

Vida

R-407

escolar



PROGRAMAS ESCOLARES PARA LOS CENTROS DE ENSEÑANZA PRIMARIA



De acuerdo con el principio de libertad didáctica, corresponde a cada docente, conocedor de la función autónoma de su escuela, la planificación y realización de los programas escolares. No caben imposiciones rigurosas en aspecto tan personal y tan variado como la regulación de las actividades escolares. Ni siquiera sea en nombre de la más prudente política o del más sano y mejor intencionado asesoramiento técnico. Es necesario que cada maestro se haga cargo de la personal responsabilidad que debe asumir en este asunto.

Sin embargo, son muchos los educadores primarios que, por razones de diversa índole, no van a contar con el material y con las técnicas de trabajo suficientes para organizar a tiempo y bien sus programas escolares. Será función entonces del Estado, mediante los organismos de más capacidad pedagógica, suplir estas deficiencias y elaborar con carácter modélico y orientador los programas necesarios.

Por estas razones, y para atender las numerosas peticiones presentadas por el Magisterio en ejercicio, la Dirección General de Enseñanza Primaria ha dictado, con fecha 15 de noviembre de 1966, una Resolución para la elaboración de estos programas. Serán designados unos equipos técnicos de trabajo constituidos por inspectores, directores y maestros que formularán propuestas de programas en relación con los diversos tipos de escuela y ensayarán después experimentalmente el contenido de los mismos. Los resultados de esta experiencia constituirán una serie de publicaciones orientadoras para el Magisterio español.

LAS FASES DEL PROYECTO

1.ª Fase: Seminario sobre Programas Escolares

El proyecto CEDODEP, elaboración de los programas escolares, ha sido estructurado por fases. Cada una de ellas está diseñada en razón de su contenido y finalidades. La primera fase (que fue desarrollada del 3 al 16 de noviembre de 1966) estuvo dedicada exclusivamente a la realización de un Seminario sobre Programas Escolares. Asistieron a él los jefes y miembros de los equipos de trabajo. El personal técnico del CEDODEP quedó responsabilizado del contenido de dicho Seminario, impartiendo las orientaciones y asesoramientos necesarios. Un documento de carácter doctrinal recogió articuladamente los fundamentos pedagógicos del proyecto y sirvió como guión-esquema a lo largo de las deliberaciones de dicho Seminario.

2.ª Fase: Redacción provisional de los programas-base

La segunda fase del proyecto, dedicada a la redacción provisional de los programas-base, será realizada desde el 17 de noviembre al 15 de febrero de 1967. Durante ella, constituidos los equipos y designado el trabajo que cada uno de ellos debe desarrollar, se llegará a una primera versión o formulación de los programas escolares de cada uno de los contenidos de los ocho cursos de escolaridad obligatoria. La división proporcional del trabajo se ajustará al esquema que sigue:

Equipos	Cursos
A)	1.º y 2.º
B)	3.º y 4.º
C)	5.º y 6.º
D)	7.º y 8.º

El CEDODEP, durante esta segunda fase, intensificará sus contactos orientadores y asesores con los jefes de cada equipo, celebrando con ellos cuantas reuniones y entrevistas se estimen como positivas para la mayor eficacia del proyecto.

3.ª Fase: Supervisión y perfeccionamiento de los programas

La tercera fase deberá ser cubierta del 15 de febrero al 15 de marzo de 1967. Estará dedicada a la supervisión y perfeccionamiento de esta primera versión de los programas-base. El CEDODEP requerirá entonces el consejo y la orientación de aquellas personas, que por su categoría de expertos en algún punto general o concreto del programa, puedan aportar un mejoramiento importante en la calidad de estos instrumentos didácticos y ayudar a una más adecuada formulación de los mismos. La Inspección de Enseñanza Primaria e inspectores del CEDODEP podrán prestar en esta fase una considerable ayuda y aportación.

4.ª Fase: Los programas diferenciales

Conseguida la redacción definitiva de los programas relativos a cada uno de los ocho cursos de la Enseñanza Primaria, el proyecto CEDODEP para la elaboración de los programas escolares entra en su cuarta fase de ejecución. Durante ella, 15 de marzo a 15 de junio de 1967, y por el mismo procedimiento de equipos de trabajo constituidos por inspectores de enseñanza primaria, directores escolares y maestros, todos ellos en conexión con el personal técnico del CEDODEP, será realizada una adaptación del programa general de los ocho cursos a los principales tipos de centros existentes hoy en nuestro sistema escolar.

5.ª Fase: Extensión de las conclusiones del proyecto

Las conclusiones del proyecto constituirán una colección de publicaciones orientadoras del CEDODEP, bajo el epígrafe de «PROGRAMAS ESCOLARES». El contenido de esta colección estará a punto antes de comenzar el curso escolar 1967-68, fecha en la que entra definitivamente en vigor toda la estructura de los nuevos Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria.

Coincidiendo con los últimos meses del presente curso escolar 66-67, el CEDODEP, con la debida autorización de la Dirección General de Enseñanza Primaria, desarrollará una serie de cursillos en Madrid y a nivel provincial con el interesante objetivo de dar a conocer los resultados del proyecto y crear el oportuno ambiente pedagógico entre el Magisterio.

JUAN MANUEL MORENO G.
Director

AMBROSIO J. PULPILLO RUIZ
Secretario

M.^ª JOSEFA ALCARAZ LLEDO
Documentación

VICTORINO ARROYO DEL CASTILLO
Publicaciones

ALVARO BUJ GIMENO
Manuales Escolares

ELISEO LAVARA GROS
Coordinación

JUAN NAVARRO HIGUERA
Material Escolar

ARTURO DE LA ORDEN HOZ
Estudios y Proyectos

CONSUELO SANCHEZ BUCHON
Planificación

LUIS ELICES GARCIA
Administración

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

PUBLICACION:
Mensual, excepto los meses de julio y agosto.

TIRADA:
87.500 ejemplares.



Depósito legal: M. 9.712-1958
LITOPRES, S. A.
Juan Pérez Zúñiga, 16
MADRID - 1966

Vida escolar

REVISTA DEL CENTRO DE DOCUMENTACION

Y

ORIENTACION DIDACTICA DE ENSEÑANZA PRIMARIA

sumario

- Práctica diaria e investigación científica en Pedagogía, por G. Mialaret. 2
- Los textos escolares en función de los Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria, por Arturo de la Orden Hoz. 5
- La unidad didáctica, centro del esquema de trabajo en los Cuestionarios, por Alberto Pereira Rico. 9
- Didáctica de la Ortografía, por Manuel Varela Siaba. 12
- Una vegetación de ensueño, por Tomás Calleja. 16
- El franelógrafo y las áreas de las figuras planas, por Angel Ocaña García. 18
- En el cumpleaños de la UNESCO, por Luis Molina Martínez. 23
- El tren, procedimiento para enseñar a restar, por Eulalia Gallardo Grande. 25
- Información. 27
- Recensiones. 30
- Bibliografía. 32

Práctica diaria e investigación científica en Pedagogía



Se acepta más fácilmente la necesidad de una investigación teórica en física para acelerar los progresos de la industria atómica, que la de un laboratorio de pedagogía para ayudar a los maestros a mejor hacer su trabajo. Es cierto que frente a costosos aparatos y asombrosos descubrimientos, el pedagogo de laboratorio no dispone muchas veces nada más de una hoja de papel y un lápiz y que las aportaciones de la pedagogía experimental son aún limitadas. Por otra parte, se plantea el problema de saber si no es más difícil formar un hombre que extraer un gramo de radio, porque desde hace mucho tiempo hay hombres que, ayudándose sólo por la práctica, creen haber encontrado la manera idónea de educar a los niños.

Asimismo, los educadores no sienten inquietud y el medio escolar parece el campo donde el foso entre la teoría y la práctica es más largo y profundo.

¿Cuál podría ser el lugar del laboratorio en un arte donde la personalidad del maestro crea constantemente una obra, donde el contacto con los alumnos trae una profunda y duradera acción, donde dar la clase significa entregarse a sí mismo? Parece que la oposición sea radical y que la educación quede en manos de los prácticos que están de mañana a tarde en contacto con las realidades escolares víctimas de este «pueblo de los niños», como dice Alain, al abrigo mismo de toda deformación teórica o técnica.

La práctica de la pedagogía experimental supone previamente una formación de educador y de psicólogo. ¿Pero qué puede aportar el práctico?

Antes de emprender estudios detallados y nuevos, el educador puede ayudar en la búsqueda de una solución objetiva con los problemas que se le presentan a diario. Los métodos científicos y los controles rigurosos aportados por la pedagogía experimental van, sobre un punto concreto, a confirmar o infer-

mer el valor de la acción del maestro. Aquí, descubiertos los procedimientos pedagógicos, vuelven al maestro; los técnicos vienen a darle la seguridad que está o no en buen camino. Hablamos de técnicas «rigurosas» y no hay que entender esta expresión en sentido peyorativo y estrecho; pero el control, poco practicado en nuestras actividades escolares, puede tocar a dos campos bastante complejos: aplicación de una noción estudiada en otra parte; prolongación de un trabajo o, simplemente, comprobación de la adquisición de una regla, de un vocabulario o de una habilidad. Las experiencias que se realizan actualmente nos permiten saber concretamente cómo progresa una clase.

Se podrá poner la objeción de criterio elegido y decir que los resultados numéricos presuponen un juicio de valor llevado sobre tal o cual aspecto de la actividad. No se trata de defenderlo, sino de tomar conciencia. Si se mira desde una perspectiva histórica, vemos que todas las ciencias han conocido las mismas dificultades en sus principios, y como dice H. Vallon en «La evolución psicológica del niño»: «Todo esfuerzo de conocimiento y de interpretación científica ha consistido siempre en reemplazar lo que es referencia instintiva o egocéntrica por otra donde los términos están objetivamente definidos... importa, pues, primero, definir, para todo objeto de observación, cuál es la referencia que responde a la finalidad de la investigación.

Es cierto que no podemos medir cuantitativamente todos los aspectos del rendimiento escolar. Tendríamos que definir qué se entiende por rendimiento escolar. Y en cuanto a educación, ¡bien ingenuos serían los que pretendieran encerrarla actualmente en una fórmula! Nos encontramos con un problema común a muchas otras ciencias, si no es a la misma Ciencia en su conjunto.

Pero si con frecuencia se critica —más injustamente que con razón— este cuidado de control experi-

mental, raramente se ha enseñado basándose en un plano pedagógico o en plano psicológico. Sin que sea paradoja, podemos afirmar que, frecuentemente, la medida efectuada por el investigador, bajo ciertas reservas (1), es un elemento positivo en la vida de la clase y hacemos un llamamiento a los ejemplos concretos que hemos tenido la ocasión de observar. Podemos afirmar sin temor que raros son los maestros (hay siempre la excepción que confirma la regla) que aprecian exactamente el nivel escolar de su clase. Si tal juicio, en sí, no tiene gran importancia, puede ser, por el contrario, un elemento dominante de relaciones efectivas que hay entre el maestro y el alumno, entre el maestro y las familias. Observemos una clase en la que el maestro es muy exigente y, por consiguiente, muy severo y califica con malas notas. ¿Cómo analizar los resultados? ¿Son efectivamente verdaderos? ¿Es que el maestro es muy severo?

El dar malas notas crea un clima psicológico, en el que va a vivir el niño que puede originar toda clase de conflictos.

Podemos decir que la experiencia consiste en someter a tales niños a una prueba colectiva contrastada, test u otra, y en dar los resultados: «Nuestro medio es idéntico o superior a la de tal o cual grupo»; es un elemento tónico extraordinario. Con frecuencia los padres no se dan cuenta de los muchos factores afectivos que entran en juego en la calificación de una nota y piensan, en un caso como éste, que el niño no trabaja o que no es inteligente o que demuestra mala voluntad...

En tales situaciones, la actividad del laboratorio pedagógico experimental, que consiste en comparar tal niño o tal grupo con otro semejante, no sólo tiene interés científico, sino interés humano.

Existe también el caso contrario, que presenta cier-

(1) Ver Nueva pedagogía científica, capit. Las dificultades de la Pedagogía experimental. Traducción española.

tos peligros, dada nuestra estructura social actual de exámenes y concursos.

Algunos maestros se sienten optimistas y, en su clase, todo es para ellos lo mejor de lo mejor. Sea por indulgencia real, sea por una salida demagógica, todos los alumnos son apreciados y juzgados. Algunos Centros, para conservar su clientela, practican este género de política. Y padres y niños viven en una misma tranquilidad sin pensar, por el contrario, que ello puede tener consecuencias funestas. El control exterior provoca una crisis de conciencia, a veces benéfica, para los educadores, niños y padres.

Progresivamente, hemos descubierto un elemento importante en la actividad del laboratorio pedagógico: cuando el maestro está, se quiera o no, encerrado en su clase, el investigador puede hacer, actuando sobre varias clases, semejanzas, comparaciones y análisis. Y esto más sobre el plano del control, tal como nosotros lo entendemos interiormente, que sobre el plano de la experimentación. La experiencia, en sentido científico, es casi imposible (salvo en ciertos casos netamente determinados que analizaremos en otra parte) en el interior de una sola clase; los factores que tratan son tan numerosos, que los resultados no pueden ser correctamente analizados e interpretados. Cuando un maestro encuentra difícil una noción al enseñarla a cierta edad, hay que preguntarle si las dificultades no provienen de la manera de presentar la noción; cuando, con maestros y métodos diferentes, se aprecia la misma dificultad, podemos entonces emitir la hipótesis de que en circunstancias escolares tales, que son definidas en este momento, la noción en cuestión sobrepasa las posibilidades medias de los niños de esta edad. Entonces descubrimos un campo muy importante de la pedagogía experimental, que consiste en el estudio de los programas; pero no hay que creer que el investigador debe contentarse con este balance; no basta constatar que tal o cual noción es difícil a cierta edad; antes de poder afirmar-

lo hace falta montar una verdadera experimentación para hacer variar los factores pedagógicos. Es sólo entonces cuando habrá que ser más preciso y decir que, a pesar de los métodos de educación diferentes (y se dirá cuáles), los niños de una edad dada no pueden acceder a tal o cual noción. Hemos probado la eficacia de este método en el transcurso de experiencias —que se realizan en este momento— sobre el aprendizaje de la ortografía usual; y como ello es muy difícil de tratar en todos sus aspectos, la experimentación debe forzosamente cubrir varios años.

Hay, en fin, en toda actividad experimental, un aspecto técnico, tremendo por cierto, que no puede ser confiado nada más a especialistas. Los educadores están sorprendidos, a veces irónicamente, de los muchos cálculos efectuados por el «hombre en bata blanca» partiendo de pruebas aplicadas a los alumnos y el lenguaje moderno habla de cálculo de correlación de análisis de varianza o de covarianza o factorial... ¡De dónde viene a ser justa la crítica de un Molière moderno! Y, sin embargo, si la investigación quiere ir más allá, guiada de una buena sensatez, debe hacer un llamamiento a los métodos de investigación adaptados a la complejidad de las situaciones que ella estudia. Hemos dicho ya cómo, por un análisis matemático preciso, es posible distinguir en ciertas pruebas la parte que concierne al contenido psicológico, la prueba del factor examinado y la del factor pedagógico. Pero, de rechazo, el maestro puede darse cuenta de sus insuficiencias o de sus posibilidades. El análisis de las pruebas escolares, tal como lo indicamos aquí, no puede ser hecho por una comparación entre varias clases de niveles próximos. Más aún, la práctica diaria y la investigación científica no se oponen si no se completan y enriquecen mutuamente.

El aspecto un poco esquemático de ciertas experiencias científicas en pedagogía tiene también otra ventaja que no debemos olvidar. La situación experimental, netamente definida, simplificada a veces,

permite poner en evidencia hechos que no aparecen en el contexto escolar habitual.

En el curso de una experiencia efectuada a la vez sobre la percepción geométrica y sobre la rapidez de los mecanismos intelectuales, nos hemos encontrado con una relación curiosa entre estos dos procesos, relación en la que no habíamos pensado a priori. El examen de la situación, para guiar a los mejores elementos conocidos, presentando ciertos inconvenientes, permite un trabajo útil y un análisis más profundo que el del medio escolar en su conjunto. Un reajuste ulterior de los resultados es evidentemente indispensable.

Es cierto que el estado histórico de la pedagogía experimental no es comparable al de otras ciencias. Lo que debe inclinarnos a la prudencia, pero no a la inacción. La práctica pedagógica tiene todavía prioridad sobre la investigación, porque las soluciones científicas a los problemas diarios son poco numerosas y es necesario actuar. Habrá que, en el curso de un análisis más detallado, enseñar que hay grados y aspectos diferentes de «la actitud experimental en pedagogía» (Debesse). La «experiencia» de las clases nuevas francesas constituye un ejemplo. La actividad de un laboratorio pedagógico puede ser considerada también en un examen clínico en vista de una readaptación pedagógica individual. Pero, cualquiera que sean las modalidades de la organización o de funcionamiento, el lazo que une todas estas tentativas debe ser la actitud científica ante los hechos de la realidad escolar.

La educación se quedará en «arte», puesto que se trata de la acción de un ser humano sobre otro ser humano. Pero las condiciones de esta acción deben ser realizadas para darle a ésta más y mejor eficacia. Nos podemos conformar con un análisis intuitivo y sentimental o podemos, por el contrario, exigir un análisis riguroso y científico. Esta última solución es la que hemos adoptado.

Mialaret Gaston. Doctor en Letras. Ayudante de Psico-pedagogía de la Escuela Normal Superior de St. Cloud, donde ha creado el Laboratorio de Psicopedagogía, después nombrado para la Facultad de Letras y de Ciencias Humanas de CAEN, donde ejerce en la actualidad las funciones de profesor y dirige el Centro Psico-pedagógico. Es presidente del Grupo Francés de la Educación y de la Nueva Asociación Internacional de Pedagogía Experimental de Lengua Francesa.

OBRAS PUBLICADAS

«La escritura y el conocimiento de los niños», Bourrelier, 1954 «Nueva pedagogía científica», P. U. F., 1954 (Traducción española).

«El educador y el método de test», Scavabée, 1954.

«Estudio sobre la selección y la formación de los profesores de Matemáticas», C. N. R. S., 1959.

«La enseñanza de las Matemáticas» (en colaboración), P. U. F., 1964.

«Psico-pedagogía de los medios audiovisuales», P. U. F., 1964.

«Introducción de la pedagogía», P. U. F., 1864 (Traducción española).

«Pedagogía de los principios de Cálculo», Nathan, 1965.

Los textos escolares en función de los Cuestionarios Nacionales para la enseñanza primaria

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

Introducción

Los nuevos Cuestionarios Nacionales, eslabón fundamental en la cadena de normas destinadas a la renovación y perfeccionamiento cualitativo de la escuela primaria española, apuntan un viraje significativo en cuanto a la concepción y orientación de la enseñanza. Este cambio de rumbo se reflejará en un viraje paralelo de los instrumentos didácticos, en especial de los manuales escolares, que habrán de plasmar, actualizándose, las nuevas orientaciones pedagógicas y administrativas.

Al comentar las implicaciones psicodidácticas de los nuevos Cuestionarios en otro lugar (1), decía: «Los Cuestionarios se centran en los tres grandes grupos de objetivos señalados por la pedagogía contemporánea para la institución escolar, es decir, la incorporación de los sectores básicos de la cultura, el enriquecimiento de la experiencia personal del educando y su integración progresiva en las distintas esferas de la vida humana y de la comunidad».

«En otras palabras, los Cuestionarios pretenden combinar armónicamente las exigencias científicas, psicológicas y sociales de la educación, presentándose, de una parte, como cuestionarios de asignaturas, de otra como programas centrados en la realidad natural y social y, finalmente, como guía del desarrollo personal de los alumnos.»

«Esta triple finalidad se manifiesta en los Cuestionarios a través de su contenido, su estructura y sus implicaciones psicodidácticas.»

En consecuencia, los libros escolares, para adaptarse a las exigencias de los Cuestionarios Nacionales, deben

(1) Vide ARTURO DE LA ORDEN: «Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria», en *Organización y Supervisión de Escuelas*. C. E. D. O. D. E. P. Madrid, 1966.

reunir una serie de características en armonía con el contenido, estructura y principios didácticos de los mismos, ellos constituyen la vía más eficaz para alcanzar la triple finalidad pedagógica más arriba señalada.

Características de los manuales escolares determinadas por el contenido de los Cuestionarios

El contenido de los Cuestionarios fija unos límites claros a los libros de texto, en cuanto a las materias de enseñanza y los tópicos dentro de cada materia. al determinar cuáles, en cada caso, corresponden a los diferentes niveles o cursos.

Los manuales escolares deberán interpretar con fidelidad el contenido de los Cuestionarios, lo cual significa adaptarse escrupulosamente a él y desarrollar íntegramente todos y cada uno de los temas programados en las distintas disciplinas. Esto no significa que los libros hayan de limitarse a tratar estrictamente las unidades explícitamente incluidas en los Cuestionarios. Dada la ligazón e interdependencia de unas ideas con otras, en ocasiones resultará imprescindible abordar nociones no contenidas explícitamente en los Cuestionarios, pero esenciales para poder desarrollar con eficacia didáctica las exigidas. Se trata pues, de nociones, ideas o unidades que implícitamente se hallan comprendidas en los Cuestionarios. Intentar eliminarlas, en función de una estrecha mentalidad legalista, constituiría una transgresión de las leyes lógicas del conocimiento y de las leyes psicopedagógicas del aprendizaje. En resumen, un excesivo prurito de escrupulosidad en la adaptación a la letra de los Cuestionarios podría fácilmente poner en peligro real la verdadera adaptación de los textos al contenido y espíritu de los Cuestionarios.

En el mismo orden de ideas no es absolutamente necesario que los libros tengan el mismo número de temas o unidades que los Cuestionarios señalan. A veces,

será aconsejable fundir en una sola unidad del texto dos o tres que los Cuestionarios marquen separadamente y otras veces un tema de los Cuestionarios será tratado más adecuadamente dividiéndolo en dos o tres unidades en el texto.

Del mismo modo, tampoco es imprescindible que los libros conserven rigurosamente el orden en que los Cuestionarios presentan los temas dentro de una materia determinada, especialmente en los aspectos de Unidades Didácticas, Geografía y otras disciplinas de carácter discontinuo. La alteración del orden, lejos de constituir un atentado contra la adaptación a los Cuestionarios, puede en ocasiones ser el mejor camino para conseguirla, ya que la reestructuración de los temas y unidades se presenta como un imperativo lógico o psicológico.

Lo importante es que, en conjunto, el texto interprete con fidelidad y desarrolle con integridad el contenido de los Cuestionarios.

Características de los manuales escolares determinadas por la estructura de los Cuestionarios

Los Cuestionarios estructuralmente constituyen un compromiso, una solución ecléctica, entre la programación educativa de tipo lineal y la de tipo cíclico. En consecuencia, los manuales escolares no podrán técnicamente adoptar la tradicional forma de «enciclopedia», puesto que su estructura responde a criterios estrictamente cíclicos.

Por otra parte, cada materia requiere un tratamiento específico en función de sus características propias, sus métodos, su campo de interés y su contenido; factores todos que le dan su perfil peculiar y único. Las matemáticas y el lenguaje, por ejemplo, tienen una estructura básica completamente diferente, exigen distintos tipos de procedimientos y comportan implicaciones y aplicaciones diversas. Todo ello afecta de una manera decisiva a la elaboración de los manuales que habrán de reflejar necesariamente estas diferencias que ya se apuntan, aunque de modo incipiente, en la división en apartados que los Cuestionarios hacen para cada disciplina. Por tanto, **resulta altamente aconsejable el tratamiento de cada materia en un libro independiente, como garantía de adecuación y especificación didáctica.**

La estructura de los Cuestionarios determina, a su vez, que cada texto cubra la materia de un solo curso. La justificación de esta característica radica en la propia naturaleza del curso como unidad de organización y no únicamente como norma temporal de periodización. El curso rectamente entendido es un conjunto estructurado y jerarquizado de objetivos de carácter unitario, es decir, dotado de coherencia interna y plenamente diferenciado de los demás. Esto hace que sea difícil conciliar en un solo libro las exigencias de varios cursos. Solamente, razones económicas y la existencia de escuelas unitarias y de pocos maestros, hace que se toleren legalmente libros válidos para dos cursos, en determinadas materias de contenido implicativo, como el lenguaje y las matemáticas.

Otra característica estructural que merece ser destacada es la introducción del principio de globalización en toda su pureza para los dos cursos primeros, para seguir después con una diferenciación progresiva que culmina en los últimos estadios de escolaridad con la sistematización del contenido por asignaturas.

Este proceso de estructuración deberá reflejarse en los libros de texto que solamente podrán seguir los cauces tradicionales, con predominio expositivo, a partir del 4.º curso. En los manuales correspondientes a las primeras etapas debe haber predominio de sugerencias, de actividades y ejercicios, quedando reducidas a su mínima expresión la parte expositiva y las preguntas y respuestas más o menos convencionales. Las actividades y ejercicios irán poniendo de manifiesto a los ojos del alumno los diversos aspectos de la realidad a que cada tema o unidad hace referencia.

Finalmente, es necesario considerar que los Cuestionarios están presididos por un criterio de **unidad**. No se trata de un agregado de conocimientos y otros elementos independientes entre sí; constituyen, a todos los efectos, un conjunto armónico, un todo bien estructurado, para asegurar la **unidad** del proceso educativo.

Los Cuestionarios presentan lo que podríamos denominar una **correlación horizontal** y una **correlación vertical**, dos ejes en torno a los cuales se organiza el contenido. Por una parte, las materias dentro de cada curso están correlacionadas entre sí. Lo que se exige en cada una de ellas viene determinado por lo que se exige en todas las demás (correlación horizontal). Por otra, existe una correlación entre los diferentes cursos dentro de cada materia y para todos en conjunto (correlación vertical).

Los manuales deben, en consecuencia, responder también a esta importantísima faceta de los Cuestionarios, a su sentido de **unidad**. Esto quiere decir que, en principio, tienen más probabilidades de interpretar fielmente los Cuestionarios los textos elaborados por un equipo de especialistas bien conjuntados, o bajo la supervisión del mismo, que les permite enfrentarse con los Cuestionarios en su totalidad (o al menos en sus aspectos fundamentales), que aquellos libros aislados para una determinada materia y un curso dado, producidos sin conexión con otros que cubran el resto de las materias. Este tipo de manuales casi irremediablemente perderá de vista el sentido unitario, factor esencial en la educación.

Características de los manuales escolares determinadas por los principios psicodidácticos que informan los Cuestionarios

Los Cuestionarios, además de su contenido y estructura, apuntan una serie de cauces o canales a través de los cuales debe discurrir la metodología didáctica. Estas vías u orientaciones van implícitas en los principios psicodidácticos y sociales que sirven de apoyatura a los Cuestionarios. He aquí los más importantes: principio de la actividad del educando; principio de la individualización del aprendizaje; principio de la creatividad; principio de funcionalidad de

las situaciones dicentes y principio de la socialización didáctica (2).

Responder a los requerimientos de estos principios es de capital importancia para los textos escolares. ¿Cómo pueden hacerlo?

Para garantizar un mínimo de eficacia operativa en este sentido, los manuales escolares deben reunir estas características:

a) Incluir una serie de ejercicios y actividades bien graduadas en dificultad para cada unidad, que permita a los alumnos avanzar progresivamente en el aprendizaje, de acuerdo con su capacidad y características psicofísicas, es decir, a su ritmo y según su cualidad personal.

b) Partir de estos ejercicios u otros diferentes para desembocar de modo natural en las definiciones, nociones y clasificaciones como un corolario de la actividad del alumno.

c) Presentar las nociones y actividades en un contexto que tenga sentido para el alumno.

d) Asegurar un alto índice de motivación, bien a través de una presentación interesante del contenido, bien a través de una ilustración que explique, aclare y complete el texto, despertando al mismo tiempo emociones estéticas positivas. El ideal consiste en combinar ambos procedimientos motivadores.

e) Sugerir actividades que permitan al alumno la realización de trabajos y obras como vehículo de autoexpresión creadora.

f) Sugerir y presentar proyectos de acción que faciliten el trabajo en grupo y den lugar al intercambio y cooperación como medio socializado de aprendizaje.

g) Incluir elementos de autoevaluación para que el propio escolar, y a través de él el maestro, pueda controlar en todo momento la marcha educativa y establecer procesos de corrección de defectos o lagunas.

El lenguaje de los textos escolares

La adecuación del lenguaje empleado en los textos escolares para asegurar su legibilidad, de modo que no venga a añadir una nueva dificultad a la ya inherente a la propia materia tratada, depende fundamentalmente de tres factores: el vocabulario, la longitud de las oraciones y la complejidad de las mismas.

La norma o criterio para determinar el nivel de adecuación del lenguaje de los libros escolares viene dada en el propio Cuestionario de lectura que señala para cada curso las características de los textos a leer (número de palabras por frase, carácter de las mismas, agrupación en párrafos y textos, etc.) y en el de Lengua, que apunte la modalidad del vocabulario.

Estas normas han sido, por supuesto, empíricas y convencionalmente determinadas, pero marcan niveles razonables que los libros no deben olvidar. Tratan de adecuar el lenguaje al desarrollo léxico del alumno y a su capacidad de comprensión verbal. No es necesario que los textos se ciñan estricta y absolutamente a estos criterios, porque a veces una oración, con dos

(2) Vide ARTURO DE LA ORDEN: Obra citada.

o tres palabras más que las señaladas, es más fácil de comprender que otra con dos palabras menos; y otro tanto, mutatis mutandis, puede afirmarse del vocabulario y su usualidad. Sin embargo, los límites establecidos en los Cuestionarios no podrán ser rebasados sin control ni permanentemente en los textos si pretenden exponer las ideas con claridad, sencillez y de una forma directa y no rebuscada.

Tipos de manuales escolares

Distingamos en primer lugar, entre libros del alumno y libros del maestro, ya que ambos tipos son necesarios y facilitan, por un lado, el camino del aprendizaje y, por otro, el camino de la enseñanza. Afortunadamente la etapa de la «escuela de un solo libro» ha dejado paso a una nueva era, en que el aprendizaje es la resultante de la reacción del sujeto discente a una variada y rica gama de estímulos, sólo posible a través de un equipo diversificado de material didáctico, dentro del cual ocupan un lugar preeminente los manuales escolares. Todo ello, como es obvio, eficazmente organizado, manejado y dosificado por el maestro.

Libros del alumno. Entre los libros del alumno podemos distinguir cinco tipos importantes:

1. **Textos básicos** o libros de estudio, que constituyen el fundamento y núcleo esencial en torno al cual giran las actividades discentes de los escolares. Cubren toda la materia correspondiente a un período determinado y marcan la pauta general de aprendizaje de la misma. Con respecto a ellos, todos los demás libros pueden considerarse complementarios.
2. **Libros de lectura**, cuya finalidad es doble: proporcionar experiencias lectoras de carácter procreativo, tendentes al perfeccionamiento personal y al desarrollo de intereses lectores, que garanticen hábitos de lectura eficaz (libros de lectura recreativa); y ofrecer al escolar la oportunidad de ampliar su formación general a través de la lectura, facilitando, a su vez, el camino para aplicar sus conocimientos lectores a las diferentes materias del programa (libros de lecturas extensivas). Tanto los libros de lecturas recreativas como los de lecturas extensivas o de ampliación, deben ser abundantes y variados.
3. **Libros de trabajo.** Son elementos inseparables de los textos básicos. Están constituidos por series de actividades, sugerencias y ejercicios, a través de los cuales el alumno llega a adquirir los conocimientos y hábitos programados como objetivos. Estas actividades son a todos los efectos ejercicios de aprendizaje, auténticas vías de acceso a las nociones. No se trata única ni fundamentalmente de ejercicios de aplicación de conocimientos previamente adquiridos en el libro de texto. Las actividades y sugerencias de los «libros de trabajo» son variadísimas y están escrupulosamente graduadas de forma que permitan el aprendizaje individualizado, es decir,

que cada escolar aprenda según sus características y a su propio ritmo. Llevado a su último extremo, el «libro de trabajo» sería un auténtico texto programado.

4. **Cuadernos de ejercicios.** También íntimamente ligados a los textos básicos, su función es garantizar, a través de ejercicios bien planeados, la práctica necesaria para fijar lo aprendido en el texto y en el libro de trabajo, así como asegurar su aplicación a situaciones concretas. El «Cuaderno de ejercicios», pues, está constituido fundamentalmente por actividades de fijación y aplicación de lo previamente aprendido.
5. **Libros de consulta y referencia.** Son elementos utilísimos en el quehacer didáctico y, en conjunto, integran la parte más importante de lo que pudiéramos llamar biblioteca escolar. Diccionarios, atlas, enciclopedias ilustradas, índices, documentos, monografías sobre aspectos sobresalientes de las ciencias, las artes, las técnicas, el hombre, la historia, etc., proporcionan al alumno en el momento preciso el dato, la información o la ayuda que necesita para su trabajo, permitiéndole además desarrollar y dominar paulatinamente las técnicas de trabajo intelectual (manejo de índices, documentación, registro, interpretación de signos, etcétera), imprescindibles para su aprendizaje futuro y en ocasiones para su desenvolvimiento en la vida.

Libros del maestro. La progresiva tecnificación de la enseñanza, el incremento del saber humano y la constante aparición de nuevos libros para el alum-

no, son factores que determinan la necesidad y conveniencia de los libros del maestro. Todo profesional, por otra parte, precisa utilizar guías, escalas y tablas que faciliten su labor.

He aquí los tipos de libros del maestro más importantes en función de las exigencias inmediatas de su trabajo diario:

Libros de referencia y consulta con los avances del conocimiento humano, en orden a facilitar la puesta al día del educador con respecto al contenido de la enseñanza.

Metodologías especiales de las distintas materias de los Cuestionarios, que incorporen los últimos avances de la pedagogía y la didáctica.

Libros de sugerencias, problemas y ejercicios con sus soluciones para facilitar la preparación inmediata del trabajo escolar.

Guías didácticas en conexión con los manuales que emplean sus alumnos (textos, libros de trabajo, fichas etcétera). Este es el libro clave del maestro y podríamos sintetizar así su contenido general:

- Nociones fundamentales de didáctica de la materia.
- Esclarecimiento sobre el curso como los textos de los alumnos interpretan estas normas y principios didácticos.
- Características y empleo de los textos por los alumnos.
- Guía lección por lección de la actividad de maestros y alumnos.
- Sugerencias para ampliar y adaptar la lección o el libro completo a diferentes tipos de escolares.



La unidad didáctica centro del esquema de trabajo en los Cuestionarios

Por **ALBERTO PEREIRA RICO**
Inspector de Enseñanza Primaria
PALENCIA

Hemos venido a lo largo del curso dando, tanto en Centros de Colaboración como en visitas de Inspección y escritos, toques de atención sobre la forma de trabajo, el enfoque didáctico y la metodología a seguir a partir del próximo curso escolar.

Porque comprendemos las dificultades que entraña el cambio en la orientación didáctica de la materia y lo espinoso en la novedad organizativa del trabajo, impuesta por los Cuestionarios Nacionales, nos preocupa el hecho de proporcionar al Magisterio un instrumento práctico y válido para el desarrollo de la tarea diaria.

No nos vale, casi en absoluto, el esquema que día tras día venimos viendo en nuestras visitas. Podemos ver, y si ustedes han leído con detenimiento los Cuestionarios abundarán en esta opinión, que el enfoque del Plan de Estudios que iniciamos no es precisamente un intelectualismo informativo, sino que mira hacia un activismo formativo. Con esta orientación la Escuela Española apunta principalmente a hacer hombres capaces de deaccionar inteligentemente ante situaciones nuevas. Propende a una formación humana integral. Interesa mucho más el proceso psicológico del escolar que la acumulación memorista de datos.

En esquema, el trabajo que presento se reduce a dos puntos neurilgicos:

— Conexión entre el número de unidades de los Cuestionarios Nacionales, para cada tipo de niños, y los días de duración lectiva del Curso Escolar Español.

— Desarrollo de la unidad didáctica en sus etapas a seguir en el trabajo diario.

Número de unidades y duración del curso

Problema fundamental y que el maestro precisa plantearse de antemano. Sin una cuidadosa e inteligente «superposición» (valga como expresión gráfica) de las unidades de materia sobre el patrón de los días disponibles, se está expuesto al fracaso.

Se nos proponen en la página 4 del número 70-71 de la revista VIDA ESCOLAR, que publica los Cuestionarios Nacionales, las siguientes unidades (entendiendo aquí por «unidad» tanto las «globalizaciones» de primero y segundo curso, como las unidades de los restantes) para cada uno de los cursos de la Escolaridad obligatoria:

Primer curso: 25 unidades.

Segundo curso: 30 unidades.

Tercer y restantes cursos: 50 unidades.

El Curso Escolar Español tiene una duración, en la que, descontadas vacaciones, festividades y tiempo dedicado a promociones escolares, restan unos doscientos días destinados al aprendizaje exclusivamente. Queda, por consiguiente, el tiempo destinado a

cada unidad didáctica (entendida ésta en el sentido anterior) como sigue:

Primer curso: 25 unidades, a ocho días por unidad.

Segundo curso: 30 unidades, a 6,5 días por unidad.

Tercer y restantes cursos: 50 unidades, a cuatro días por unidad.

Claro está que lo aquí expresado no tiene validez al pie de la letra. No ha de entenderse que son tajantes las delimitaciones temporales. Habrá unidad que precise en su desarrollo menos tiempo de lo asignado y la habrá que consume más. Tampoco ha de entenderse que tengamos que dedicar toda la jornada escolar a una sola unidad, ni que cuatro u ocho días seguidos ha de estar trabajando el niño sobre una misma cosa. Es aconsejable que se trabaje en dos unidades distintas en el día y que se alternen en días sucesivos distintas unidades. Quiere esto decir que si en la sesión de la mañana se trabaja con una unidad de Naturaleza, en la de la tarde se trabajaría en Vida Social, y que han de tomarse dos unidades distintas de cada sector que se alternarán en días consecutivos.

Pongamos, para mayor claridad, un ejemplo para tercer curso:

Lunes (mañana): El peso y la balanza (unidad de Naturaleza).

Lunes (tarde): El medio en que vivimos (Vida Social).

Martes (mañana): Las tijeras, cascanueces y pinzas (Naturaleza).

Martes (tarde): Las cuevas que habitaban los primitivos (Vida Social).

Miércoles (mañana): El peso y la balanza (Naturaleza).

Miércoles (tarde): El medio en que vivimos (Vida Social).

Jueves (mañana): Las tijeras, cascanueces y pinzas (Naturaleza).

Jueves (tarde): Las cuevas que habitaban los primitivos (Vida Social).

Y así en días sucesivos hasta agotarlas todas.

Cabe también la posibilidad de alternar en cada uno de los días las sesiones en que se da cada tipo de unidad. Esta Organización obedece a que si bien la inteligencia del niño es global y sintética, y la unidad obedece al sincretismo en la forma de ver la realidad por parte del niño, no es menos cierto que su atención mariposea de modo continuo sobre diversos objetos, sin que sea capaz de mantener el interés mañana y tarde durante varios días sobre el mismo tema propuesto. La variedad temática en el tiempo ha de estar, por esto, en razón inversa a la edad cronológica.

Desarrollo de la unidad didáctica en sus etapas a seguir

No pretendemos hacer aquí cuestión de los aspectos ni las razones psicológicas que han movido a dar tal giro a la metodología de nuestras escuelas. La teoría está sobradamente expuesta con profusión

de razones en abundante literatura profesional. Lo que se pretende no es decir el por qué ni el para qué, sino el cómo de la práctica diaria en la escuela.

El sentido activista de la unidad, tajantemente claro en las páginas 29 y 30 del aludido número 70-71 de VIDA ESCOLAR, nos hace planificar el trabajo diario con vistas al *hacer* del alumno como elemento fundamental del *aprender*. Quiere esto decir que el «estudio», en el sentido clásico de colocar al escolar ante un libro y hacerle repetir machaconamente una tras otra las respuestas prefabricadas por adultos a preguntas también seleccionadas por nosotros, tiene poca cabida en nuestra escuela. Solamente en los últimos cursos podrá usarse de ello. Cuando ya estén maduros para comprender. La pregunta que surge inmediatamente es cómo plantear el trabajo para que el escolar aprenda «sin estudiar».

En expresión de los propios Cuestionarios, en las páginas citadas de VIDA ESCOLAR, la unidad didáctica se acerca, en lo activista y estructural, a la «enseñanza sintética» preconizada por Berthold Otto y a los sistemas de Proyectos. Acercándonos en este sentido a ellos y a las unidades estructurales de Morrison, poniendo en juego, además, nuestra experiencia en el aula y en la Inspección, ofrecemos la siguiente programación de la unidad didáctica:

1.ª etapa: Observación y acopio de datos.

2.ª etapa: Organización de lo acumulado.

3.ª etapa: Conclusiones y fijación.

La duración de cada una de estas etapas depende fundamentalmente de la edad de los escolares y, por tanto, del curso en que se hallan. Si tenemos en cuenta el enmarque temporal del primer apartado de este artículo, comprobaremos que en el primero y segundo cursos las sesiones que ha de cubrir cada unidad son 16 (ocho jornadas completas); tercero curso 13 sesiones, y los restantes cursos 8 sesiones cada uno.

En una distribución matemática del tiempo entre las etapas propuestas corresponderían, por tanto (pensando concretamente en tercero, para utilizar el mismo ejemplo que anteriormente), cuatro sesiones o cinco a la primera etapa, otras cuatro o cinco a la segunda y el resto a fijación y conclusiones.

La primera etapa de *Observación y acopio de datos* incluye en sí una serie de actividades encaminadas, casi exclusivamente, a que el escolar se familiarice con el tema y reúna cuanto material esté a su alcance sobre el objeto propuesto. Incluye observación de la realidad, búsqueda y aportación de elementos de todo tipo del ambiente vital del alumno, en relación con el tema, trabajos escritos, experiencias, lecturas y comentarios, dibujos, fotografías, etc.

No importa el desorden en esta etapa ni lo asistemático en cuanto a los elementos aportados, con tal que tengan relación con el tema en estudio. Ya vendrá posteriormente una cuidadosa selección y organización. Lo que se pretende es sencillamente que el escolar se acostumbre a buscar material y a acumular datos en relación con un problema. De paso se

aprovecha y despierta el interés por el tema y se le somete a una actividad que le mantiene ligado a una tarea y «descubriendo» elementos relativos a ella.

La etapa segunda, *Organización*, incluye sencillamente la distribución del material acumulado en los distintos aspectos en que cabe ser considerado, previo un análisis cuidadoso. Pensando, para ser concreto, en una de las unidades didácticas propuestas para el mismo tercer curso: *La vivienda del hombre*, hallamos que se da un *aspecto histórico*: cómo ha evolucionado la vivienda del hombre desde la cueva hasta nuestras casas; un *aspecto geográfico*: diversos tipos de viviendas en relación con el clima y la latitud; *aspecto socio-laboral*: diferencias entre la vivienda campesina y la urbana; *aspecto higiénico*: condiciones de habitabilidad de la vivienda, etc.

La tercera *etapa de Conclusión* incluye la síntesis valorativa de los diversos aspectos, la consecuencia a sacar del tema y, en resumen, la fijación de los conceptos claros que pretendamos que enriquezcan el acervo de conocimientos del alumno. Es la hora de confeccionar resúmenes, esquemas y conclusiones de todo tipo sobre lo estudiado (en el más pleno sentido de la palabra estudiar).

Si hemos tratado de la vivienda (para usar el mismo ejemplo), una conclusión podría ser un plan para mejorar el tipo de vivienda local, habida cuenta de cómo es, de las necesidades laborales, de las condiciones climáticas del lugar y de los elementos materiales con que se cuenta fácilmente.

Se preguntará ahora por el papel que se reserva en todo esto para el maestro. Resumiré la respuesta asignándole plenamente el de director de la tarea. A él le incumbe la planificación previa, la dirección en la realización, las explicaciones, la vigilancia constante y, en suma, el llevar de la mano al escolar en la búsqueda de datos (señalamiento), organiza-

ción y elaboración de conclusiones. Sobre todo habrá de preparar con sumo cuidado y previamente la tarea, porque de ello depende el éxito en su totalidad.

Quiero destacar finalmente, y en esto abundo en la opinión expresada en los Cuestionarios, que lo que antecede tiene grandes parecidos con el sistema de los Centros de interés de Ovidio Decroly. El tema de estudio es un aglutinante de toda la tarea de la sesión. Cuanto se haga del lenguaje, lecturas, conversación, vocabulario, composición, rotulación, cálculo, dibujo, etc., ha de tener relación con el tema en estudio. Ahora se comprende mejor lo que afirmábamos sobre la ausencia de tiempo de «estudio», en el sentido clásico. La materia y sus aspectos es *vida* a lo largo de una serie de sesiones por el niño. Este contacto vital e interesante hace más mella que cuantas páginas haya podido memorizar en «estudio». Esto es cuanto a materia asimilada. Hay algo mucho más interesante aún: *el hábito* y, por así decirlo, la metodología que el escolar adquiere con referencia a la solución de un problema real que se le presente.

En conclusión:

— Cada uno de los epígrafes que publican los Cuestionarios Nacionales es labor escolar para varias sesiones. La duración y número de sesiones depende de la edad de los alumnos y del curso escolar en que se hallan.

— La distribución y organización de la materia contenida en cada uno de los epígrafes precisa ser hecha con arreglo al esquema de toda investigación: acopio de datos, organización de los mismos y síntesis-conclusión.

— El tema propuesto es centro y asunto para toda la labor de la jornada escolar.



I. SU IMPORTANCIA

Toda institución escolar, todo maestro, sufren grave quebranto en su prestigio cuando el alumno que de ellos procede deja traslucir traidores descuidos ortográficos, que revelan a la imaginación censora un cúmulo de insospechadas deficiencias.

El desprestigio sube de punto cuando esas faltas se atribuyen a un profesional determinado, sea de la clase que fuere, o al esperanzado opositor que, en cualquiera de las materias que trate, cometa traspiés en esta delicada parte de la Gramática. La ortografía tiene, por decirlo así, desde el punto de vista social, un alto valor representativo o significativo de la calidad cultural del sujeto. Y la tiene no sólo desde el punto de vista social, sino también del académico y escolar, pues se toma en muchas ocasiones como nivel representativo.

Pero no acaba aquí su importancia. Lingüísticamente representa el dique de contención del turbulento torrente de lenguaje oral, evitando la rápida evolución del mismo hacia formas nuevas y diferentes, y en la Gramática histórica o comparada, la hallamos de valor incomparable, a la vez que estas Ciencias le deparan los más sólidos fundamentos de su docta ascendencia.

Psicológicamente es de importancia suma el dominio de esta materia, ya que, dada la censura social y académica existente, si el sujeto que escribe tiene que estar pendiente de ella en vez de atender a expresar bien sus pensamientos, indudablemente la atención ortográfica irá en detrimento y menoscabo del motivo principal de la redacción.

No nos extrañe, pues, que Gramáticas, instituciones y maestros hayan dedicado gran atención a esta enseñanza, aunque la mayoría de las veces los resultados no se correspondiesen con los esfuerzos, por no ir, precisamente, bien encauzados.

II. DIDÁCTICA TRADICIONAL

Tal vez lo más característico de ella, y reflejo asimismo de la honda preocupación por lograr el dominio de una correcta escritura, ha sido la abusiva proliferación de las reglas ortográficas. Precisamente por donde se trataba de atar todos los cabos, a fin de que ninguna palabra escapase del control normativo, es por donde sobrevino pedagógicamente el fracaso parcial de mayor bulto. Tenía que ser así; pretender encasillar la escritura de un idioma tan rico como el español, con tantas influencias (griegas, ibéricas, germánicas, árabe, etc.) sobre su tronco latino, suponía una larga serie de reglas con una no menos larga serie de excepciones que, al fin y al cabo, siempre serían de una utilidad limitada sin un conocimiento fonético y morfológico de nuestras raíces lingüísticas.

Con el abuso de las reglas ortográficas se desarrolló asimismo un afán por el dictado de textos rebuscados, con juegos de palabras homófonas, homónimas y figuras de construcción, que servían para oscurecer, más que para aclarar, el sentido de formas sintácticas en desuso o el de palabras arcaicas o desconocidas, como si este barroquismo y zancadilleo

literario supusiese la cúspide de la formación ortográfica.

Si el alumno caía en los moldes motriz y visual de unas palabras mal escritas, nada le iba a favorecer para encauzarle en una escritura correcta, al contrario.

Pero no todos fueron inconvenientes en la didáctica tradicional. Ni el aprendizaje de reglas ortográficas deja de ser útil en ciertos casos, ni el dictado en ciertas condiciones deja de ser provechoso, lo mismo que la copia, que tanto se usó.

III. PROBLEMÁTICA DE UNA ACTUALIZADA DIDÁCTICA DE LA ORTOGRAFÍA

Bajo tres aspectos fundamentales podremos estructurar la enseñanza de esta materia, a saber:

A) *Problemática teleológica.* ¿Qué objetivo debemos perseguir?

B) *Problemática de contenido.* ¿Qué términos y conocimientos debemos enseñar?

C) *Problemática metodológica.* ¿Qué medios o procedimientos debemos utilizar?

A) El objetivo principal de la enseñanza de la ortografía será el dotar al alumno de la capacidad de escribir adecuadamente, teniendo su atención liberada de la escritura de los términos a fin de que su pensamiento esté dedicado plenamente a la composición escrita. Esto implica:

a) La adquisición de un determinado nivel ortográfico o conjunto de vocablos que el alumno es capaz de escribir correctamente y que exige una labor de selección y ordenación en el contenido.

b) Unos hábitos que le permitan escribir con rapidez y seguridad.

La adquisición de estos hábitos, según el doctor Villarejo, exige estas cuatro fases:

a) Percepción auditiva y visual, principalmente. Percepción y no sólo sensación. Oír decir: «saldré ala tarde» y, sin embargo, debe escribir separado «a la», lo cual se dice junto.

b) Comprensión del significado. Las palabras homónimas y parónimas exigen una diferenciación intelectual. Las formas a, ha y jah! respetan igual-

mente la expresión oral, pese a la escritura en forma distinta.

c) Imagen verbal es lo que nos queda para escribir cuando no se da ya la presencia directa de la palabra. Hay enormes diferencias individuales en su evocación. Este pinta en su interior la palabra como él la vio (imagen visual); ése se la representa en términos de sonidos (imagen auditiva); aquéllos necesitan articularla levemente por sí mismos o abandonar al automatismo de su mano la expresión dudosa (imagen cinestésica).

d) Formación de hábitos de escritura correcta. Aguardar a la debida automatización psicomotriz (1).

B) La problemática de contenido comprende la enseñanza de la escritura correcta de todos los vocablos de un determinado nivel ortográfico. Nunca serán, en nuestro caso, todos los términos de la lengua. Pero, ¿cuáles han de ser éstos?

Pudiéramos pensar en los que van apareciendo en el conjunto de las diferentes disciplinas escolares; pero esto sería asistemático, ocasional e implicaría la falta de control y de repeticiones espaciadas. «Si nos paramos a considerar los resultados de algunos estudios experimentales llevados a cabo sobre el vocabulario escrito, nos encontramos con que, en lo que respecta al inglés los hallazgos de Elrige, en 1911, seguido de Ayres y Cook O'Sea, son sorprendentes:

Nueve palabras constituyen un cuarto de todo escrito.

Cincuenta palabras comprenden la mitad.

Mil palabras representan el 90 por 100 del vocabulario total empleado en los escritos.

Resultados semejantes se obtuvieron para el vocabulario francés en los estudios iniciados en 1924 por Hemmon, seguidos de otros llevados a cabo con mayor precisión científica.

Con una modesta generalización podemos pensar que con el vocabulario español ocurre algo semejante» (2).

(1) Cfr. VILLAREJO MINGUEZ, E.: *Ortografía (Enseñanza de la)*. Diccionario de Pedagogía Labor. Madrid, 1964, páginas 681 y 682.

(2) RIVAS NAVARRO, M.: «Didáctica del vocabulario», en *B. A. E.*, núm. 145-6, págs. 14-270.

Por MANUEL VARELA SIABA
Licenciado en Pedagogía

En efecto, Rodríguez Bou, en Puerto Rico, en 1952, ha detectado el lenguaje usual del niño y del adulto en su *Recuento del vocabulario español*, y el doctor García Hoz, en España, ha resuelto el problema en 1953 con su meritisima obra *Vocabulario usual común y fundamental*, publicada por el C. S. de I. C. Este vocabulario está seleccionado a base de material escrito de adultos: periódicos, cartas, vida cultural y vida oficial.

El vocabulario usual está constituido por 12.913 términos, que aparecen, como mínimo, una vez entre cien.

El vocabulario común lo forman 2.181 palabras, que representan más de las tres cuartas partes del empleado en nuestro lenguaje y se repiten más de 40 veces en cada una de las formas del lenguaje informativo, familiar, cultural y oficial.

El vocabulario fundamental comprende únicamente 208 palabras, que representan aproximadamente el vocabulario del niño al entrar en la escuela.

Nuestro programa para la didáctica de la ortografía debe basarse en el vocabulario común, seleccionando el que por sus dificultades ortográficas requiera un especial cuidado.

Trabajos en este sentido ya han sido realizados por el doctor Villarejo (3) (quien llamó cacográfico a este vocabulario útil) y por Nieves García Hoz (4), los cuales representan una valiosísima ayuda para elevar el nivel ortográfico de forma rápida en una escuela. Pensemos que 25 términos del inventario de Villarejo representan la cuarta parte de los fallos, los cuales pueden aprenderse en poco tiempo, con el consiguiente descenso de faltas.

Pero hemos de hacer unas reflexiones. El vocabulario común de García Hoz ha sido seleccionado del lenguaje escrito de los adultos, el cual no coincide totalmente con el vocabulario común infantil. Por otra parte, en la ortografía es donde se manifiestan más las diferencias individuales de los alumnos: unos

(3) VILLAREJO MINGUEZ, E.: «Inventario cacográfico usual del escolar madrileño», en *Rev. Esp. de Ped.*, enero-marzo. Madrid, 1950.

(4) GARCÍA HOZ, N.: *La enseñanza sistemática de la ortografía*. Madrid, 1963.

pecan más en las mayúsculas, otras en las «h», etc. Se impone una clara individualización que sirva de base asimismo para la formación del inventario cacográfico de la escuela o Grupo escolar, de la comarca o, incluso, de la región. El niño español es muy vario y distinto en las diversas regiones que componen el mosaico hispano; los dialectos, los vicios de dicción de ciertas comarcas (seseo, ceceo, etcétera), los intereses marítimos, ganaderos, están ejerciendo su influencia sobre el lenguaje y la ortografía. En este sentido los Centros de Colaboración Pedagógica serían un medio excelente para detectar el vocabulario cacográfico de cada comarca. Cada maestro no tendría que hacer más que dejar un margen en cada hoja del cuaderno del niño para ir anotando diariamente las faltas. Ellas serían el elemento básico para determinar el cuadro de frecuencias escolar y comarcal.

Con todo lo expuesto queda claro que en la selección del vocabulario propio del niño y del adulto podemos considerar:

- 1.º Un vocabulario de más frecuencia en el niño y en adulto y niño.
- 2.º Unos términos cacográficos dentro de este vocabulario.
- 3.º Un resto de vocabulario adulto.
- 4.º Unos términos cacográficos dentro del vocabulario adulto.

Se impone una ordenación de este material seleccionado. ¿Cómo?

En una primera etapa, los términos cacográficos de vocabulario adulto e infantil. Un segundo momento lo ocuparía el resto de este vocabulario. En una tercera etapa el vocabulario cacográfico adulto. Y en un cuarto momento, el resto de este vocabulario.

El interés ortográfico de los términos está en razón directa de la cacografía y de la usualidad.

Todo esto empezaría a desarrollarse después de un primer año o año y medio de escolaridad para aprendizaje de la lectura y escritura, ya que no tiene objeto, mientras no haya logrado resolver las habilidades que la escritura implica, complicarle más el aprendizaje. Cole señala las condiciones siguientes para ello:

- 1.º Que tenga siete años y medio de edad mental.
- 2.º Que posea vocabulario lector de unas dos mil palabras.
- 3.º Habilidad de escritura adecuada para trazar letras correctamente o una relativa velocidad.

Si la lectura y escritura se puede hacer a partir de globalizaciones, la ortografía exige ir al detalle, que haya empezado a desarrollar su proceso de diferenciación analítico.

Los Cuestionarios Nacionales exigen muy poco en el primer curso de ortografía; sólo en el segundo empiezan con el elemental empleo de «m» antes de «b» y «p», uso de mayúsculas en nombres propios y empleo correcto de letras de doble sonido y de letras homófonas, para lo cual ya es preciso ese proceso analítico que preconizamos.

Y tras esto entramos en una de las cosas más discutidas en la problemática de contenido: la enseñanza de las reglas de ortografía.

¿Hemos de limitarnos al aprendizaje de términos o enseñar las reglas también?

Desde luego, el excesivo aprendizaje de éstas parece ser la causa del bajo nivel ortográfico en las instituciones escolares, pero tampoco podemos recusar de plano el aprendizaje de las mismas, sino seleccionarlas. A nuestro modo de ver habrán de reunir las dos condiciones siguientes para su elección:

1.ª Teniendo esto en cuenta, algunas reglas no admiten duda para su elección, pero las que regulan pocos términos o presentan excepciones necesitan un estudio detallado. Es preciso introducir dos conceptos que nos sirvan para dirimir la cuestión.

1.º *Coste de aprendizaje*, que representa el tiempo y esfuerzo requerido para el aprendizaje de un contenido (ya sean términos o regla).

2.º *Coste de aplicación*, que representa el tiempo y esfuerzo requerido para escribir con rapidez y seguridad un conjunto de términos.

Sabido es que no basta saber una regla para lograr aplicarla automáticamente; y la carencia de rapidez y seguridad ortográficas van indudablemente en detrimento de la redacción.

Si se tienen presentes estos dos criterios, casi siempre resulta más rentable el aprendizaje de vocablos. La regla tiene poca rapidez de aplicación y entorpece, como hemos dicho, el hilo de la composición escrita.

Como principio didáctico podríamos enunciar el siguiente: una determinada regla ha de considerarse como contenido didáctico, cuando el coste de aprendizaje y aplicación de la misma es inferior al coste de aprendizaje y aplicación de los vocablos usuales por ella regulados.

Seleccionadas las reglas, es necesario proceder a su ordenación. ¿Cuándo hemos de enseñarlas?

Desde luego, después de haber empezado con la enseñanza de términos que hemos propuesto para el segundo curso de escolaridad.

En el tercero, siguiendo los Cuestionarios Oficiales, se podría iniciar con alguna muy sencilla y sin excepciones para la «b» y la «h», cosa que tal vez no resulte tan fácil en el caso de la «v», al menos en muchas provincias.

En el cuarto, quinto y sexto curso se podría ir aumentando progresivamente el número de ellas, siguiendo la pauta de los referidos Cuestionarios.

C) Dentro de la problemática metodológica los procedimientos al uso podremos agruparlos en:

- a) Procedimientos correctivos:
— el dictado correctivo.
- b) Procedimientos preventivos:
— el dictado preventivo
— la copia.

Los tres carecen de verdadera motivación intrínseca; hemos de despertar el interés por la ortografía

precisamente en virtud de esa censura de tipo social de que hemos hablado al principio o del autocontrol que puede establecerse sumando diariamente las faltas que marginalmente hemos propuesto colocar en los cuadernos para detectar el vocabulario cacográfico individual y comarcal.

El dictado correctivo, más que medio didáctico, puede considerarse procedimiento de examen o control. Con él el alumno no aprende ortografía, sino que la aprenderá a pesar de su efecto nocivo, ya que falta al postulado fundamental que debemos observar: que el alumno no vea, oiga, articule, asocie o escriba defectuosamente ningún término. Toda imagen que se grave en su mente tenderá a reproducirse tal cual se ha grabado.

El dictado preventivo carece de los inconvenientes del anterior. Se procederá así:

— «Escritura del texto en el encerado por el maestro.

— Lectura del mismo, explicando su significación general y la particular de las palabras desconocidas.

— Copia total del texto por los alumnos de los grados inferiores o únicamente de las palabras difíciles, si se trata de los superiores.

— Corrección individual o colectiva.

— Después de esta preparación se dicta el mismo texto al día siguiente» (5).

Si se observase alguna falta se recomendaría al alumno repetir bien escrito cuatro o cinco veces el término a fin de grabar una imagen correcta, pero sin que tome como castigo ni con desgana tal repetición.

La copia intencional (y con ella descartamos a la rutinaria y mecánica) resulta ser la técnica más recomendable. Para ello, como demostró Lay, hemos de procurar que intervengan el mayor número de funciones. Así procuraremos:

a) Una percepción de tipo visual clara.

b) Una percepción acústica correspondiente, pronunciando el maestro con voz alta.

c) Una función articulatoria motriz repitiendo silábicamente la palabra el alumno.

d) Una función motriz manual copiando el alumno la palabra.

e) Adquisición clara del significado invitándole a construir frases con la palabra.

IV. DIAGNÓSTICO ORTOGRÁFICO

Si, como anteriormente hemos indicado, la didáctica de la ortografía ha de tender a la individualización, ésta implica una actividad de tipo correctivo y la corrección, a su vez, una labor de diagnóstico de las dificultades de aprendizaje. Para ello es preciso proceder escalonadamente.

1.º Diagnóstico general que detecte el nivel ortográfico del sujeto mediante la aplicación de escalas ortográficas. En español tenemos la de Alejandro Galí, de nueve dictados, y la de Villarejo Mínguez, de 25 escalones (6). Cada escalón contiene una relación de palabras con los porcentajes que cada sujeto normal deberá escribir bien. Así, por ejemplo, en el

escalón 11, los niños de ocho años deberán escribir bien el 39 por 100; los de nueve años, el 47 por 100, etcétera.

El resultado de este primer examen puede darnos un nivel bajo, y en este caso procederemos a un

2.º Diagnóstico analítico, para ver qué tipo de error o errores comete el sujeto. Estos errores pueden agruparse en:

— Omisión de letras (falta de la «h», por ejemplo).

— Adición indebida de las mismas (poner «h» indebidamente).

— Sustitución de unas letras por otras («b» por «v», por ejemplo).

— Transposición de letras (Grabriel por Gabriel, etcétera).

Si los errores tienen una predominancia en cierto sentido, es preciso recurrir a un

3.º Diagnóstico individual, que nos diga por qué tiene una reiteración marcada en tal sector.

Los factores que pueden determinar errores ortográficos pueden ser, entre otros:

a) El factor intelectual. Un cociente bajo de inteligencia tiene nivel bajo ortográfico, aunque un nivel alto de la misma pueda darlo también. No existe correlación entre ambos factores, como sucede, por ejemplo, entre inteligencia y vocabulario; pero un cociente bajo de inteligencia no da un nivel alto de ortografía.

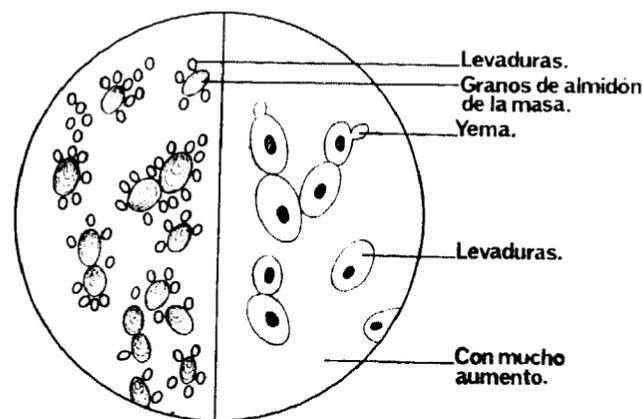
b) Factores de tipo físico: deficiencias visuales, acústicas, ortofónicas, etc.

c) Otros factores: de tipo ambiental, escolar por deficiencia de métodos, etc.

La terapéutica, cuando sea posible, tenderá a corregir la causa detectada.

BIBLIOGRAFÍA

- BRUECKNER, L., y BOND, C.: *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*. Ed. Rialp, Madrid, 1961.
- GARCÍA HOZ, N.: *La enseñanza sistemática de la ortografía*. Madrid, 1963.
- GARCÍA HOZ, V.: «Vocabulario usual, común y fundamental», en *C. S. I. C.*, Madrid, 1953.
- GONZALO CALAVIA, L.: «La enseñanza de la ortografía», en *B. A. E.*, núm. 5-6.
- RIVAS NAVARRO, M.: *Apuntes de Cátedra de Didáctica Especial* — «Didáctica del vocabulario», en *B. A. E.*, núm. 145-146.
- RODRÍGUEZ BOU, I.: *Recuento de vocabulario español*. Puerto Rico, 1952.
- SIMÓN, I.: «Psychopédagogie de l'orthographe», en *P. U. F.*, París, 1954.
- VILLAREJO MÍNGUEZ, E.: *Escala de ortografía española para la Escuela Primaria*. Madrid, 1946.
- «Inventario cacográfico usual del escolar madrileño», en *Revista Española de Pedagogía*, núm. 29, enero-marzo 1950.
- «La enseñanza de la ortografía», en *Bordón*, núm. 33, enero 1953.
- *Ortografía (Enseñanza de la)*. Diccionario de Pedagogía Labor, Madrid, 1964.
- (5) GONZALO CALAVIA, L.: «La enseñanza de la ortografía», en *B. A. E.*, núm. 5-6, págs. 8 y 9.
- (6) VILLAREJO MÍNGUEZ, E.: *Escala de ortografía española para la Escuela Primaria*. Madrid, 1946.



LEVADURAS DEL PAN

Introducción

Conversaremos previamente con los niños sobre el pan. ¿Quién lo hace? ¿Dónde se hace? ¿De qué se hace? Y después, del vino. ¿Han visto hacer vino? ¿De qué se hace el vino? ¿Dónde se hace el vino?

Vamos a hacer pan y vino en la escuela.

Material

- Harina de trigo.
- Levadura.
- Sal.
- Uvas.
- Dos tacitas.
- Un frasco o botellín.
- Tintura de yodo y azul de metileno.

Experimentos previos

1.º Dos o tres días antes de que vayamos a hacer las observaciones microscópicas, aplastaremos uvas para sacarles el zumo. Colar este zumo y llenar con él el frasco o botellín. Que prueben el zumo o mosto y aprecien su sabor y su olor. Dejar el frasco destapado y en reposo en un lugar que haya buena temperatura.

2.º El mismo día que vayamos a dar la lección, por la mañana, haremos que los niños disuelvan unos granitos de sal en agua templada y que con ello amasen un poco de harina en cada taza, añadiendo en una de ellas un poquito de levadura bien desmenuzada y mezclado con la masa. Poner una señal en esta taza para saber cuál es la que tiene la levadura. Arrojar con un pañito ambas preparaciones y dejarlas en reposo hasta la tarde.

Observaciones.—En la sesión de tarde haremos que los niños examinen el contenido de ambas tacitas. ¿Qué ha pasado? Verán que la que no tenía levadura conserva su masa invariable, mientras que la otra, ¡oh sorpresa! ha crecido considerablemente y tiene un olorillo característico, parecido al del alcohol. Digámosle que hagan con ambas masas unos panecillos, poniendo una «L» en el que tiene levadura. Después de dejarlos reposar un poco nueva-

Una vegetación de ensueño

Por **TOMAS CALLEJA**
Maestro Nacional. Madrid

IV. Los hacedores del pan y del vino

mente, al abrigo del frío, cozámosle sobre la placa de la estufa bien caliente. Comer luego de ambos y notar las diferencias.

Mirar también el frasco que preparamos con el zumo de uvas. ¿A qué huele? ¿Cómo sabe ahora? ¿De qué son las burbujas que se desprenden?

Conclusiones.—Tanto en un panecillo como el otro los han preparado los mismos niños; pero el uno es pan y el otro no.

En el mosto no hemos echado nada; sin embargo, ya no sabe dulce y huele a vino.

¿Quién ha hecho, pues, que la masa haya podido ser pan y el mosto vino? La contestación, como otras veces, va a dársela el microscopio.

Modo de hacer las preparaciones

1.º Diluir un poquito de harina en agua. Poner una gotita en una porta.

2.º Tomar una pequeña parte de masa fermentada, diluirla en un poco de agua y poner igualmente una gota en otro porta.

Observación microscópica

Pongamos la primera preparación en el microscopio y a continuación la segunda. (Basta con que dispongamos de cien aumentos). Que los niños noten las diferencias entre una y otra. En la primera solamente se ven granos grandes redondeados. En la segunda, junto con ellos y rodeándolos, se ven infinidad de granitos incoloros, también redondeados, pero mucho más pequeños. Para observarlo mejor podemos añadir en ambas preparaciones una gotita de tintura de yodo. ¿Qué sucede? Los granos gordos se tiñen de azul oscuro, casi negro, mientras que los pequeños toman un color amarillento. Esto nos dice claramente que son de la naturaleza distinta: los mayores son granos de almidón, de los que forman la harina. Los pequeños son hongos microscópicos, pequeñas plantitas que reciben el nombre de levaduras.

Colocar ahora la tercera preparación. En ella se ven infinidad de corpúsculos incoloros, como los que hemos observado en la masa, y burbujas más o menos brillantes. Moviendo la preparación podemos encontrar fibras y células aisladas. Para observarlo mejor pongamos una gotita de azul de metileno. Digámosles que esa infinidad de corpúsculos son también fermentos o levaduras. Que las burbujas son del anhídrido carbónico que están desprendiendo al descomponer la glucosa que lleva el mosto. Las fibras o células son partes integrantes de la pulpa de las uvas.

Miremos ahora la cuarta preparación con cuantos aumentos nos pueda dar nuestro microscopio. En ella vemos una gran cantidad de células de forma elipsoidal, sueltas unas y unidas otras en formas más o menos arrosariadas. Son incoloras casi, por eso se ven mejor tiñéndolas. En su interior se distingue claramente un núcleo y muchas tienen otras más pequeñas pegadas a ellas: son las yemas.

Ideas para el estudio

Las levaduras son hongos unicelulares, casi siempre inferiores a una centésima de milímetro, y sin micelio filamentosos.

Cuando tienen oxígeno a su disposición respiran normalmente; pero si el oxígeno falta, como sucede en la masa del pan o en el interior del mosto, descomponen los azúcares en alcohol y anhídrido carbónico. Esta descomposición recibe el nombre de fermentación alcohólica. Mediante ella los hongos toman la energía necesaria para su subsistencia.

La levadura, añadida a la harina para hacer el pan, modifica física y químicamente las propiedades de ésta haciendo que pueda ser digerida más fácilmente. Cuando disolvemos la harina con agua, entre 21 y 37 grados, parte del almidón se convierte en azúcar. Este azúcar es el que después desdoblan las levaduras, como ya hemos dicho, en alcohol y anhídrido carbónico. Este anhídrido carbónico, al desprenderse, llena de burbujas la masa, hinchándola y esponjándola (por eso el pan está lleno de huequecitos).

Una cosa semejante sucede con el mosto, donde, por no encontrar resistencia a su desprendimiento, el anhídrido carbónico sale en forma tumultuosa del interior del líquido, pareciendo que éste hierve.

Ahora bien, en la harina, para hacer el pan, hemos tenido que echar levadura; pero no así en el mosto. ¿Por qué ha fermentado? Decirles que las levaduras viven en la superficie de las frutas: uvas, peras, manzanas, melones, etc. Al aplastar las uvas con los hollejos, las levaduras que hay en ellos se mezclan con el zumo y, al quedar privadas de aire para respirar, empiezan en él la fermentación alcohólica, siempre que la temperatura sea adecuada.

Las levaduras se multiplican prodigiosamente. Cuando las condiciones de vida son favorables lo hacen por gemación, es decir, echando unas yemas que a su vez producirán otras células. Si las condiciones son adversas forman en su interior cuatro esporas, que tan pronto como el medio es propicio, germinan, dando lugar cada una a una nueva célula.

Esta clase de hongos son muy beneficiosos para el hombre, ya que no sólo hacen el pan y el vino, sino también la cerveza, la sidra, etc.

Hay también levaduras que son perjudiciales.

Enseñanzas de la lección

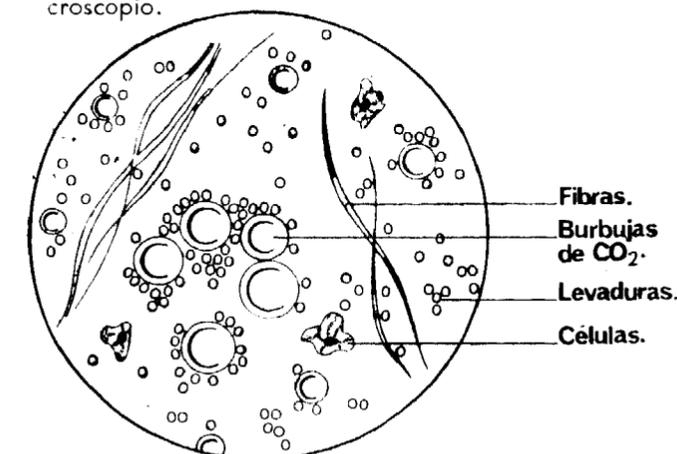
Las levaduras, a pesar de su pequeñez, hacen cosas grandes, cosas importantísimas para los hombres. También nosotros, por pequeños, por insignificantes que nos creamos, podemos hacer cosas muy útiles para la sociedad.

Aludiendo a la maravillosa propiedad de la levadura, el mismo Jesucristo la comparó al reino de los cielos. Seamos nosotros levaduras de buenas ideas y de buenos hechos y contribuiremos a que la Humanidad viva feliz.

Ejercicios de aplicación

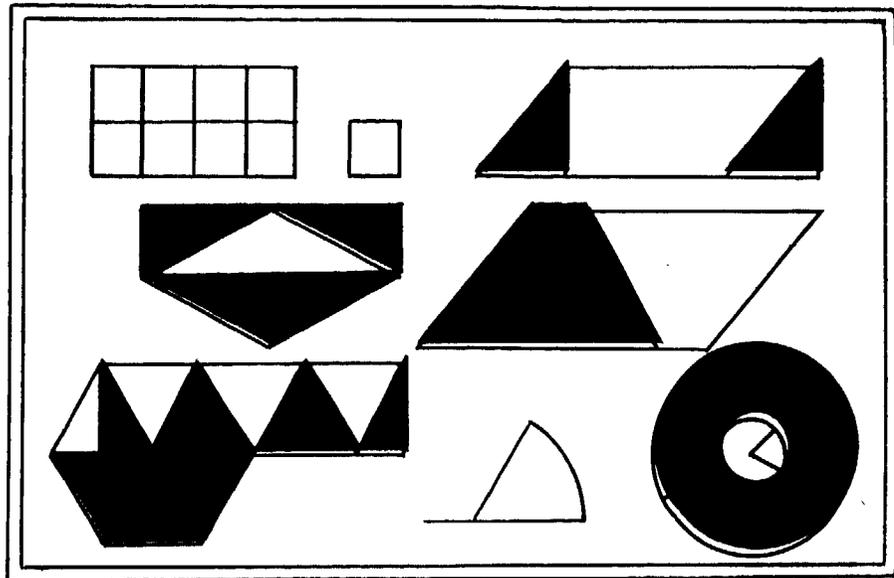
Que los niños tomen miguitas de distintos trocitos de pan de lo que comen en sus casas y después de diluirlos en agua y teñirlo con una gota de yodo lo miren al microscopio.

Redacción sobre las levaduras y su utilidad, ilustrándola con dibujos de lo que han visto con el microscopio.



MOSTO EN FERMENTACION

El franelógrafo y las áreas



de las figuras planas

Lecciones previas

Resumo aquí los conocimientos que han de poseer los alumnos al comienzo de esta serie de lecciones de las áreas.

El maestro hará sobre la marcha, y a base de pruebas objetivas orales, un repaso que sirva de soporte a la nueva noción o concepto.

El lema será siempre: sencillez en la exposición y pureza y exactitud en el concepto. Pero no se puede sacrificar la exactitud para conseguir la sencillez. A la corta o a la larga resultaría perjudicial.

1.º Concepto de polígono como superficie limitada por segmentos de recta (lados), unidos por sus extremos (vértices), formando una línea (poligonal) quebrada cerrada. Esta línea es el contorno del po-

lígono. La medida de la longitud del contorno es el perímetro (o la suma de las longitudes de los lados).

2.º Área o superficie de un polígono es la medida de su extensión. En este momento se impone el estudio (o el repaso) de las cuestiones sobre medida, que se enlazarán con el de los quebrados.

Medir es comparar dos cantidades de la misma especie (magnitud). Comparamos una cantidad de valor desconocido, o todavía no determinado, con otra cuyo valor conocemos y llamamos unidad.

Por tanto, la unidad no es más que una cantidad («trozo de una magnitud) de valor conocido, que usamos para determinar el valor de otras de la misma especie.

El resultado de esta comparación es un número (de forma fraccionaria) que expresa las veces que la cantidad contiene a la unidad elegida.

$$\frac{C}{U} = \text{Medida} = \text{Número}$$

Si la cantidad es mayor que la unidad adoptada, el resultado será un número mayor que uno (unidad); será uno si son iguales, y menor que uno si la cantidad es menor que la unidad.

La medida puede ser exacta o no, dando lugar a números enteros, decimales (exactos o periódicos), o inconmensurables (cantidades no medibles con la unidad elegida). Ejemplo del último caso: medida

Por **ANGEL OCAÑA GARCIA**
Maestro Nacional
AGUIMES-Las Palmas

de la circunferencia con el diámetro de la misma como unidad.

3.º La unidad es, pues, convencional. Pero se evitan complicaciones unificando criterios. Y tenemos el Sistema Métrico Decimal.

La unidad de áreas o de superficie del Sistema Métrico es un cuadrado, cuyo lado es la unidad de longitud (metro), o sea, el metro cuadrado. Podríamos, no obstante, usar unidades fraccionarias suyas, también a gusto del consumidor, pero preferimos también los múltiplos y divisores del propio Sistema, por la facilidad con que se opera con ellos y por ser conocidos de todo el mundo.

4.º La unidad fundamental o principal es el metro cuadrado, o sea, el cuadrado cuyo lado mide un metro.

La «unidad de 2.º orden» es otro cuadrado, cuyo lado es diez veces mayor que el del anterior, o sea, que mide 10 metros. Es el Dm^2 , que tiene un total de $10 \cdot 10 = 100 m^2$.

Por eso se dice que las usidades de superficie «aumentan y disminuyen de 100 en 100».

Para bajar un escalón se multiplica por 100 (se añaden dos ceros o se lleva la coma a la derecha dos lugares). Para subir, se divide.

Las unidades de superficie se escriben teniendo en cuenta que cada dos cifras corresponden al mismo orden de unidades. La coma se coloca detrás de la segunda cifra que corresponda al orden de la unidad adoptada. Para cambiar de unidad bastará con llevar la coma al lugar correspondiente.

Para convertir un complejo en incomplejo cualquiera pondremos ordenadamente las cantidades de cada «unidad», cuidando de completar con ceros los «casilleros» que resulten vacíos y de rellenar con un solo cero (delante o detrás, según convenga) los que queden con una sola cifra. Si se superponen cifras (al colocarlas), se sumarán normalmente.

Las unidades «agrarias» son las de superficie que se conocen con los nombres «del campo». $m^2 = ca$, $Dm^2 = a$, $Hm^2 = Ha$.

AREAS DE LAS FIGURAS PLANAS

QUINTO CURSO

Objetivos.—Instructivo.

Desarrollar el espíritu de observación.

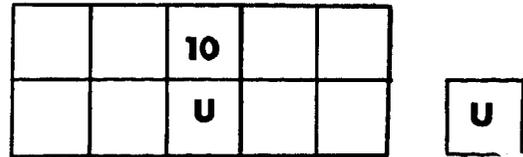
Material.—Un franelógrafo, del tamaño del encerado, color azul pálido.

A su derecha, y a la misma altura, el encerado.

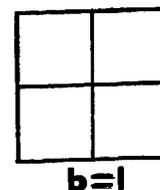
Las figuras correspondientes recortadas en papel charol de colores y pegadas sobre franela.

AREA DEL RECTANGULO.—Se «pega» en el franelógrafo un rectángulo y junto a él se van colocando cuadraditos (unidades) hasta tener otro igual. Poniendo el rectángulo de una pieza sobre el otro, comprobaremos que ambos son iguales, al ver que coinciden. Entonces, haciendo uso del conocimiento que tenemos de la multiplicación como suma de sumandos iguales, se cuenta el número de cuadraditos. De aquí surge la fórmula del área del rectángulo, que se escribirá en la pizarra de la derecha.

$$S = b \cdot a$$



CUADRADO.—Se pone un cuadrado a la derecha del rectángulo y se pide que observen las dos figuras buscando semejanzas, hasta que vean que el cuadrado es un caso particular del rectángulo. Hacer caer en la cuenta de que el cuadrado es un rectángulo cuya base y altura son iguales.

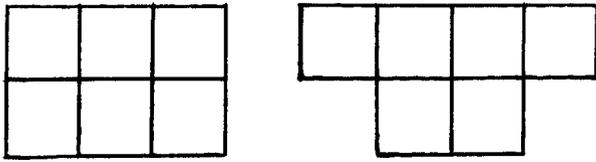


$$S = 1 \cdot 1 = 1$$

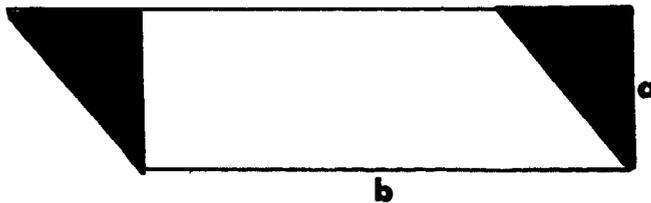
FIGURAS EQUIVALENTES.—Se toman dos conjuntos de igual número de cuadraditos iguales, formando con cada grupo de cuadrados una figura distinta. Se pregunta hasta que contesten que ambas tienen la misma extensión. Si cada cuadrado valiese, por ejemplo, una peseta, las dos figuras valdrían igual. Por eso decimos que son «equivalentes».

Podemos resumir y escribir en los cuadernos: «Dos figuras que tienen la misma superficie se llaman equivalentes». No importa la forma que tengan. Sólo interesa que las dos se puedan descomponer en el mismo número de polígonos que sean iguales, dos

a dos. Si tienen la misma forma, pero distinta extensión, serán semejantes, como lo son una foto y su ampliación.



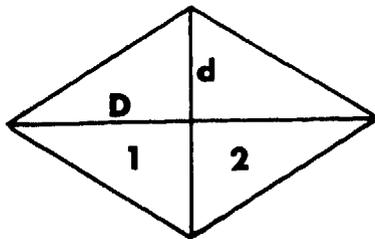
AREA DE UN PARALELOGRAMO CUALQUIERA.—Se presenta un romboide, del que se ha separado un triángulo rectángulo para, trasladándolo al otro extremo, comprobar que equivale a un rectángulo de igual base y altura.



$$S = b \cdot a$$

ROMBO.—Se presenta un rombo cortado por sus dos diagonales, dándoles el nombre de mayor y menor. Si las dos fuesen iguales, la figura sería un cuadrado. Se pasan los triángulos de abajo a la parte superior, formándose un rectángulo de igual superficie, porque se ha compuesto con los mismos triángulos que el rombo. Ver que la base es la diagonal mayor y la altura la mitad de la diagonal menor.

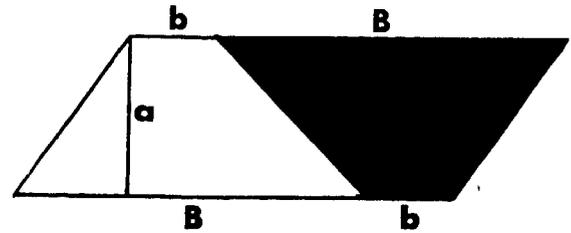
Pueden escribir: «Un rombo equivale a un rectángulo, cuya base es una diagonal y la altura la mitad de la otra diagonal».



$$S = b \cdot a = D \cdot \frac{d}{2} = \frac{D \cdot d}{2}$$

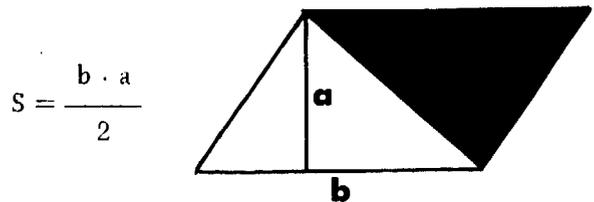


TRAPECIO.—Ponemos un paralelogramo cortado en dos trapezios iguales e invertidos. Comprobamos que los dos son iguales y hacemos comprender que uno solo será la mitad del total. Por tanto, la superficie de uno de ellos es la mitad del paralelogramo. Después seguiremos ayudando a que vean que la base del paralelogramo es la suma de las dos bases del trapezoido y que la altura es la misma en las dos figuras.



$$\text{Par. } S = (B + b) \cdot a \quad S \text{ Trap.} = \frac{S \text{ par.}}{2} = \frac{(B + b) \cdot a}{2}$$

TRIANGULO.—Igual procedimiento. «Mitad del paralelogramo de su misma base y altura».



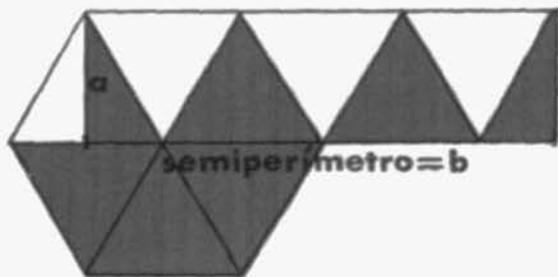
$$S = \frac{b \cdot a}{2}$$

POLIGONO REGULAR.—Un hexágono y un octógono regulares, cortados en triángulos para poder transformarlos en paralelogramos. Uno de los triángulos se corta por la apotema (altura). Se estudia la figura haciendo fijarse especialmente en la apotema y el perímetro.

La base del paralelogramo (rectángulo) que se forma es la mitad del perímetro del polígono regular, y la altura es la apotema.

«Un polígono regular es equivalente a un rectángulo, cuya base sea igual a la mitad del perímetro y la altura sea la apotema del polígono.»

$$S = b \cdot a = \frac{P}{2} \cdot a = p \cdot a$$



CIRCULO.—Polígono regular de infinito número de lados.

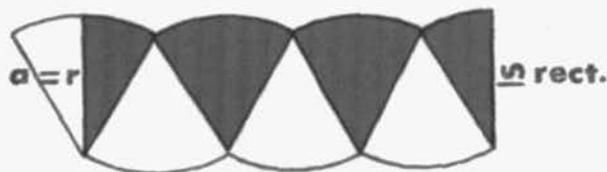
Presentamos un triángulo regular (equilátero), un cuadrado, un hexágono.

Hacemos que lo observen todo. Que se den cuenta de que cuando el número de lados aumenta, la figura aparece cada vez más «redondeada». Si el radio del polígono permanece invariable, la apotema se acerca cada vez más a él. Y terminarán por confundirse. En este momento el contorno del polígono se ha convertido en una circunferencia y su perímetro será la longitud de esa circunferencia.

El círculo es un polígono regular, cuyo número de lados ha aumentado indefinidamente hasta que su contorno es una circunferencia. Cada lado se ha convertido en un «elemento» de la curva, o sea, en un punto. Entonces la apotema y el radio se superponen y son iguales, y el perímetro será la longitud de esa circunferencia.

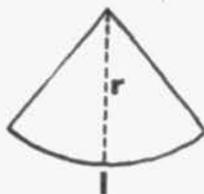
Como todo polígono, equivale a un rectángulo. Su base es la mitad de la longitud de la circunferencia (semiperimetro), y su altura, el radio del círculo (apotema).

$$S_{\text{rect.}} = b \cdot a \quad \begin{array}{l} / b = \frac{2\pi r}{2} \\ / a = r \end{array} \quad \therefore = \pi r \cdot r = r^2$$



SECTOR CIRCULAR.—Presentarlo y ayudar a los niños a que vean en él un triángulo isósceles de base curva. Como tal triángulo, se puede deducir su área.

$$S = \frac{l \cdot r}{2}$$



Pero también interesa calcularla como trozo de círculo, como una parte proporcional de un círculo... Conocido el radio y el número de grados.



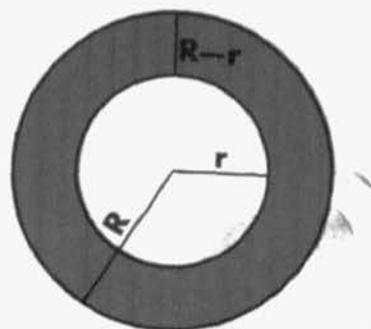
$$\frac{360^\circ}{a^\circ} = \frac{\pi r^2}{S} \quad S = \frac{\pi r^2 \cdot a^\circ}{360}$$

Conocido el radio y la longitud del arco.



$$\frac{2\pi r \dots \pi r^2}{l \dots S} = \frac{\pi r^2 \cdot l}{2\pi r \cdot 2} = \frac{r \cdot l}{2}$$

CORONA CIRCULAR.—Círculo mayor — círculo menor.



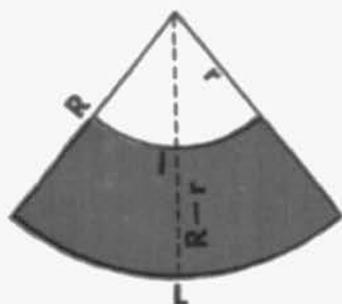
$$S = \pi R^2 - \pi r^2 = \pi(R^2 - r^2) \quad P \longrightarrow 2\pi r \quad a \longrightarrow r$$

SEGMENTO CIRCULAR.—Sector — Tr. isósceles.



TRAPECIO CIRCULAR.—Enseñarlo. Ponerlo en el franelógrafo como un sector y quitarle después el pequeño. Resulta un trapecio isósceles, cuyas bases son arcos (curvas) de circunferencias concéntricas.

Para hallar la fórmula del área basta con «descubrir» las bases y la altura del trapecio.



$$S = \frac{B+b}{2} \cdot a = \frac{L+l}{2} \cdot (R-r)$$

Al mismo resultado llegaríamos considerándolo como la diferencia de dos sectores de la misma abertura y distinto radio. O como un trozo de corona circular. En este caso se hallaría su área por medio de proporciones y sería otro ejercicio de interés.

Como complemento importante de estas lecciones, los niños deberán aprender a dibujar, y dibujarán dándoles colores, las diversas clases de polígonos y figuras. También se pueden recortar en chapa de madera como trabajo de marquetería.

Sobre estos mismos trabajos se harán las prácticas de medida con la regla milimetrada y la escuadra,

con el compás y el semicírculo graduado. Se pedirá la mayor exactitud posible.

Con sus propias figuras comprobarán personalmente cuanto se les vaya mostrando en el franelógrafo. Y calcularán sus áreas.

Finalmente se harán ejercicios con problemas sencillos de aplicación directa de las fórmulas halladas y otros en que se tenga que despejar la incógnita; para esto se utilizarán los procedimientos elementales señalados en el artículo «¿Ecuaciones en la escuela?»

NOTA.—Sólo he tratado aquí de describir la marcha seguida en clase para la explicación de estos temas. Mi interés está orientado al uso del FRANELÓGRAFO, recurso verdaderamente sorprendente para las más diversas lecciones, pero que de un modo especial allana el camino en infinitas cuestiones geométricas; a modo de ejemplo me permito indicar alguna de éstas:

Ángulos formados por dos rectas paralelas cortadas por otra secante.

Suma de los ángulos de un triángulo, ángulo exterior.

Suma de los ángulos de un cuadrilátero.

Suma de los ángulos consecutivos formados a un lado de una recta.

Ángulos complementarios y suplementarios.

Suma de los ángulos exteriores o interiores de un polígono.

Medida de los ángulos inscritos en la circunferencia.

Teorema de Pitágoras.

Y muchas más que la preparación y el ingenio del maestro pueden adaptar.



En el cumpleaños de la UNESCO

Por **LUIS MOLINA MARTINEZ**
Maestro Nacional
EL BENZAL, Pulpi (Almería)

MOTIVO.—El día 4 de noviembre de 1966 muchas personas cumplieron veinte años. También lo hicieron empresas y entidades públicas y privadas. Pero hay un aniversario que destaca y será celebrado en casi todos los países del mundo: el de la UNESCO. Como homenaje de admiración, y no queriendo que este acontecimiento pase oculto para los niños españoles, elaboro esta lección escolar, que espero contribuya a extender su conocimiento.

FIN.—Que los niños conozcan la existencia de este Organismo y aprendan a valorar sus realizaciones.

PROGRAMA.—La UNESCO: su historia, fines y realizaciones.

DESARROLLO.—Motivación inicial.—Cuando llega el el tercer domingo de octubre y salís a la calle, con una lucha en la mano, pidiendo para las Misiones, sabéis que se celebra el DOMUND y que estas letras significan Domingo Mundial de las Misiones.

Hoy quiero que aprendáis otras letras mayúsculas, que son el principio de las correspondientes palabras inglesas: UNESCO, y que significan en español Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura.

1.—HISTORIA.—Durante la segunda guerra mundial se reunieron en 1942, en la ciudad de Londres, los ministros de Educación de los Gobiernos aliados, para estudiar problemas de enseñanza comunes a ellos. Terminada la guerra, una conferencia de representantes de 44 países firmó, en noviembre de 1945, el acta constitutiva de la UNESCO. Luego de aceptada por 20 Estados, el documento se convirtió el 4 de noviembre de 1946 en partida de nacimiento de la UNESCO. Hoy son 120 los Estados miembros. Tiene su sede en Plaza de Fontenoy, París 7º.

2.—FINES.—Están contenidos: a) en su preámbulo: «Puesto que las guerras nacen en la mente de los hom-

bres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluarte de la paz»; y b) Artículo 1.º «La organización se propone contribuir a la paz y a la seguridad, estrechando, mediante la educación, la ciencia y la cultura, la colaboración entre las naciones, a fin de asegurar el respeto universal a la Justicia, a la Ley, a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, que sin distinción de raza, sexo, idioma o religión, la Carta de las Naciones Unidas reconoce a todos los pueblos del mundo».

Para realizar esta finalidad, la Organización

- 1.º fomentará el conocimiento y la comprensión mutuos de las naciones;
- 2.º dará nuevo y vigoroso impulso a la educación popular y a la difusión de la cultura;
- 3.º ayudará a la conservación, al progreso y a la difusión del saber.

3.—REALIZACIONES.—La UNESCO contribuye a la paz social, estimulando la colaboración intelectual internacional, prestando asistencia a sus Estados miembros para facilitar su desarrollo y ejerciendo una acción de orden ético en favor de los derechos humanos.

Para ello ha creado, ayudado a crear, o lanzado las siguientes Organizaciones o Compañías:

- Centro Europeo de Investigación Nuclear.
- Año Geofísico Internacional.
- Decenio Hidrológico Internacional.
- Comisión Oceanográfica Intergubernamental.
- Investigación sobre las zonas áridas.
- Lucha contra el analfabetismo.
- Educación de adultos.
- El PROYECTO MAYOR para la comprensión de los valores culturales de Oriente y Occidente.
- Campaña para preservar los monumentos de Nubia.



- 4.000 títulos publicados. Su «best-sellers» es el «Manual de la Unesco para la enseñanza de las Ciencias».
- Sus publicaciones periódicas son: «Crónica de la Unesco», «Impacto», «Proyecto principal de educación», «Museum», «Boletín de la Unesco para las bibliotecas», «Revue Internationale des sciences sociales», «El Correo».
- Facilita ayuda técnica a los Gobiernos que la solicitan.
- La Conferencia Intergubernamental Especial que próximamente tendrá lugar en París, con el mandato de buscar una nueva dignidad y prestigio para el maestro.

Estas son algunas de las realizaciones de la UNESCO. Por la índole de esta lección no se pueden añadir más, ni extenderse en explicaciones. Se complementará el tema consultando la bibliografía.

Motivaciones parciales.—El maestro las puede conseguir mostrando a los niños fotografías referentes a cualquiera de las situaciones por las que atraviesa el tema y que se pueden conseguir, sobre todo, en la revista «El Correo».

Ejercicios de aplicación.

1.—**De investigación.**—Que los niños busquen y aprendan, facilitándoles el material, los nombres del primer director general de la UNESCO y del actual.

Que los niños se enteren si hay algún español ocupando algún puesto importante dentro de esta Organización.

2.—**De agradecimiento y cortesía.**—Que los niños escriban una carta a la Sede Oficial de la UNESCO, felicitándola por su labor en pro de la educación durante estos veinte años.

3.—**De colaboración.**—Que los niños se contesten esta

pregunta: —Qué puedo hacer yo para cumplir en mi los fines de la UNESCO y cómo puedo ayudar a los demás en el sentido que ella quiere? Si la edad lo permite, que los niños suscriban un compromiso de fácil realización.

4.—**De copiado.**—Del artículo 1.º de la Organización.

5.—**De caligrafía.**—De su preámbulo.

Ejercicios de comprobación.

1.—**Verdadero - Falso.**

¿La UNESCO depende de la O. N. U.?

¿La UNESCO, como organización, nació en 1945?

¿Sus Estados miembros son 210?

¿Tiene su sede en Fontenoy, París 7.ª?

¿La UNESCO afirma que la idea de paz debe levantarse en la mente de los hombres?

¿La UNESCO no fomenta la comprensión internacional?

¿Una realización de la UNESCO fue la campaña para preservar los monumentos de Argelia?

¿El libro más leído de los publicados por la UNESCO es «El Correo»?

¿La UNESCO cumple veinticinco años?

¿El Director General de la UNESCO se llama René Maheu?

2.—**Redacción.**

Expón en unas breves líneas lo que piensas sobre lo que te han dicho y tú conoces de este Organismo Internacional.

BIBLIOGRAFIA.—Diccionario de Pedagogía Labor. «El Correo» correspondiente a los meses de julio y agosto de 1966.

EL TREN

Procedimiento para enseñar a restar

Por EULALIA GALLARDO GRANDE
Profesora de las Escuelas Municipales de Madrid

El presente procedimiento es una aplicación práctica del conocido lema pedagógico «Enseñar deleitando», y como tal resulta sumamente agradable para los niños. Con él he obtenido los mejores resultados durante más de seis años dedicada a las niñas retrasadas mentales y algunas casi anormales en mi clase de Educación Diferencial del Grupo Escolar «Moreno Rosales».

Es sumamente sencillo. El alumno no tiene más que trazar (para cada uno de los órdenes de unidades que tiene que restar) una línea recta (que es la vía férrea) y sobre ella escribir los 19 primeros números, en orden decreciente, terminando en el cero, en esta forma:

19·18·17·16·15·14·13·12·11·10·9·8·7·6·5·4·3·2·1·0



A estos números llamaremos «Pueblos por donde pasa el tren». Sobre esa línea avanzan los trenes (uno por cada orden de unidades que se resten).

El mayor mérito de este procedimiento consiste en que percatado bien el alumno de que este tren sólo camino hacia adelante (hacia la izquierda en

este caso) y *no puede retroceder jamás a la derecha*, al llegar el caso en que la cifra del minuendo sea menor que la del sustraendo (que es la mayor dificultad de la sustracción), nunca se equivoca, *pues como el tren no puede retroceder* (dice él), busca inmediatamente hacia la izquierda el número (pueblo) cuya cifra de las unidades sea la que se desea.

Como ejemplo veamos cómo nos explica todo esto una niña de la clase:

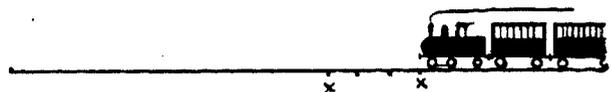
«El tren»: Cómo aprendemos a restar en mi clase.

Nos gusta mucho restar, porque nos divertimos al hacerlo. Decimos así:

$$\begin{array}{r} 8 \ 6 \ 3 \ 9 \ - \\ 4 \ 8 \ 5 \ 6 \ = \\ \hline 3 \ 7 \ 8 \ 3 \end{array}$$

Primer tren: Está en el pueblo 6, tiene que llegar al 9. Faltan 3 pueblos:

19·18·17·16·15·14·13·12·11·10·9·8·7·6·5·4·3·2·1·0





Segundo tren: Está en el pueblo 5 y tiene que llegar al 13. Decimos 13 y no 3 porque el tres no se puede retroceder, porque *el tren sólo camina hacia adelante*. Tiene, pues, que seguir hasta el 13, que es el primer pueblo que termina en 3 y que el tren encuentra hacia la izquierda. Faltan 8.

19-18-17-16-15-14-13-12-11-10-9-8-7-6-5-4-3-2-1-0



Tercer tren: Está en el 9 y tiene que llegar al 16.

(Decimos 9 y no 8 porque del 13 lleváramos 1, que añadimos al 8 del sustraendo siguiente.) Faltan 7 pueblos.

19-18-17-16-15-14-13-12-11-10-9-8-7-6-5-4-3-2-1-0



Cuarto tren: Está en el 5. (Al 4 añadimos 1 que llevamos del 16.) Tiene que llegar al 8. Faltan 3 pueblos.

19-18-17-16-15-14-13-12-11-10-9-8-7-6-5-4-3-2-1-0



APENDICE

El mismo procedimiento más abreviado y rápido. Cuando el niño se ha familiarizado ya con la explicación de los trenes funcionando, se abrevia el procedimiento de la siguiente manera:

$$\begin{array}{r} \text{Sea la resta: } 8 \ 6 \ 3 \ 9 \text{ ---} \\ 4 \ 8 \ 5 \ 6 \text{ =} \\ \hline 3 \ 7 \ 8 \ 3 \end{array}$$

Se traza primeramente la «*vía férrea*»:

19-18-17-16-15-14-13-12-11-10-9-8-7-6-5-4-3-2-1-0



El niño dice así: Del pueblo 6 al 9 (y pone una cruz de color azul bajo esos números) van 3. Este número lo ha obtenido cogiendo uno a uno los dedos de su mano, mientras mirando a la *vía*, dice: 7, 8, 9.

Del pueblo 5 al 13 (cruces color rojo). Coge un dedo por cada uno de los números: 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13. Así obtiene 8.

Del pueblo 9 al 16 (cruces verdes). Hace igual y obtiene 7.

Del pueblo 5 al 8 (cruces moradas). Hace lo mismo y obtiene 3.

NOTA.—Haciendo las cruces con lápiz corriente y borrándolas después de restado cada orden de unidades resulta todavía más claro y sencillo.

información

España, 48%.
Argentina, 38%.
Yugoeslavia, 36,2%.

Entre 20 y 30%

Malawi, 29,5.
Países Bajos, 25.
Corea, 20,07.
Liberia, 22,1.
Israel, 25,8.
Argelia, 27.

Más del 14%

Tailandia, 17.
Alemania, 14.
Japón, 15.
Austria, 14.
Camerún, 17.
Mauricio, 15.

En la XXIX Conferencia de Instrucción Pública han sido examinados 72 Informes Nacionales sobre el movimiento educativo durante el período 1965-66.

Ecuador, 16.
Líbano, 14.
Senegal, 17.
Túnez, 19,5.
Afganistán, 16.
Cuba, 14,10.
Gabón, 17.
Kwait, 17.

Entre 10 y 14%

Francia, 12.
Canadá, 12,15.
Tchad, 10,8.
Finlandia, 11.
Italia, 11.
Brasil, 10.
Somalia, 13.
México, 13,57.

En esos 47 Informes señalan las tasas de incremento de las partidas destinadas a la educación, y el cuadro de tales aumentos puede establecerse como sigue:

Menos del 10%

Reino Unido, 7,2.
Hungría, 3,3.
Checoslovaquia, 2,15.
Irlanda, 9,7.
Pakistán, 7,5.
Turquía, 8,5.
Malta, 6,13.
Ceilán, 6,7.
Togo, 9.
EE. UU., 5,40.
Filipinas, 7,30.
Viet Nam, 7.
Siria, 2,2.
Bélgica, 4,57.
Marruecos, 1,5.
Sudán, 3,8.
Rumanía, 9.
Ghana, 4.

Enseñanza sobre las Naciones Unidas

Durante cuatro semanas, del 12 de septiembre al 7 de octubre del presente año, se ha celebrado en Nueva York, bajos los auspicios de las Naciones Unidas, un seminario, con la participación de expertos de dieciocho países de habla española y portuguesa, cuyo objetivo ha sido establecer las bases para la introducción eficaz en los programas escolares de los estados miembros, de conocimientos básicos en torno a los principios, estructura, objetivos y actividades de la O. N. U. y de los organismos especializados vinculados a la misma.

Antecedentes del programa

Este seminario es el sexto de una serie iniciada en 1961, como consecuencia de acuerdos y recomendaciones del Consejo Económico y Social y de la Asamblea General de las Naciones Unidas que crearon el llamado «Programa Triangular de Becas» para estos fines.

El primer seminario reunió en Nueva York a un grupo de escritores y periodistas jóvenes de los países miembros de la organización, ofreciéndoles la oportunidad de recibir información y estudiar directamente la obra del sistema de las Naciones Unidas, particularmente en lo relativo al desarrollo económico y social, ayudando así sus esfuerzos profesionales

por incrementar y mejorar la comprensión de la labor de las Naciones Unidas y sus organismos en esta esfera. La Oficina de Información Pública realizó una evaluación periódica del Programa, y llegó a la conclusión de que éste ha probado ser muy valioso.

En 1965 se estimó que podrían obtenerse mejores beneficios si se daba al programa un nuevo interés. Se pensó en la reconocida necesidad de ayudar a los gobiernos y órganos de educación en la preparación de libros de texto y otros materiales de enseñanza que puedan utilizarse para programas de instrucción acerca de las Naciones Unidas y sus organismos, dentro de los sistemas docentes de los estados miembros. En vista de la escasez de material apropiado para este fin, el Consejo Económico y Social pidió en su resolución 1012 (XXXVII), del 27 de julio de 1964, referente a Enseñanza sobre las Naciones Unidas, aprobada a raíz de la presentación de un informe al Consejo (documento E/3875 de las Naciones Unidas), que las Naciones Unidas y la UNESCO prestarán la asistencia del caso.

Propósitos y contenido del sexto seminario

En 1966, como en 1955, la Oficina

de Información de la O. N. U. organizó, en estrecha colaboración con la UNESCO, un seminario celebrado en la sede de las Naciones Unidas para escritores de libros de texto y materiales de enseñanza referentes a la labor de las Naciones Unidas, que hayan de emplearse en escuelas e institutos normales de los estados miembros.

La finalidad del seminario consistió en facilitar la preparación o mejoramiento de libros de texto y otro material de enseñanza utilizado en programas de enseñanza sobre las Naciones Unidas en los países miembros mediante: a) presentación a los participantes de una amplia gama de información sobre los propósitos y la obra de las Naciones Unidas y sus organismos, y b) suministro de material impreso y fotográfico editado por el sistema de las Naciones Unidas para que se lo emplee o adapte, según sea el caso, en la preparación de libros de texto y otro material de enseñanza, a fin de ajustarlo a los requerimientos y condiciones de enseñanza de cada país. En este programa se prestó especial atención a la labor en materia de desarrollo económico y social de las Naciones Unidas y los organismos a ellas vinculados.

En contenido, el programa incluirá

tres elementos principales: a) se dedicará aproximadamente una tercera parte del tiempo de cada seminario a sesiones de información general y deliberaciones en grupo sobre la obra del sistema de las Naciones Unidas. Asimismo los participantes asistirán a sesiones de órganos de las Naciones Unidas, inclusive la Asamblea General; b) se examinarán en grupo los métodos de enseñanza acerca de las Naciones Unidas, dando a los participantes facilidades para examinar los materiales existentes, producidos por las Naciones Unidas y los estados miembros que consideren útiles; c) durante la última quincena del seminario, cada participante se dedicará a preparar un esquema y recopilar material de referencia, como base para los libros de texto u otros materiales de enseñanza que se proponga escribir cuando regrese a su Patria.

Países participantes

Los expertos procedían de las siguientes naciones iberoamericanas:

Argentina.
Bolivia.
Brasil.
Chile.
Colombia.
Costa Rica.
Cuba.
Ecuador.
El Salvador.
Honduras.
México.
Nicaragua.
Panamá.
Paraguay.
Perú.
República Dominicana
Uruguay.
España.

Conclusiones y recomendaciones

El seminario se dividió en tres comisiones de trabajo, cada una de las cuales abordó los problemas que plantearía la inclusión de las Naciones Unidas como objeto de enseñanza en un determinado nivel educativo (primario, medio y superior). Cada una de estas comisiones elaboró una serie de conclusiones y recomendaciones que el seminario hizo suyas en adición de los resultantes del trabajo plenario de la reunión.

A continuación transcribo las conclusiones de la Comisión del nivel primario y las conclusiones y recomendaciones generales del seminario.

RECOMENDACIONES Y CONCLUSIONES DE LA COMISION DE ENSEÑANZA PRIMARIA

Introducción

Dado que la vida de las naciones y de los individuos exige cada día una mayor interdependencia, la educación no puede desentenderse en esta realidad si ha de preparar a los niños y jóvenes para vivir plena y eficientemente en el mundo de hoy y el de mañana.

En consecuencia, se considera necesario establecer un programa objetivo sobre la enseñanza de las Na-

ciones Unidas desde el nivel primario, como base para el desarrollo de actitudes, hábitos y conocimientos que faciliten la comprensión y la cooperación internacional.

La necesidad de este tipo de enseñanza se acentúa si tenemos en cuenta que muchos alumnos no reciben otra enseñanza que la de nivel primario y que de entre ellos un alto porcentaje ni siquiera termina este período educativo.

La enseñanza sobre las Naciones Unidas es posible en el nivel primario, bien sea através de métodos directos o indirectos.

En el primer caso, la escuela ha de poner al alcance de los alumnos material abundante sobre los Organismos, sus objetivos, funciones y actividades. Este material estaría incluido en unidades especiales dentro del programa de estudio con tiempo y lugar definidos, especialmente en los grados superiores. La selección del material proporcionará a los alumnos un conocimiento claro y una comprensión amplia de la labor que realizan las Naciones Unidas.

En el segundo caso, la enseñanza sobre las Naciones Unidas se llevará a cabo al tratar las distintas asignaturas del programa.

Por todo ello, la comisión considera:

1. Que las autoridades educativas de los países miembros estudien la posibilidad de incluir la enseñanza de las Naciones Unidas, en todos los niveles educativos.
2. Que esta enseñanza se verá facilitada con la utilización de métodos activos y funcionales. Asimismo, la socialización didáctica mediante unidades de trabajo, proyectos y aprendizaje en equipo, facilitará el desarrollo de la comprensión y la cooperación entre los individuos como base de la cooperación entre los pueblos y la comprensión internacional.
3. Que resulta absolutamente necesario elaborar libros para maestros y alumnos. Los textos de los maestros deben contener guías didácticas e información oportuna y ágil. Los de los niños deben estar de acuerdo con las normas didácticas más avanzadas y ser, ante todo, atractivos y acordes con el interés y la capacidad de los alumnos.
4. Que es necesario el empleo de material audio-visual, por ser la forma más adecuada para reemplazar la realidad, así como los medios de información de masas: prensa, radio y televisión.
5. Que dado que la eficacia de la enseñanza depende en gran medida del educador, es imprescindible en las escuelas normales un programa intenso de capacitación del magisterio sobre las Naciones Unidas, sus Organismos, actividades y realizaciones. Paralelamente a esta prepara-

ción a los futuros maestros, debe establecerse un programa de perfeccionamiento práctico, para los maestros en ejercicio.

6. Que sea establecida en las bibliotecas públicas y escolares una sección sobre las Naciones Unidas, que será enriquecida mediante las aportaciones, tanto nacionales como internacionales.

RECOMENDACIONES Y CONCLUSIONES GENERALES DEL SEMINARIO

Introducción

En 1966, como en 1965, el Programa Triangular de Becas fue organizado por los Servicios de Información Pública de las Naciones Unidas, en colaboración estrecha con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y consistió en un seminario de cuatro semanas, que tuvo lugar en la sede de las Naciones Unidas en Nueva York. Estos dos seminarios fueron para autores de libros de texto y demás material educativo para los programas de enseñanza sobre las Naciones Unidas y sus organismos conexos, dentro de los sistemas educativos de los estados miembros.

El programa de 1966 reunió a un grupo de 18 escritores de libros de texto de la América Latina y España; los que participaron en el programa de 1965 venían de los países de habla inglesa, de Africa, Asia y la región del Caribe de la América Latina.

Los participantes en el programa de 1966 estudiaron las recomendaciones hechas por el seminario de 1965, que estudió en detalle el contenido y la amplitud de los materiales requeridos para la enseñanza sobre las Naciones Unidas y sus organismos, la importancia de incluir tal enseñanza en todos los niveles de la educación formal y en los programas educativos extraescolares para adultos y jóvenes y el apoyo correspondiente requerido de las autoridades educativas, las organizaciones magisteriales y otros grupos no gubernamentales.

Conclusiones y recomendaciones

El seminario de 1966 concluyó sus trabajos expresando la convicción de que la educación de los pueblos constituye uno de los mejores medios para alcanzar los objetivos de las Naciones Unidas, y aprobó unánimemente las siguientes conclusiones y recomendaciones adicionales:

1. Que se incluya en los planes y programas de educación de todos los países y en todos los niveles el conocimiento de la estructura, principios, objetivos y actividades de las Naciones Unidas, a fin de despertar actitudes positivas frente a sus propósitos y realizaciones.
2. Que es necesario establecer un programa objetivo para la enseñanza de las Naciones Unidas y sus organismos anexos, desde el nivel primario al su-

perior, como base de conocimientos que faciliten la comprensión y la cooperación internacionales.

3. Que dichos programas deberán señalar con claridad los objetivos, contenidos, actividades, forma de evaluación, bibliografía, documentación, así como recomendaciones metodológicas.
4. Que reviste especial interés la preparación y uso de ayudas audiovisuales, así como la creación o intensificación de programas de prensa, radio y televisión, en cooperación con los Centros de Información de las Naciones Unidas. Para ello, dichos Centros deberán contar con mayores recursos.
5. Que de no existir cátedras específicas sobre la obra de las Naciones Unidas en los Centros Superiores de Enseñanza, deberá estimularse su creación o incluir estos estudios en los programas afines ya existentes.
6. Que las autoridades educativas, en colaboración con la UNESCO y los Centros de Información de las Naciones Unidas, patrocinen la formación y capacitación del personal docente necesario para este tipo de educación.
7. Que los planes de capacitación y perfeccionamiento del personal docente concedan la debida importancia a los propósitos y actividades de los organismos del sistema de las Naciones Unidas. Esta enseñanza deberá integrarse en los programas regulares o desarrollarse en forma de seminario y otras actividades complementarias.
8. Que para el éxito de estos estudios se considera indispensable la elaboración de libros que cumplan una finalidad formativa e informativa y despierten en educadores y educandos una actitud crítica y transformadora frente a la realidad.
9. Que para lograr una enseñanza acerca de las Naciones Unidas dinámica y significativa, se incluyan en los libros de texto y otros materiales de enseñanza ejemplos prácticos del trabajo de las Naciones Unidas y sus organismos especializados, prestando especial atención a las actividades que se realizan en la América Latina y España.
10. Que redactores de textos destaquen no sólo las realizaciones positivas, preferentemente con un enfoque nacional y regional, sino que señalen con espíritu constructivo las dificultades y limitaciones de las Naciones Unidas en el logro de sus fines.
11. Que los libros de texto reflejen las nuevas interpretaciones de la realidad Latinoamericana y

su desarrollo, expresadas por las Naciones Unidas, con el fin de ayudar a crear conciencia de las transformaciones necesarias para la elevación del nivel de vida de los pueblos.

12. Que se establezca o incremente en las bibliotecas públicas y escolares en general una sección sobre las Naciones Unidas, que será enriquecida con aportaciones nacionales e internacionales.
13. Que se estimule, por todos los medios posibles, la labor educativa que en este sentido realizan instituciones no gubernamentales y asociaciones de educadores.
14. Que es conveniente crear y fomentar agrupaciones juveniles dedicadas al estudio y actividades de comprensión y cooperación internacionales.
15. Que se traduzca a los idiomas español y portugués la bibliografía existente sobre las Naciones Unidas.
16. Que se considera importante estimular en los Centros de Enseñanza Superior, la investigación sistemática acerca de las Naciones Unidas y el estudio científico de sus proyecciones y se dé a conocer el resultado de los mismos.
17. Que se estimule el intercambio de libros de texto y otros materiales de enseñanza para cursos sobre las Naciones Unidas utilizando los conductos existentes, tanto gubernamentales como no gubernamentales.
18. Que debe continuarse la activa colaboración iniciada en este seminario para formar una red de intercambio y asistencia mutua en la planificación, preparación y difusión de materiales que pudieran utilizarse para enseñanza sobre las Naciones Unidas. Ello permitiría la creación de una asociación iberoamericana de educadores interesados en estos temas.
19. Que además de preparar materiales de enseñanza, los participantes en este seminario deben aprovechar toda oportuni-

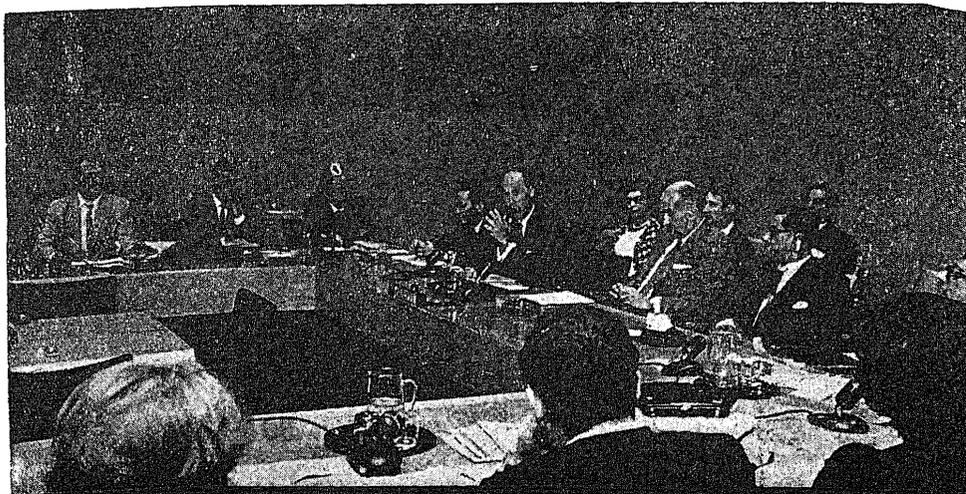
dad para incrementar el desarrollo de la enseñanza de las Naciones Unidas y sus organismos especializados, tanto en el plano nacional como regional, mediante participación en seminarios y cursos para profesores, colaboraciones en publicaciones especializadas, conferencias a grupos cívicos y profesionales, etc.

20. Que los Centros de Información de las Naciones Unidas cuenten con un asesor pedagógico dedicado al planeamiento, organización y asistencia técnica que pudieran requerir los programas y actividades educativas nacionales sobre Naciones Unidas y la comprensión internacional.
21. Que se pongan en conocimiento de los Gobiernos de los países de donde proceden los miembros del Sexto Seminario las conclusiones del mismo para que sean tenidas en cuenta en el desarrollo de su política educativa.

Conclusión

Nos hallamos, pues, frente a un serio intento de ampliar el programa escolar de Conocimientos Sociales con un importante y decisivo capítulo que podríamos designar con la rúbrica de «Civismo internacional». Se trata de una vigorosa manifestación de pedagogía prospectiva, ya que el mundo camina hacia la unidad y las fronteras nacionales son cada vez más tenues. En un futuro que ya llama a nuestra puerta, todos los hombres seremos vecinos y serán tantos los aspectos comunes, que la vida internacional será una parte importante de la vida de cualquier hombre. En consecuencia, la escuela, desde ahora mismo, sin esperar a mañana, deberá preparar a los futuros ciudadanos para garantizar el respeto, la comprensión y la cooperación entre individuos y pueblos, los derechos humanos, la solidaridad universal y el desarrollo económico y social armónico que reduzca las posibilidades de tensiones y conflictos colectivos.

Por Arturo de la Orden
Jefe de Estudios y Proyectos



RECENSIONES



Psicopatología...

RIOBO GONZALEZ, Manuel: «Psicopatología y Pedagogía Terapéutica». Madrid, Ediciones Morata, 1966; 128 págs.

En la actualidad la sociedad comienza a preocuparse, gracias a la dedicación científica de psicólogos y pedagogos que colaboraron con los neuprosiquiatras, por los niños y jóvenes subnormales y de una manera especial en lo que concierne a la educación y al planteamiento general de los problemas que lleva consigo la Pedagogía Terapéutica.

Muchas dificultades intrínsecas encierra aquel planteamiento, que pueden ser acometidas desde muy diversos puntos de vista y sobre bases muy diferentes.

De una manera muy personal y eficiente son encauzados por el reverendo padre Riobó los problemas contenidos en el psicodiagnóstico, en los tests, en el formulario, en los objetivos y en la actuación pedagógica, así como en la formación y deontología del profesor especializado en el tratamiento educacional de los subnormales.

Corona la obra con una selecta y nutrida bibliografía, que muy bien puede servir, a modo de orientación, a los profesores de Educación Especial en su afán de mejorarse y perfeccionarse a fin de integrar a los subnormales a la sociedad que antes los rechazó.—E. FERNANDEZ RIVERA.

Psicología infantil

OSTERRIETH, P.: «Psicología infantil». Madrid, Ediciones Morata, 1.^a ed. española, 1965; 211 págs.

Esta obra del profesor Osterrieth, actualmente catedrático de la Universidad de Bruselas y con un largo historial en el campo de la enseñanza de la psicología, es una interesante aportación a la iniciación al estudio de la psicología del niño desde su nacimiento hasta la edad de doce años, dividido en cuatro periodos de tres años, denominados por el autor: período de expansión subjetiva, descubrimiento de la realidad exterior, disgregación de la subjetividad primitiva y madurez infantil.

Su título en francés («Introduction à la psychologie de l'enfant») determina el alcance de su contenido que se ha perdido al ser traducido.

Va dirigida más que a los especialistas en Psicología, a los padres, educadores, pediatras, trabajadores sociales que están en contacto con los problemas de la infancia, dando una idea general del desarrollo psíquico que tiene lugar entre el nacimiento y la preadolescencia, que ha sido presentado de acuerdo con las necesidades de quienes por sus actividades profesionales o por sus responsabilidades se encuentran frente a los conflictos que se pueden plantear en la edad infantil.

Se trata, por tanto, de una obra de indudable valor, que trata de poner al alcance de los no especializados en psicología del niño los principales aspectos del desarrollo psicológico.

Se incluye en la obra una bibliografía de sesenta y siete ítems, incluida en la obra original, y una edición a la traducción española.—M. J. A.

Jesús, yo soy tuyo

«Jesús, yo soy tuyo», primer libro de vida cristiana para los pequeños. Versión y adaptación castellana de J. M. Estepa, pbro., del texto alemán preparado por el Vicario general de Aquisgrán. Barcelona, Editorial Herder, 1965; 45 págs., 14,5 × 20,3 cm.

Este tomito, sugestivo en extremo por sus expresivos dibujos y bello colorido, es, en realidad, un libro de vida cristiana para los pequeños: se les dice en un breve prefacio que así como aprenden a leer y a escribir, tienen que aprender lo más importante, que es amar y conocer a Dios, que esto nos lo enseña muy bien Jesús, nuestro Salvador, quien murió por nosotros. A El deben amar los niños hasta poder decir de todo corazón: «Jesús mío, yo soy vuestro».

Citas del Evangelio, del catecismo, invocaciones a la Virgen, a los Santos, con numerosos dibujos alusivos van sembrando en el alma de los niños los fundamentos de una inteligente piedad. La distribución tipográfica, con diferentes tipos de letra, capta la atención del niño, el cual recibe fácilmente el mensaje que se le quiere inculcar. Los dibujos sobre excelente papel, están plenamente lo-

grados y con su brillante colorido serán del agrado del público infantil, sin perjuicio de que los mayores pasen un rato agradable contemplando la gracia ingenua y expresiva de dichas ilustraciones.

Quienes pongan en las manos de un pequeño «Jesús, yo soy tuyo», le harán un señalado favor; es de esperar que así lo comprendan padres y educadores, que no tienen siempre a su alcance un libro de tan bello contenido y factura como el que comentamos.

El tomito se suma a los que la Editorial Herder viene publicando, que constituyen hoy una verdadera biblioteca catequética en torno al famoso «Catecismo Católico», traducido a 28 lenguas, que renueva totalmente los métodos practicados hasta ahora en la enseñanza de la religión.—E.

Romancero español

MAILLO, Adolfo: «Romancero español (seleccionado por)». Barcelona, Salvatella. 3.^a ed., 1964; 130 páginas, 21 × 15 cm.

Pocas creaciones del genio español son tan adecuadas como el romancero para formar profundamente la conciencia patriótica del niño mediante esa feliz coyuntura que ofrecen el idioma y la historia.

La fina sensibilidad educadora y aguda visión didáctica de Maillo nos ofrecen esta cuidada colección de romances históricos, fronterizos, moriscos, religiosos, novelescos y modernos, cuya selección, presidida por un criterio especialmente pedagógico, hacen de este libro un limpio hontanar de sugerencias educadoras.—A. F. B.

Electrónica recreativa

REUBEN, Gabriel: «Electrónica recreativa». Madrid, Santillana, 1964; 96 págs., 20 × 15 cm.

Se trata de la versión castellana del libro «Electronics for Children».

No dudamos que esta obra responde plenamente a las exigencias de una didáctica activa, ya que conduce al alumno hacia la adquisición de nociones de electricidad y magnetismo por el camino más eficaz: el de la experimentación.

Realizando las actividades señaladas en el libro, que implican la utilización de materiales sencillos, baratos y de fácil adquisición, los niños pueden ir montando su propio laboratorio y, a través de sucesivas experiencias, llegar al conocimiento claro y preciso de determinados fenómenos, inasequible por el estudio y memorización de textos. Por otra parte, despertar la afición por la experimentación, que disciplina la atención, la

observación, orden y constancia, es empeño que califica este libro de recomendable.—A. F. B.

Ortografía Everest

QUINTANILLA, Efrén: «Ortografía Everest». Grado elemental. Libro del alumno. Red Comercial del Noroeste. León. 2.^a ed., 1964; 254 páginas, 21×15 cm.

La obra, dirigida especialmente a los alumnos de tercero, cuarto y quinto cursos de la enseñanza primaria, está dividida en tres partes, conforme al siguiente esquema: Reglas básicas de ortografía. Vocabularios y prácticas sobre los mismos. Vocabularios para consultar.

Nos parece adecuado el tratamiento coordinado de vocabularios ortográficos y estudio de las reglas «básicas» de ortografía, si además, como ocurre en este libro, el proceso didáctico es rico en ejercicios y los correspondientes dictados se emplean más como medio de «control» que de «aprendizaje» específico de la ortografía.—A. F. B.

Programas Escolares

GARCIA Y GARCIA, Juan Francisco: «Programas escolares», primer ciclo elemental, 2.^a edición adaptada a los nuevos Cuestionarios. Publicaciones MANIN, 1966. Granada, en dos volúmenes: Programa, primer curso, 162 págs., en 4.^o Programa, segundo curso, 208 páginas, en 4.^o

Subtítulo: Programa, planificación y desarrollo de las unidades didácticas.

Este subtítulo fija ya la extensión y el contenido de los programas que presentamos, los que, además de una acertada programación de actividades, constituyen una excelente guía didáctica para el maestro y un instrumento útil para la preparación diaria del trabajo de clase.

La planificación establecida responde al propósito, felizmente logrado, de concentrar en torno a la unidad didáctica todo un conjunto de actividades debidamente planificadas bajo los epígrafes siguientes:

«Expresión oral»: observación y lenguaje; conversación, elocución y vocabulario.

«Hábitos y destrezas» en relación con el tema.

«Expresión escrita»: a) Lectura-escritura; enseñanza propiamente dicha de la lectura y la escritura.

b) Escritura y composición: Ejercicios de copia, dictados, complementación de frases, formación de series de objetos sobre un concepto dado, aplicaciones gramaticales, etc.

«Lectura interpretativa» de textos sencillos de estructuración fraseológica.

«Otras actividades»: Dibujo, manualizaciones, cálculo, etc.

Merced a esta concentración de actividades diversas, estos programas se presentan como único para el primer curso y desdoblado en globalizaciones y Matemáticas, en el segundo curso, sin más reservas que las obligadas en Religión, Formación Política y Gimnasia.

Esta disposición da a estos programas una agilidad, precisión y claridad que los hace fácilmente aplicables a las escuelas unitarias y de graduación incompleta.

NOTA.—El programa del primer curso lleva como introducción «Fundamentos didácticos», en los que se explica el plan establecido y la manera de realizarlo.

Los muchachos...

PAILLERETS, M. de, O. P.: «Los muchachos y el escultismo». Barcelona, Editorial Litúrgica Española, Sociedad Anónima, 1965; 156 págs.

El éxito del método scout se debe al genial conocimiento que su fundador, Baden Powel, tenía de los muchachos. Este conocimiento de su psicología, no como consecuencia de una abstracción teórica, sino por el estudio directo y constante del comportamiento de los niños y de los jóvenes (que no es el mismo, ni remotamente), llevado a cabo por el sagaz espíritu de observación de un educador nato, no podemos pretender que esté al alcance de todos los que, con espíritu de sacrificio las más de las veces, sirven al movimiento scout como jefes de cualquiera de sus ramas.

Con frecuencia, los aciertos animosos jefes se deben a los conocimientos empíricos nacidos del trato de los chicos. Verdad es que en los Centros de Primera Enseñanza, por ejemplo, se intenta orientar estos empíricos, pero era necesario un libro que, aun dentro de una gran sencillez, proporcionase cierta base científica, pedagógica, a los conocimientos que, mediante la buena fe y el amor, adquieren tratando directamente a sus muchachos, los akelas y los Jefes de Sección o de Ruta.

Dicha así la cosa pudiera parecer que este libro fuera un simple memorandum para facilitar la labor de los jefes scouts; nada más lejos de la realidad. El P. Paillerets trata mediante este sencillo estudio de mostrar a todos los que tengan una misión educadora, el por qué de las virtudes del escultismo, que no son otras que las leyes profundas de la naturaleza.

La obra está dividida en tres partes: Edad de los lobatos, Edad scout y Edad Rover, y en cada una de ellas se estudia su especial indiosincracia, las bases psicológicas de sus reacciones individuales, sociales, morales, religiosas, y lo que el escultismo aporta para una mejor solución de los problemas que se plantean en cada una de las etapas cruciales del desarrollo físico y espiritual del niño. Así, pues, este pequeño pero claro y concreto estudio de psicología infantil y juvenil, con su enfoque pedagógico, interesa igualmente a cualquier educador consciente de su alta misión.—E.

Poesía de España y América

«Poesía de España y América». Selección de Francisco Rives. Madrid, Santillana, 1964; 88 págs.

Esta obra es una antología poética formada por cuarenta y siete «selecciones» de autores de fama literaria: Jorge Manrique, Fray Luis de León, Góngora, Quevedo, Iriarte, Bécquer, Unamuno, Rubén Darío, Machado, Juan Ramón Jiménez, Rosalía de Castro...

En la selección, Rives ha tenido en cuenta la edad de los lectores a quienes va dirigida la obra, niños y adolescentes, pues no olvida el aspecto didáctico, de siembra; en todo han de aprender con todo hay que coger su inteligencia y tirar hacia arriba, única forma de ampliar su mundo. Epigramas y fábulas les enseñarán el sentido del humor; impresiones, metáforas y paisajes despertarán su imaginación; el tema poético pulirá sus sentimientos y su sentido de belleza; la rima perfecta, la música de las palabras, educarán sus oídos y ayudarán a su memoria.

Con esta selección nuestros niños y adolescentes podrán conocer casi toda la poesía escrita en castellano, española o hispanoamericana, en sus ciertos valores al alcance de una sensibilidad juvenil. De esta manera comenzarán a conocer y amar a nuestros grandes poetas del mundo hispánico de todos los tiempos, una de las tradiciones culturales más honrosas y que más importa conservar.

Concluye la obra con un índice alfabético de autores, en el que se hace constar la nación de origen y la fecha de nacimiento; y además con un vocabulario breve, formado con aquellas palabras que pueden tener una cierta dificultad de interpretación.

Ha sido ilustrada con acierto por Perellón, cuyos grabados a dos tintas favorecen el gusto artístico. La obra está aprobada por el Ministerio de Educación y Ciencia para ser utilizada en las Escuelas de Enseñanza Primaria.—E.



EDUCACION PREESCOLAR

«Bibliografía sobre Jardines de Infantes». *Información Educativa*, núm. 11, noviembre 1963. Buenos Aires (República Argentina), págs. 27-32.

«Selected references on preschool, parental, and kindergartenprimary education». *The Elementary School Journal*, núm. 6, volume 65, march 1965, págs. 338-344.

372.21. EDUCACIÓN PREESCOLAR

A

AGAZZI, Aldo: «Funcione della scuola materna». *Da Scuola Materna*, núm 11, 1963.

AUDEMARS, M., y LAFENDEL, L.: «Le maison des petits». *Revista de Educación*, núms. 3-4, marzo-abril 1960. La Plata. Ministerio de Educación, págs. 371-380.

CH

CHIORBOLI, ZORO: «Il VII Convegno Montessori su: Scuola materna e scuola elementare». *Riforma della Scuola*, núm. 11, noviembre 1963, págs. 15-17.

CHRISTIANSON, Helen M.; ROGERS, Mary M., y LUDLUM, Blanche A.: *The nursery school. Adventure in living and learning*. Boston, Houghton Mifflin Co., 1961, 302 págs.

D

DUPARC, G.: «La Maison des Petits». *Revista de Educación*, núms. 1-2, enero-febrero 1960. La Plata. Ministerio de Educación, págs. 176-181.

E

Ecoles maternelles, Les (Classes enfantines, cours préparatoires). París, Bourelle, 1953.

F

FAURE, Madeleine: *El jardín de infantes*. Biblioteca de Cultura Pedagógica. Buenos Aires. Kapelusz.

FERRY, Gilles: «De la maternelle à l'école primaire». *L'Education Nationale*, núm. 26, octubre 1961, pág. 1.

H

HERBINIERE-LEBERT, S.: «L'école maternelle». *L'Education Enfantine*, núm. 3, 15 novembre 1964, págs. 1-3.

I

ITALIE. Centro Didattico Nazionale per la Scuola Materna. Centro Didattico Nazionale per la Scuola Elementare e di Completamento dell'Obbligo Scolastico: *Della scuola materna alla scuola elementare*. Brescia. Centro didattico Nazionale per la Scuola Materna, s. d., 171 págs.

ITALY. Ministero della Pubblica Istruzione. Centro Didattico Nazionale per la Scuola Materna: *Scuola per il bambino secondo il bambino*. Atti del Convegno Nazionale di Napoli, 27 agosto 4 settembre 1955. Brescia, n. d., 288 págs.

M

MEDINA, Aurora: *Educación de párvulos*. Barcelona, Labor, 1955, 295 págs.

— «Educación preescolar». *Revista de Educación*, núm. 152, Madrid, marzo 1963, págs. 105-109.

— «Líneas generales de la educación preescolar». *Revista de Educación*, núm. 174, Madrid, octubre 1965, págs. 8-10.

MIRÓ, César: «Kierkegaard Viviente». *Revista de Educación*, núm. 6, Santo Domingo (República Dominicana), julio-septiembre 1964, págs. 77-79.

MORENO, Juan Manuel: «Orientaciones actuales de educación preescolar». *Bordón*, núm. 132-133, abril-mayo 1965 páginas 227-243.

N

NAUD-ITHURBIDE, J. R.: *Les ecoles maternelles*. París. P. U. F. 1964, 142 págs.

NAVARRO HIGUERA, Juan: *La escuela de párvulos*. Madrid, Editorial Escuela Española.

R

RODRIGUES, João: *Jardim da infância; como organizar e dirigir*. Río de Janeiro, Elos, s. d., 62 págs.

S

SMITH HILL, P. y otros: *Programa de actividades de los jardines de infantes*. Biblioteca de Cultura Pedagógica. Buenos Aires. Kapelusz.

SPERONI, Nelly Z. de: «Problemas actuales de la educación preescolar en la Provincia de Buenos Aires». *Revista de Educación*, marzo-abril 1964. Buenos Aires. La Plata, págs. 13-20.

SPODEK, Bernard, y ROBINSON, Helen F.: «Are Kindergartens obsolete?» *The Elementary School Journal*, núm. 6, volume 65, march 1965, págs. 300-305.

372.211. ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

C

CIVES, Giacomo: «La scuola materna nel mondo». *Riforma della Scuola*, núm. 3, marzo 1963, pág. 27.

E

«Educación preescolar». *Revista Analítica de Educación*, núm. 1, Vol. XII, enero 1960. Unesco.

Enseñanza preescolar en la República Argentina. Ministerio de Educación y Justicia.

F

GALLO MARTÍNEZ, Víctor: *La educación preescolar y primaria*. México. Secretaría de Educación Pública, Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, 1963, 96 págs.

«Gestiones delle scuole materne in vari stati». *Docete*, mars 1961, págs. 382-385.

H

HARBY, Mohamed Khairy et al: *L'éducation préscolaire en République Arabe Unie*. Le Caire. Ministère central de l'Education. Centre de documentation et de recherches pédagogiques, 1961, 28 págs.

L

LOURENÇO FILHO, M. B.: «Aspectos de Educação pré-primária». *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, núm. 75, vol. XXXII, Río de Janeiro.

M

MAZZEO, Arturo: «Scuola materna statale». *Riforma della Scuola*, núm. 5, anno IX, maggio 1963, págs. 21-22.

O

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE EDUCACIÓN PREESCOLAR: *Comptes-rendus des Assemblées mondiales*. París, Secretariat de l'OMEP, 1948-1958.

«L'Organizzazione dell'educazione prescolastica» (Raccomandazione prescolastica) (Raccomandazione n.º 53 ai Ministeri della pubblica istruzione) (trad. di Vittorio la Norgia). *Rivista di Legislazione Scolastica Comparata*, núm. 4-5, luglio-ottobre 1961, pág. 261.

S

SERESSIA, C.: «Ecole maternelle et école primaire» (II). *La Revue des Ecoles*, núm. 2, octobre 1965, págs. 37-40.

U

UNESCO: *L'éducation dans le monde*. II. L'enseignement de premier degré. París, 1959.

— *L'éducation préscolaire*. París. Unesco, 1963, 108 págs.

PUBLICACIONES

Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria.

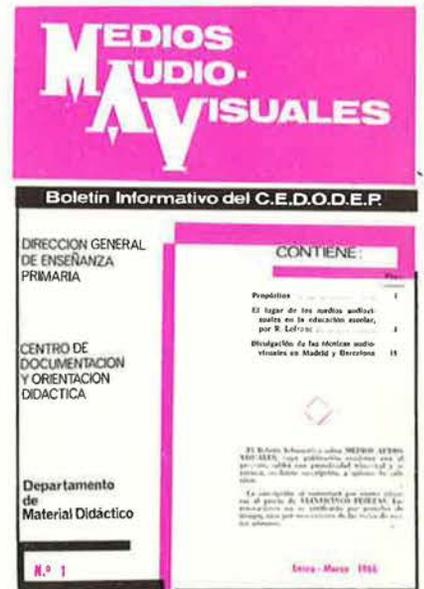


TRES NUEVAS PUBLICACIONES!

INFORMACION Y DOCUMENTACION SOBRE

- LIBROS EN GENERAL
- MANUALES ESCOLARES
- MEDIOS AUDIOVISUALES

OFRECEMOS TRES BOLETINES DE INFORMACION INTERESANTES PARA TODO EL MAGISTERIO



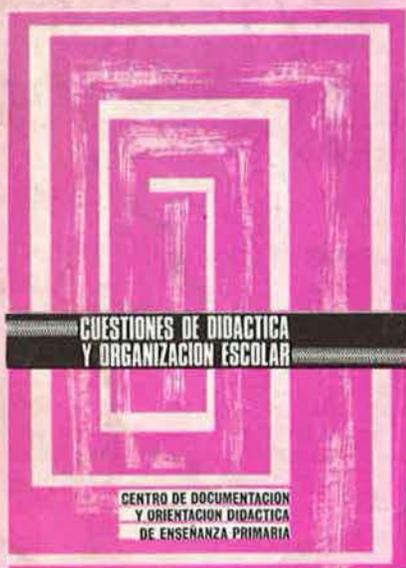
Precio de suscripción:
25 pesetas anuales por cada boletín (cuatro números al año).



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

PUBLICACIONES

Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria.



150 ptas.



250 ptas.



200 ptas.

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

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