad.

b) *Formación de hábitos y destrezas*: que han de corresponderse igualmente con las exigencias que establecen los Cuestionarios Nacionales.

c) *Desarrollo de actitudes positivas*: como resultado de la enseñanza y educación se forma una actitud ante determinados problemas de carácter vital.

4. FACTOR METODOLÓGICO: que pudiera estar representado por los siguientes rasgos:

a) *Adecuación del método a la estructura del contenido científico*: es decir, no debe utilizarse la misma actividad metodológica en todas las disciplinas, pues tienen una estructura distinta.

b) *Adecuación del método a la estructura psicológica del escolar*: representado por la utilización de los mejores métodos de acuerdo con las características psicológicas del escolar.

c) *Adecuación del método a la estructura social del escolar*: integrado por la utilización de métodos activos de carácter social.

d) *Adecuación del método a la estructura social de la comunidad*: constituido por la adaptación de la escuela a ciertas estructuras psicosociales de la localidad o intento de modificación de las mismas.

5. FACTOR INSTITUCIONAL: que pudiera estar representado por los siguientes rasgos:

a) *Extensión de su influencia*: es decir, el análisis de hasta dónde alcanza la influencia de la institución escolar.

b) *Intensidad de su influencia*: representado por la dirección y sentido en el que se canaliza la influencia de la institución escolar.

c) *Aspectos positivos o negativos de su influencia*: análisis y estudio con los medios y procedimientos adecuados.

III. EVALUACION REFERIDA AL ALUMNO

Ya en lo que llevamos dicho hemos hecho algunas referencias a

la evaluación del rendimiento del alumno, integrado en conjuntos más amplios. Los datos recogidos nos pueden ser útiles en este momento.

Para realizar con cierto éxito y objetividad la evaluación del rendimiento escolar del alumno, debería tenerse en cuenta la dotación intelectual, psicológica y social del mismo, así como la asimilación de un contenido científico y su dotación de hábitos positivos.

Por ello mencionada evaluación pudiera realizarse atendiendo a los siguientes factores con sus rasgos correspondientes:

1. FACTOR INTELECTUAL: representado por la dotación mental del sujeto con su índice correspondiente y con los rasgos:

a) *Capacidad mental*: que puede ser medida con un test válido y fiable.

b) *Conocimientos culturales*: representado por su saber de tipo verbal, numérico, espacial, natural, social y trascendental, que resumen todas las asignaturas escolares.

c) *Hábitos y destrezas*: conseguidos durante su escolarización y de acuerdo con normas ya establecidas para cada curso escolar.

2. FACTOR PSICOLÓGICO: representado por la estructura de su personalidad, su carácter emocional y su madurez efectiva, y que pudiera constar de los siguientes rasgos:

a) *Estructura de la personalidad*: analizado mediante la aplicación de un test o batería de test, que mostrarían su polarización personal.

b) *Vida emocional*: analizando mediante la aplicación de tests específicos que revelan el grado de emotividad.

c) *Madurez de criterios*: de acuerdo con su edad y formación, y mediante la aplicación de pruebas específicamente elaboradas en este sentido.

3. FACTOR SOCIAL: representado por la adaptación del sujeto, su papel dentro del grupo y la actitud ante los demás, pudiéndose analizar los siguientes rasgos:

a) *Adaptación social*: que nos diría algo en torno a sus ajustes o desajustes de carácter social, mediante la aplicación de los tests correspondientes.

b) *Interés vocacional*: que esta-

ría representado por la polarización del sujeto hacia determinadas parcelas del mundo profesional.

c) *Actitud o conducta*: expresado en su comportamiento con los demás, consigo mismo y con las cosas que le rodean, denotando una manera de ser agresiva, retraída, evasiva o nerviosa.

IV. TÉCNICAS A UTILIZAR

Sólo vamos a hacer mención de las mismas en líneas generales y sin adentrarnos en sus características, que dejamos para otra ocasión.

1. TÉCNICAS REFERIDAS A LA EVALUACIÓN DE UN SISTEMA EDUCATIVO.

Ya hemos dicho anteriormente cómo la evaluación de un sistema educativo puede hacerse a distintos niveles. A nuestro entender los responsables de esta evaluación deberían ser, como representantes de la D. G. E. P., la Inspección General de Enseñanza Primaria y los inspectores provinciales y comarcales correspondientes.

Las técnicas a utilizar serían de carácter estadístico, mediante la

recogida fiel de datos con la elaboración de Cuestionarios oportunos y Escalas apropiadas.

2. TÉCNICAS REFERIDAS A LA EVALUACIÓN DEL DOCENTE.

La evaluación del rendimiento profesional del docente debería realizarse por los inspectores de zona correspondientes y con procedimientos adecuados y con una finalidad concreta y determinada.

Las técnicas que pueden utilizarse en esta evaluación pudieran ser las siguientes:

a) *Informes escritos*: que representan una forma tradicional de evaluación y que por sus características de subjetividad deberían ser sometidos a revisión.

b) *Comparación maestro a maestro*: que consiste en comparar dos a dos todos los maestros que componen un grupo escolar, agrupación o zona escolar, con un determinado criterio.

c) *Ordenación por rasgos*: que consiste en ordenar a los maestros por orden de méritos de carácter general o especial, estableciendo previamente unos criterios.

d) *Lista de verificación*: que constituye una serie de frases re-

lacionadas con el quehacer escolar, cada una con una puntuación determinada y aplicables o no a un determinado maestro.

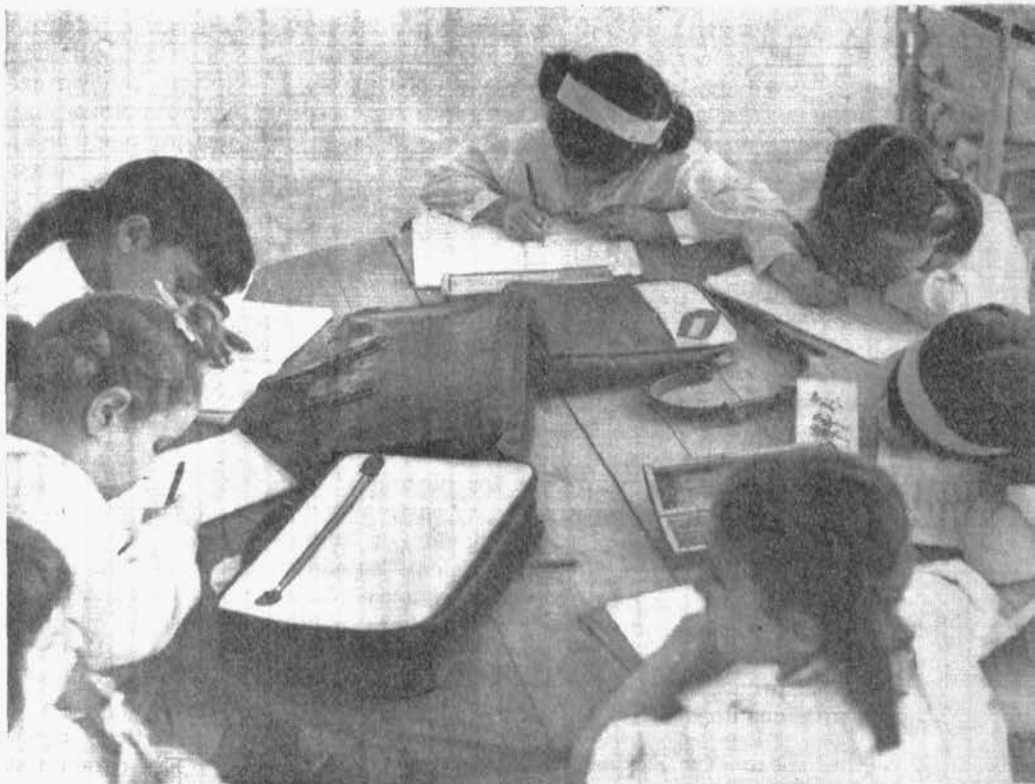
e) *Elección forzosa*: es una variante del método anterior y consiste en valorar la actuación del maestro por medio de frases que describen la conducta y rendimiento en la tarea profesional.

f) *Escalas de evaluación*: que pueden ser de distintas clases y formas, con características precisas y determinadas.

3. TÉCNICAS REFERIDAS A LA EVALUACIÓN DEL ALUMNO.

La evaluación del rendimiento del escolar es propia del maestro, aunque en determinadas situaciones pudiera realizarla el inspector de zona correspondiente o el director escolar.

Las técnicas a utilizar estarían constituidas por tests de inteligencia, personalidad, moralidad, adaptación social, afectividad, conducta, instructivos, pruebas objetivas, escalas de producción escolar, cuestionarios, escalas objetivas, listas de control, entrevistas, observación, etcétera, cada una de ellas con sus características correspondientes.



el principio psicológico de la globalización y el globalismo didáctico en el aprendizaje

1. APRENDIZAJE.

Nos interesa el aprendizaje escolar, el aprendizaje como producto de una enseñanza orientadora, especificada en el tiempo.

Para orientar correctamente, el docente debe conocer la esencia del «acto didáctico». En efecto, una adecuada enseñanza sólo es posible conociendo profundamente:

- a) El fin perseguido por el aprendizaje.
- b) El sujeto agente, su índole psico-física.
- c) La materia, su estructura noética.
- d) La relación educativa, sus principios esenciales.

Sin entrar en disquisiciones filosóficas o psicológicas acerca del concepto de aprendizaje, nos limitaremos a definirlo como la «adquisición de nuevas formas de conducta, resultado de la asimilación vital de saberes, ideales, actitudes, capacidades y destrezas». Constituye la tarea esencial de la escuela, y no puede explicarse sólo en términos psicológicos, ni tampoco en términos físicos, como pretenden algunas teorías mecanicistas. Es todo el ser humano, con su pasado y su presente, el que se embarca en el aprendizaje; juega, pues, un papel trascendental la madurez y experiencia del niño (1).

No cabe duda de que esas «nuevas formas de conducta» son diferentes a lo largo de la evolución infantil, como diferente es el modo de adquirir los objetivos que la originan. Esa adquisición se facilita conociendo los principios esenciales que rigen la evolución de la mente humana y los pasos que han seguido las ciencias hasta constituirse en totalidades lógicamente estructuradas. La conjunción de ambos procesos permite al docente actuar científicamente.

En efecto, sabemos que la verdad se logra trabajosamente, como producto de una primera visión oscura, confusa, que no puede llamarse, en sentido estricto, aprendizaje. Es esa visión «global» que tenemos de cuanto nos rodea. Profundizando, haciendo

de esa globalización una «sincretismo», estamos dando el primer paso intencional para aprender. Hecho esto, pasamos a «analizar» las partes que componen ese «todo» sincréticamente percibido. Posteriormente, en una labor de síntesis, «comprendemos», abarcamos el «todo», dando sentido y razón de ser a cada una de sus partes. Realizamos luego una asimilación vital de lo aprendido, y estamos ya en situación de expresarlo con modos propios y personales. Entonces podemos decir que hemos «aprehendido», en sentido etimológico, vulgar y científico, el «objeto» que nos proponíamos asimilar.

Por otra parte, también pueden distinguirse esas fases en la evolución de las «disciplinas» hasta llegar a estructurarse lógicamente en las ciencias que hoy son. En un principio, la ciencia fue una, luego surgieron las «especialidades». En efecto, de un hacer confuso, indiferenciado, global, se fue pasando a un análisis inconsciente, casi, al principio, e intencionado luego, para terminar en una síntesis razonada que colocaba el primer eslabón de la estructura noética de la materia en cuestión. Y esto, que fue así al principio, en el tiempo, sigue siéndolo hoy en los pasos evolutivos que van perfeccionando y ampliando el campo de las ciencias.

No hay duda que el conocimiento de esos «pasos» puede ayudar al docente a conjugar el ritmo evolutivo de la mente infantil y los momentos capitales de toda ciencia.

2. CUESTIONES TERMINOLÓGICAS

Analizando profundamente el proceso del aprendizaje, llama poderosamente la atención el carácter unitario propio de cada elemento del proceso.

En efecto, el sujeto capta «globalmente»; la materia se ofrece como un «todo» orgánico, y el docente conjuga ambas realidades en un «globalismo didáctico» armónico.

Esa característica psicológica de la mente humana

de percibir totalidades orgánicas se denomina en psicología «globalización»; otros autores le dan el nombre de *sincretismo*, *esquematación*, etc. Su realidad se postula como principio psicológico.

Por otra parte, la reflexión filosófica lleva a sostener que en la gnoseología de las materias, en su estructuración interna, cabe percibir una «globalidad», una totalidad que justifica y da sentido a sus partes, que a la vez la especifican. Es un principio lógico.

Si la enseñanza exige adaptarse a la mente del sujeto y conocer los «pasos» porque fueron pasando las disciplinas —globalidad gnoseológica de las mismas—, no puede extrañarnos que haya surgido un *globalismo didáctico*.

En síntesis, para diferenciar a este fenómeno, según se mire desde la vertiente psicológica, desde la de la estructura de las materias o desde el punto de vista del maestro, quizá podamos referirnos a él en términos de «globalización», «globalidad» y «globalismo didáctico», respectivamente (2).

3. EL PRINCIPIO PSICOLÓGICO DE LA GLOBALIZACIÓN.

El fenómeno psicológico de la globalización se refiere, en un orden estrictamente psicológico, al acto de *percibir*, pero por analogía, o quizá mejor, como consecuencia, se extiende a las restantes funciones cognitivas y operativas propias del ser humano.

Se ha definido como la aptitud natural, que todos poseemos, aunque en grado diverso, de captar el mundo externo como un todo indistinto, un conjunto confuso, del que disociamos los elementos solamente bajo el influjo de un estímulo afectivo (necesidad, tendencia, sentimiento) (3).

Es, por otra parte, un fenómeno esencial de la

(2) Agosti, M.: «Globalismo, globalización y globalidad». *Pedagogía e Vita*, XVIII, 5, 1957, págs. 423-433.

(3) Titone, R.: *Metodología Didáctica*. Edit. Rialp. Madrid, 1966, págs. 173 y ss.

mente humana, sea cual sea el grado evolutivo de la misma, aunque, como hemos de ver luego, a veces la caracteriza de tal modo que permite hablar de «edad de la globalización».

En efecto, «los psicólogos han llamado la atención de los educadores acerca de la diferencia natural que existe entre el espíritu del niño y el del adulto. En el niño predomina lo que Claparède y Piaget han llamado *sincretismo*, lo que Decroly denomina la función de la globalización y lo que Revault d'Alloines ha caracterizado con el término de *esquematación*» (4).

Este principio, intuido desde antiguo (Ratke, Comenio, Adam, Jacotot, etc.), no empieza a ser utilizado científicamente hasta nuestro tiempo, y ello debido en gran parte a las reflexiones de Decroly, que han permitido comprender toda su riqueza. Decroly cita, como ejemplo, casos concretos de «globalizaciones» que el adulto realiza de continuo. Así dice, cuando vemos una calle por segunda vez, la reconocemos, aunque nos resulte imposible decir minuciosamente en qué fundamos nuestro reconocimiento. Algo parecido ocurre cuando contemplamos un cuadro: «vemos» «un incendio», o «una carrera de caballos», o «un cementerio», etc. Y sólo intencionalmente podemos analizar sus elementos.

Para más abundamiento, recogemos algunas de las mil experiencias que demuestran la «globalización» de nuestras percepciones: cuando leemos un texto manuscrito y por sus malas condiciones tropezamos con alguna palabra ininteligible, la deducimos gracias al contexto, o gracias también a la «forma» que le dan sus letras que, a pesar de su deformación, permiten «ver» la palabra. Por otra parte, es lo que nos ocurre cuando leemos: no vemos nunca letras, ni siquiera sílabas, sino palabras y frases. Sólo esforzándonos podemos fijarnos en las letras y en los signos de puntuación.

En efecto, como dice Claparède, «si contemplamos un árbol lo veremos muy diferentemente si lo miramos como un paseante o, por el contrario, como un botánico; en el primer caso nuestra visión será global y en el otro será analítica. La percepción no es analítica más que cuando tenemos interés en analizar. Ahora bien, el niño, al principio, no tiene o muestra evidentemente interés más que por el objeto en bloque, considerado como una masa coloreada más o menos extensa, más o menos distinta, que reclama para ser aprehendida o considerada tales o cuales movimientos de los brazos o de la cabeza. Los detalles no pueden más que dejarle indiferente, como nos dejan indiferentes los detalles de una locomotora de la que tenemos que apartarnos para que no nos atropelle» (5).

Por otra parte, ese «globalismo» psico-físico lo

(4) Dottrens y Margairaz: *El aprendizaje de la lectura por el método global*. Espasa Calpe, S. A., 1933, pág. 28.

«En cuanto al calificativo para designar este aspecto especial de nuestra actividad mental, proponemos el de «globalización», como más general que el de poder sincrético y que esquematismo: el primero conviene sobre todo para designar el estado perceptivo; el otro implica un análisis previo y supone una síntesis consciente. El cliché «globalización», para nosotros, no debe, sin embargo, permanecer indefinidamente en el mismo punto, sino que, por ajustes sucesivos, puede acercarse cada vez más a un esquema, a una síntesis, fruto de un análisis en varios tiempos, pero en el que dominan cada vez la necesidad y el interés» (Decroly).

(5) Citado por Dottrens y Margairaz, ob. cit., pág. 29.

(1) Lavara Gros, E.: «Aprendizaje, clases y formas». *Servicio*, núm. 937, 5 marzo 1966.

encontramos en toda actividad humana, tanto más marcadamente cuanto más infantil sea el sujeto. Así, el niño recién nacido se mueve en bloque, y sólo muy lentamente va especificando sus movimientos. El escolar recién ingresado aprende a leer y escribir con todo su cuerpo, es decir, moviendo brazos y piernas, torciendo el cuello, sacando la lengua entre los labios, etc. En un plano superior, conviene reflexionar sobre un hecho tan corriente como es el que las propias relaciones humanas se vean esencialmente condicionadas por esa estructura de nuestra mente. En efecto, desde el simple «conocer», que se realiza globalmente (lo que explica el que reconozcamos a una persona, con la que sólo habíamos cambiado unas palabras, aunque nos sea imposible quizá decir por qué elementos determinados la reconocemos), y las primeras relaciones, confusas, generales, que dan paso a un «trato más profundo», que nos permite «comprender» mejor a nuestro interlocutor, hasta la individualización de nuestras amistades, y la selección de un grupo más o menos reducido en el que nos integramos armónicamente, estamos operando basados en ese principio psicológico de la «globalización».

Por otra parte, si aun en una misma persona, como hemos visto, es muy distinta la «percepción» de las cosas según el interés que la mueva, es fácil comprender la diferencia existente entre la percepción de un hombre cultivado y la de otro que no lo esté. Diferencia que se acrecienta tanto más cuanto más primario sea el sujeto. Y si pensamos que la mentalidad infantil está psicológicamente muy próxima a la del primitivo, comprenderemos que sus percepciones estén cargadas de «confusiones», resultando catatímicas y egocéntricas.

Finalmente, es preciso admitir que, en esencia, debe ser considerada la «globalización» sólo como el primer «paso» del proceso, y al decir de muchos autores (Piajet y Titone, entre otros) no merece el nombre de «conocimiento» (6). En efecto, toda globalización debe ser sometida a análisis, que facilite una síntesis comprensiva que permita ser expresada correctamente. No obstante, edades hay en la evolución del niño que por la trascendencia de esa primera fase, se debe estructurar toda la actividad escolar en función de ella.

Sin ánimo de esquematizar, pero con el fin de ir penetrando razonadamente en el objetivo de nuestro estudio, podemos afirmar que:

a) En los cursos primero y segundo es correcto afirmar que «la intuición del todo precede al reconocimiento analítico de las partes. La escuela tiene, pues, como tarea esencial la de favorecer este proceso natural partiendo de las primeras intuiciones globales para llegar progresivamente a disociarlas y ligarlas en un razonamiento reflexivo».

b) En los cursos tercero y cuarto, y «conforme la mentalidad infantil, separándose del sincretismo perceptivo, da entrada a la utilización del análisis diferenciador», se debe iniciar la diferenciación y el análisis de esos objetivos de aprendizaje.

c) Durante los cursos quinto y sexto se continuará la diferenciación, penetrándose en el mundo de los saberes sistematizados.

d) Finalmente, en los cursos séptimo y octavo se procede a la sistematización de las nociones en sus respectivas asignaturas y la de éstas en el campo general de las disciplinas (7).

En síntesis, es preciso admitir que «por este proceso mental característico el niño adquiere el conocimiento de su medio y se adapta a las condiciones diversas de la vida. Como ha dicho Decroly, y como ha demostrado Piaget, la actividad globalizadora es el puente entre la actividad instintiva y la actividad inteligente superior. Funciona espontáneamente en el niño y permite la adquisición natural y cómoda del lenguaje y de las técnicas de orden escolar, especialmente la lectura y la escritura» (8).

Es lo que ya Nicolás Adam, en 1787, decía referido al don magistral de la madre: cuando quiere que el niño conozca el vestido, no se le ocurre enseñarle separadamente los puños, luego las mangas, la pechera, los bolsillos, los botones, etc., sino que le muestra el conjunto y después le dice: esto es un vestido (9).

4. CONSECUENCIAS PEDAGÓGICAS: EL GLOBALISMO DIDÁCTICO

Aceptado el principio psicológico de la globalización y derivado hacia la aplicación práctica que para las ciencias de la educación tiene, surge lo que hemos llamado «globalismo didáctico», cuyo concepto, principios y aplicaciones vamos a pasar a estudiar (10).

4.1. *Concepto*.—Llamamos «globalismo didáctico» al recurso empleado por el docente para conjugar armónicamente la globalización propia de la mente humana y la globalidad esencial de toda materia.

Es lo que se ha venido llamando clásicamente «enseñanza globalizada», esto es, el conjugar «lo integral de las materias según el modo de ver global» (11), pero como el término puede llevar a confusión, ya que toda enseñanza debe ser «global», si ha de atender al aspecto subjetivo del aprendizaje, y «globalizada», si se fija en el aspecto objetivo, preferimos referirnos a ese recurso docente con el término de «globalismo didáctico». Además en su origen la «enseñanza globalizada» fue mucho menos que lo que nosotros recogemos bajo el epígrafe de «globalismo didáctico».

En efecto, el primer intento sistemático de «enseñanza globalizada» lo realiza el pedagogo alemán Berthold Otto, quien lo emplea para caracterizar el modo de trabajar en las reuniones semanales reali-

(6) «Lo que Decroly llama «conocimiento por fisonomía» podría igualmente llamarse «conocimiento por instinto». En efecto, a la manera del instinto, el contacto global es un modo de adaptación al ambiente, no gobernado por el intelecto; es un dirigirse hacia las cosas sin conocerlas verdaderamente, sino solamente «sintendiéndolas» de algún modo. No es conocimiento verdadero, en cuanto que nunca termina en la formación de conceptos universales, que calan en la sustancia de las cosas; es sentimiento previsor del singular, no consciencia de lo universal; de aquí el carácter fundamental de indistinción» (R. Titone, ob. cit., págs. 389-390).

(7) «Cuestionarios Nacionales», 6 julio 1965. *Vida Escolar*, números 70-71, julio-septiembre 1965, pág. 4.

(8) Citado por Dottrens y Margalaz, ob. cit., págs. 40-41.

(9) Ob. cit., pág. 23.

(10) González, D.: *Didáctica*. Cultural Centroamericana, S. A. Buenos Aires, 1965, pág. 207.

(11) Stocker, K.: *Principios de Didáctica Moderna*. Kapelusz. Buenos Aires, 1965, pág. 207.

zadas entre alumnos y maestros. Es cierto que los temas tratados en dichas conversaciones estaban tomados de la experiencia real de los alumnos y planteados por ellos, hallándose, pues, fuera de toda división por materias; es cierto también que este círculo de conversación abarcaba la «totalidad» de alumnos y edades, pero la preocupación no era estrictamente docente. Simultánea y posteriormente, sostiene Stocker, el concepto se empleó para designar una forma didáctica. «Actualmente designa el ordenamiento especial de los bienes formativos y por ende una nueva forma de enseñanza que en lugar de las divisiones en materias pone la consideración global en unidades vitales y didácticas integrales» (12).

Vemos, pues, cómo poco a poco se fue desplazando el verdadero sentido de la enseñanza globalizada. En su origen, no surge contra la estructura de los contenidos por materias, sino como un intento de «naturalizar» las relaciones sujeto-materia. Convendría reflexionar sobre este origen, lo que indudablemente nos ayudaría a comprender el verdadero concepto de «enseñanza globalizada».

Cuando esta «enseñanza» tiene en cuenta el principio psicológico de la globalización, conscientemente, y en función de él, y de la globalidad del mundo ante el cual abre los ojos el niño, se fundamenta, se convierte en el «globalismo didáctico» que postulamos.

4.2. Principios esenciales.—a) Se funda más en el principio psicológico de la globalización que en el principio lógico de la globalidad. Su característica esencial radica en el nuevo modo de facilitar el encuentro entre el niño y los temas, que aparecen en ella en toda la plenitud y amplitud de sus relaciones vitales (13).

b) Al apoyarse en el interés latente en el niño por todas las cosas de la naturaleza, permite encontrar en ellas una mina inagotable de asuntos

capaces de servir de pretexto para pensar, hablar, calcular y escribir de la manera más normal y más racional. Es el medio utilizado por los hombres —dice Decroly— desde su aparición sobre la superficie del globo (14).

c) Se fundamenta en la ley esencial del trabajo pedagógico: ir de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo compuesto, de lo conocido a lo desconocido. Pues sabemos que lo simple y concreto, analizado psicológicamente, es contrapuesto, frecuentemente, a lo simple y concreto analizado lógicamente.

No es difícil demostrar que para el niño es mucho más simple y concreta la palabra «pelota» que las letras y sílabas que la componen. Por el contrario, desde un punto de vista lógico, la palabra es más compleja que las letras.

De ahí que si el orden lógico corresponde a las «ciencias», el orden psicológico es el que debe regir la estructuración de los contenidos didácticos. Aquél es propio del docto, del adulto; éste lo es del indocto, del niño. De esa estructuración arranca todo el interés y activismo que caracteriza a la enseñanza globalizada.

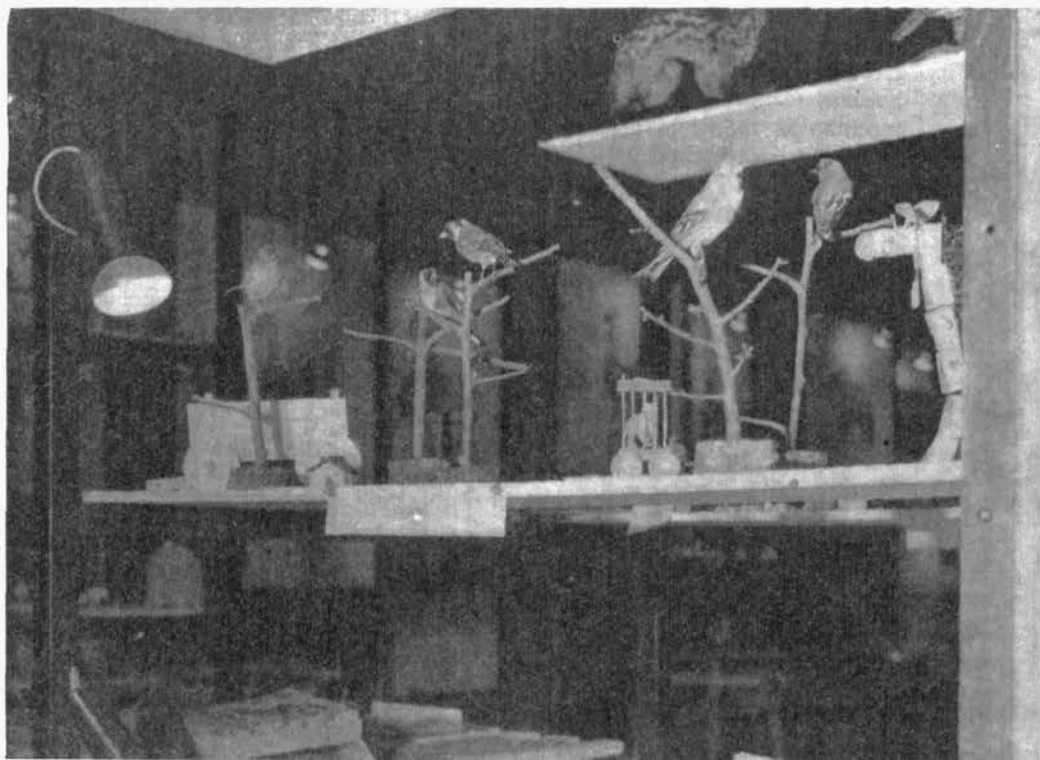
d) En efecto, al ofrecer al alumno el material formativo en la misma forma y organización con que se le ofrece en la vida real, le posibilita la comprensión y la participación vital en algo que se le ofrece como natural. Recordemos el ejemplo puesto anteriormente sobre el modo de apresar el «concepto» vestido y nos será fácil comprender el interés que ha de suscitar esta técnica didáctica; con ella la enseñanza adquiere el realismo que le es esencial para ser correcta.

e) Si partir de las necesidades reales es remontarse a las fuentes ancestrales y biogenéticas de los intereses, no hay duda ninguna que la «enseñanza globalizada», basada en el «método natural», resulta la más adecuada en los primeros cursos de la escolaridad primaria.

(12) Stocker, K.: Ob. cit., págs. 208-209.

(13) Stocker, K.: Ob. cit., pág. 227.

(14) Boon, G.: Aplicaciones del método Decroly a la enseñanza primaria y la instrucción obligatoria. Edit. Beltrán. Madr d. 1926, pág. 95.



preparación de las unidades didácticas correspondientes al proceso de globalización

En la historia de la didáctica y metodología ocupa un lugar importante la etapa de implantación de las llamadas unidades didácticas. Tanto la globalización, muy estudiada por Decroly, cuanto la llamada concentración psicológica en la percepción infantil proyectada en los sistemas renovadores de la enseñanza, a través de los llamados centros de interés, métodos de proyecto, enseñanza sintética y otros procedimientos, conducen hacia el desarrollo de las unidades didácticas de globalización.

En los actuales Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria, este tipo de unidades se extiende a los tres primeros cursos. En el prólogo se insiste en que su desarrollo exige el planeamiento de diversas experiencias y actividades. También se indica la necesidad de las guías didácticas del maestro que le preparen para el desarrollo correcto de los temas presentados en el proceso global; el criterio responde, como ya decíamos, a la concentración psicológica que requerirá la puesta en juego de todos los poderes de acción del escolar, desde los sensomotores hasta los procedimientos que llevan a la abstracción.

1. SECTORES QUE DEBEN INCLUIRSE EN LAS UNIDADES GLOBALIZADAS

Conviene hacer notar que el desarrollo de este tipo de unidades,

especialmente indicadas para los temas que se incluyen bajo el epígrafe de estudios sociales, hace imprescindible un planteamiento que abarque tres aspectos básicos: la comprensión, las actitudes y los hábitos.

a) La *comprensión* implica la adquisición del conocimiento de los hechos, enriquecimiento del vocabulario (como medio a la par de comprensión y de expresión), los conceptos y las generalizaciones. Si sólo se tratase del simple conocimiento de los hechos, entendido como captación singular de datos específicos, bastaría con la memorización; pero un conocimiento de este tipo resultaría de poca utilidad en la labor formativa y preparación del alumno. Los conocimientos sólo son útiles en la medida en que están relacionados entre sí y forman un sistema tal que permiten al educando enfrentarse con situaciones desconocidas y contar con un esquema que le permite resolver dichas situaciones problemáticas. Sólo cuando tiene experiencias amplias y relacionadas con el tema, puede afrontar nuevas situaciones con éxito.

Bien es verdad que los hechos son esenciales para percibir con claridad los problemas, pero el maestro debe ser consciente de que realmente contribuyan a la comprensión. El problema en las unidades didácticas globalizadas resi-

de en saber la forma en que el niño va incrementando la comprensión, es decir, cómo va siendo capaz de sistematizar progresivamente los millares de percepciones que va acumulando. Las cosas nuevas que aprende deben ser encajadas en un patrón o modelo que ya conoce; no debemos proporcionarle el conocimiento de hechos totalmente desprovistos de conexión con algo ya sabido y entendido. El incremento de información va ligado a la selección, simplificación, organización y generalización.

Las diversas ideas deben ser contempladas en diferentes contextos, haciendo que adquieran el mayor número de experiencias amplias. Traducido al campo de las unidades globalizadas, cuanto antecede viene a decir que el maestro ha de tratar de presentar cada uno de los temas desde el mayor número posible de puntos de vista; su habilidad y conocimiento de la materia ha de traducirse en el mayor número posible de actividades, facetas y ejercicios para introducir al alumno en el tema. De no ser así, al tener que abordar un mismo tema durante varias sesiones, se desvía en el sentido de profundizar en la materia y acelerará de modo inconveniente el proceso de abstracción, cuando no caiga en el defecto de la absoluta memorización. Es decir, si la comprensión de una unidad se lleva de modo co-

recto no es siquiera necesario insistir y repetir en los mismos hechos e ideas, sino presentar la materia de forma que el niño encuentre la misma idea en diferentes ocasiones, si bien cada una de ellas distinta en un grado mínimo a las demás.

b) Un segundo aspecto que no puede abandonar el maestro al preparar la unidad didáctica es la enseñanza de las *actitudes*. Nos referimos a la preocupación porque el niño adquiera unas determinadas predisposiciones para reaccionar ante los hechos, las ideas y cuanto suponga de novedad en su experiencia. Aquí se trata muy especialmente del cultivo del mundo afectivo.

En un esquema tradicional las actitudes se enseñan también memorísticamente, como mandatos o preceptos. El maestro cuidará, en este campo, de hacer observaciones y comentarios, en una forma también programada y prevista, de otra forma no ayudará al desarrollo de actitudes correctas.

Los temas de estudios sociales se prestan en gran manera al desarrollo de las actitudes e interviene de forma especial la actitud del maestro y el ambiente que sepa dar a sus clases.

c) Finalmente, debemos mencionar el campo de los *hábitos*. De la adquisición de hábitos se deriva la pericia, la eficiencia, la capacidad



de hacer algo bien. De aquí nace la interrelación que existe entre los temas de unidades sociales globalizadas y la habilidad en la lectura, uso de útiles de trabajo, vocabulario y empleo de material didáctico. Las habilidades se aprenden por medio de un proceso gradual, y nunca su dominio llega a ser completo, si bien llega un momento en que el alumno percibe que tiene un dominio satisfactorio para cubrir los objetivos que se le proponen.

Los hábitos no se practican independientemente de su aplicación funcional, aunque en determinadas ocasiones sea necesario hacerlo. El niño mejora sus hábitos a la par que desarrolla la capacidad de comprensión; si bien necesita prácticas complementarias que le lleven progresivamente a la aplicación del hábito a situaciones cada vez más complejas. Cuando en los Cuestionarios Nacionales aparece el epígrafe de hábitos en su aspecto operativo, social y mental, hay que entender que se trata de determinados ejercicios que, aplicados en el estudio de las distintas unidades, llevan al dominio correcto de esta capacidad en la que reside el valor formativo del sistema escolar. No podemos soslayar el problema diciendo que se trata de aspectos evolutivos, aunque esto sea cierto; hay que partir del principio de que para ser aprendidos necesitan practicarse.

2. PLANIFICACIÓN DE LAS UNIDADES GLOBALIZADAS.

Antes de entrar en la consideración parcial y concreta de cada uno de los aspectos que deben ser recorridos en la aplicación y realización de una unidad, es conveniente establecer de antemano los pasos o fases que con carácter general abarca.

Deben establecerse objetivos en forma progresiva para que la realización de una unidad no se vea polarizada de forma predominante hacia un campo o sector único. Quizá no sea necesario siquiera que el maestro prevea por escrito las metas o finalidades que persigue en cada unidad concreta; sin embargo, esto no le liberará de situar «in mente» las metas a que conducen las actividades. No se trata de hacer una lista demasiado extensa, sino de tener claramente planificados los objetivos.

A lo largo de la historia de la metodología y didáctica se han expuesto diversos esquemas de realización de una unidad didáctica o lección. A partir de los estudios de Herbart, han proliferado estos esquemas sobre los pasos o etapas formales en el desarrollo de las lecciones. Sin embargo, conviene tener en cuenta que el proceso seguido en la planificación previa de un tema, es precisamente el inverso al que debe seguirse en la enseñanza.



El maestro parte de una idea general, de un *tema*, de un hecho, es decir, de la comprensión especial o generalización a la que pretende conducir a sus alumnos; inmediatamente debe pensar en la forma de acceder a este hecho nuevo (para el niño) a través de otra *serie de hechos y comprensiones íntimamente relacionados*, que debe tratar de presentar con gran riqueza y variedad. Pero en la dinámica de la realización de la unidad tiene que apelar a una serie de *conceptos* que intervienen en la explicación de los hechos que presente. Por otra parte, la expresión de este concepto requiere el uso de una *terminología*, es decir, de una serie de palabras especiales, con lo cual se ve obligado, incluso, a prevenir los términos nuevos que puede introducir. Mas si se limitara, de esta forma, a presentar el tema, probablemente no lograría la comprensión por parte de los niños, y de ahí la necesidad que tiene de apelar a una serie de hechos específicos que llamen la atención e interés a los niños. Siguiendo este proceso de planificación tiene que desembocar en la *identificación de un problema o situación vital* para los alumnos. Aquí aparece la necesidad de referirse a hechos del

mundo ambiental del niño y poder acceder a lo desconocido partiendo de lo ya vivido y conocido. Hasta ahora nos hemos limitado a recorrer las fases de planeamiento de la unidad didáctica, pero no olvidemos que este proceso es netamente lógico y sólo posible para una persona formada, instruida, que desempeña el papel docente.

En el desarrollo de la unidad, el proceso no puede ser lógico sino psicológico, y por este motivo es necesario invertir las fases de planificación para que puedan tornarse en metas sucesivas de enseñanza, es decir, que el problema ambiental y vital es el punto de partida para enlazar con una serie de hechos específicos, expresados con una terminología prevista, y vocabulario selectivo que permita acceder a la descripción de conceptos, los cuales a su vez lleven a que el niño penetre en las comprensiones relacionadas de los hechos y desembogue en la comprensión especial del tema.

Con las premisas anteriores, ya es posible al maestro establecer un plan concreto para la realización de la unidad didáctica correspondiente a los cursos que implican la globalización.

3. ASPECTOS EN QUE PUEDE CONCRETARSE LA UNIDAD DIDÁCTICA GLOBALIZADA.

El desarrollo de una unidad didáctica, de este tipo, se desenvuelve gracias a una *planificación perfecta* no sólo del tema, sino de cuanto debe rodear y ambientar a los alumnos a lo largo de la realización de la unidad.

El maestro debe entender que la unidad didáctica es un verdadero proceso. Lleva consigo actividades sugeridas en el propio desarrollo; ni siquiera aquí puede terminar la inquietud del maestro, puesto que la forma de dar culminación a la unidad se deriva del modo en que se ha desarrollado progresivamente. Incluso debe realizar una valoración adecuada de la eficacia didáctica de su tarea.

a) *Esbozo y significación del tema.*

El esfuerzo inicial, dentro de la pauta o esquema, a que hemos aludido, deberá dirigirse a considerar los aspectos en los que se debe hacer hincapié, y también la extensión que va a dar a cada uno de los asuntos dentro de la unidad; prevenir, aunque sea de un modo convencional, la lista de problemas,

preguntas, posibles consideraciones y un bosquejo de los principales aspectos que piensa relacionar. Entonces debe establecer las relaciones, es decir, el nivel de comprensión, y planificarlas en función de las actitudes y los hábitos que vea como posibles en el curso o etapa escolar en que desarrolle la unidad. No puede dejar al azar la elección de los recursos, a que tenga que apelar para el desarrollo, y sobre todo meditar y prever la forma en que pueda desarrollar las actividades de los niños.

b) *Actividades que ayudan al maestro al iniciar la unidad didáctica.*

El maestro ha de valerse de una serie de actividades que de forma intencionada y significativa le permitan explorar el interés de los alumnos y facilitar el desarrollo del tema. Por ejemplo, una determinada unidad le sugerirá la necesidad de ambientar la sala de clases con determinados objetos reales, tableros de avisos, libros y cuanto contribuye a motivar y crear el clima adecuado para hacer que la unidad sea intensamente vivida. Otro aspecto puede abarcar la selección de algunas lecturas breves que ambienten a los niños y permitan explorar los conocimientos previos que poseen. Dentro de la previsión también deben incluirse determinadas representaciones dramáticas,

excursiones, visitas, etc., y en fin la previsión del material de paso de medios audiovisuales, diapositivas, grabaciones, películas, etc.

c) *Actividades sugeridas en el desarrollo de la unidad.*

Una vez que el maestro ha realizado con los niños una serie de actividades introductorias, se ve en la necesidad de recorrer el proceso que le permita la explicación completa de la unidad.

1. Ya hemos aludido a la fase de lecturas de exploración, pero en el desarrollo conviene auxiliarse de nuevas lecturas, entre las que destacan las incluidas en el texto del alumno que desarrolla este sector de conocimientos.

2. Hay que presentar a los niños gráficos, láminas, etc., y hacer que vayan seguidas de comentarios y *discusión* entre ellos, siempre bajo la dirección del Maestro.

3. Es conveniente una fase de práctica, insistiendo y revisando los aspectos más difíciles. A esta etapa debe ligarse la realización de trabajos manuales, dibujos, canto, dramatización, etc.

4. Un complemento necesario está en que los alumnos observen, escuchen y aprecien, el material que se les presente, con un espíritu crítico, para que saquen, alguna conclusión personal, que deberán anotar en sus cuadernos.

5. Aprovechar algún tipo de ac-

tividad, en torno al tema, para ensayar nuevas formas de hacer las cosas y trabajar en grupo. Esta tarea será asignada por el Maestro en orden a las preferencias que tengan los niños y a la conveniencia de insistir en puntos concretos.

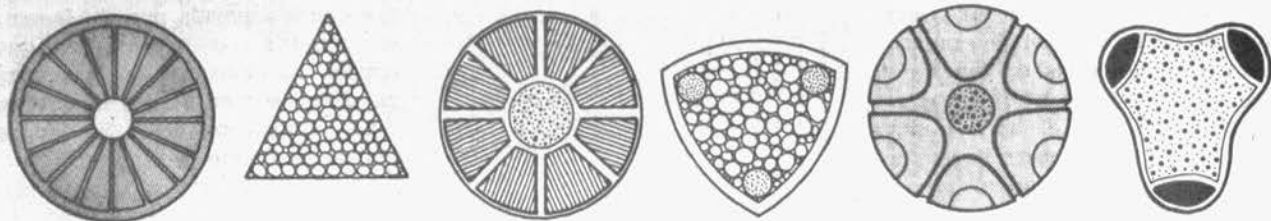
La culminación de la unidad se realiza mediante resúmenes y repasos, haciendo que cada niño perciba claramente la totalidad de su trabajo en torno a la unidad.

El Maestro, anotando cuantas observaciones le parezcan más interesantes, puede enriquecer su fichero, para una elaboración más rica y más perfecta didácticamente. Gracias a esta tarea la presentación de la unidad en años sucesivos será más completa y adecuada.

BIBLIOGRAFIA

- GROSS, Richard, E. and William V. Badger: «Social Studies», *Encyclopedia of Educational Research*. Thir Edition. New York: The Macmillan Company, 1960.
- HANNA, Paul R.: «Social Studies for Today». *N. E. A. Journal*, 45, número 1, January, 1956, págs. 36-38.
- HILL, Wilhelmina: *Social Studies in the Elementary School Program*. Bulletin núm. 5, U. S. Department of Health, Education, and Welfare. Washington, D. C.: U. S. Government Printing Office, 1960.
- STÖCKER: *Didáctica general*. Editorial Kapelusz. Buenos Aires, 1956.
- TITONE: *Metodología didáctica*. Editorial Rialp. Madrid, 1966.





DIATOMEAS MARINAS

una vegetación de ensueño

1) las algas

RECOLECCION DEL MATERIAL

En los sitios húmedos y umbríos aparecen cubiertas de verdín las paredes, árboles y rocas. Rasquemos un poquito con una navaja y pongámoslo en un tubito hasta el momento de su observación.

Recojamos en otro tubo, con un poco de agua, hilillos verdosos de la «baburrina» de charcas, pilones o ríos.

Por último, raspemos y guardemos, en un tubo aparte, las manchas pardas, las costras verdosas que flotan en el agua y las sustancias viscosas que hay en los objetos sumergidos.

Los que viven a la orilla del mar pueden recoger en éste abundante material para sus observaciones.

MATERIAL

Además del corriente en estas lecciones y el que hemos recolectado, necesitamos:

Tintura de yodo y violeta de metilo. (Podemos obtenerlo disolviendo en agua un poquito de lápiz-tinta.)

MODO DE HACER LAS PREPARACIONES

Primera.—Tomemos un poquito del verdín, diluyámoslo en agua y pongamos una gotita en el porta.

Segunda.—Poner en otro porta filamentos de la «baburrina» con agua.

Tercera.—Colocaremos el material del último tubo de nuestra recolección en un platillo con agua, y lo tendremos expuesto a la luz fuerte, pero sin que lo dé el sol, de 24 a 48 horas. Al cabo de ese tiempo barreremos con un pincel la superficie del agua poniéndolo en el porta.

OBSERVACION MICROSCOPICA

Enfocada la primera preparación vemos el campo microscópico lleno de esferitas verdes. Esas esferitas son unas algas unicelulares llamadas «Pleurococos». Miradas con más aumentos (nosotros usamos

el microscopio escolar «Roan DCL-3, que alcanza hasta 750), vemos que cada esferita tiene una mancha verde, el cloroplasto, y un núcleo brillante. Algunos pleurococos están divididos en dos, tres o cuatro partes por medio de unos tabiques. Cada una de esas partes dará lugar a un pleurococo independiente.

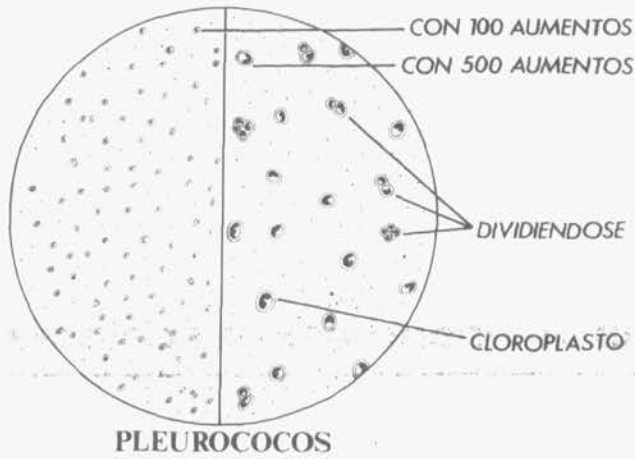
Pongamos una gotita de yodo entre las dos láminas y miremos de nuevo. ¿Qué son esos granitos que se han teñido de un morado oscuro? Es el almidón que los cloroplastos han sintetizado mediante la función cloroflica.

Coloquemos ahora la segunda preparación. ¿No es maravilloso lo que se ve? (Conviene mirarla primero con unos cien aumentos y después con un aumento mayor, para poder apreciar otros detalles). En ella destacan unas cintas largas, muy largas. Algunas están recorridas en toda su longitud por una o más cintas verdes, más estrechas, arrolladas como un tirabuzón. Son los cloroplastos. De trecho en trecho, tabiques transversales van dividiendo a la cinta en trozos iguales. Cada trozo es una célula. Estas algas se llaman «Espiogiras» y se reproducen por huevos que se forman al unirse dos células, de filamentos que estén paralelos, por prolongaciones de sus protoplasmas. (Puede contemplarse este curioso fenómeno si la observación se hace a principio de verano y de noche.)

En la misma preparación vemos otras cintas formadas por una sucesión de células que tienen, cada una, dos masas verdosas en su protoplasma. Estas algas se llaman «Zignemas».

Es muy corriente que, al examinar las algas, veamos moverse entre ellas distintos protozoos llamándonos la tención principalmente algo que salta del alga al agua y viceversa. Enfocándolo convenientemente veremos que se trata de curiosas vorticelas que estiran y encogen con rapidez su pedúnculo arrollado en espiral, como ya dijimos en otra lección (1).

(1) Véase «Los invisibles habitantes del agua», publicado en el número 68 de VIDA ESCOLAR.



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

Para apreciar mejor algunos detalles nosotros pusimos a continuación una gotita de violeta de metilo. Con ella los cloroplastos toman un color morado y el resto de la célula se tiñe de rosa claro.

Pongamos, finalmente, la tercera preparación. Entre los distintos tipos de algas que contiene no tardará en llamarnos la atención (quizás lo hayamos visto mejor en la preparación anterior) unos bichitos que se mueven con un largo latiguillo. Son las «Euglenas», mitad animales, mitad algas dotadas de clorofila. Pero sobre todo nos sorprenderán unas diminutas barquichuelas que surcan el agua con rapidez, ora avanzando, ora retrocediendo, tan pronto girando como deteniéndose para emprender nuevamente la marcha. Aunque parezca lo contrario, no son animales sino plantas. Se trata de unas algas curiosísimas llamadas diatomeas, de color más o menos pardo o dorado, porque tienen una sustancia que enmascara la clorofila. La diatomea que estamos contemplando se llama «Navicula». Tiene, como todas las de su especie, dos valvas que pueden abrirse y cerrarse como una caja y su tapa. Pero sigamos viendo. ¿Qué pasa con aquella cuyas valvas tiran uno de otra con desesperados esfuerzos? No tardando mucho veremos que se separan las dos para hacer vida independiente, regenerando la valva que les falta. De este modo una diatomea ha dado origen a dos diatomeas hijas.

IDEAS PARA EL ESTUDIO

Las algas son vegetales con clorofila, que no tienen ni raíz, ni tallo, ni hojas, ni flores, ni frutos, sino sólo un cuerpo llamado talo. Viven en el agua o en sitios húmedos, y se reproducen por simple división, como hemos visto en la diatomea, por esporas o uniéndose dos células, como vimos en la «Espirogira». Unas tienen una sola célula y otros son pluricelulares. En el mar viven las algas en cantidades ingentes, tanto las microscópicas como las gigantes. Ellas

son las que sintetizan el 90 por 100 de la materia orgánica. La mayor parte son flotantes y forman el plancton del que se alimentan los animales del mar. Abundan muchas clases de diatomeas que, al igual que las de agua dulce, tienen las valvas constituidas por un esqueleto de sílice con preciosos dibujos. Estos esqueletos se depositan en el fondo formando el cieno de diatomeas.

Entre las algas gigantes del mar están las lechugas de mar de color verde, y los fucos, laminarias y correas que son pardas, lo mismo que los sargazos o uvas de mar. Hay también algas rojas y azules.

UTILIDAD DE LAS ALGAS

Las algas alimentan, como ya hemos dicho, a todos los animales que viven en el agua; pero además las algas marinas tienen muchas aplicaciones:

La harina de diatomeas, llamada trípoli, sirve para pulir, para fabricar dinamita, etc.

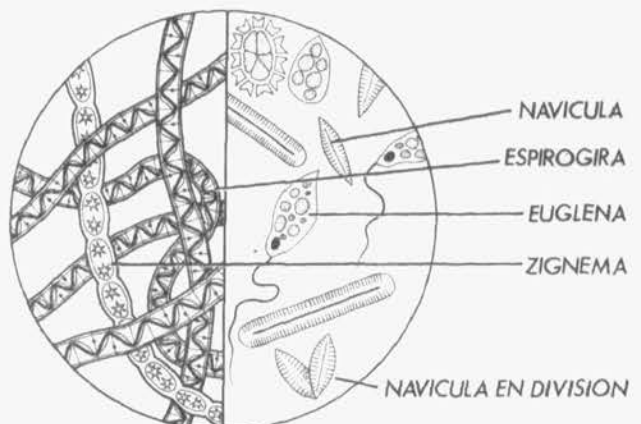
De los fucos, lechugas de mar, sargazos, etc., se extraen muchos productos industriales como el bromo, el yodo, el agar que se emplea en los laboratorios, en las películas cinematográficas, etc., el ácido alginico, que se utiliza en la industria de los tejidos, jabones, perfumes, cremas de dientes, fibras sintéticas, etc. Hay algas que se emplean también en la alimentación humana para hacer el pan de algas, azúcar, helados, chocolates, postres, etc.

Gran importancia tienen también para fabricar piensos para los ganados y como abonos, utilizándose para estas cosas, principalmente, las algas muertas que arrojan las olas a la costa.

EJERCICIOS DE APLICACION

Redacción sobre las algas dibujando algunas de las observadas por el microscopio.

Problema. — El mar arroja a las costas gallegas unas 100.000 toneladas de algas muertas al año. Si tienen 0,5 por 100 de nitrógeno, 1 por 100 de potasio y 0,1 por 100 de ácido fosfórico, ¿qué cantidad de éstos suministrarían a las tierras si se empleasen totalmente como abono?



ALGAS DE AGUA DULCE

páginas dedicadas a escuelas especiales de alfabetización y promoción cultural de adultos

I

CONTINUACION DE LAS ORIENTACIONES SOBRE ALFABETIZACION

Desarrollo cronometrado de una sesión a base de las orientaciones publicadas en los dos números anteriores de VIDA ESCOLAR.

A) En la primera de las tres etapas indicadas de cuarenta días, la sesión se desarrollará así:

a) Conversación sugeridora de la palabra o palabras generadoras que hayan de analizarse fonéticamente: cinco minutos.

b) Análisis fonético de la palabra propuesta, descubriendo y destacando en primer lugar sílabas y, por último, letras: diez minutos.

c) Escritura de los elementos gráficos correspondientes por separado y formando la palabra analizada: diez minutos.

d) Identificación y lectura de las letras, sílabas y palabras estudiadas en textos dados y con cajas tipográficas (1), componiendo con los elementos de éstas la palabra y las sílabas objeto de la sesión: quince minutos.

e) Descanso: cinco minutos.

f) Estudio y escritura de combinaciones de palabras y frases que puedan componerse con las letras descubiertas y las anteriormente conocidas: veinte minutos.

g) Ejercicios de lectura, identificación y composición de esas palabras y frases: quince minutos.

h) Escritura caligráfica de las letras, palabras y frases encontradas: veinte minutos.

B) En la segunda etapa de veinte días.

a) Lectura oral, explicada y comentada por el maestro y por los alumnos en la forma antes indicada: veinte minutos.

(1) Estas cajas tipográficas se han enviado a todas las provincias.

b) Escritura de copia del texto leído: veinte minutos

c) Copia de un breve vocabulario de palabras de dudosa ortografía y dictado sobre ellas a continuación: veinte minutos.

d) Descanso: cinco minutos.

e) Lectura silenciosa y resumen oral o escrito de su contenido: veinte minutos.

f) En días alternos, resumen por escrito de lecturas hechas en casa o explicación y composición de documentos usuales: quince minutos.

C) En la tercera etapa, de quince días.

a) Se desarrollará la clase como queda indicada para la etapa anterior.

b) El tiempo señalado para el apartado f) de dicha segunda etapa se distribuirá semanalmente, dedicando dos días a resúmenes de lecturas; otros dos a redacción de documentos, y otros dos a manejos de libros y diccionarios, lectura de «Alba» y otros periódicos, etc.

D) Desde los primeros momentos de estas tareas contra el analfabetismo, y cada vez con más intensidad a lo largo de ellas, se tendrá presente que la estricta enseñanza de la lectura y de la escritura es sólo una parte de la total formación del hombre a que aspiramos.

Así, en las tres etapas, después de los cien minutos de alfabetización, se invertirán diariamente los veinte últimos minutos (en total, dos horas cada día) alternativamente: unos días (por ejemplo, lunes, miércoles y viernes) al estudio de la expresión numérica (es decir, de esa forma especial de lenguaje que representa exclusivamente la cantidad y opera con ella), hasta lograr el dominio de nuestro sistema de numeración de las cuatro operaciones aritméticas fundamentales y de las fórmulas más prácticas y rápidas para resolver los pequeños problemas relacionados con las ocupaciones habituales de la localidad, y los otros días (martes, jueves y sábados) a la formación religiosa, patriótica, humana, política y social, etcétera, para lo que se han distribuido a todas las provincias electrófonos con sendas colecciones de cincuenta y dos lecciones grabadas en discos. Esas lecciones están destinadas a que las sigan los alumnos y a que seguidamente sean comentadas y ampliadas por el maestro.

II

UNA TAREA ESPECIAL DE LOS MAESTROS TUTORES: LA PROMOCION DE ALFABETIZADORES AUXILIARES

1. Dos cosas sirven de fundamento a este apartado:

a) Una, la excelente labor que, en general, vienen realizando los maestros tutores para el mejor desarrollo de nuestra Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos a nivel local, y, consiguientemente, la confianza que nos inspiran para actuaciones sucesivas.

b) Otra, la necesidad de reclutar y utilizar el mayor número posible de alfabetizadores auxiliares que atiendan a todos los casos de analfabetismo a que nuestras escuelas regulares de alfabetización de adultos, servidas por la plantilla nacional de 5.000 maestros, no puedan atender, por razones de edad, clase de trabajo, aislamiento, problemas hogareños, falta de motivaciones, etc., de los alumnos.

En relación con esto último, varias veces hemos aludido a la importancia que la movilización de alfabetizadores auxiliares ha tenido en Campañas de tanta resonancia como la de Venezuela (con sus 34.000 alfabetizadores voluntarios, «legionarios de la alfabetización») y la de Cuba (con sus 120.000 alfabetizadores populares «brigadistas»).

2. Importa, antes de seguir adelante, plantear y resolver estas cuestiones:

a) ¿Quién puede ser alfabetizador auxiliar? A la que contestamos: toda persona culta, académicamente titulada o no titulada, que desee colaborar en nuestra Campaña (enseñando a leer y escribir a los que no saben) y que ofrezcan un mínimo de garantías para hacerlo.

b) ¿A qué sector de analfabetos adultos se dirige principalmente la actividad de esos alfabetizadores auxiliares? A aquel sector formado por personas del grupo familiar, amical, laboral, de vecindad, etc., del alfabetizador que, por razones atendibles, no puedan asistir a las clases regulares de alfabetización.

c) ¿Dónde reclutar y cómo preparar a esos alfabetizadores auxiliares? La experiencia de otros países nos enseña que pueden reclutarse esas colaboraciones personales entre alumnos de los dos últi-

mos cursos de la escuela primaria y entre adultos (jóvenes estudiantes de enseñanzas medias, normales, técnicas y universitarias; de Acción Católica, de Sección Femenina, de la Organización de Juventudes, amas de casa, empleadas de empresas laborales, personas cultas en general, etc.); y, en todo caso, como previene la Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria de fecha 22 de enero de 1965 («B. O. del Estado» de 4 de febrero), facilitándoles la orientación técnica precisa y el material de alfabetización necesario.

3. Concretamente, a base de lo expuesto, los maestros tutores pueden realizar fundamentalmente la siguiente labor:

a) Convertir la respectiva escuela en centro reclutador de alfabetizadores auxiliares, bajo la denominación de «Cruzados de la alfabetización de adultos».

b) Organizar a esos cruzados en dos secciones: escolar y adulta, cada una de ellas con su presidente y secretario.

c) Constituir dentro de la totalidad de esos «cruzados» en cada una de las dos secciones: equipos, por ejemplo, de cinco, uno de ellos jefe, que se distribuyan zonas de la localidad para actuar.

d) Encomendar a cada equipo dos funciones: una, localizar analfabetos adultos; otra, tratar de alfabetizarlos en la forma, lugar y horas más cómodas para los iletrados, recibiendo esos alfabetizadores del maestro tutor las orientaciones precisas para el mejor cumplimiento de la tarea alfabetizadora.

e) Estar en contacto con la Inspección para poner en marcha esa organización y a los efectos comprobatorios de la Resolución antes indicada.

f) Celebrar con los alfabetizadores auxiliares de las dos secciones, por separado, reuniones periódicas, al principio más frecuentes, después más espaciadas, para programación concreta de tareas, cambio de experiencias, etc.

g) Invitar a los directores de otros centros escolares primarios para que creen organizaciones del mismo tipo en la propia escuela, y promover con todas ellas una «federación local de cruzados de la alfabetización de adultos», con todos los detalles que la propia iniciativa pueda sugerirles.

4. Podría ser una bella meta y coronación de las actividades de estos «cruzados» su participación en

la fiesta que se organice cuando el analfabetismo de adultos haya sido extinguido en la respectiva localidad.

III

COMENTARIOS Y NOTICARIO DE LA CAMPAÑA

1. Los televisores.

Cuando estas noticias vayan a nuestros lectores habrán llegado ya a todas las provincias los televisores enviados por la Campaña a las Inspecciones Provinciales de Enseñanza Primaria para su distribución en los lugares en que se considere que son más necesarios. Convendrá que las Inspecciones estudien la mejor utilización de esos receptores, constituyendo en torno a ellos, con los adultos de nuestras escuelas, organizaciones como los llamados **teleclubs**, que sirven para la atracción de nuevos alumnos a clase y para contribuir, mediante las glosas y ampliaciones adecuadas, a la difusión y actualización de la cultura, que es el objetivo de la educación continua y popular de adultos.

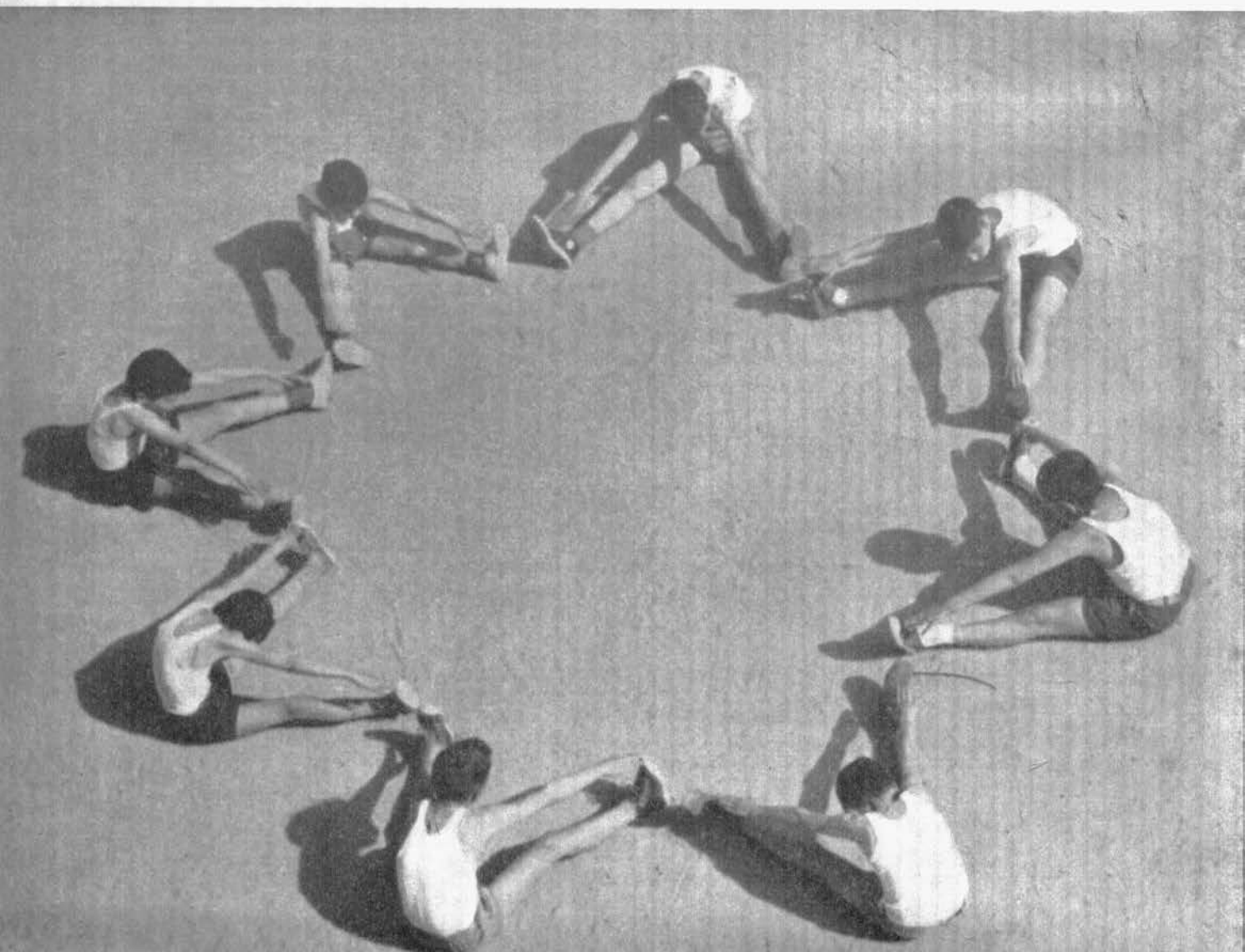
2. El programa nacional de formación profesional obrera.

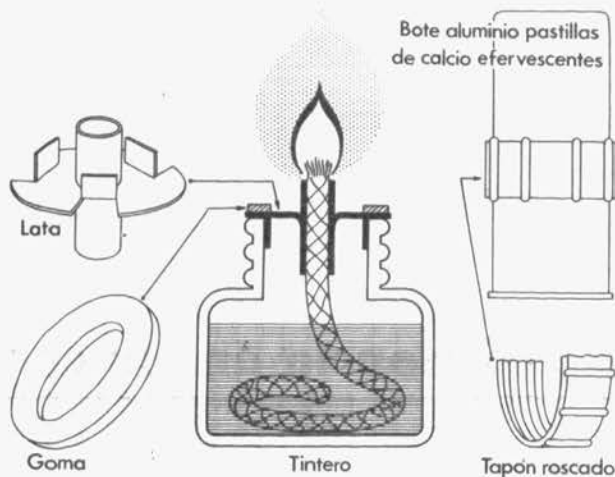
La Dirección de la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos está al habla

con la gerencia del indicado programa y, de acuerdo con las conversaciones sostenidas, se recomienda a las Inspecciones Provinciales de Enseñanza Primaria que se pongan en relación con los representantes provinciales de dicha gerencia, a fin de relacionar todo lo posible los equipos fijos y móviles de la misma con nuestras clases de adultos alfabetizados y de procurar, para la admisión de alumnos en los cursos de dichos equipos, la exigencia inexcusable de la alfabetización previa, y con eso la preferencia de los que posean el certificado de estudios primarios sobre los que no lo tienen, estando únicamente alfabetizados.

3. Clases especiales.

Rogamos a los inspectores y maestros que divulguen, especialmente entre la población adulta que no pueda asistir a las clases regulares, que Radio Nacional de España en Madrid, en su tercer programa, hace una emisión diaria de treinta minutos, destinada principalmente a orientar la preparación para el certificado de estudios primarios y a la educación popular de adultos. Que Radio ECCA, de Las Palmas, y Radio Montilla, de Córdoba, se dedican diariamente a la misma tarea, incluyendo la alfabetización directa, y que la Comisaría de Extensión Cultural (Ministerio de Educación Nacional, Alcalá, 34, Madrid) realiza unos cursos por correspondencia dedicados a la promoción cultural de adultos.





mechero de alcohol

Para multitud de prácticas en diversas lecciones de física y química, aun las más elementales, como «ver» subir el termómetro, «ver» la ebullición del agua, hacer disoluciones en caliente, «ver» fusión de metales o metaloides, análisis de minerales por el calor, doblar tubos de vidrio, etc., etc., se precisa una pequeña fuente de calor que sea eficaz, limpia y segura y de disposición inmediata.

Para ello nada mejor que el simple mechero de alcohol tipo laboratorio. No es un material caro ni difícil de adquirir, pero tiene tantos atractivos el construirlo en la misma escuela por los mismos niños!

El sencillo laboratorio de química de toda escuela, aunque sea pequeña, puede empezar por este aparato insustituible, sencillísimo y de una utilidad asombrosa.

Todos los materiales necesarios los pueden llevar los niños fácilmente. Se precisa: un tintero, más bien grande, de poca altura y gran base, con su tapón roscado. (Son adecuados los de tinta especial para estilográficas.) Un bote cilíndrico de aluminio vacío de medida proporcionada al tintero (son apropiados los de comprimidos de calcio efervescentes tan populares) y un trozo de hojalata pequeño.

Se empezará por hacer un agujero grande en el tapón del tintero y agrandarlo después con una lima redonda, hasta dejarlo a la medida exterior del bote de aluminio. Conviene quede ajustado, pero suelto sin dificultad de movimiento. El material del tapón roscado del tintero es de bakelita, plástico o similar y de sencilla manipulación para taladrar, limar o cortar.

Del trozo de hojalata cortaremos un disco a la medida de la boca del tintero y hacemos unos cortes como indica el dibujo, que al doblarlos dejarán sus pestañas que, introducidas dentro del tintero, impedirán su desplazamiento. En el centro del disco de lata haremos una perforación cilíndrica por medio de un punzón golpeándole sobre un trozo de madera puesta al hilo, y en ese agujero pondremos a presión fuerte un tubito que podemos fabricar también con la misma lata arrollándola sobre un lápiz fino. No es necesario soldar el tubito al disco si entra ajustado, pero si se tiene soldador eléctrico, es sencillo ponerle unas gotitas de estaño, que le darán más solidez. Encima del disco de lata puede ponerse una arandela de goma, que al sujetar el bote de aluminio sobre ella y presionar con el tapón roscado, hará un cierre hermético para evitar la evaporación del alcohol cuando no se usa.

La mecha pueden hacerla los niños, con varios hilos de algodón retorciéndolos hasta hacer el grueso adecuado. Conviene entre justa en el tubito, pero no fuerte.

Con el dibujo a la vista no hay dificultad de ninguna clase.

gradilla para tubos de ensayo

Está demostrado sin la menor duda, que el niño pequeño que empieza a escribir pronto y bien, es el que posee, entre otras cosas, una buena COORDINACION MOTORA de los músculos de la mano.

Para facilitar la posesión de esa coordinación e incluso acrecentarla, se han ensayado multitud de procedimientos. El doblado de alambres delgados con la mano o con herramientas es uno de ellos, y con un éxito sorprendente.

El trabajo que vamos a realizar hoy, parte de esa finalidad, si bien no serán niños pequeños los que los realicen, sino de diez años en adelante, y con la ilusión de hacer otro aparato de uso en la escuela y que formará parte del pequeño laboratorio escolar de química.

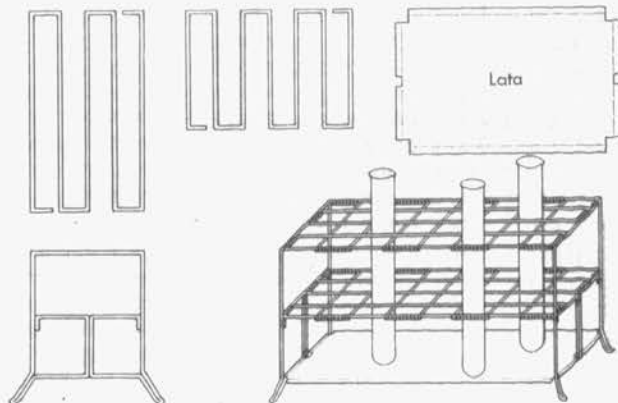
Como es norma habitual en todos estos trabajos, se realizarán por niños distribuidos por equipos según aptitudes y preferencias, en las que se respetará siempre la voluntariedad.

Se empezará por una clase de dibujo, en la que a escala natural se dibujarán los laterales, y los diversos pisos de la gradilla.

Se precisan como materiales unos cuantos metros (los niños mismos han de saber calcularlos) de alambre de hierro galvanizado de 2 a 3 mm. de grueso y que sea blando. También puede usarse y con mejor resultado el alambre recubierto de plástico de tender ropa que no sea muy grueso.

Para atar los pisos y laterales se usará alambre muy fino de hierro galvanizado de 0,5 mm., colocando muy bien las vueltas buscando la simetría. El alambre recubierto de plástico puede hacerse de varios colores, sobre todo los pisos y el efecto es artístico y sorprendente. El alambrito fino ha de ser galvanizado forzosamente para que si se moja no lo ataque la corrosión.

Es un trabajo de paciencia grande y puede resultar una obra perfecta con poco empeño que se ponga en ello.



Intención.—Adelantamos que pretendemos hacer la simple explicación de una experiencia. No hemos pensado en descubrir con este trabajo nada excepcional. Pero estamos convencidos de que se hace cada vez más necesaria la intercomunicación de experiencias también en el aspecto pedagógico.

Motivación.—La organización y sistema, seguidos de ordinario en la realización de los Centros de Colaboración, ha dado sin duda alguna estimables resultados. Mas la ejecución de nuevas normas didácticas —reclamadas por ejemplo en la aplicación de los nuevos cuestionarios— exigen la mutación, el radical giro en la actitud de la escuela y precisan de una incorporación sin trabas del Magisterio a estas innovaciones.

Pensamos en primer lugar que había que elegir bien y dosificar convenientemente el asunto o materia de estudio. Y anticipadamente a la convocatoria del Centro de Colaboración fijar la atención y el trabajo de los participantes durante un período de tiempo previo a la reunión, no olvidando tampoco aquél de que justamente íbamos a disponer al celebrarse ésta.

Elegimos —dentro de los propuestos por el C. E. D. O. D. E. P.— un tema central de la reunión del Centro que debería tender a aglutinar ideas, opiniones y sugerencias. A obtener la creación de algo así como una *nueva conciencia* con criterios saludables en el enfoque de las cuestiones con una cierta dosis de meditación que luego se traduciría en contrastación y diálogo.

Otros temas (didáctica de una disciplina, organización escolar) y realizaciones (lecciones prácticas), deberían guardar cierta relación con el tema central y servirían de contrapunto y complemento al fin propuesto.

Se hizo necesario, pues, señalar con nitidez, por un lado, *el proceso de trabajo previo a la reunión*, y por otro, *el desarrollo de la reunión, sometida a un horario exiguo y que habría de ser concertado.*

Quisimos luchar contra la posibilidad de que la acción del Centro de Colaboración no se prolongara mucho más allá del agradable encuentro del inspector con los maestros de su zona. Concebimos la coyuntura de la reunión, no sólo como ocasión receptiva, sino activa y protagonizadora para la totalidad de los participantes.

Objetivos.—Pretendimos al proyectar las reuniones, darles distinto calor y color, para obtener resultados más acomodados a nuestra pretensión. Indicar en suma, sobre alguno de los siguientes objetivos:

- Mayor sugestividad y estímulo.
- Más *vivencia* de la reunión por parte de los asistentes.
- *Colaboración* más intensa entre todos.
- *Diálogo* más fácil y menos improvisado.
- Soluciones *menos dictadas* que partieran, a ser posible, de *abajo a arriba.*
- *Tiempo mejor aprovechado* dentro de un *orden.*
- Programa *variado* con el eje del tema *principal.*

CONCLUSIÓN: *Que los reunidos se convencieran —con sus propias aportaciones— de la posibilidad de afrontar las nuevas tendencias preconizadas como una exigencia del momento.*

Ordenación preparatoria.—Con unos dos meses de antelación a la fecha fijada para la reunión el inspector convocó a los directivos del Centro de Colaboración: presidente, coordinador, secretario y algún maestro al que se encargó

desarrollar tema concreto (Fueron citados también los de otros dos Centros que, bajo la orientación del inspector, funcionaban en la zona, al objeto de enriquecer con mayor amplitud colaboradora el temario a proponer.)

Se eligió el *tema central*, de entre los propuestos por el C. E. D. O. D. E. P. Concretamente el así enunciado: «Aspecto formal básico y realista de los nuevos Cuestionarios». El inspector había expuesto su idea sobre lo que quería obtener del Centro y todos convinieron en que la mejor forma de romper la reserva de afrontar la tarea exigida por los nuevos cuestionarios, sería un adentramiento personal en su problemática. Dicho tema central se convino hacerlo común a los tres centros allí representados.

A continuación el inspector apuntó determinados aspectos que deberían ser materia de estudio, algunas ideas que convendría tener en cuenta y aquellos conceptos que sería bueno desterrar en la aplicación de los Cuestionarios. Pidió la opinión y la aportación de ideas, a los reunidos, en igual línea. Expusieron sus criterios, y se esbozó un proyecto del programa de la reunión del Centro. Se convino que una semana más tarde deberían traer cada uno sus aportaciones al tema, pensadas y estudiadas, pero de forma que pudieran ser resumidas o expresadas en muy pocas palabras. Con esto termina la primera entrevista o consejo.

Ocho días después el inspector y los directivos del Centro volvían a reunirse. Pronto se vio que eran abundantes las aportaciones. Se trataba desde el principio de no desbordarse en excesivos puntos o ítems que pudieran desconcertar o restar densidad al propósito. Se discutió y fueron desechándose los

puntos de estudio poco definidos, poco removedores y los reiterativos. Para ajustar mejor el temario, se concluyó que convenía dividir el tema propuesto en dos partes. Cada una de estas partes se trataría y desarrollaría en dos reuniones sucesivas de los centros. La primera se referiría tan sólo a:

Aspecto formal de los nuevos Cuestionarios Nacionales, que se refería a la estructura y modo de enfoque de los mismos. La segunda, «Aspecto básico y realista», quedaría como *tema central* a tratar en la siguiente convocatoria de los Centros.

PLAN A REALIZAR.—Se elaboró un plan a realizar en la forma que se indica:

a) *Formulación del índice temático.*

He aquí el contenido del mismo que se envió a todos los maestros adscritos a los Centros :

ASPECTO FORMAL DE LOS NUEVOS CUESTIONARIOS NACIONALES

Puntos a desarrollar.

- 1.º Necesidad de los nuevos cuestionarios.
 - a) Desarrollo de la ciencia.
 - b) Cambios socio-económicos. Etcétera.
- 2.º Dosificación de materias escolares.
 - a) Su adaptación a la mentalidad y desarrollo psicológico del niño.
 - b) La viabilidad de su desarrollo en la labor ordinaria docente.
- 3.º Contenido de los nuevos cuestionarios.
 - a) El pase desde la realidad a las nociones.

- 4.º Enseñanza activa.
 - a) Sugerencias para una mayor actividad de las enseñanzas.
- 5.º Experiencias.
- 6.º Adquisición de conocimientos.
 - a) A través de una realidad basada en una experiencia.
- 7.º Precisión de conceptos y libertad de acción didáctica para el maestro.
 - a) Necesidad de aprovechar debidamente esta coyuntura de acción.
- 8.º Ideas a desterrar en el aspecto formal de los nuevos cuestionarios.
 - a) Frialdad en la adquisición de los conocimientos.
 - b) Excesiva facilidad en la presentación de los mismos al alumno.
 - c) Memorismo.
 - d) Monotonía didáctica.
 - e) Inactividad física y mental del escolar.
 - f) Ausencia de la realidad concreta de la escuela y de los intereses infantiles.
- 9.º Ideas que se deben tener presentes en el aspecto formal de los nuevos cuestionarios.
 - a) Profundidad de los conocimientos y necesidad de que éstos sean vividos por el alumno.
 - b) Necesidad de la observación, la experimentación y la actividad.
 - c) Ilusión y sugestividad de la tarea escolar.
 - d) Necesidad del guión, como punto de partida.
 - e) Cumplimiento racional del programa (no como acumulación exhaustiva).
 - f) Utilización al máximo de los nuevos medios didácticos de que están siendo dotadas las escuelas.

OPINIONES Y SUGERENCIAS (Explicaciones resumidas)

- Punto 1.º Presentada por el maestro.....
- Punto 2.º Presentada por el maestro.....
- Punto 3.º Presentada por el maestro.....
- Punto 4.º Presentada por el maestro.....
- Punto 5.º Presentada por el maestro.....
- Punto 6.º Presentada por el maestro.....
- Punto 7.º Presentada por el maestro.....
- Punto 8.º Presentada por el maestro.....
- Punto 9.º Presentada por el maestro.....
- OPINIONES Y SUGERENCIAS LIBREMENTE PRESENTADAS

Fecha:
El director de Grupo o Agr. escolar

b) *Remisión del mismo e instrucciones.*—Se remitió este índice en plazo de ocho días a los directivos de Grupos y Agrupaciones escolares, acompañado de circular, exponiendo el propósito y la necesidad de que todos los maestros de cada Agrupación participaran en su estudio. Se les insistía en que se reunieran cuantas veces lo precisaran y lo devolvieran diez días antes de la fecha fijada para la convocatoria del Centro. Deberían explicar por último las aportaciones personales seleccionadas entre ellos a los puntos dados o las sugerencias libres —aceptadas todo ello después de su discusión y estudio— y plasmarlas en un máximo de dos o tres cuartillas a doble espacio. En el momento de la reunión general del Centro, se señalarían por la mesa directiva los escritos seleccionados para que sus presentadores pudieran sostener sus breves tesis ante el pleno. Todos los

autores de estas cuartillas deberían estar dispuestos a ello. Y todos —se les recordaba en las comunicaciones— por haber tocado y estudiado los diversos puntos, podrían actuar, si fuera preciso en el coloquio, sin caer en la ineficaz improvisación. Deberían dar cuenta los directores de las agrupaciones de las reuniones celebradas a tal fin y de su desarrollo e incidencia.

c) *Fijación de otros temas. Su enfoque.*—Además de lo previsto para el tema principal, se les dio traslado a todos del tema de didáctica especial que habría de tratarse en la reunión y que se acordó fuera distinto para cada uno de los tres centros que funcionan en la zona. (Estos tres centros se reunirían en su sesión principal distanciados en tres fechas uno del otro.) Los temas escogidos —con arreglo a las tendencias e interés manifestados ya en reuniones anteriores, fueron concretamente en este caso: *Centro núm. 1:* «El cuestionario de lenguaje».—*Centro núm. 2:* «El tratamiento de la Geografía como culminación de los conocimientos de tipo social».—*Centro núm. 3:* «El tratamiento sistemático del cálculo y las matemáticas».

Se nombraron los ponentes de cada uno de los temas, meditando bien la elección de cada uno de ellos, y se recomendó tanto al ponente elegido como a los directivos de cada uno de los tres centros que procuraran insertar los puntos más esenciales recogidos en el índice temático, e incorporarlos a la orientación del tema específico. Concretamente los ponentes formularon de acuerdo con el inspector, su exposición temática.

En las reuniones por pueblos y agrupaciones todos estudiarían asimismo el tema, pero dejando más libre iniciativa a los maestros en sus reuniones, ya que el trabajo esencial lo aportaría el ponente, y ellos deberían prestar atención al estudio del tema, para una mejor información en el momento de la exposición, y en el coloquio.

También se fijaron las lecciones prácticas y se nombraron los maestros que habrían de desarrollarlas. Versarían sobre materias de la disciplina didáctica asignadas a cada centro.

Se escogió y remitió a la par, el tema de carácter provincial, de organización escolar —éste común como el tema central, para los tres centros—, y que fue el siguiente: «*Organización y funcionamiento de las agrupaciones escolares. Sus ventajas y dificultades*». Se escogió

para el final el tema más estimulante y conocido. No se exigieron en su estudio trabajos escritos, aunque se recomendaban algunas notas preparadas por si fueran precisas. Se procuró así descargar de tensión en el esfuerzo la labor previa. Este tema, al elaborar el programa, se colocó al final de la reunión, y dicho programa quedó redactado ya con la asignación de tiempo para cada materia.

PROGRAMA

Después de una misa rezada, y a partir de las diez de la mañana, darían comienzo las sesiones de trabajo con el siguiente orden:

Sesión de la mañana (4 horas de trabajo):

1) Saludo a los reunidos del inspector, con indicación de normas a seguir para el buen orden de las reuniones (duración máxima: 10 minutos).

2) Explanación y síntesis del tema central —por el ponente designado—, contemplando en conjunto en dicho tema las sugerencias y puntos dados (duración: 20 minutos).

Lectura personal de aportaciones ya previamente seleccionadas (unas 15 a 3 minutos cada una). A continuación, una por una, correcciones o rectificaciones verbales de los maestros que presentaban trabajos sobre las mismas y no pudieron ser leídos (5 minutos por intervención como máximo).

Total duración de todos estos trabajos: 2 horas.

3) Lectura de conclusiones y puntos coincidentes (15 minutos).

4) Descanso (15 minutos).

5) Explanación del tema de didáctica especial (30 minutos).

6) Coloquio sobre el mismo —libre, pero moderado y ordenado por la mesa— (30 minutos).

Comida de hermandad.

Sesión de tarde (duración total: 2 horas).

7) Lección escolar de aplicación (exposición, ejercicios, etc.) (30 minutos).

8) Coloquio sobre la misma (libre) (30 minutos).

9) Exposición del tema provincial sobre organización escolar (30 minutos).

10) Coloquio (30 minutos).

Trabajo posterior a la reunión.—Las conclusiones redactadas provisionalmente se enviarían de nuevo a los pueblos y agrupaciones, y en plazo de quince días se puntualizarían y mejorarían en su contenido

—mediante nuevas reuniones locales—, redactándose definitivamente por la Inspección. Luego se reenviarían de nuevo y se volvería a preparar la actividad del centro de forma análoga para la reunión siguiente.

IMPRESIONES FINALES Y EXPERIENCIAS

Hemos relatado sin excesivos detalles —pero con un suficiente análisis informativo— el proceso de ideación, preparación y programación de Centros de Colaboración, a base de una modalidad eminentemente activa y participadora de sus componentes.

Ahora podríamos reseñar el resultado describiendo los pormenores de la sesión del Centro. Traeríamos, como colofón, las conclusiones aceptadas y reflejaríamos las intervenciones, incidencias, clima, etcétera. Creemos que esto se basa en sustancia y extensión nuestro propósito. No es del caso reflejar el contenido de los actos. Tampoco hacer el panegírico de un procedimiento —tan válido como otro cualquiera—, pero del que, por sus frutos, nos encontramos realmente satisfechos.

Consignemos simplemente alguno de estos resultados, como constatación sincera y fiel de la experiencia: las sugerencias y trabajos reclamados de los maestros (también las opiniones y aportaciones libres) fueron muy numerosas; le fue difícil al inspector, seleccionar las breves —y a veces enjundiosas— comunicaciones enviadas. Se advirtió que los maestros habían removido y consultado libros, discutido a veces, en sus reuniones previas, antes de llegar a la admisión en ellas de los trabajos. Informarse sobre todo esto fue tarea que para la Inspección revistió interés. Esta, y la de conocer por distintos procedimientos durante el tiempo previo a la celebración del Centro, el clima de trabajo que animó a los componentes de las distintas agrupaciones. Luego en el Pleno el papel que desempeñó la Inspección fue esencialmente moderador, orientador y directivo. El presidente y el secretario de cada Centro colaboraron eficazmente. Las intervenciones fueron animadas y calurosas. Los participantes hablaban —brevemente, pero bien— de lo que habían preparado. Muchos no precisaron leer las cuartillas —conocían su contenido—, por lo que no se excedían en el tiempo fijado. Los objetantes, a quienes se les concedió en pri-

mer lugar la palabra, fueron, por lo general, maestros de aquellos que habían aportado ideas sobre los mismos puntos tratados.

Las reuniones generales de los Centros resultaron, pues, calurosas y animadas. Nunca vimos tanto entusiasmo, ni una tan fácil manera de romper «el muro de hielo» que se levanta de ordinario cuando, doctoralmente, el inspector o un ponente bien preparado, expone, simplemente y los demás escuchan.

Naturalmente, no todos los ítems o puntos tuvieron igual aceptación. Algunos resultaron más accesibles y provocaron mayor interés. No nos importó. Aunque así se reflejara en las conclusiones. Compartimos totalmente la opinión que sobre esta clase de reuniones expresara el doctor Villarejo de que «más que por

las soluciones concretas aprendidas, interesan por la enorme cantidad de inquietudes suscitadas». Inquietud. Afán. Preocupación. Esto es lo importante cuando se acompañan de una atención sostenida. De un cierto período de estudio prolongado. De la huida de la improvisación.

El tema central genérico hizo entrar en situación, con su desarrollo, a los Centros. Los temas de didáctica —y la lección práctica— se desarrollaron ya en el clima apetezido. No decayó el interés, aunque el estudio no se acometiera ni tan intensa ni extensamente. El coloquio en el tema provincial —nutrido con aportaciones de experiencias personales—, y colocado al final de la reunión, precisó menos esfuerzo y se desarrolló con facilidad.

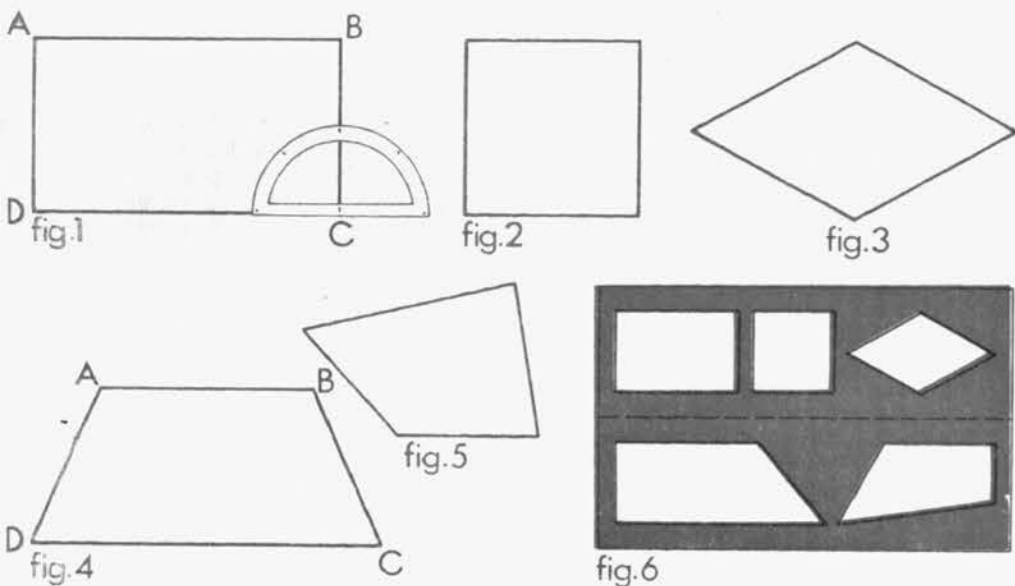
Pero no se cerró el trabajo del

Centro con la clausura de la reunión plenaria. Se perfiló la continuación de las tareas de las pequeñas reuniones de las agrupaciones y sus maestros en la forma ya indicada y se proyectó la acción para la siguiente sesión.

La confirmación de los resultados plenos del sistema, no podrá ser comunicada como algo efectivo hasta que el número de sesiones celebradas lo confirme estadísticamente. Por de pronto, en el resto de las Zonas de Inspección de la provincia donde fue aplicado el procedimiento se viene poniendo en práctica por libre decisión de los inspectores titulares, una vez examinado dicho sistema dentro del seno del Consejo de Inspección.

He aquí, pues, sencillamente, la exposición de una experiencia.





la matemática y el método heurístico

Por EDUARDO SOLER FIERREZ
Licenciado en Pedagogía

Antes de incluir una determinada materia dentro de un plan de estudios hay que preguntarse si a cierta edad los niños la van a poder asimilar.

La matemática, como toda disciplina, pasa por tres períodos con respecto a la maduración de los alumnos:

- de latencia.
- de surgimiento.
- crítico.

El maestro debe respetar el primero, ayudar a despertar el segundo y aprovechar el tercero, ya que la enseñanza propiamente dicha corresponde a este último.

Habida cuenta de esto, tendremos que reflexionar también sobre cuáles sean los fines de la disciplina a enseñar para, aprovechando la maduración plena del alumno, tratar de llegar a ellos. Una última tarea incumbe al maestro: profundizar en la didáctica de la materia para que su enseñanza sea lo más eficaz posible.

La matemática tiene sin duda el valor de desarrollar la inteligencia, ya que para su aprendizaje es indispensable una gran actividad mental. «Siempre que las ciencias agucen y disciplinen el ingenio —escribía Bacon—, no se han de estimar inútiles.» Pero el valor educativo le viene a esta disciplina también por otra razón: Sirven como instrumento intelectual para la resolución de problemas de la vida cotidiana y del mundo profesional.

¿Cómo habrán de enseñarse las matemáticas para que sea educativo su aprendizaje?

El método expositivo de la «lección» clásica, que en el alumno se traducía en memorismo, es contrario a la conquista de los fines que a esta materia se le adjudican. La lección que sale de los labios del maestro asegura la actividad de éste, pero no garantiza la del alumnado; siempre podremos dudar, cuando se trate de una lección expositiva, si verdaderamente nuestros alumnos están atendiendo, y en muchos casos, a la hora de comprobar resultados, nos daremos cuenta de que en gran medida hemos perdido el tiempo.

El método heurístico es valiosísimo para la enseñanza de la matemática. La lección se convierte en

un sistema de pasos micrograduados que el alumno va resolviendo con facilidad. Quizá sea ésta la disciplina en que para su enseñanza mejor se pueda aplicar este método dada su rigurosa trabazón lógica. En toda lección de este tipo, el maestro, ante todo, debe saber callar; presentará los objetos o figuras y estimulará la actividad para que el propio niño sea el que llegue a las conclusiones. Convertido en investigador, el alumno sigue el proceso de la lección con verdadero interés, se siente responsable de los resultados y si el maestro, aunque indirectamente, ayuda a que obtenga éxito, el niño disfrutará del premio que lleva implícito cualquier descubrimiento.

Para que las afirmaciones anteriores no aparezcan utópicas ofrecemos a continuación una lección de geometría plana, inspirada en el método heurístico.

LOS CUADRILATEROS

(Para niños del curso 5.º)

Conceptos previos.—Antes de enfrentarse con este tema, los chicos deben dominar las siguientes nociones: plano, segmento, ángulo, líneas y clases. Conviene también que estén introducidos en la medida de segmentos y ángulos.

Motivación.—El mismo método garantiza el interés de los niños. Conforme avanzan en la lección sienten la satisfacción de ir contestando acertadamente las distintas cuestiones. Esta satisfacción que se experimenta con el acierto estimula para seguir adelante (Thorndike). El error, aunque poco frecuente en este método, puede motivar también aunque quizá con menos fuerza (Skinner).

El papel del maestro.—En este tipo de lección, el maestro es como su organizador. El las planea, prepara el material, las dirige, pero no las expone. Desvía la respuesta errónea, suscita la verdadera, pero se guarda la contestación definitiva. Es el Sócrates convencido de que sus discípulos pueden llegar a la ciencia por sí mismos.

Como antes hemos apuntado, el maestro debe saber callar. Así, su palabra será fecunda y fructífera y no atiborará.

Presentará las diversas preguntas que se hacen a propósito de cada figura, una a una, con el fin de ordenar el proceso. Así mismo, deberá cuidar que el niño reproduzca los dibujos y anote las contestaciones en una misma hoja de papel para, de esta manera, facilitar la percepción de la estructura completa de la lección.

Ejercicios.—La lección así concebida es un puro ejercicio. De ninguna manera figurarán como cosa aparte, sino que por el ejercicio se llegará a adquirir los conceptos nuevos.

Desarrollo.—El maestro empezará llamando la atención del niño para que repare en las formas de objetos de su mundo:

¡Fíjate en la forma de la hoja donde escribes! Al mismo tiempo en el encerado dibujará un rectángulo y escribirá su nombre (figura 1).

El alumno observará que la forma del dibujo que hay en el encerado es igual a la de la hoja de papel que tiene delante. Seguidamente se le interrogará para que conteste por escrito del modo siguiente:

- a) ¿Cuántos lados tiene la hoja de tu block, o el rectángulo que hay dibujado?
- b) ¿Qué lados del rectángulo son iguales? ¿Qué lados son paralelos?
- c) ¿Cuántos ángulos hay en el rectángulo dibujado?

d) Con tu transportador de ángulos observa la medida de cada ángulo. ¿Son iguales los cuatro ángulos del rectángulo?

Anotadas por el niño las contestaciones a las cuatro preguntas anteriores, el maestro dibujará un cuadrado (figura 2).

Contesta ahora como lo has hecho anteriormente a las siguientes preguntas:

- a) ¿Cuántos lados tiene el cuadrado que ves?
- b) Mide cada uno de sus lados y anota sus medidas. ¿Son iguales todos los lados del cuadrado? ¿Son paralelos?
- c) ¿Cuántos ángulos tiene? Márcalos con una curva.

d) Mide los cuatro ángulos del cuadrado y comprueba si son iguales.

e) Con una hoja de tu cuaderno construye un cuadrado, de tal manera que no tengas que cortar la hoja más que por un lado.

He aquí otra figura. El maestro dibujará un rombo (figura 3).

Esta figura es un rombo y escribirá el nombre en el encerado:

- a) ¿Cuántos lados tiene el rombo?
- b) ¿Son iguales los lados del rombo? ¿Son paralelos?
- c) ¿Cuántos ángulos tiene el rombo?
- d) Después de medirlos con el semicírculo graduado contesta: ¿cuántos ángulos tiene iguales?

Al rectángulo, cuadrado y rombo les puedes llamar paralelogramos.

Se les presentará un trapecio (figura 4).

- a) ¿Cuántos lados tiene el trapecio?
- b) Observa bien el dibujo. ¿Cómo son los lados AB y CD? ¿Y el AC y BD?
- c) ¿Cuántos ángulos hay en el trapecio?
- d) ¿Son iguales los ángulos del trapecio? Contesta cuando los hayas medido.

Una última figura: El trapezoide (figura 5).

- a) ¿Cuántos segmentos forman este trapezoide?
- b) ¿Son iguales los lados? ¿Son paralelos?
- c) Anota el número de ángulos del trapezoide.
- d) ¿Cuánto miden cada uno de los ángulos? ¿Son iguales?

Ahora te vas a fijar de nuevo en las tres primeras figuras (figura 6):

1) ¿En qué se parecen el rectángulo y el cuadrado? ¿Y el cuadrado y el rombo? ¿Se parecen también el rombo y el rectángulo? ¿En qué?

2) Anota ahora los parecidos que tienen el rectángulo, cuadrado y rombo, pero fíjate bien, lo que tienes que escribir es únicamente las cosas que tienen iguales estas tres figuras.

3) Observa al trapecio y el trapezoide: ¿Qué parecido hay entre ellos? ¿En qué se diferencian?

4) Compara el trapecio con los paralelogramos y escribe los parecidos. ¿En qué se diferencian?

5) Compara el trapezoide con los paralelogramos y escribe las semejanzas y diferencias.

información

Concursos escolares de periódicos murales y cuadernos de rotación.

La Delegación Nacional de Juventudes convoca sus tradicionales concursos de periódicos murales y cuadernos de rotación con la finalidad de extender sus beneficiosos efectos pedagógicos y perfeccionar estas realizaciones docentes.

El concurso de periódicos murales premiará los trabajos que logren desplegar de modo gráfico los hechos y noticias de interés escolar, destacando las consecuencias morales, cívicas y sociales de los acontecimientos.

La convocatoria de cuadernos escolares de rotación distinguirá aquellas realizaciones que reflejen el trato y desarrollo dados en cada

centro a la formación cívico-social y a la educación física y expresen de modo estético.

Podrán participar en los concursos anteriores los maestros de Enseñanza Primaria, incluidos los premiados con anterioridad. Las convocatorias establecen distintas categorías de premios, que abarcan todos los tipos de centros de Enseñanza Primaria, alcanzando el total de los premios la cantidad de CIN MIL PESETAS.

Los maestros interesados podrán solicitar informes completos sobre las convocatorias de sus respectivas Delegaciones de Juventudes.
E. E.

Curso para Diplomados de Educación en Alimentación.

El pasado día 8 de febrero tuvo lugar la inauguración de un curso para Diplomados de Educación de Alimentación y Nutrición. El curso tiene por objeto formar a aquellas personas que se hayan de encargar de la educación alimentaria en los distintos ambientes y estratos de la población espa-

ñola: infancia y adolescencia, campesinos, los jóvenes que realizan el Servicio Social, etcétera, a los efectos de promover una correcta y equilibrada alimentación, la producción y consumo de alimentos protectores, así como una mejor inversión del presupuesto familiar que se destina a alimentación.

El curso tendrá una duración de tres meses, y en él se tratarán cuestiones de Educación, Sociología, Psicología social, Técnicas didácticas y de comunicación de masas; Nutrología, Producción de Alimentos y Economía Doméstica.

M. E.

El niño original no agrada a los docentes.

Dos estudiosos americanos han realizado una encuesta acerca de la correlación entre la «creatividad» de un sujeto y su «inteligencia», esto es, entre la capacidad de intuición, observación y expresión original, la ingeniosidad y la genialidad, de una parte y de otra la inteligencia como capacidad de razonamiento lúcido, lógico, a veces casi mecánico. De la investigación parece resultar

que, mientras el alumno «inteligente» es muy apreciado por los docentes, el «creativo» lo es bastante menos: en general, los docentes prefieren no tenerlo en clase, no tienen simpatía por él, aunque la media lo valora bien en cuanto a inteligente. Por otra parte, interrogados acerca del aprecio que de estas dos cualidades hacia la sociedad y la escuela, los «inteligentes» consideran las

propias aspiraciones valoradas positivamente, mientras que los «creativos» consideran las propias negativamente valoradas. Estos resultados, que naturalmente valen sobre un plano general, estadístico, y no excluyen las excepciones, parecen confirmar las investigaciones realizadas en otro lugar, también en Italia. Es una situación que puede hacer reflexionar a docentes y educadores.

O. P.

Los libros de texto y programas escolares.

La revista italiana «I Diritti della Scuola» durante los días 7 y 8 de diciembre pasado, ha celebrado una reunión de estudios en Roma, cerca de la casa editora Mondadori, para confrontar los programas ministeriales 1955 en relación con los li-

bros de texto. El debate se refirió a las relaciones: Programas y libros de texto en la unidad de la escuela obligatoria, Vida e historia de los actuales programas, Programas psicológicos y exigencias de la cultura, los editores y los libros de texto, In-

terrogantes acerca de los programas y de los libros de texto, Los programas didácticos de 1955 en la unidad de la formación de base, Los libros de texto, Los libros de lectura, hoy, El porvenir del libro de texto en la escuela italiana.

S. B.

Coordinación de las ciencias pedagógicas en Rusia.

Por el Gobierno de la Federación de Rusia, ha sido promulgada una orden que se refiere a la creación de un Consejo de coordinación de las ciencias pedagógicas. Este consejo está llamado a coordinar los trabajos de investigación de la Academia de Ciencias pedagógicas, de las escuelas normales

superiores y de las facultades de pedagogía de las universidades, con el fin de evitar la dispersión y el paralelismo de los trabajos. Está compuesto, este Consejo, por un presidium de doce secciones que se ocupan cada una de una materia particular (educación preescolar, planificación, métodos, et-

cétera) y de nueve comisiones territoriales, esto con el fin de tener en cuenta las particularidades geográficas y económicas locales. Existen además consejos especiales para cada problema actual (lenguas extranjeras, programación, etc.).

B. I. E.

Convocatoria de concurso público.

La Delegación Nacional de Juventudes convoca concurso público para la elaboración de libros de texto de Educación Cívica y Social y sus correspondientes Cuadernos de prácticas y ejercicios, para quinto, sexto, séptimo y octavo Cursos de Enseñanza Primaria, con arreglo a las siguientes bases:

Primera.—Los libros de texto y Cuadernos de prácticas y Ejercicios de Educación Cívica y Social para los alumnos de quinto, sexto, séptimo y octavo Cursos de Enseñanza Primaria, desarrollarán las materias a que hace referencia el cuestionario de Educación Cívica y Social establecido por la Delegación Nacional de Juventudes, y que forma parte de los nuevos cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria aprobados por Orden Ministerial de fecha 8 de julio de 1965 («Boletín Oficial del Estado», número 229).

Segunda.—Los trabajos se presentarán escritos a máquina, a doble espacio, por una sola cara, y la extensión de los mismos (fotografías y dibujos aparte) estará comprendida entre los límites siguientes:

a) Libros de texto.

Quinto curso: de 90 a 125 folios; sexto curso: de 100 a 150 folios; séptimo curso: de 150 a 200; octavo curso: de 175 a 225 folios.

b) Cuadernos de prácticas y ejercicios: Con una extensión adecuada para la realización personal, o en equipo, de trabajos, ejercicios, prácticas sociales, que se deriven del contenido del libro de texto.

Tercera.—Tanto el libro de texto como el Cuaderno correspondiente, tendrán una amplitud adecuada para el desarrollo teórico-práctico del Cuestionario en 35 sesiones.

Cuarta.—La presentación y exposición del contenido de cada sesión, será lo más clara y sencilla posible y debe lograr:

a) Motivar al alumno; b), promover la fácil comprensión y asimilación de las nociones fundamentales; c), proponer niveles de aspiración y modelos de conducta; d), ejemplificar el contenido de manera sencilla y amena; e), proponer aplicaciones prácticas y ejercicios que el alumno deba reflejar en el cuaderno.

Quinta.—Tanto los libros de texto como sus correspondientes cuadernos, irán acompañados del número más conveniente de esquemas, fotografías, dibujos, etc., que bagan aquéllos lo más didácticos posibles. Los dibujos pueden presentarse de forma esquemática para que sean interpretados por nuestros dibujantes.

Sexta.—Cada concursante o equipo de concursantes puede concurrir a uno o varios cursos. La presentación del libro de texto y cuaderno de prácticas y ejercicios correspondientes a cada curso, se realizará conjuntamente.

Séptima.—La presentación de los trabajos se hará por cuadruplicado, en el Instituto de la Juventud, calle Marqués del Riscal, núm. 16, Madrid-5, antes de las doce horas del día 15 de octubre de 1966.

Octava.—Los autores, cuyo texto y cuaderno de prácticas y ejercicios sean premiados en este Concurso, percibirán por una sola vez la cantidad de: CINCUENTA MIL PESETAS, por el lote de Quinto Curso. CINCUENTA Y CINCO MIL PESETAS, por el lote de Sexto Curso. SESENTA MIL PESETAS, por el lote de Séptimo Curso. SETENTA Y CINCO MIL PESETAS, por el lote de Octavo Curso.

Los originales quedarán en propiedad de la Delegación Nacional de Juventudes.

Novena.—A cada autor, cuyo nombre figurará en el libro y cuaderno correspondiente, se le facilitarán gratuitamente 20 ejemplares, una vez editados aquéllos, y se le facultará para adquirir cuantos ejemplares desee de los mismos con el 25 por 100 de descuento respecto del precio de venta al público.

Décima.—El concurso podrá ser declarado desierto si ninguno de los originales presentados tuviese la necesaria calidad, a juicio de las dos terceras partes de los miembros del Jurado.

Undécima.—La Delegación Nacional de Juventudes se reserva el derecho de hacer, o pedir al autor de los originales que seleccionen, las rectificaciones, aplicaciones u otras modificaciones del texto, dibujos, ejercicios, etc., que considere oportuno.

Duodécima.—El Jurado que calificará los originales estará presidido por el Director del Gabinete de Educación Cívico-Social y Política del Instituto de la Juventud e integrado por un representante del Instituto de Estudios Políticos, otro de la Delegación Nacional de Sección Femenina, el Director del Gabinete de Psicopedagogía de aquel Instituto, el Adjunto de Enseñanza Primaria de la sección central de Enseñanzas de esta Delegación, un representante de Editorial «Doncel» y tres especialistas en Educación Cívica y Social designados por la Delegación Nacional de Juventudes a propuesta del Instituto de la Juventud.

Décimotercera.—Cualquier aclaración a esta convocatoria podrá ser solicitada al Gabinete de Educación Cívico-Social y Política del Instituto de la Juventud.

Enseñanza programada para el Magisterio.

El Centro de Iniciativas Pedagógicas de la Comisaría para el S. E. U. ha realizado una edición especial y restringida de material programado, con destino al profesorado español, siendo la primera obra que aparece en España de estas características y que

puede servir como punto de partida para una divulgación de este nuevo método de enseñanza.

La obra editada lleva el título de «Matemáticas básicas» y su contenido es de indudable interés para la enseñanza de esta ma-

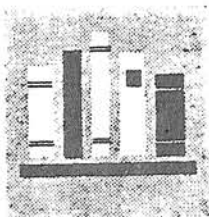
teria a nivel de enseñanza primaria, primeros cursos de Bachillerato elemental y cursos de alfabetización de adultos. Los profesores interesados pueden solicitarla al Centro de Iniciativas Pedagógicas, Glorieta de Quevedo, 7, o Apartado 10.128. Madrid.

Viajes de los maestros.

Como en años anteriores, nuestro compañero don Antonio J. Onieva (calle García de Paredes, 49, Madrid-3) dirigirá dos de ellos en el próximo verano: uno, en avión, a las islas Canarias (Gran Canaria, Tenerife,

Lanzarote y La Palma), de veintidós días de duración; y otro, en autopullman de lujo, a continuación del viaje anterior, de quince días de duración, a Francia, Bélgica y Holanda.

Para mayor información, los interesados deben dirigirse al citado director, remitiendo sello si desean respuesta de carácter particular.



Máquinas de Enseñar y Enseñanza Programada

Fry, E.: *Máquinas de Enseñar y Enseñanza Programada*. Prólogo de Juan Manuel Moreno, Editorial Magisterio. Madrid, 1965.

Trata este libro de Máquinas de Enseñar y de Enseñanza Programada: De las máquinas de enseñar, reconociendo el valor que tienen o pueden tener, en determinadas circunstancias, pero sin desorbitar su función, que es como instrumento o recurso al servicio de una enseñanza en donde lo principal han de ponerlo entre el programador y el maestro. Ahora, sin dejar de advertir que pueden ser instrumento muy valioso.

Es obra donde se estudia la programación de la enseñanza en todos los aspectos que el asunto requiere: en sus principios científicos, y a la manera que estos principios pueden ser científicos. Recoge información de las principales experiencias y analiza y critica su posible valor como base informadora del nuevo método.

Y a pesar de ser libro reciente y sobre materias nuevas, no deja de ser un estudio ponderado. En algunas cuestiones está ya de vuelta de ciertas afirmaciones un tanto optimistas y aventuradas de los primeros momentos, sentando doctrina más realista y certera.

El autor no es sólo persona estudiosa y bien informada del asunto, sino que es un enamorado de su trabajo, bien compenetrado de su transcendencia, que lo trae a diario entre manos en continua y viva experiencia, que vive los problemas en su nacimiento, y que contrasta de continuo sus apreciaciones con las de otros observadores, y que así va depurando y definiendo realidades y métodos.

Tiene aún otras buenas cualidades el libro; no es sólo exposición y crítica de principios y realizaciones, sino que una buena parte está dedicada a la transcripción literal de las realizaciones más características de las distintas formas de enseñanza programada.

La obra es un volumen de 270 páginas. Lleva un índice alfabético muy

completo; y se compone de catorce capítulos, todos muy sustanciales e interesantes, y cuatro apéndices dedicados por entero a realizaciones.

El educador interesado en los nuevos métodos de enseñanza irá, seguramente, a buscar en este libro orientaciones para aprender a programar. Y las encontrará. Encontrará orientaciones para empezar, y análisis y crítica de principios y de las realizaciones más logradas. Y, puestos en el camino de las realizaciones, a este libro habrá que volver para contrarrestar lo que nosotros hicimos, en nuestros tanteos y vacilaciones, con las dudas y las exploraciones de los que nos precedieron, marcándonos, al fin y al cabo, un camino.

Y aprenderemos. Y aprenderán incluso los fieles a los métodos tradicionales. Que los métodos nuevos son vistos con luz de inteligencia nueva. Y es inevitable que esa luz alumbró a un tiempo los métodos tradicionales, recobrando así éstos, en parte, la vitalidad que ellos tuvieron en su origen.

Por esto es por lo que decimos que el gran libro objeto de esta nota tiene un destacado valor, no sólo con vistas a estos métodos nuevos que constituyen el objeto primordial de estudio, sino para realizar una revisión de los métodos tradicionales, a los que alumbró con nueva luz, para destacar en ellos lo que siempre tuvieron de más valioso y permanente.

Lleva, por último, un breve prólogo del traductor, conciso y con la claridad en él habituales. Y esta brevedad no impide que ya, en unos pocos párrafos, anuncie el contenido del libro y defina, con maestría de veterano, las características de los métodos nuevos y, en particular, de la enseñanza programada.

DAVID BAYÓN

Tus hijos

COLECCIÓN «TUS HIJOS»: Edit.: Alameda, García Morato, 121. Madrid, 1965. Folletos de 48 págs., 10 pesetas.

La Colección «Tus Hijos» recoge una serie de textos, redactados de manera sencilla, por medio de los cuales pre-

tende ayudar a los padres en el enfoque de sus relaciones con los hijos.

Estos textos no son fórmulas infalibles, si un intercambio de experiencias y reflexiones para conseguir una influencia acertada en la educación de los niños.

La Colección «Tus Hijos» comprende toda la gama de situaciones y problemas, desde los cuidados de recién nacido, hasta la edad del noviazgo, y tanto para niños como para niñas.

He aquí una exposición clara y concreta de lo que pretenden ser estos folletos, tomada de su introducción. Esta Colección está dirigida por el P. José Antonio Ríos, Pedagogo y Psicólogo, profundamente preocupado por los problemas de la juventud.

Los títulos de estos folletos son sumamente sugestivos:

- «¿De dónde vienen los niños?»
- Mi hija se ha enamorado.
- La edad difícil.
- Mamá es mi amiga.
- Los niños miedosos.
- El derecho a jugar.
- Color, pinceles y un niño detrás.
- Un bache en los estudios.
- Tu hijo ante el bachillerato.
- El niño desbediente.
- Cómo responder a las preguntas de los niños.
- Di a tu hijo que el mundo es maravilloso.

Están escritos en un lenguaje sencillo, ameno y claro. Los autores de los distintos folletos son personas responsables, que entienden del tema y lo exponen con fluidez y rigor, siendo comprensibles para todos los lectores.

No dudamos del éxito de esta colección y es de agradecer la divulgación de estos temas interesantes para padres y educadores en general.

V. A.

Orientaciones actuales de psicología pastoral

HAGMAIER, C. S. P.; George y GLEASON, S. J.; Robert W.: *Orientaciones actuales de psicología pastoral*. Técnicas modernas y conflictos emocionales. Santander. Editorial «Sal Terrae», 321 págs., 1964.

En esta obra se intenta presentar un bosquejo sencillo de los conceptos técnicos fundamentales en la dirección que puede servir de libro de texto para seminaristas y de orientación para sacerdotes, y no pretende ser un manual de adiestramiento para directores, puesto que resultaría insuficiente. El propósito fundamental de los autores ha

sido, no tanto el responder a preguntas o solucionar dificultades, como el construir «actitudes» en torno al proceso mismo de la solución de problemas.

Aunque el libro está planeado principalmente para seminaristas y sacerdotes católicos, los autores abrigan la esperanza de que católicos laicos —padres, profesores, monjes, directores, los que trabajan con jóvenes, psicólogos, psiquiatras, etc.— encuentren también utilizable una parte considerable de este material. Esta obra está dividida en dos partes. En la primera parte se estudian los aspectos psicológicos de la orientación y dirección: Emociones y conducta, el arte de saber escuchar, psicología de la debilidad humana, masturbación, homosexualidad, alcoholismo, los escrúpulos, enfermedad mental y salud mental, y utilización de los recursos estatales. En la segunda parte se tratan los aspectos morales de la orientación y dirección: Aspectos morales de la masturbación, de la homosexualidad, alcoholismo y culpabilidad moral, Catolicismo y psiquiatría.

Además la obra contiene dos apéndices dedicados a las principales enfermedades mentales y a la bibliografía reciente, fácilmente asequible al lector español.

M. J. A.

Metodología Didáctica

TITONE, Renzo: *Metodología Didáctica*. Edit. Rialp, Madrid, 1965, 667 págs. Traduc. Manuel Rivas.

Acaba de aparecer una obra muy interesante para los estudiosos de la Pedagogía. Su traductor, Manuel Rivas Navarro, Inspector de Enseñanza Primaria y Profesor A. de Didáctica en la Universidad de Madrid, ha realizado una gran labor y una valiosa traducción; ediciones Rialp, una vez más, ofrece una obra útil y eficaz en su colección «Biblioteca de Educación y Ciencias Sociales». A ambos nuestro sincero reconocimiento y nuestra felicitación por haber puesto al alcance de los pedagogos esta magnífica traducción.

El autor, Renzo Titone, una de las personas más calificadas en el campo de la Pedagogía actual, ha confeccionado un texto de síntesis, casi exhaustivo, en torno al problema metodológico de la enseñanza.

La obra consta de cuatro partes fundamentales:

En la primera parte se aborda el pro-

blema de la docencia, implicado con el acto de enseñanza y la relación maestro-escolar; y la presentación de un concepto actual de Didáctica, a través de una evolución de carácter histórico.

En una segunda parte se ocupa de la orientación de la didáctica contemporánea, a través de varios capítulos en torno a la *revalorización del alumno como agente principal*, donde se estudian los métodos de Mariotti, Montessori, Agazzi, escuela de la Montescia, escuela serena de Agno, la escuela renovada y el método manjoniano; en torno a la *valoración de la autoactividad*, estudiando la intuición, juego y trabajo, el método de redescubrimiento y texto escolar y procedimientos de autocontrol y autocorrección; en torno a la *valoración del principio de globalización en el aprendizaje*, exponiendo los centros de interés, el plan Morrison, los complejos de la escuela soviética, la concentración de materias y otros métodos interesantes; en torno a la *individualización de la enseñanza*, donde se analizan y estudian los métodos de Decroly, Mannheim, Oasland, Plan Dalton, Trinidad, Plan, Winnetka, Remy y otras técnicas de individualización; en torno a la *socialización de la enseñanza*, exponiendo los principales métodos y sistemas: Gary, Proyectos, iniciación social de García Hoz, Trabajo en equipos de Coninet, las realizaciones de Freinet y otros.

La tercera parte está dedicada a exponer una problemática general de la enseñanza, analizando su finalidad, el sujeto de aprendizaje y la escuela, el objeto del aprendizaje escolar, el método de enseñanza y su estructura y la preparación de lecciones.

Y, por último, la cuarta parte está dedicada al estudio del maestro como causa ejemplar y eficiente y al diálogo como síntesis dinámica de la relación enseñanza-aprendizaje.

Un libro interesante para todo educador y maestro y de una traducción impecable.

V. A.

Directores para una escuela mejor

BASSEF, CRANE y WALKER: *Directores para una escuela mejor*. Magisterio Español, S. A., 21 x 15 cm., 126 páginas, 100 pesetas.

Los libros para Directores de Centros escolares son tal novedad en el mundo

de habla castellana, que no podemos reunir más de seis títulos, de los cuales sólo es posible utilizar, por su contenido y desarrollo, al menos parcialmente, dos de ellos.

La mayor parte de los Directores han aprendido sus funciones sobre el puesto de trabajo, en su experiencia directa una vez les han concedido el nombramiento. Su técnica, aunque inteligentemente elaborada, carece de una fundamentación científica y teórica.

Pero la enseñanza cambia a pasos de gigante, y el Director se ve ante la necesidad de cambiar su actitud y fundamentar su actividad en principios seguros al mismo tiempo que comprender las razones que mueven la vida del Colegio, de los alumnos y de los maestros.

El libro está concebido para cuantos tienen misiones de dirección en el sistema escolar, concebido éste en todos los niveles de enseñanza. Pero los autores han preferido centrarse en la figura del Director porque sin duda éste es el puesto clave en la enseñanza de un país. La calidad de la educación que se ofrece en la clase depende directamente de la forma en que el Director plantea la enseñanza, se determinan los métodos, facilita materiales o actúa en sus relaciones profesionales con los Maestros. La moral profesional de un Centro depende fundamentalmente de él.

Una buena escuela es una comunidad formada por el Director, los Maestros y los alumnos. Las relaciones entre el Director y los Maestros son de considerable importancia, y por esta razón los autores han puesto especial énfasis en ella. Han dedicado tres capítulos a analizar las relaciones entre el Director y los Maestros y han centrado el interés en la «Evaluación del staff», considerando que éste es uno de los problemas más difíciles que se plantean al Director y un motivo de preocupación para el Maestro.

El lenguaje utilizado para describir estas relaciones es el normal entre los profesionales. Se ha evitado la jerga poco científica, procurando, por el contrario, estar de acuerdo con la nomenclatura internacional.

No es de suponer que este libro, o cualquier otro, haga buenos a los malos Directores, pero cuantos hemos leído la obra estamos convencidos de que ayudará a cuantos tratan de mejorar su labor.

M. y G.



Enseñanza de la Geografía

A

- ANGLETERRE ET PAYS DE GALLES. MINISTRY OF EDUCATION. *Geography of education*. London, Her Majesty's Stationery Office, 1960, 62 págs.
- ARDISSONE, Romualdo: «La enseñanza de la geografía». *Histrium para el Maestro*, núm. 24, agosto 1963.
- ARROYO DEL CASTILLO, V.: *Didáctica de la Geografía y de la Historia*. En *Enciclopedia de la Nueva Educación*.

B

- BETHLEM, Nilda: *Geografía e Historia na escola primária*. Río de Janeiro, s. ed., s. d., 106 págs.
- BROUILLETTE, Benoit: *Rapport de la Commission de l'enseignement de la Géographie de l'Union Géographique internationale*. Chronique pédagogique núm. 15, 1961. Union Géographique internationale. XX^e Congrès International de Géographie. London, juillet-aout 1961. Cahiers de Géographie de Québec. Institut de Géographie. Université Laval.

C

- CARVALHO, Delgado de: *La Geografía, la Historia y la Instrucción Cívica*. Buenos Aires. Kapelusz.
- CLOZIER, René: *Les étapes de la géographie*. París. Presses Universitaires de France, 1949, 1 vol., 128 págs.

CH

- CHAVES DE TALLA, Sara: *La moderna concepción de la enseñanza de la Geografía*. *Revista de Educación*, número 2, año XC. La Plata, 1949, páginas 27-38.
- CHOLLEY, André: *La géographie* (Guide de l'étudiant). París. Presses Universitaires de France, 1951, 1 vol. 218 páginas.
- CHICO, P.: *Metodología de la Geografía*. Edit. Reus. Madrid, 1959.

D

- «Didattica della geografia». *Ricerche Didattiche*, núm. 69, maggio-giugno 1962 pág. 73.
- DUBOIS, C., FEVRE LUCIEN, LEULLIOT, P.: *La enseñanza de la historia y de la geografía*. Buenos Aires. Biblioteca Nova de Educación, 1955, 1 vol. 48 páginas.

E

- ELKIS, Annice Davis: «Efficient use of geography texts». *N. E. A. Journal*, XII, february 1962, 81-82 págs.
- L'Enseignement de la Géographie*. Petit guide a l'usage des maitres. París. Unesco, 1952, 114 págs.
- «Enseñanza de la Geografía. *La. Revista Analítica de Educación*, núm. 1, volumen XIII, Unesco, 1961.
- «Enseñanza de la Geografía». Selección bibliográfica. *Educadores*, núm. 18, mayo-junio 1962, págs. 595-606.

F

- FAURE, Pierre: «L'enseignement de la géographie». *Pédagogie. Education et Culture*, núm. 3, mars 1963, pág. 222.
- FERRO, G.: «L'insegnamento della geografia in Portogallo». *Il Centro*. Centro Didattico Nazionali di Studio e Documentazioni núm. 1. Firenze, gennaio-giugno 1964, págs. 42-48.
- FLORESTAN, Alfredo: «Sobre el concepto y contenido de la Geografía». *Estudios Pedagógicos*, núm. 14-15, 1953, págs. 13-20.

G

- GACHON, L.: «Pédagogie de la Géographie pour les petits et les grands». *L'Information Géographique*, número 2-3, 1946, 67-73-111-114 págs.
- GAUTIER, Marcel: *L'enseignement de la géographie locale et regionale*. París. Delalain, 1946, 108 págs.
- Geography teaching in schools: Problems and methods*. Report of the commission on the teaching of Geography. International Geographical Union XXth International Geographical Congress. London, July-August 1964.
- GONZÁLEZ, Juanita: «La Geografía y su didáctica». *Anales*, núms. 4, 5 y 6, abril-junio 1962. Montevideo. Uruguay. 1962, págs. 209-216.

«L'information en Géographie». *L'École et la Vie*, núm. 8, 2 mars 1963, págs. 2.

M

- MALESANI, Emilia: «La geografía como strumento per lo sviluppo della personalità». *Ricerche Didattiche*, número 72, nov.-dic. 1962, págs. 171.
- «Matériel géographique d'enseignement. Le». *L'École et la Vie*, número 8, 2 mars 1963, pág. 5.

MIALE, P.: «La geografía como juego». *I Diritti della Scuola*, número 4, 15 nov. 1962, págs. 25-26.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Dirección General de Enseñanza Primaria. CEDODEP. *La Enseñanza de la Geografía en la escuela primaria*. Madrid, 1961, 27 págs.

O

OSMONT, R.: «La conception de la leçon de Géographie». *L'école et la Vie*, núm. 8, 2 mars 1963, pág. 14.

P

- P-NCHEMEL, Ph.: *La méthode descriptive en géographie*. Mélanges Géographiques offerts à Ph. Arbos. París, 1953, tomo II, 15-18 págs.
- PLANS, Pedro: «La enseñanza nacional de la Geografía». *Nuestro Tiempo*, número 90, diciembre 1961, págs. 1527-1530.
- «Notas de didáctica geográfica». Madrid. Publicaciones de la Real Sociedad Geográfica. Serie B, núm. 282, 1952, 39 págs.
- PORENA, Filippo: «Sistema científico e sistema scolastico de la geografía». *Bolletino della Società Geografica Italiana*, anno XXXIV, vol. XXXVII, Roma, 1900, págs. 1104/25.

R

REVERTE SALINAS, I.: *Metodología de la Geografía*. Murcia, 1959.

T

- TÍTONE, R.: *Lineamenti de Didattica Speciale*. Edit. P. A. S. Torino, 1953.
- TULIPE, O.: *Metodologie de la Géographie*. Lieje, 1951.

U

UNESCO: *La enseñanza de la Geografía al servicio de la comprensión internacional*. París. Unesco, 1950, 116 páginas.

V

- VALUSSI, G.: «L'insegnamento de la geografía nella prima classe della nuova scuola». *Il Centro*. Centro Didattico Nazionale di Studio e Documentazioni núm. 1. Firenze, gennaio-giugno 1964, págs. 25-38.
- VIDA ESCOLAR, núms. 35-36, enero-febrero 1962, número dedicado a «La enseñanza de la Geografía en la escuela primaria», 104 págs.

W

WOOLDRICE, W. S., GORDON EAST, W.: *Significado y propósito de la Geografía*. Buenos Aires. Editorial Nova, 1957, 22 págs.



CUADERNOS DE VACACIONES

primaria

Prácticas y ejercicios de vacaciones

F. Queraltó

1^{er} curso (6-7 años)

2.º curso (7-8 años)

3^{er} curso (8-9 años)

48 págs., dos tintas . . . 25 ptas.

4.º curso (ingreso, 9-10 años)

64 págs. 35 ptas.

Repaso completo de todo el curso

Atractivos, amenos, pedagógicos

ejercicios y prácticas

CUADERNOS DE EJERCICIOS

*Ciclos completos y graduados,
en un solo cuaderno o en bolsas
con hojas sueltas troqueladas*

A. Maílle

LIBRO DEL MAESTRO PARA LA ENSEÑANZA ACTIVA DEL IDIOMA

- I. Grados preparatorio y elemental . . . 95 ptas.
- II. Grado medio . . . 150 ptas.
- III. Grado superior (en prep.)

MÉTODO PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA UNESCO

Escritura y Ortografía simultáneas

(De la letra a la carta)

Cálculo progresivo

(De la cifra al problema)

F. Queraltó

“ INICIACIÓN CRISTIANA DE LOS NIÑOS “

Federico Bassó, pbro.

libros para maestros y catequistas

● Primera comunión

1. Padre nuestro de los cielos
2. Somos hijos de Dios
3. Jesucristo nuestro Maestro
4. Creo en Jesucristo

(de los 7 a los 10 años)

para el alumno:

Jesucristo nuestro maestro

libro del alumno

Creo en Jesucristo

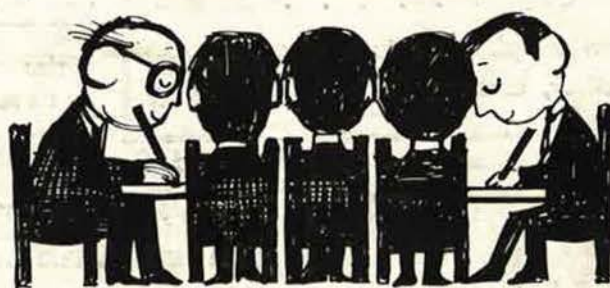
mi cuaderno de catequesis

EDITORIAL TEIDE, S. A.

Bori y Fontestá, 18

BARCELONA-6

libros para el maestro y la escuela



“Cómo plantamos este árbol”

Los nuevos cuestionarios del Centro de Orientación Didáctica han colocado a la enseñanza primaria española en una tierra nueva. En un terreno educativo más racional en su programación, más interesante para el niño y más fecundo para la actividad del maestro.

Nosotros decidimos plantar nuestro árbol de una manera acorde. De una manera nueva y distinta. Así plantamos nuestro árbol. Así hemos hecho nuestros libros y cuadernos de “El árbol alegre”.

Encomendamos a un grupo de especialistas que plantaran el árbol y dirigieran su crecimiento. Ellos planificaron los libros activos y los cuadernos de ejercicios, y fueron elaborándolos cuidadosamente. Cada lección era redactada, revisada y sometida a crítica particularmente y en reuniones colectivas.

Después, maestros en ejercicio la utilizaban en sus clases y aclaraban con estas experiencias todos los puntos dudosos: extensión, grado de dificultad, contribución efectiva al aprendizaje del niño, etc. etc.

Por eso nuestros libros y cuadernos del “Árbol Alegre”

- Permiten, por su plena adaptación al niño, una enseñanza individualizada y un aprendizaje en buena medida autónomo.
- Liberan al maestro de la agotadora tarea de desarrollar de viva voz todos los puntos del programa.
- Dirigen fundamentalmente la actividad del maestro a
 - ordenar y controlar el aprendizaje que el niño consigue por sí mismo, a través de sus páginas.
 - aclarar las dudas del niño y aplicar la adecuada enseñanza correctiva que precisen sus errores.

Solicite ejemplares
de muestra
con el 50%
de descuento

Así plantamos nuestro árbol.

“EL ARBOL ALEGRE”

DE EDITORIAL **santillana**

Monte Esquinza, 24. MADRID (4)

Santaló, 103. BARCELONA (6)