Mida escolar



MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

CENTRO DE DOCUMENTACION Y ORIENTACION DIDACTICA DE ENSEÑANZA PRIMARIA

SUMARIO

	Pags.
Editorial.	
Crisis de la cultura	1
Metodología y organización.	
La enseñanza de las Ciencias Naturales en la Escuela Primaria	5
Horizonte.	
La novela contemporánea, por Joaquín de Entrambasaguas	8
Guiones de trabajo escolar.	
Educación Física, por Rafael Chaves Lengua Española, por J. N. H. Lengua Española, por J. I. M. Lengua Española, por V. G. L. Matemáticas, por J. F. H. Matemáticas, por A. A. S. Educación física femenina, por Sagrario Prieto Canto, por Carmen Queralt Dibujo, por Bernardo Fuentes Rodríguez Manualizaciones, por María Josefa Alcaraz Lladó	11 13 15 17 20 23 23
Concurso permanente.	
La conexión entre las enseñanzas de la Geometría y la Física, por José Martin de Castro	
Noticiario.	
La enseñanza en el Japón Datos sobre la enseñanza en España Nuestras encuestas Ciento cincuenta becarios rurales Legislación	30 30
Libros y revistas.	
María Angeles Galino: Historia de la Educación. Edades Antigua y Mea por Adolfo Maillo	32 cia,
Portada: I Bernal	

Portada: J. Bernail.

Dibujos: Muñoz, Bernal, Sierra y Navarro.

Tirada: 71.000 ejemplares.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

DIRECCION GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

C.E.D.O.D.E.P

CENTRO DE DOCUMENTACION Y ORIENTACION DIDACTICA

AÑO III

MADRID, noviembre 1960

NUM. 2

Depósito legal: M. 9.712-1958

CRISIS DE LA CULTURA

Cada día va viéndose con mayor claridad el influjo extraordinario que sobre los criterios de valoración han ejercido las circunstancias sociales. El concepto de «cultura desinteresada», del cual se desprendió en los tiempos modernos, como una hijuela sociopedagógica, la idea de «cultura general», que ha sustentado hasta aquí el edificio ideológico de la segunda enseñanza, nació probablemente como reacción de cierto sector social entregado a las tareas de la inteligencia contra actividades y menesteres que acaso al principio no fueron objeto de infra-valoración, pero que se convirtieron poco a poco en ocupaciones consideradas como inferiores.

Este proceso podemos observarlo con toda claridad en la evolución de la vida griega, que ofrecía en los comienzos íntimamente unidos, «oficios» y «profesiones», actividades científicas y operaciones prácticas, objeto luego de una dicotomía que se inició con el sofismo y fue ahondándose más cada vez de manera que Aristóteles distinguía netamente entre «nóesis» y «praxis», justificando reflexivamente una valoración de raíces sociológicas, y la «enciclopedia» que, en el período alejandrino, abarcaba el conjunto de las tareas humanas se escindió en dos grupos, muy alejados entre sí, de «Artes»: por un lado, las «Artes liberales», propias de los hombres libres, y por otro, las «Artes serviles», que correspondían a los esclavos y siervos. Ocioso resulta decir que sólo las primeras constituían los «estudios», y formaban parte de los programas docentes, listos ya para las argumentaciones magistrales, tanto como para servir de armazón al trabajo cotidiano de las escuelas, desde que las sistematizó Varrón.

Sin espacio para seguir una evolución sumamente instructiva, pero muy larga, mencionemos los esfuerzos que a partir del siglo XVII realizó la doctrina educativa para unir práctica y teoría, especulaciones «liberales» y «serviles» manualizaciones, proceso que habría de encontrar y encuentra todavía múltiples obstáculos psico-sociales, surgido no sólo y acaso no tanto a impulsos del «realismo pedagógico» característico del Renacimiento, como por el estímulo de necesidades prácticas impuestas por sucesos contemporáneos, conocidas y expresadas principalmente por San Juan Bautista de la Salle.

Hacia la última década del siglo XIX se inicia un movimiento psicológico que intentaba fundamentar la importancia educativa de los «trabajos manuales», con lo que comienza la fase final de un movimiento iniciado dos siglos antes, deseoso ahora de conquistar adeptos en el plano de las más exigentes reflexiones teóricas. Cuando Bergson, en 1902, publica «La evolución creadora», y afirma, con buen acopio de razones, que junto a la «inteligencia teórica» existe una «inteligencia práctica», a la que deben atribuirse todas las conquistas tecnológicas que ha realizado el hombre, desde el martillo, el arado y la almadía, al reloj, la locomotora y el rascacielos, la batalla a favor de la integración de la cultura entraba en su fase culminante.

Pero ya entonces ganaba rápidamente importancia un factor que después ha sido causa de grandes inquietudes. Volviendo del revés la tabla de valoraciones que había juzgado hasta entonces las actividades humanas, hacia mediados del siglo XIX apareció una nueva constelación socio-cultural, a la que intenta servir de basamento una teoría en cuya génesis ha intervenido, con toda probabilidad, más el resentimiento que la exactitud. Los partidarios de esa corriente del pensamiento —que es más bien una corriente de los impulsos— aspiran a invertir el sentido de la estimativa tradicional, concediendo la primacía a las ocupaciones manuales, que así resultan, no ya privilegiadas, sino objeto único de consideración y aprecio.

El choque de ambos conceptos de cultura —en realidad pugna de dos conceptos antitéticos de la vida— somete el mundo actual a tensiones ingentes, que, aparte otros riesgos de diverso orden, dan lugar a una verdadera y honda crisis de la cultura.

¿Qué postura adoptará la escuela ante estos hechos?

Metodología y organización

LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS FISICO-NATURALES EN LA ESCUELA PRIMARIA

Justificación.

El C. E. D. O. D. E. P. ha señalado, como tema de estudio general para el trabajo de los Centros de Colaboración Pedagógica durante el curso 1960-61 el que encabeza estas líneas.

Las Ciencias de la Naturaleza han alcanzado un auge de tal importancia y amplitud que cualquier reflexión sobre los problemas de la civilización actual no puede prescindir de la intensa vigencia que tales estudios tienen, principalmente a causa de su carácter fundamental en orden al impulso de la Técnica, una de las realidades más vivas y operantes de nuestro tiempo.

Pero no solamente es su actualidad lo que aconseja que el pedagogo y el Maestro dirijan hacia ellas su curiosidad y su labor. Es que las Ciencias si, por un lado, contribuyen a la producción de una serie de cambios tecnológicos y económicos, de los que se originan transformaciones sociales, por otro, contribuyen a modificar el viejo concepto del mundo acuñado por una cultura de índole predominantemente "literaria". Basta citar el nombre y la obra del Padre Teilhard de Chardin para probar esta última aserción.

Pero las ciencias tienen, desde el punto de vista pedagógico, una importancia fundamental, ya que los criterios y métodos peculiares, tanto de su elaboración como de su enseñanza, amplían y complementan los conceptos forjados siguiendo otras vías de acceso a la realidad. No sólo la inducción, alma del método científico, sino los aspectos en que se concreta: la observación, la experimentación, la medida, la posibilidad y exigencia de la prueba, constituyen características psico-didácticas que convierten a las Ciencias en un instrumento educativo de primer orden. Claro está que a condición de no limitar su estudio a la memorización de las definiciones contenidas en una "enciclopedia".

Problemas didácticos.

Son numerosos y no se nos oculta ni su existencia ni su gravedad; pero con buena voluntad pueden vencerse hasta los más hondos y decisivos, que probablemente se relacionan con la escasa importancia que a la formación científico-natural han concedido hasta ahora los planes de estudio en las Escuelas del Magisterio e incluso la propia Ley de Educación Primaria, al relegar las Ciencias Naturales a la categoría de "conocimientos complementorios".

Lo más importante es que el material está ahí, al alcance de la mano, como si dijéramos, especialmente en las escuelas rurales, que tan magnificas posibilidades tienen en orden a la educación científica de los escolares. Si los acuarios, los terrarios y los vivarios, en sus múltiples versiones, son necesarios en las escuelas de las grandes ciudades, tan "alejadas" de la Naturaleza, en las escuelas de pueblos y aldeas todo ello resulta inmediato y sugerente, llamando en cada momento nuestra atención.

Habrá que seleccionar, claro es, con el mayor rigor, los instrumentos de trabajo, especialmente el Manual que nos sirva de guía, tan breve en definiciones y fórmulas como rico en apelaciones a la observación, a la experimentación, a la medida, a la prueba y, por consiguiente, al espíritu de comprobación, precisión y previsión, resultados educativos esenciales en la enseñanza de las Ciencias.

Nada fácil todo ello, sin duda, pero mucho menos complicado que como suele imaginarlo una visión precipitada de estas cuestiones.

Y aquí surge otra cuestión, la de los problemas de Ciencias Físicas, tan estrechamente relacionados con los problemas matemáticos y como ellos erizados de obstáculos cuando no los abordamos con un espíritu pedagógico enamorado de la simplificación y de la sencillez.

Del estudio del temario que sigue y del entusiasmo que en su desarrollo y aplicación desplieguen Inspectores y Maestros esperamos beneficiosos frutos para el fomento de la enseñanza científico-natural en nuestras escuelas.

TEMARIO

- 1.—La ciencia y la comprensión del mundo contemporáneo.
- Caracteres y límites de la enseñanza de las Ciencias físico-naturales en la Escuela Primaria.
- Objetivos de la enseñanza de las ciencias en la escuela primaria.
- 4.—El método activo en la enseñanza de las ciencias.
- Los supuestos para una adecuada programación de las Ciencias en la escuela por cursos.
- 6.—Proyecto de un programa mínimo de Ciencias por cursos.
- Criterios de globalización, concentración y sistematización en la redacción del programa de Ciencias.
- 8.—Unidades de aprendizaje y método de proyectos en ciencias.
- 9.—La enseñanza de las Ciencias y su conexión con la iniciación profesional.
- La observación en la didáctica de las Ciencias.
- 11.—La experimentación: condiciones y exigencias.
- 12.—La medida y sus clases en el campo de las Ciencias físico-naturales.

- 13.-Excursiones y paseos en el aprendizaje de las Ciencias.
- 14.—El campo de demostración agrícola y el co-
- 15.—El estudio de la arboricultura y los cotos forestales.
- 16.—El museo escolar de Ciencias. Formación y utilización funcional.
- 17.—Preparación y utilización didáctica de los herbarios.
- 18.—Los terrarios y su utilización didáctica.
- 19.-El acuario en la escuela.
- 20.-El dibujo como auxiliar en la enseñanza de las Ciencias.
- 21.—La biblioteca escolar y el trabajo dirigido en Ciencias.
- 22.-Los recursos audiovisuales en la enseñanza de las Ciencias. El archivo audiovisual.
- 23.—El laboratorio mínimo para la escuela primaria.
- 24.—Las lecciones de cosas como iniciación, complemento y vitalización de la enseñanza sistemática.
- 25.-El trabajo por equipos en la didáctica de las Ciencias.
- 26.-La enseñanza elemental de la Agrimensura y sus relaciones con las Matemáticas y la Agricultura.

- 27.-La Mineralogía y la Botánica del ambiente próximo y sus aplicaciones.
- 28.—El estudio elemental de las tierras en la escuela.
- 29.—Abonos orgánicos y químicos: importancia y aplicaciones.
- 30.—Las agrupaciones de vida en el estudio tegral de las Ciencias.
- 31.—La iniciación agrícola en la escuela recal fines y medios.
- 32.—El estudio y las prácticas de Higierie en la
- 33.—La Fisiología en la enseñanza primaria: sus aplicaciones al mejoramiento de la salud física v mental.
- 34.—La enseñanza de la Fisicoquímica y sus aplicaciones a la conservación y preparación de los alimentos.
- 35.-Los problemas de física en la escuela: características, límites y normas prácticas.
- 36.—La manualización en la construcción de aparatos o instrumentos de trabajo.
- 37.—La comprobación del rendimiento escolar en Ciencias.
- 38.—Diagnosis escolar y enseñanza correctiva en la enseñanza de las Ciencias.

BIBLIOGRAFIA SELECTIVA

I. DIDACTICO-PEDAGOGICAS

- Albergamo, F.: L'educazione scientifica, Viola, Milano, 1950.
- ALVIRA, T.: Curso práctico de Ciencias Naturales.
 C. S. I. C., Madrid, 1952.
 AUBOIVE, G. R., Organización de la enseñanza agricola. Buenos Aires, El Ateneo, 1948.
 BARGALLO, M.: Cien lecciones prácticas de Ciencias Naturales. Sardá, Reus, 1933.
 BARGALLO, M.: Cómo es pración las Ciencias Físico.
- BARGALLO, M.: Cómo se enseñan las Ciencias Físico-Químicas. Revista de Pedagogia, Madrid, 1933.
- BARGALLO, M.: El gabinete de Física de la Escuela Primaria. Sardá, Reus, 1933.
- BARGALLO, M.: El microscopio en la Escuela Prima-ria. Sardá, Reus, 1933.
 BARGALLO, M.: La enseñanza experimental en la es-cuela. Sardá, Reus, 1932.
 BARGALLO, M.: Las Ciencias Naturales: sus métodos y
- su enseñanza. Sardá, Guadalajara, 1934. BARGALLO, M.: Metodología de las Ciencias Naturales
- y de la agricultura. Sardá, Barcelona, 1932.

 BARGALLO, M.: Prácticas de Fisica, para la Escuela Primaria. Sardá, Reus, 1933.

 BROWN, J.: Teaching science in schools. University of London, Press, 1943.

 BROWN, M.: La nueva enseñanza de la Higiene. Revista de Padagagía. Madrid. 1921.

- vista de Pedagogía, Madrid, 1931.
- BUREAU INTERNATIONAL D'EDUCATION. L'iniciation aux sciences naturelles a l'ecole primaire. Genève, 1949.
- CHARENTON, A.: El microscopio en la Escuela. Estudio, Madrid, S. A.

 Diaz Recarte, S.: La construcción de un gabinete de Física en la escuela. Bilbao, 1934.

 D'OVIDIO, E.: Enseñanza de la Química. Kapelusz,
- Buenos Aires, 1952.

- HEISS, E. D. y otros: Modern science teaching. Mac-millan, New York, 1950.
- Jolly, R.: Un curso de lecciones de cosas. Juan Ortiz, Madrid, S. A.
- Kerschensteiner, C.: La enseñanza científico natu-
- ral. Colección Labor, Barcelona, 1930. La enseñanza de las Ciencias Naturales. Bordon nomero 34, febrero, 1953.
- LEIF, J. Y DEZALY, R.: Pédagogle spéciale. 2 éme. fascicule; Delagrave, Paris, 1958.
 LODEL, E.: Enseñanza de la Física. Kapelusz, Buenos
- L'Enseignement scientifique. Bourrelier, Paris, 1954. LOZANO, E.: La enseñanza de las Ciencias Fisico-Químicas y naturales. La Lectura, Madrid, S. A. Lozano, E.: La Química en la Escuela Primaria. Co-sano, Madrid, 1934.

- LLORGA MARTÍNEZ, J. B.: La Química en la Escuela Primaria. S. Ruiz, Albacete, 1935.

 Manuel de L'Unesco pour l'enseignement des sciences. UNESCO, Paris, 1957.
- MARCOS RODRÍGUEZ, E.: Las lecciones de cosas y las Ciencias Físico-Naturales en la Escuela. Dalmau
- Carles, Madrid, 1936.

 Noll, V.: The teaching of science in elementary and secondary schools. Michigan State College Press, East Lausing, 1950.
- N. S. S. E.: Science Education in American Schools. 46 th Yearbook, University of Chicago Press, Prot I., 1947.
- Peláez, G. de la J.: La enseñanza de la Química en la Escuela Primaria. Córdoba (Argentina), 1933.
- Piaget, J.: La construction du reel chez l'enfant. Delachaux-Niesilé, Neuchâtel, 1937. Rasmussen, V.: El estudio de la Naturaleza en la Es-
- cuela. Editorial Labor, Barcelona, 1933.

Rioja, E.: Cómo se enseñan las Ciencias Naturales. Revista de Pedagogía, Madrid, 1939,

Scaifer Bergmann. Prácticas fundamentales de Fisica. Labor, Madrid, 1952.

Tello Peinado, I.: Física y Química con sus meto-dologías. Tip. clásica Esp., Madrid, 1951. The teaching of Science in Secondary Schools. Edi-

torial John Murrol, London, 1939,

UNDERHILL, O. E.: The Origins and Development of Elementary - School Science. Scott, Foresman,

Chicago, 1941.

Valls, V.: Metodología de las Ciencias Naturales. Revista de Pedagogía, Madrid, 1934.

Valls, V.: Metodología de las Ciencias Físicas. Revista de Pedagogía, Madrid, 1935.

Zanou Natory G. Les colonges phisico malhématic

Zanou-Naisky, G., Les sciences phisico-mathématiques dans l'enseignement, P. U. F., Paris, 1954.

II. CIENCIAS FISICO-QUIMICAS

BABOR, J. A.: Química general. Manuel Marín, Barcelona, 1944.

BALDWIN, E.: Introducción a la Bioquímica. Aguilar,

Madrid, 1953.

KAHN, F.: Para comprender el átomo. Destino, Barcelona, 1952.

KLEIBER Y KARSTEN: Tratado de Física para las Es-cuelas Técnicas y de Enseñanza Media, Gustavo Gili, Barcelona, 1942.

MINGARRO, A.: Compendio de Fisica general. Summa. Madrid, 1950.

PAULING, L.: Química general. Una introducción a la Química descriptiva y a la moderna teoría química. Aguilar, Madrid, 1949.

III. CIENCIAS NATURALES

ALVARADO, S., Biología general. (Dos tomos). Alvarado, Madrid, 1951-1952.

Baselga, A.: Estudios microscópicos, minerales y rocas. Escuela Especial de Ingenieros de Minas. Madrid, 1945.

BRAMS, R.: Mineralogía. Labor, Madrid. (Segunda edición en preparación).

Elementos de Geología, Aldus, San-CENDRERO, O.: tander, 1930.

Fuser Tubia: Manual de Zoología. Bosch, Barcelo-

na, 1938. Hoyos De Castro, A.: Geoquímica I. Parte general. 98 págs., C. S. I. C., Madrid, 1945.
Hoyos De Castro, A.: Geoquímica II. Parte especial. 1.014 págs. C. S. I. C., Madrid, 1945.

KRAUSE, A.: Astronomía para todos. 221 págs. Oberia, Barcelona, 1944.

Molich, H.: Fisiología vegetal. (Con aplicaciones a la agricultura y jardinería). 394 págs. Salvat, Ma-

drid, 1946. Зснотт, G.: Oceanografia física. 189 págs. Labor, Madrid, 1949.

STARLING, E. H.: Principios de Fisiología humana.

Aguilar, Madrid, S. A.

ZAPATERO BALLESTEROS, E.: Curso de Higiene. Epidemiologia general. (Dos tomos). Casa Martín, Va-Iladolid, 1948.

IV. CIENCIAS AGRICOLAS

Agenjo Cecilia, C.: Ganado vacuno. 529 págs. Espasa Calpe, Madrid, 1946.

Bergeret, G.: Conservas vegetales, frutas y hortalizas. 540 págs. Salvat, Barcelona, 1953.

Blas, S.: Química de los insecticidas. 208 págs. Aguilar, Madrid, 1951.

Díaz Montilla, R.: Ganado porcino. 590 págs. Salvat, Barcelona, 1953.

ESTREMERA CABEZAS, M. de A.: Calendario del agricultor. Ministerio de Agricultura. Publicaciones agrícolas, Madrid, 1950.

HERNANDEZ-ROBREDO, L.: Meteorología física y Climatologia agricola. Salvat, Barcelona, 1952

LEÓN GARRE, A.: Manual de la Agricultura. Fundamentos científicos naturales de la producción agrícola. Salvat, Madrid, 1951.

LEÓN GARRE, A.: Manual de la Agricultura. Fundamentos económicosociales de la producción agrícola, II. Salvat, Madrid, 1951.

Pena, R.: Horticultura y Fruticultura. 391 págs. Montero J., Barcelona, 1952.

Perez Malla, J.: Cereales de invierno. Salvat, Madrid, s. a.

RIGAU, A.: Cultivos de los frutales. Fruticultura general, I. 119 págs. Sintes, Barcelona, 1948.
RIGAU, A.: Cultivo de los frutales. Fruticultura es-

pecial, II. 119 págs. Sintes, Barcelona, 1948.

RIGAU, A.: Cultivo de los frutales. Fruticultura espe-cial, III. 125 págs. Sintes, Barcelona, 1948.

Uranga, F.: Abonos. 158 pags. Ministerio de Agricultura. Madrid, s. a.

V. HISTORIA Y FILOSOFIA DE LA CIENCIA

Babini, J.: Origen y naturaleza de la Ciencia. Es-

pasa Calpe, Buenos Aires, 1947. Dampien, W. C.: Historia de la Giencia. Aguilar, Madrid, 1950.

Colección, Historia y Filosofía de la Ciencia. Espasa Calpe.

VI. VULGARIZACION CIENTIFICA

ARNALDI, G.: Los secretos del mundo y de la vida. El universo. Daimont, Barcelona, 1952. BECKUEREL, H.: El descubrimiento de la radiactivi-

dad. Espasa Calpe, 1952. Coulten, M. C.: Historia del reino vegetal. Pleamar, Buenos Aires, 1945.

FLECHTNER: El mundo en la retorta. Labor, Madrid, 1950.

France: La maravillosa vida de los animales. Labor, Madrid, 1950.

France: La maravillosa vida de las plantas. Labor, Madrid, 1949.

GAMBLE, F. W.: El mundo animal. Pleamar, Buenos Aires, 1948. GERARD, R. W.: Células incansables. Hachette, Bue-

nos Aires, 1948.

CHEYSELINCK: La Tierra inquieta. Labor, Madrid, 1952.

Golberg, L.: Atomos, estrellas y nebulosas. Pleamar, Buenos Aires.

GRAUPWER: Elixires de vida Labor, Madrid, 1949. JENNINGS, H. S.: Bases biológicas de la naturaleza humana. Espasa Calpe, Buenos Aires, 1942.

KAHU, F.: El hombre. Su estructura, sus funciones, sus enfermedades. Losada, Buenos Aires, 1944. Karlson: El hombre vuela. Labor, Madrid, 1948.

KRBEK: Física vivida. Labor, Madrid, 1948.

Niklitschen, A.: Técnica de la vida. Iniciación al estudio de la Biología. Iberia, Barcelona, 1943

Puig, I.: La Astronomia contada con sencillez. Escelicer, Madrid, 1951.

RHEIN: Marovillas de las ondas, Labor, Madrid, 1950. RICKELT, H. W.: La Tierra es verde. Una invitación a la Botánica. Pleamar, Buenos Aires, 1946.

Stokley, J.: La ciencia rehace nuestro mundo. 309

páginas. Emece, Buenos Aires, 1945. Spencen Jones, H.: La vida de otros mundos. Espasa Calpe, Buenos Aires, 1949

VI. LECTURAS CIENTIFICAS

ARTVALO, C.: La vida en las aguas dulces, Labor, Madrid.

CABRERA, A.: Los animales familiares y salvajes. Espasa Calpe, Madrid, 1946.

DANTÍN CERECEDA, J.: Las plantas cultivadas. Libros

de la Naturaleza. Espasa Calpe, Madrid, 1946. FERNÁNDEZ NAVARRO, L.: El mundo de los minerales. Libros de la Naturaleza. Espasa Calpe. Madrid, 1949.

MARTÍ DE TORTAJADA, J.: Los animales. Libros de la Naturaleza. Espasa Calpe, Madrid, 1943.

MARTÍ DE TORTAJADA, J.: Las plantas. Espasa Calpe,

Madrid, 1945. Rioja, F.: Curiosos pobladores del mar. Espasa Calpe, Madrid, 1946.

SAMMA PÉREZ, N.: Los meleoros. Libros de la Naturaleza. Espasa Calpe, Madrid, 1946.

STEP, E.: La maravillosa vida de los insectos. Libros de la naturaleza. Espasa Calpe, Madrid.

ZULUETA, A.: El mundo de los insectos. Libros de la Naturaleza. Espasa Calpe, Madrid, 1944.

NOTAS COMPLEMENTARIAS

- 1.—Dado el extraordinario interés que la enseñanza de las Ciencias ha adquirido en nuestros días, y en la seguridad de que las experiencias de los maestros españoles pueden significar una positiva aportación al perfeccionamiento de tales problemas didácticos, el C. E. D. O. D. E. P. convoca un Concurso Nacional para premiar los mejores trabajos realizados por los Centros de Colaboración Pedagógica durante el curso 1960-1961.
- 2.—Los trabajos, que podrán ser de uno o varios autores, habrán de ser originales e inéditos.
- 3.—Los trabajos versarán sobre alguno de los temas comprendidos en el anterior temario.
- 4.—La fundamentación teórica se reducirá a lo estrictamente indispensable. Los trabajos recogerán esencialmente aspectos metodológicos y de aplicación práctica, pudiendo incluirse lecciones-modelo. Los originales no excederán de 15 folios mecanografiados a

- dos espacios, y vendrán acompañados de los esquemas de dibujos o gráficos que deban ilustrar el desarrollo de los temas.
- 5.—Si la cuantía y calidad de los trabajos lo aconsejan, el C. E. D. O. D. E. P. podrá publicarlos formando una "Guía metodológica para la enseñanza de las Ciencias". Si este caso no se diera, el C. E. D. O. D. E. P. podrá publicar los trabajos premiados donde y en la forma que estime conveniente.
- 6.—Los trabajos serán presentados en la Secretaría del C. E. D. O. D. E. P. o enviados por correo certificado dentro de un plazo que expirará a las doce de la mañana del día 30 de junio de 1961.
- 7.—A cada uno de los trabajos seleccionados para su publicación se concederá un premio de 1.000 pesetas, que cubrirá los derechos de autor.

Este concurso podrá ser declarado desierto.

- 8.—Un Jurado compuesto por personas especializadas en cuestiones científicas y didácticas examinará los originales que se presenten, emitiendo su fallo, que será inapelable, antes del día 30 de octubre de 1961.
- 9.—El hecho de participar en este Concurso implica la plena aceptación de Jas condiciones precedentes.

tringir los relatos de guerras y batallas que lle-

nan las tres cuartas partes de los manuales exis-

tentes y reemplazarlos por capítulos consagra-

dos a períodos o gestas de paz. Es absurdo estudiar sólo historia política, diplomática o mi-

litar. Se deben incorporar también los hechos so-

ciales y económicos, insistir más en la historia de la civilización, en su aspecto cultural y ar-

tístico, y hacer historia del mundo entero, y no

sólo historia nacional y de Occidente. La en-

señanza europea ha descuidado y despreciado no-

tablemente la historia de otras culturas y su in-

fluencia en la evolución de la humanidad. Es un

deber de comprensión rehabilitar la personali-

dad histórica de ciertos pueblos de Africa y de

Asia a los que es también tributaria la misma

¿COMO ENSEÑAR LA HISTORIA? (1)

Por LUCIANO PEREÑA VICENTE

Es un hecho que la verdad histórica ha sido frecuentemente sacrificada a los intereses del orgullo nacional y a menudo ha sido deformada al servicio de la emoción patriótica. Cada Estado enseña la historia de manera que sirva únicamente para exaltarle. Los niños aprenden que su Patria tuvo siempre razón y casi siempre ha sido victoriosa; que en ella han nacido casi todos los grandes hombres de la humanidad. Pero en un mundo que el progreso material está unificando cada vez más no puede permitirse que la historia siga siendo sencillamente nacionalista o racista. Contra la mentalidad cerrada a todo lo que no es de su pueblo o de su raza hay que ampliar el sentido de la historia. Es urgente internacionalizar la historia al servicio de la comprensión.

Se impone, ante todo, una revisión de los programas tanto en la concepción general que los inspira como en su contenido. Convendría res-

cultura occidental en no pocos aspectos.

La historia no tiene por objeto saciar la curiosidad o enriquecer la erudición general. La historia convenientemente enseñada agudiza el espíritu crítico y enseña a los hombres a ser más humanos, porque puede desarrollar cualidades y aptitudes mentales que favorezcan la compren-

sión internacional. Para ello habría que abste-

⁽¹⁾ Este trabajo ha sido publicado por el diario YA, fecha 6 de enero de 1960. Con su autorización lo reproducimos.

nerse de sembrar el odio y renunciar a ciertos tópicos tradicionales, liberando la verdad histórica de toda preocupación estrechamente nacionalista, buscando objetivamente la verdad e interpretando comprensivamente los hechos.

Pero tampoco se prepara la paz haciendo creer que las guerras no han existido o falsificando la historia en nombre de la comprensión internacional. Hay que convencerse de que la historia de la humanidad no es edificante. Han existido violencias y crueldades horribles. Son hechos y como tales permanecen. En un posible conflicto entre la verdad y la comprensión internacional debe prevalecer la verdad. La importancia que debe concederse a la comprensión y a la cooperación no debe impedir jamás que se reconozca la legitimidad de los sentimientos patrióticos, siempre que estén fundados en la verdad. Más que silenciar las guerras o las rivalidades internacionales del pasado hay que capacitar a nuestra juventud para comprender las verdades desagradables y demostrar el esfuerzo de los pueblos por adquirir las libertades esenciales. Creer en la paz es confiar en el esfuerzo del hombre contra la incredulidad y la injusticia.

La historia aparecerá así como un relato de la evolución del mundo en la que todos los pueblos han contribuído eficazmente. Los pueblos y las razas no son especies zoológicas, sino miembros conscientes y libres de la gran familia humana, que tiene un destino común. Los pueblos han evolucionado, las civilizaciones se han sucedido, y a través de estos cambios y estas evoluciones ha permanecido la herencia común de nuestra civilización. El propio país es un eslabón de inmensa cadena humana que se dirige a un fin común. La historia es más bien la ciencia de la evolución de las sociedades humanas. El pasado está ordenado a una mejor inteligencia de la si-

tuación social del presente. Este sentido de unidad y continuidad histórica llevará a nuestros jóvenes del sentido nacional a la convivencia internacional.

Pero sólo cuando se insista más en la recíproca influencia de las naciones y de los pueblos en la técnica, en la política, en la cultura y no en ese espíritu carismático de pueblo escogido; cuando desaparezca ese complejo de superioridad que los hábitos y los prejuicios sociales han creado en las generaciones jóvenes. Debe subrayarse la aportación de los diferentes pueblos a la historia patria, relacionando la historia nacional con la historia universal. Suprimir entonces cuanto fomenta el orgullo nacional, insistir más en lo que une que en lo que divide, hacer desaparecer de los libros escolares las excitaciones de odio al extranjero.

Quien quiera hacer verdadera historia no puede ocultar los errores de la propia patria y las raíces profundas de sus conflictos, de sus violencias y de sus derrotas militares. La historia de todo pueblo es una combinación de luces y de sombras. Lo importante es comprender su esfuerzo por la justioia y su aportación a la civilización universal.

Cuando los hombres sepan admitir los propios errores aprenderán mejor a tolerar a los demás, a comprender a otros hombres y a apreciar a otros pueblos, a pesar de sus derrotas y de sus crueldades. Convendría aprender mejor a olvidar el pasado, sobre todo ciertas circunstancias sociales e históricas, en beneficio de esta comprensión y de esta solidaridad presente. Este espíritu crítico de tolerancia, de comprensión, que nos incita a comprender antes de juzgar, a explicar antes de condenar, será la mejor lección de la historia. ¿Estarán nuestros educadores preparados para este sentido de la historia?

ENSEÑANZA NOCIONAL Y ACTIVA DE LA GEOGRAFIA

Por PEDRO PLANS

l'rofesor de Geografía del Colegio Gaztelueta.

La trascendencia educativa de cada una de las asignaturas de un plan de estudios no puede comprenderse más que en función de las diversas etapas del crecimiento mental del alumno. Por eso la orientación de la enseñanza de la Geografía, como la de cualquier otra disciplina: Matemáticas, Lengua, Historia, etc., debe variar de acuerdo con las etapas de la educación.

¿Y cuál es la estructura del pensamiento de un chico a los once y doce años?

El pensamiento de un chico de esta edad "es razonable, pero aún no es racional". Está a la

mitad del camino entre el pensamiento egocéntrico, propio de esa etapa del desarrollo mental que concluye entre los ocho y nueve años, y el pensamiento conceptual que posee ya el adolescente de quince y dieciséis años.

El pensamiento de un chico de once y doce años posee una estructura tal que las conexiones, las relaciones de causa a efecto, las obtiene más por intuición que obedeciendo a un auténtico proceso reflexivo.

¿Con qué espíritu se debe, pues, abordar la enseñanza de la Geografía en estos dos primeros

años de nuestro Bachillerato? Sin duda, con ese mismo espíritu nocional que caracteriza la estructura mental del chico que los cursa.

¿Y qué aspectos definen la enseñanza nocional de la Geografía?

La enseñanza nocional de la Geografía es aquélla que se basa a la vez en la observación directa de las realidades que componen el ambiente local y en la observación indirecta—a través de mapas y fotografías—de las realidades más lejanas. En ella se conjuga la descripción con la explicación de las relaciones más simples entre los hechos geográficos. La enseñanza nocional de la Geografía tiende a enfrentar al chico con la realidad sensible de los hechos, con el "cómo son" estos hechos; no con el proceso—complejo siempre—de su génesis.

Hemos podido constatar durante varios años de enseñanza geográfica lo que ya conocíamos a través de estudios pedagógicos, en un plano teórico: que el chico de doce años posee un bagaje de experiencias personales suficientes para imaginar ambientes y circunstancias diferentes de las que constituyen el círculo restringido de su experiencia habitual.

Por esta razón, en nuestras clases hemos podido ver día a día a los chicos de segundo curso hacerse cargo de cómo son las montañas jóvenes y las viejas, distinguir sobre el mapa una cordillera de un macizo, saber cómo son las sábanas africanos y cómo viven los hombres en los oasis del Sahara. El pensamiento del alumno, apoyándose en la realidad observable, comienza a generalizar, pero solamente hasta un cierto nivel. En modo alguno se les puede insinuar a los alumnos algo que haga referencia a la compleja urdimbre de relaciones causales sobre la que estos hechos reposan. Ello rebasa por completo el marco estrecho y aun incierto de sus posibilidades.

Al orientar así nuestra enseñanza en "Gaztelueta" procuramos imprimir un tono muy vivo y muy concreto a las lecciones. Para presentarles a los alumnos, de forma viva, sencilla y realista los aspectos de la Naturaleza y de la vida de los hombres hemos preferido—de acuerdo con el espíritu de la escuela francesa de Geografía—los ejemplos concretos y expresivos a las fórmulas dogmáticas y abstractas.

¿Y cómo puede ser en la práctica una clase nocional y activa de Geografía?

Supongamos, por ejemplo, que se trata de una lección de segundo curso sobre "montañas viejas y jóvenes".

Su objetivo no podrá ser otro más que el siguiente: "Que los alumnos sepan que hay dos clases de montañas, distintas por la forma de su perfil, a las que llamamos viejas y jóvenes. Cómo son cada una de ellas y en dónde se encuentran situadas las principales".

El profesor tiene dispuestos en los cuelga-mapas un mapa mural de España y un mapa-mundi físico. Hay varias fotografías colocadas en las planchas de corcho de la clase; una de la Selva Negra y otra de las Montañas de Inglaterra. La atención de los alumnos se dirige a las fotografías en el sentido que les dicta su curiosidad. Son, en total, seis fotografías. Esta limitación de fotos a emplear en cada clase nos parece, en la práctica, necesaria, para que el chico pueda colocar, junto al término geográfico, una imagen concreta del fenómeno correspondiente y para que, en el futuro, este término le sugiera una imagen precisa. Hay que tener presente que una lección no está terminada cuando los chicos han "aprendido", retenido en su memoria aquellas cosas que debe poseer con claridad, sino cuando son capaces de aplicar a la vida, y de referir a su vida, las nociones contenidas en ella.

Los alumnos tienen sobre su mesa el atlas y el cuaderno. Los mantienen cerrados hasta que los necesitan. No toman notas. En lugar de esto hablan con el profesor, que formula preguntas que orientan colectivamente la observación y la reflexión de los alumnos.

Observan ahora las fotografías. Se fijan en las formas recortadas y agudas de los Alpes y las comparan con las cumbres suaves y las pendientes poco pronunciadas que ven en las fotos de las montañas de Inglaterra y de la Selva Negra.

Luego, guiados por el profesor, deducen, observando las cifras de altitudes que figuran en el mapa de sus atlas, que las montañas jóvenes alcanzan alturas mucho mayores que las montañas viejas. Orientados también por el diálogo con el profesor, localizan sobre el mapa las principales montañas viejas del mundo.

¿Cuál ha sido el papel del profesor en todo este diálogo? Orientar, dirigir, provocar interrogantes que van resolviéndose a medida que se hacen surgir. Así se llega a cubrir el objetivo de la lección. La lección de Geografía se construye, pues, mediante la colaboración, a través del diálogo, entre el profesor y los alumnos.

No se trata, por tanto, de dar la idea general para luego concretarla. Precisamente el método tipo conferencia o lección "ex cátedra" sería dar la idea general y luego ilustrarla con estas fotos. En nuestro ejemplo sería comenzar por decir a los chicos:

—Hay dos clases de montañas, que se llaman viejas y jóvenes. Las montañas viejas son aquéllas que presentan perfiles suaves. Las jóvenes

son las que poseen muchos picos, etc. Ahora vais a ver fotografías de unas y otras.

En el tipo de enseñanza de que venimos hablando, la marcha es inversa: hacer surgir la idea general a partir de la observación de casos concretos. No se trata de inyectar ideas o de grabar imágenes en la mente de los chicos, sino de construir, de descubrir, entre todos, algo cada día.

Una clase activa de Geografía no es, pues, una lección de un manual, ni siquiera la del mejor manual, que es, casi siempre, una unidad convencional: un conjunto de definiciones y clasificaciones. Una clase, en cambio, es una unidad de actividad, entre otras cosas.

Es posible, por tanto, enseñar Geografía General y Geografía Universal a los doce años, pero con tres condiciones: que les sean presentadas

en forma de nociones; que éstas, a su vez, se apoyen cuanto sea posible en la observación de hechos concretos, y, finalmente, que se utilicen los métodos activos, es decir, que en las clases se asocie en un esfuerzo constante la actividad de los alumnos y el trabajo del profesor.

Pero las asignaturas de Geografía de primero y segundo no pueden asegurar más que una parte de la formación geográfica del futuro bachiller, ya que corresponden solamente a una etapa de su desarollo intelectual. Para que la enseñanza geográfica adquiera toda su eficacia formativa es preciso llevarla a años sucesivos. Entonces los alumnos de segundo curso no se verían obligados a meterse en la cabeza en un solo año toda la Geografía General y toda la Universal, que hasta ahora siempre se habían cursado en años distintos.

Horizonte

LA NOVELA CONTEMPORANEA

Por JOAQUIN DE ENTRAMBASAGUAS

Tal vez uno de los conceptos más difíciles de determinar, en relación con la literatura, sea la contemporaneidad que, en realidad, se ha dilatado monstruosamente y todavía habrá de dilatarse mucho más si no se acuerda universalmente una más expresiva distribución cronológica. Contemporáneos en la literatura, con arreglo a este sistema, son Galdós, y Carmen Laforet, y Pereda, y Zunzunegui, por ejemplo, cuando la verdad es que hay entre unos y otros varias generaciones españolas en que las transformaciones ideológicas y literarias han sido fundamentales y decisivas. Sería mucho más exacto, ya que por ahora es imposible prescindir de esta nomenclatura arbitraria adoptada mundialmente, considerar como contemporáneo-pese a la desarticulización semántica implantada a la palabra el período que partiendo de 1898 y 1900 llega hasta nuestro Movimiento Nacional y designar a la producción literaria que ha ido apareciendo desde éste como literatura actual, lo cual permite una más justa perspectiva histórica.

No obstante, adoptando el viejo y convencional criterio, consideraremos como a novela contemporánea la que ha ido apareciendo desde finales del siglo XIX al actual momento.

No es difícil, una vez adoptado este criterio, señalar en ella unas claras etapas de evolución.

Cuando termina el siglo ha llegado a su apogeo el renacimiento de la novela española en el

siglo XIX, análogo a otros de Europa y especialmente al de Francia-Daudet, Flaubert, los Goncourt, etc.—, cuyas afinidades y discrepancias con el nuestro son muy expresivas. En torno al tipo de novela creada por Pérez Galdós van apareciendo novelistas que, como él, se afincan en un realismo tradicional que sirve de expresión a un tipo novelesco donde entran dosificados, según proporciones determinadas, con mayor o menor acierto por cada autor, diversos elementos que podemos agrupar de esta suerte y que adquieren mutuas preponderancias conforme los temas y períodos: el relato directo del autor, de raigambre la más antigua que va siendo sustituído gradualmente por los otros, las descripciones de paisajes, vida, ciudades, monumentos, seres, que van adquiriendo gradual importancia en las noveals llamadas de costumbres -iniciadas por Fernán Caballero-regionales -Pereda, Alarcón, Valera, Palacio Valdés, Blasco Ibáñez, Pardo Bazán-de la sociedad de las grandes ciudades con predilección hacia Madrid —los propios Pereda, Alarcón, Pardo Bazán, Coloma, Palacio Valdés-o de tesis en que la interpretación sicológica de los personajes y los problemas que plantean son tema esencial; las reflexiones que el autor mismo hace sobre los acontecimientos confidencialmente al lector que, aunque de rancia ascendencia, va desapareciendo poco a poco en cada autor conforme depura

su técnica novelística; el diálogo que establece entre los personajes y da flexibilidad a la narración si no se abusa de él de tal modo que acerca ésta a la creación dramática y nos aparta a los personajes de sus planos novelísticos.

La novela novecentista que, diferencia de la anterior, de acción viva y continua, la remansa hasta hacer a veces que se pierda, como en Azorín, da al realismo, por la difusión que hace de ella Pardo Bazán, una técnica naturalista, derivada de la novela francesa, que, pese a las oposiciones de Valera, ensambla perfectamente con aquél y solamente influye en sus tendencias estéticas, no ideológicas.

En la novela novecentista, que ocupa los comienzos de este siglo, las antiguas descripciones movidas, vitales, a la manera de Galdós, de Pereda, de Alarcón, que hace más prolijas el naturalismo, se paralizan con la técnica azoriniana en enumeraciones ordenadas que llegan a verdaderos inventarios, cuando no se convierten en vigorosos rasgos impresionistas como en un Baroja, en delicadas pinturas plásticas y musicales como en Valle Inclán, o se pierden casi en absoluto como en los nuevos vivificadores de la novela decimonónica como en un Díaz Caneja y, sobre todo, un Aguilar Catena.

En este período, el relato directo del autor y sus disquisiciones se funden a veces con lo introspectivo psicológico y el diálogo se ciñe exclusivamente, en los mejores novelistas, a expresar aquello de imposible narración.

Dos elementos importantes vienen a interferir esto en la novela de comienzos de siglo: la expresión de las sensaciones múltiples, asociadas de mil maneras con un metaforismo de singular audacia en muchos casos, de que puede ser ejemplo Gabriel Miró, y constituye el gran descubrimiento del Modernismo y las interpolaciones eruditas, filosóficas, científicas, truncando el relato que da lugar a la llamada arbitrariamente "novela intelectual" a la que dio impulso máximo Ramón Pérez de Ayala.

En el período siguiente, que se extiende hasta la primera Guerra Europea de 1914, en el cual se disgrega, por diversísimos meandros, el movimiento modernista, la novela destaca una serie de aspectos que, en parte, proceden de la novela anterior y, en parte, son suyos.

Concha Espina, la extraordinaria novelista, es quizá la más significativa de este período en lo que tiene de conseguir una equilibrada arquitectura novelesca, en la narración de temas diversísimos en los que hay que señalar, como impulsados por ella, el regionalismo social y casi científico de La Esfinge Maragata o la valiente lucha por la reivindicación de los derechos del trabajador español, frente a la explotación extranjera, de su magistral novela El metal de los muertos.

En Ricardo León, si bien es cierto que destaca en los comienzos de su obra como un novelista cuidado, imaginativo, de fina sensibilidad, enamorado, como si pusiera en marcha el mundo de Azorín, de la recreación de nuestro gran siglo, incluso hasta en el arcaismo de su opulento lenguaje—Casta de Hidalgos, El amor de los amores—, también es cierto que el más intenso período de producción le presenta como el novelista más en vanguardia, aunque para muchos sea ignorado, que crea la vigorosa novela Los cemtauros, que aún supera en técnica con Jaula y Varón de deseos, las dos más arrogantes sátiras lanzadas contra la sociedad de su tiempo, hasta deslumbrarnos realmente, por su clarividencia casi profética, en Los trabajadores de la muerte y Cristo en los Infiernos.

Otros novelistas de este período son los continuadores del tipo de novela más o menos costumbrista, que tiene como trama lo erótico, cuya preponderancia acaba por ser absoluta y adopta como expresión un realismo francamente naturalista, más que derivado de la Pardo Bazán, en su interpretación católica, directamente de Zola, incluso con algunas de sus reminiscencias ideológicas y una poderosa influencia de la estética modernista. Tal vez el más logrado de estos autores, aunque unilateral hasta el cansancio, sea Felipe Trigo, y acaso el que alcanza mayor hondura poética y más logrado valor novelístico sea José Francés con La raíz flotante y al cual no superan ni Alberto Insúa, buen narrador, con El negro que tenía el alma blanca, y, mucho menos, un Pedro Mata, vulgar, acursilado, lindante ya con la pornografía, que domina buena parte de la novela de esta época.

La nueva novela, como toda la literatura de nuestro tiempo, arranca de Ramón Gómez de la Serna, que, señero, impávido, atravesando, desde comienzos de siglo, el mundo literario que le rodea, lo supera con la valoración de los ismos que van apareciendo, desde la guerra del 14, hasta nuestro Movimiento Nacional, y descubre las nuevas expresiones literarias.

Su creación de la greguería permite un lenguaje novelístico tan rápido como expresivo, que aporta un profundo fondo poético y así depura y renueva la técnica de la novela en la mayoría de las suyas, como El novelista, El secreto del acueducto, La Nardo, y echa los cimientos de la novela abstracta que ha conseguido plenamente en El hombre perdido, la "novela de la nebulosa", y sugiere, en lo fundamental, la novela, de abstracción también, a que llega el arte de Benjamín Jarnés con El profesor inútil y Locura y muerte de nadie.

Tan diversas tendencias y significados, como he ido subrayando rápidamente hasta este punto, quedaron contenidos al advenir el Movimiento Nacional para, concluída la guerra, cristalizar con mayor impulso, en los nuevos novelistas y enriquecerse con la aportación de éstos, unas veces renovada sobre antiguos temas y otras innovadora realmente. Zunzunegui, dándonos ya

una completa novela en que lo humorístico, lo costumbrista, lo social, lo erótico, no se convierten en un elemento predominante, sino en los integrantes de un concepto novelesco; Ledesma Miranda, penetrando en las almas de sus personajes en delicadísimas operaciones sicológicas, sin limitarse al estrecho círculo de la novela de tesis, representan bien este sector en que la tradicional novela española ha adquirido valores y formas de nuestra época. Camilo José Cela, más cerca de ella que de la de ahora, ha sabido dar vida a Pascual Duarte, hombre de este instante,

que ha inquietado también la mente de Albert Camus. Carmen Laforet, siguiendo la antiquísima pauta de la interpretación del individuo en el ambiente familiar, ha creado con Nada una novela profundamente original. Luis Romero, en La noria, ha aportado a la novela, junto con sus méritos esenciales, la interpretación del subconsciente como nuevo elemento narrativo. Elena Quiroga se ha complacido en vencer dificultades técnicas en sus novelas. Y así podríamos decir de cada uno de los principales novelistas de ahora.

Guiones de trabajo escolar



Por RAFAEL CHAVES

LA EDUCACION FISICA ESCOLAR

En este año aparecerá la segunda edición del Manual Escolar de Educación Física del Frente de Juventudes (agotada la primera en el mismo año de su publicación), totalmente reformado y dirigido a los escolares menores de catorce años (Enseñanza Primaria y Media). Nos cabe la satisfacción de señalar que contrastado nuestro plan escolar de Educación Física con los existentes en otros países (expuestos en resumen en el Congreso Mundial de Educación Física celebrado en Roma durante los días 8, 9 y 10 de septiembre, por el Secretario General, profesor Seurin, de Francia), cubre los mismos objetivos que se han señalado como meta a alcanzar en el próximo curso; destacándose en aquel Congreso la importancia de la sesión mixta de Educación Física (ver "Plan General de Educación Física a aplicar en los Centros de Enseñanza", publicados por el Frente de Juventudes, Madrid, 1958). Al desarrollo amplio del plan se refiere el referido Manual, y deseamos que éste sea un eficaz colaborador en las tareas del Maestro.

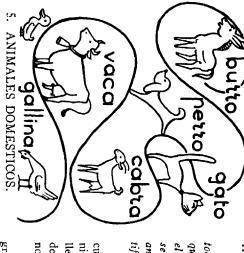
También como noticia queremos señalar la aparición, proyectada para el primer trimestre de este curso, de los libros de texto en materia de Educación Física, que publica la Editorial Doncel del Frente de Juventudes, los cuales contestan en su totalidad al plan y programa oficial de Educación Física para el Magisterio.

En los trabajos prácticos que iremos publicando para este curso daremos, como final de los mismos, un resumen didáctico de aquellos puntos que consideremos de mayor difícil aplicación práctica, encaminado este resumen a conseguir el necesario desenvolvimiento del automatismo en movimientos coordinados que sean aplicados con finalidad de educación deportiva (preparación para los deportes); educación que es necesario conseguir por gradual des-

envolvimiento entre los diez y dieciocho años, tanto por lograr deportistas conscientes como por cubrir el fin más general (social) de preparar al individuo para que disponga de una aptitud física relativa, consecuente con cada período de la vida humana. En general, en la edad escolar (diez-catorce años), el enfoque de aplicación del plan es el de orientación deportiva, huyéndose de las especializaciones en exclusiva, no propias de estas edades en que tanto la personalidad como la afición, actitud, etc., son incipientes y extraordinariamente evolutivas. A partir de los quince a los dieciséis años se iniciará la selección por actividades deportivas afines para confirmar en la especialidad a partir de los dieciocho años.

Con este sistema de funcionamiento se lograrán los dos puntos propuestos respecto a la personalidad del deportista: de un lado, el especialista, a través de la debida orientación, y, de otro, el poliesportivo que practica el deporte por fin social y por el recreo que el mismo le produce, consiguiéndose también, a través de aquella orientación deportiva para el futuro de ambos, una pervivencia (aunque fuese con relatividad por estar sujeta a muchos factores) de la actitud conseguida a lo largo de la etapa educacional; dando por supuesto para ello el que, en el logro de aquella personalidad, se habrá despertado en el individuo un hábito por el quehacer deportivo que le haga, dentro de la limitación que impone la edad, tiempo profesional, etc., dedicar tiempo a la práctica deportiva de cualquiera de aquellas actividades que cursó en la época de su formación física. De esta forma, la Educación Física de hecho habrá servido al individuo, y éste, por mejor actitud, estará también en mejores condiciones de servicio a la comunidad a la que pertenece; entendido, por supuesto, esto es fundamental, que la rectoría del alma sobre el cuerpo es la condición sine qua non de la educación propuesta.

PERIODO ELEMENTAL.—Primer ciclo.



Dibujo de varios animales conocidos por

los niños (perro, gato, cabra, oveja, burro, vaca, gallina, pato...).

Probablemente sabrán los nombres de todos los animales dibujados. Caso de que por la esquematización a que obliga el dibujo en el encerado surja alguna duda se aclararán los detalles característicos del animal en cuestión para facilitar su identificación.

Conversación sobre los animales, procurando acentuar la observación de los niños sobre los mismos. Atender a detalles como los dientes del perro, las uñas del gato, las orejas del burro, los cuernos de la vaca...

¿Dónde están estos animales? ¿Cómo gritan? Los niños pueden hacer los gritos propios de cada uno de ellos.

bres de juguetes: muñeca, peouza, cometa, patín, trompeta, tambor, caballito, auto...

46

Algunas expresiones que se emplean en los juegos, como jugar de mano, pagar, sortear, echar chinas...

Lenguaje y pensamiento. — Completar frases como: La pelota es...; El patín se guía con...; El tambor se toca con...; El primero que juega es...; Los caballitos son de...

¿A cuáles de los nombres de juegos y juguetes se les pueden aplicar aumentativos y diminutivos?

Prelectura.—Practiquese con las palabras "auto", "caballo", "carro", "pelota".

Háganse fundamentalmente estos ejer-cicios:

a) Observar cómo existe identidad de fonemas en palabras distintas, lo que lleva

a intuir la représentación gráfica de sonta dos. El "pa" de pato, de papá, de parra, tienen idéntico valor fonético; el "na" de nena, enano y cuna; el "lla" de silla, gallina y villa.

b) Conocer cómo con estas expresiones de sonidos podemos formar otras palabras. Con las sílabas de me-sa y ca-ma se construyen distintas palabras como casa, ma-sa, mamá, saca.

Preescritura.—Iniciación al trazado de letras. Cuando se aprecia que los niños han tomado cierta soltura en el manejo de la tiza o el lápiz se les va entrenando para que comiencen a trazar letras, incluso antes de que conozcan su nombre y sonido.

En esta primera etapa de adiestramiento es muy útil el trazado de letras mayúsculas de tipo imprenta.

J. N. I

J. N. H.

Después se pide a los niños que observen aisladas cada una de las sílabas y las asocien a esas mismas escritas en otro lugar del encerado. ¿Dónde encontraremos en las anteriores palabras grupos de letras como sa, ne, pi, no...?

nena nene mamá
ne-na ne-ne ma-má
casa silla pino
ca-sa si-lla pi-no

El modo de hacerlo será el siguiente:

posición silábica indicada en la ficha anterior. Puede hacerse en el encerado, escribiendo las palabras unidas y, luego, debajo de las anteriores, sus correspondientes separadas en sílabas. En tiras de papel se hará de modo más perceptible esta separación, que puede materializarse cortándolas con tijeras.

Hágase un repaso de todas las palabras aprendidas ideovisualmente hasta ahora. Una vez asegurados de que son reconocidas con facilidad se procede a la descom-

Prelectura. — Aprendizaje de las palabras "casa", "calle", "villa" y "paseo".

Lenguaje y pensamiento. — Formación de frases que aludan a los siguientes extremos: caracteres del pueblo (grande, pequeño, serrano, campesino, pesquero...), con formas parecidas a mi pueblo es grande, mi pueblo está en la sierra...; estructura urbana, con expresiones del tipo de las calles principales de mi pueblo son..., los edificios más importantes son...; vida social, valiéndose de frases como el señor cura se llama don...; el señor alcalde es don..., etc.

farolas, jardín, edificios del pueblo (iglesia, Ayuntamiento, escuelas, mercado, ci-

Se mencionarán aquellos elementos de los vegetales que se vaya considerando oportuno por ser conocidos de los niños o caer dentro de sus posibilidades de

Observación acerca de la vida vegetal. Cómo nacen, cómo crecen y cómo se alimentan los vegetales.

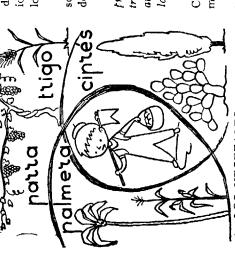
La conversación, como todas las que se fresentan en estas fichas, sirve para introducir en los efercicios, haciendo que la atención de los chicos se proyecte sobre los motivos ofrecidos.

idea sobre el carácter de seres vivos de los vegetales. Otros vegetales.

Conversación acerca de las plantas presentadas. ¿Quiénes las han visto? ¿Dónde? ¿Qué les distingue?

Hágase la observación de que todo lo dibujado son vegetales o plantas. Ligera idea sobre el carácter de seres vivos de los vegetales. Otros vegetales.

 LOS VEGETALES.
 Dibujo de algunas plantas que puedan ser identificadas fácilmente.



LENGUA ESPAÑOLA
PERIODO ELEMENTAL.—Primer ciclo.

A

8. El pueblo.

sentando un pueblo. Puede hacerse una in-Dibújese un conjunto de casas repre-

calzada, acera, manzana, alcantarillado

algunos otros dibujos parciales en los que de algunas calles; cómo están urbanizadas se aprecien calles, edificios, alrededores... recuerdos de los niños. Luego cabe hacer se acompaña, que servirá para excitar los barrio, avenida, paseo, callejón, calleja, guientes: villa, ciudad, aldea, plaza, calle, rán o recordarán términos como los sidesde su casa a la escuela. tes; algunos accidentes de los contornos éstas; descripción de edificios importanpueblo; juicios sobre su tamaño; nombres los siguientes puntos clave: nombre del terpretación de tipo infantil como la que (rio, montes, bosques, cultivos...) Algunos niños describirán la marcha Conversación. — Formúlese manteniendo Vocabulario y elocución.—Se presenta-

J. N. H. RAFAEL, ALBERTI,

> Prelectura.-Los ejercicios de reconocimiento de formas tienen por objeto ha-

cer que los niños se habitúen a identi-

Formación de aumentativos y diminu-

Aplicación de calificativos a estos ani-

no te traerá la cabra su cabritito

La cabra to va a traer un cabritillo de nieve para que juegues con él. Si te chupas el dedito

frases: El gato caza ratones; El perro busca la caza; Lu cabra salta en el monte; La vaca da leche; El asno come hierba...

Lenguaje y pensamiento.-Formación de "cresta", "grupa", "coz"...

Pronunciación correcta de los términos más difíciles, como "cabra", "asno",

males dibujados.

talabras "perro", "gato", "pavo", "pato", Pueden hacerse unos carteles con las

"caca" y "burro", para que vayan juntando los que sean iguales. (Deben haPreescritura.—Continuación de los ejer-

cerse un par de cada nombre.)

Recitación.-Por parte del Maestro, pa-

ra que aprendan los niños:

cicios de las fichas anteriores

enumerando la alimentación de los mis-Vocabulario y elocución.--Pronunciación rápida de todos los nombres de los ani-

tareas.

"hojas", "flores", "frutos"... aprendizaje, tales como "raíz", "tallos",

vegetales y de cosas con ellos relacio-Vocabulario y elocución.—Nombres de

Invítese a los niños para que digan

ellos otros vegetales (pino, almendro, retama, tomillo, lechuga...).

to. Obsérvese la dicción de "palmera" "ciprés", "trigo", "maíz", "chumbera"... Cuídese de la pronunciación y del acen-

se enunciados como los siguientes: Lenguaje y pensamiento.—Construyan-

- El trigo es... y El pino es...

- El olivo produce...

de los vegetales. Los niños dirán qué cosas obtenemos

Dibujo de unos niños jugando. Tambiên 0 7. Los juegos.

pueden dibujarse algunos juguetes senci-

tará llegue a establecerse también entre ción de juegos: carreras, salto limbio y con cuerda, alcanzar, marro, pidola, pelota, rayuela, diábolo, escondite... Nom-Cómo se llaman los juegos y los juguetes, cómo se practican, noticia de algunas reglas, qué juegos prefieren, cuáles son Vocabulario y elocución. — Denominalos que están de temporada... los mismos escolares.

Se procurará, fundamentalmente, que llos, como un auto, un carro, un tambor, una trompeta...

Perfodo elemental.-Ciclo primero. LENGUA ESPAÑOLA

los juguetes y juegos que se expongan

sean conocidos de los niños.

Conversación.—Instando a los pequeños para que se expresen espontáneamente hablando de sus juegos. No costará mucho promover la conversación, que se inten-

ficar formas abstractas (como son las de los signos de las letras), introduciéndose de un modo paulatino en esta clase de

> - Los dátiles los produce la... y Las - Los vegetales se alimentan por...

brevas la... Continúense los ejercicios de aplicación

de predicados:

siega el trigo. duce naranjas; José riega el maix; Pedro Antonio poda el peral; El naranjo pro-

los ejercicios propuestos en las fichas an-Prelectura y preescritura.—Continúense

se casi desde el principio, aunque no es bras que se van presentando puede hacerrecomendable precipitar esta enseñanza. El aprendizaje "ideovisual" de las pala-

J. N. H.

¿Qué comen estos animales? Váyase

LENGUA ESPANOLA

PERIODO ELEMENTAL - Segundo



Lectura.

salir de sus sábanas, y los labradores madrugan Ya el sol, Platero, empieza a sentir pereza de

más que el. Es verdad que está desnudo y que

ancha senda húmeda, los árboles amarillos, sea la labor alegre de la paz, Platero; y en la vivamente, como suaves hogueras de oro claro, guros de verdecer, alumbran, a un lado y otro, cho, que están todas paralelas, apuntadas al Sur. ramitas caídas; es el viento tan agudo, tan dere-El arado va, como una tosca arma de guerra, ¡Cómo sopla el Norte! Mira, por el suelo, las

Conversación. JUAN RAMÓN JIMÉNEZ. El Otoño. nuestro rápido caminar.

el lenguaje poético. sol siente pereza de salir de sus sábanas) sentido del texto; la explicación de la me-táfora que existe en el primer párrafo (el puede servir para introducir al niño en tades de interpretación por su lenguaje poético. Conviene que el Maestro, en diálogo con los niños, aclare totalmente el Este fragmento presenta algunas dificul-

Elocución

hoces, haz, esgrime, bendecimos.

resante. Los diversos oficios que supone: lección, una visita a la panadería de la ciuso pianear, como complemento de esta te, y los nuevos, eléctricos. Se puede injos hornos, calentados con jaras del mon-El amasado y la cochura del pan. Los vieagricultor, segador, molinero, panadero, tierra hasta que se hace pan es muy intehistoria del trigo desde que nace de la pueden participar todos los alumnos. La

panecilla, etc.)

(Panaderia, panificar, panera, paniego, Formar la familia de derivados de pon. Vocabulario

Invención

que tengan con ella alguna relación. En torno a la palabra pan asociar otras

(Alimento, trigo, cochura, horno, etc.)

Pronunciar correctamente: subterráneo,

tes oraciones: Lenguaje y pensamiento. Indicar cuál es el sujeto de las siguien-

Hecho lux blanca sale del molino. De los costales sale cantando.

complementos de la oración: Los criados llevan el pan a casa.

Cambiar primero el sujeto, y después los

Redacción

cuenten sus propias experiencias, que sela costumbre de hacer el pan en casa. rán muy valiosas si en la localidad existe cio sobre el tema. Se les invitará a que Los alumnos realizarán un breve ejerci-

mentos decisivos de esta admirable narración. Un viejo pescador, después de ochenta y cuatro días de pesca infructuosa, lo-Este fragmento recoge uno de los mo-

Comentario

HEMINGWAY. El viejo y el mar.

Copiar en el encerado hasta el primer punto del párrafo propuesto. Leer y comentar las dificultades ortográficas. Bo-

rrar y dictar. Corregir, anotando las fal-

tas en el cuaderno personal.

Completar las siguientes oraciones, in-

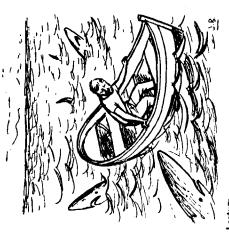
za como si fuera una conjunción.

Nosotros vamos a la escuela para... dicando la finalidad de la acción:

llegaban hasta la proa y acometían uno tras otro Arrancó la caña del timón y siguió pegando con ella, cogiéndola con ambas manos y dejándola caer con fuerza una y otra vez. Pero ahora y todos juntos, arrancando los pedazos de carne que emitían un fulgor bajo el agua cuando ellos se volvían para regresar nuevamente.

tió que algo agarraba la porra y se la arrebataba. palo en las cabezas y sintió el chasquido de sus mandibulas y el temblor del bote cada vez que debajo agarraban su presa. Golpeo desesperadamente contra lo que sólo podía sentir y oír y sinvinieron en manada y sólo podía ver las líneas que trazaban sus aletas en el agua y su fosforescencia al arrojarse contra el pez. Les dio con el

> Pero hacia medianoche tuvo que pelear y esta rez sabía que la lucha era inútil. Los tiburones



PERIODO ELEMENTAL. - Segundo LENGUA ESPAÑOLA ciclo

Invención.

En invierno necesitamos ropa de abrigo

Dios hizo el domingo para...

Salimos al campo a fin de...

para...

En torno a la palabra viaje evocar otras

que con ella tengan relación.

Vocabulario.

topista, barco, navegación, paisaje, extran-

ero, etc.)

(Corretera, camino, asfalto, sendero, au-

Explicar el significado de las palabras:

Asfalto, cuneta, merendero.

Poner a estos nombres distintos adjetivos que les convengan, explicando sus significado. (Asfalto caliente, cuneta profun-

da, merendero acogedor.)

relaciones de finalidad. Mediante ellas se expresa el fin u objetivo que se persigue.

El viajero ha entrado en una verdulería para comprar tomates. Se utilizan las concétera. Advertir que la palabra "para" es

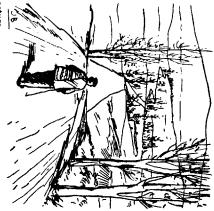
junciones para que, para, a fin de que, etuna preposición que en este caso se utili-

La última oración del párrafo copiado ofrece una excelente base para explicar las

Lenguaje y pensamiento,

Dictado.

B-6



Lectura.

El viajero, de Guadalajara sale a pie por la carretera general de Zaragoza, al lado del río. Es

bre sugeridor, lleno de resonancias; por un merendero que se llama "Los misterios de Tánger". estropea los pies. A la salida de la ciudad el sobre la tierra; el asfalto es duro y caliente, y bre el camino. El viajero anda por la cuneta, el mediodía, y un sol de justicia cae, a plomo, sounos tomates. Antes ha entrado en una verdulería a comprar viajero pasa por un merendero que tiene un nom-

CAMILO JOSÉ CELA. Viaje a la Alcarria.

palabras: Correcta pronunciación de las siguientes

rendero, sugeridor, resonancias, Tanger, Viajero, general, justicia, asfalto, me-

Con los niños que se encuentren próxi-

Elocución

verduleria.

corregir los defectos de elocución que se mos a los diez años la tarea consistirá en hayan advertido, sobre los cuales versarán los oportunos ejercicios.

co de la situación y la inutilidad de la a un gran esqueleto. Recalcar lo dramátigra coger un enorme pez-espada; pero los tiburones lo destrozan, dejándolo reducido lucha del vicjo contra los tiburones.

Conversación

tro. Puntos a considerar: las faenas de la caso contrario, puede orientarla el Maesser desarrollada por ellos integramente. En ambiente local esta profesión es muy faleyendas marineras, monstruos marinos. des, provechos que se obtienen del mar, pesca, los peligros del mar, las tempestamiliar a los niños, la conversación puede Sobre el oficio de pescador. Si por el

Lenguaje y pensamiento.

Los tiburones ... el viejo ...

Dictado. palabras: proa, popa, anzuelo, timón, ve-

Poner predicados a los siguientes su-

bras, de manera que formen oraciones: Ordenar los siguientes grupos de pala-

Vocabulario Pez-espada viejo el cogió pescador un. Se pez comieron tiburones los el.

Había salido de viejo el pesca.

la, arpon, sedal, red.

Explicar el significado de las siguientes

dictar. Corregir. Anotar las faltas en el punto del fragmento. Leer. Hacer obsercuaderno personal. var las dificultades ortográficas. Borrar y Copiar en el encerado hasta el primer

Gramática.

turo los siguientes verbos-frase: Conjugar en presente, pretérito y fu-

tiburones; ser pescador. Coger un pez-espada; luchar contra los

El asunto de este poema se presta al Conversación.

desarrollo de una conversación en la que

ANGEL, CRESPO. Quedan señales. Del molino a la artesa no hay un paso: riega el agua la harina, el brazo amasa. color dorado que en el pan se asienta El horno lanza fuego, tuesta, esgrime Las manos de los padres tienen pan. Las manos de la lluvia y el cabello el trigo que se amasa por el campo. Y la era en sazón de los costales. Hecho luz blanca sale del molino. del viento, el vientre subterráneo Todos comemos pan y bendecimos y los labios del sol, ponen el trigo Los criados el pan llevan a casa. en sazón de los dedos y las hoces De los costales sale cantando. y éstas y el haz y el carro en sazón de las eras.

se encuentren en forma personal. Todos idea de tiempo presente: lo que sucede

Anotar todos los verbos del texto que

cuaderno personal.

paración cualitativa. En el último párrafo existen dos ejemplos: el arado, como una rillos, como suaves hogueras de oro claro. ración cualitativa, la idea que hay que percosas pueden tener las mismas cualidades,

tosca arma de guerra y los árboles ama-

Aunque existen diversos modos de compa-

Explicar las relaciones lógicas de com-

Gramática.

ellos están en tiempo presente. Aclarar la

seguir, por ahora, es la de que distintas

pudiendo ser comparadas.

focabulario.

bos madrugar, soplar y alumbrar en pretérito y futuro. Importa que el niño comience a manejar con claridad los conceptos temporales. No es necesario inten-

tar que distinga los diversos tipos de pre-

Explicación de las palabras Norte, Sur,

Formar dos frases en las que entre al-

Viento.

runa de estas palabras.

téritos y futuros.

J. I. M.

actual o habitualmente. Conjugar los ver-

Se está amasando el pan desde que el trigo Balada del Pan bajo la tierra duerme.

ectura.

enguste y pensamlento.

Formar la familia de derivados de

boles amarillos, alumbran wvamente, como suaves hogueras de oro claro, nuestro rápido caminar. Anotar las faltas en el

Escribir en el encerado, leer, borrar y

Dictado.

irario de las siguientes (palabras antóni-

mas):

Escribir palabras que signifiquen lo con-

pereza, verdad, desnudo, agudo, derecho,

guerra, húmedo, rápido.

dictar después la frase siguiente: los ár-

B-7

PERIODO ELEMENTAL. - Segundo

eich.

LENGUA ESPAÑOLA

LENGUA ESCRITA .- Composición: Un cuento.

Toda la noche te estuve leyendo cosas. Dí. ¿y yo no entiendo una palabra de lo que él escribe. Tú dices que papá escribe muchos libros, pero

> tú, entendías lo que él quería decir...? ¡Tú si qué no los escribirá papá así? ¿Es que su maque sabes contarnos cuentos bonitos, madre! ¿Por hadas y de princesas? ¿O es que se le han olvidre no le contó nunca historias de gigantes, de

el de su imaginación. pués) los sucesos vividos en su mundo real o en aprenda a contar oralmente y por escrito con soltura (la perfección y el estilo vendrán des-El fin de esta lección ha de ser que el niño

RABINDRANATH TAGORE. "La luna nueva."

Preparación.

Lectura por parte del Maestro primero y de los niños después, del texto escrito en la pi-

Conversación.

Por medio del diálogo entre el Maestros y los

decía el niño a su mamá?... ¿Le gustaban a? niño los libros de su padre?... ¿Y los cuentos de ha-Que un niño explique lo que ha leído: ¿Qué

Preparación.

Copia en la pizarra de este romance: "De las Cortes de Toledo" referente a la figura del Cid Campeador.

poco dificil, por estar incompleto el texto). comprensión a los niños tal vez les resulte mente explicación del romance por el mismo Lectura expresiva por el Maestro y seguidaш (la

> éstos (los subrayados) son los pares. Conviene riman, para que los niños se den cuenta de que guno...? ¿y el segundo...? Que un niño subraye

con tiza de color en la pizarra los versos que

a) La forma. Que se fijen en la rima de

El verso primero ¿rima (pega) con

quería el rey darle por traidor...? des...? y el rey ¿qué contestó...? ¿por qué no que el texto dice: (¿Cuántas cortes armó el rey...? Conversación. El Maestro dialogará con los niños, sobre lo ¿dónde...? ¿para qué...? ¿qué decían los Con-

mance. Que un niño haga el resumen de todo el ro-

Observación.

recordar los nombres de los que escriben poesías crito en prosa o en verso. Conviene haceries y lo que es la poesía. Que los niños se fijen y nos digan si está es-

Pero esta poesía tiene un nombre especial. Se

composiciones españolas que tienen una forma y llama: un romance. Hacerles observar, que los romances son unas

un contenido especial.

mances tienen, generalmente, ocho sílabas métritambién hacerles notar, que los versos de los roeste romance...? ¿Quién se dice ai final que asotas verticales las sílabas, destacándole las sinacas. Que los niños separen en el texto, con rayi-হ El contenido.—¿Sabéis a quién se refiere

mó...? Que el Maestro explique brevemente la figura del Cid, destacándole como prototipo de caballero español.

a casa, preguntáis si saben alguno y decís que un romance. ¿Lo habéis oído...? Cuando vayais tiendo de generación en generación. A lo mejor moros o de temas amorosos). Gustaban mucho a y las hazañas de estos caballeros y héroes espaalguno de vosotros ha oído a su abuelita recitar las gentes que los recitaban y los iban transminoles (aunque otras hablen de las guerras de los Los romances hablan muchas veces de la vida

V. G. L.

rayadas con rojo, ¿qué decíamos que hacían? Todas las paiabras o grupos de palabras sub-

R. Skco, Manual de Gramática Española.

J. Gaxa, Curso superior de sintaxis. R. Lenz, La oración y sus partes.

¿qué se dice? ¿de quién se dice? Subraya con tiza roja lo que se dice y con tinta azul de quien se dice. Varios niños harán el mismo ejercicio hasta que todos los predicados queden subraya-"Sal a la pizarra. Señala la segunda oración, dos en rojo y todos los sujetos en azul.

que otros señaden en los mismos el sujeto y el

BIBLIOGRAFIA

predicado.

ta"; "Los madrileños son de Madrid".

Ejercicios prácticos del niño sobre el texto de la pizarra.

Que los niños subrayen como en la pizarra, Que copien, subrayando con los mismos colores que en la pizarra las siguientes oraciones. "Entre las vides crecen læs flores"; "El aire es muy fuerte"; "El sol quema"; "Los tranvías van llenos de gente"; "Yo te esperaré"; "Mi casa es boni-Que unos niños escriban ejemplos sencillos para

Copia del texto de la pizarra en los cuadernos.

cordancia entre ambos elementos.

Ejercíchos.

ciones. Veamos la primera oración. "La mies..." ide la mies...? Tomemos la segunda: ¿qué se hechas, hasta que el niño se dé cuenta perfecta de que en toda oración hay algo que se dice Maestro irá tomando una por una todas las ora-Se dice algo...? ¿Qué se dice...? ¿qué estaba ilta...? Y ¿de quién se dice que estaba alta...? "Todos le... ¿qué es lo que se dice? ¿que le Así se irán analizando todas las oraciones, repitiendo si es preciso, y volviendo sobre las ya ¿de quién se dice que descansó...? ¿de Jesús...? rodearon...? ¿de quién se dice...? ¿de todos...? dice...? ¿que descansó a la mitad de la cuesta...? y alguien o algo de quien se dice.

> Conversación. Un niño leerá despacio la poesía y otro explicará lo que el poeta quiere decir en ella. Seguidamente comenzará el diálogo con los niños que

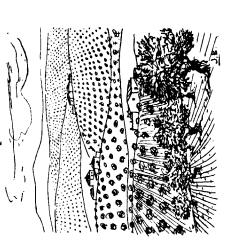
Preparación. Escrita en la pizarra esta poesía de Antonio Machado, el Maestro la leerá despacio y expresivamente, poniendo un esmerado cuidado en que el niño capte bien su sentido y belleza.

А. Маснаво se vio a la lechuza cuando no te vea! Campo de Baeza La Virgen habló: "Déjala que beba San Cristobalón". un ramito verde A Santa María Sobre el olivar soñaré contigo volar y volar. volando traía

> Campo, campo, campo. volar y volar.

se vio a la lechuza Sobre el olivar

LENGUA HABLADA.—Conversación y vocabulario



del velón de aceite

de Santa María.

al ver que bebía

la quiso espantar

San Cristobalón

Período de perfeccionamiento. LENGUA ESPAÑOLA

los cortijos blancos

Entre los olivos

de Ubeda a Baeza y la encina negra

a medio camino

Por un ventanal

entró la lechuza

en la Catedral.

Ç

o predican (¿has ofdo predicar alguna vez?, ¿qué decir algo? se llaman predicados, porque dicen

hace el señor que predica?, ¿dice cosas?

Todas las palabras subrayadas con azul—¿qué decíamos de ellas? ¿era de quien se decía algo? se llaman sujetos. El Maestro hará notar la con-



GRAMATICA.-Elementos de la oración.

Jesús. Todos le rodearon. Dos hormigas le subían los picos... A la mitad de la cuesta descansó La mies estaba alta... La cima se rasgaba en

> y las puso dentro de una flor. Bajaban, de nue por la sandalia. El Rabbí las tomó blandamente ve, los pájaros a la abundancia de la llanura..

El lago era un óvalo candente... Gabriel Miró. "Figuras de Pasión."

tro lo leerá en voz alta y seguidamente lo hará un niño. Escrito en la pizarra el texto anterior, el Maes

adquiera un concepto claro de los dos elementos sujeto y predicado, de la oración. La lección ha de ir encaminada a que el niño

Observación.

en la pizarra. Hacer recordar a los niños como, bos que hay en el texto. Un niño los subrayará habrá...? tas oraciones como verbos. ¿Cuántas oraciones hay una oración, en el texto escrito habrá tan puesto que en cada verbo (en forma personal) El Maestro hará observar a los niños los ver

Elementos.

En toda oración se dice algo de alguien. El

San Cristóbal San Cristobalón...? ¿Qué dijo la y ayudará a la agilidad verbal y mental del niño. verde a la Virgen...? ¿Os gusta la poesía...? quería espantar...? ¿Por qué llama el poeta a dral...? ¿De donde bebia el aceite...? ¿Quien la es...? Por dónde entró la lechuza en la catelos olivos...? ¿Has visto una lechuza...? ¿Cómo Virgen...? ¿Por qué llevaba la lechuza un ramito ¿Quién volaba por el olivar...? ¿Qué había entre

Vocabulario, si los niños han comprendido, y para que el clara y detalladamente a continuación, para ver estas palabras, las cuales explicará el Maestro tijo...? Que los niños busquen en el diccionario po, encina... ¿Sabes lo que es un ventanal...?, do de algunas palabras sencillas: catedral, camhabitación estaba alumbrada por un..." "Si cie-rras el... no vemos nada". "En el... había mucorrespondiente: "For el... los niños han de completar poniendo la palabra "En el... se recogieron pocas aceitunas". hacer un ejercicio de frases incompletas, que significado de estas palabras se fije conviene El Maestro preguntará a los niños el significaentra mucha

asegur**ará** al Maestro la comprensión del texto

campo...?, ¿qué cereales has visto sembrados...? ses de flores...?, ¿qué animales has visto en el ses de árboles conoces...?, ¿y de árboles frutala harán entre varios niños.) Dime: ¿cuántas clacribeme las cosas que hay en él. (La descripción les...?, ¿qué fruto da cada uno...?, ¿cuántas c.a-Completará el siguiente párrafo: (El Profesor Has estado alguna vez en el campo...? Des

mi alrededor y por alguna diligente... que voladel... azotadas por el viento. ba de una... a otra. Las aceitunas maduras caian terrumpido por las ... y los... que zumbaban a del verano. Había un silencio profundo, sólo inlla de un... un... corpulento, en un... muy verde y a la oride ser completados por los niños.); Sentado bajo rresponden a los puntos suspensivos y que han dictará, dejando en silencio las palabras que cocaudaloso, he pasado muchos días

fieren al campo. niños subrayen en ella las palabras que se re-Copia de la poesía de A. Machado. Que los

cuales entre una de estas palabras: olivar, ventanal, velón, cortijo. Que escriban cuatro frases, en cada una de las

Aprendizaje y recitación de la pocsía.

V. G. L.

El ejercicio se puede desarrollar así. El Maes-:ro preguntará qué cuentos prefieren: ¿de aventuras...? ¿de hadas...? ¿de gigantes y princesas...? Supongamos que elijen este último tipo. Yo way a empezar el cuento, y vosotos seguiréis: "Había una vez una princesa (¿cómo se-

Se impone primero el ejercicio oral para pasar luego al escrito. Terminado el primero, un niño saldrá a la pizarra para ir escribiendo, cuando el Maestro le mande, lo que los niños digan. Ejercicio práctico.

Escrito el cuento en la pizarra, el Maestro

sus cuadernos. Corrección. hará observar a los niños, si las hay, alguna di-Lectura por un niño del cuento de la pizarra.

ficultad ortográfica,

Elena Villamana, La enseñanza de la composi-

H. Delacroix, La penseé et le langage.

BIBLIOGRAFIA

ción en la escuela. Bordón, enero, 1953.

cir y describir un cuento que tú hubieses inventado...? ¿Te gustaría escribir.o...? ¿Queréis Lenguaje y pensamiento. El Maestro invitará a los niños a que piensen lo que hicieron el día anterior. ¿Sabrías escribir lo que hiciste...? ¿Qué dirias...? ¿Sabrías describir cómo es esta clase y qué cosas tiene...?, descríbela. Hacer notar al niño cómo lo que ha dicho b descrito son cosas reales, "que son verdad". Y lo que dicen los cuentos, ¿es verdad?, tha pasado...?, ¿lo inventamos...? ¿Sabrías deque escribamos primero uno entre todos...?

tos preguntará si hay alguno que lo haya terminado y se lo hará decir en voz alta, corri-Preguntar lo mismo a más niños y al fin entre varios y sucesivamente darán la forma definitiva al cuento (empieza tú: "Había una vez" sigue tú: "un día...") que un niño irá copiando en la pizarra y los demás irán escribiendo en

giéndole las faltas.

niños, para que terminen el cuento. Pasado és-

Otro niño hará un resumen oral de lo leído. Has leido muchos?... ¡Cuéntame uno!

Un día cuando estaba paseando (¿por dénde pasearia...?) la robó un... ¿quién la robaría...? Ahora vais a pensar vosotros unos minutos lo que pasaría después. El Maestro dejará pensar unos minutos a los

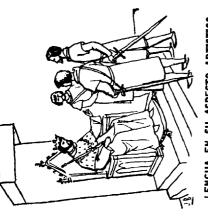
y el príncipe cuando se enterô... ¿qué haría...?

rfa la princesa...?), que vivía (¿dónde vivía...?)

Flor nueva de romances viejos."

pues que en todas las mis cortes y el buen Cid no viene, non. que el buen Cid es caballero -Señor, dadlo por traidor. las unas armara en Burgos. las otras armó en Toledo, a los veinte y nueve días Allí hablarán los condes: para cumplir de justicia treinta días son llegados las otras armó en León, no lo había otro mejor. los condes venidos son, donde los hidalgos son, Ello en aquesto estando el chico con el mayor Respondiérales el rey: el buen Cid allí asomó -Eso non faría, non, de batalla vencedor,

> LENGUA EN SU ASPECTO ARTISTICO: LITERATURA-Los romances. Tres cortes armara el rey, todas tres a una sazón;



Período de perfeccionamiento. LENGUA ESPAÑOLA

las y gigantes?... ¿A ti te gustan los cuentos?...

80

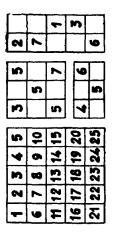
PERIODO ELEMENTAL - Primero y

segundo , ciclos.

MATEMATICAS

12 3

ELEMENTAL. - Primero **MATEMATICAS** segundo ciclos. ENSENANZA



3	7	8	9	10	
7	6	7	8	9	DITACABICAC
2	8	9	7	8	90
7	7	5	9	7	74.
-	2	×	7	5	
					1
2	10	15	20	25	1
7	8	12	16	20	1
3	9	6	12,	15	l
~	4)	9	8	10	MICTACTOR
			4	-	

Objetivos,

Conseguir que los escolares construyan y ma-

ni la ValaX.

la D no puede restar a la M, ni la L a la C,

6 {1.000 - 500 - 100 - 50 - 6? Hacer ver cómo 10 - 5 - 17 6 ¿1.000 - 500 - 100 - 50 - 10 - 47 plen las reglas. ¿Sería 1.000 - 500 - 100 - 50

nejen tablas de cualquier clase, pero se dará especificidad a la de sumas y productos. Facilitar A dominio de combinaciones aditivas.

Waterial.

Papel cuadriculado (4 mm. 8 mm.); tablero con orificios perforados.

III. Orientaciones didácticas.

cialmente al campo de la matemática "deliciosa" o deleitante (en cuanto diversiones para favorecer el encuentro de productos o la invención de En Aritmética se han utilisado como medio de mantener una especie de tabla de multiplicar, que no lo es porque no facilita la automatiza ción de hallazgo de productos. Pertenecen parsumandos para totalizar en los cuadrados "má

de las coordenadas geográficas o trigonométricas los movimientos de resolución con los propios Constituyen ejercicios excelentes para integrar (sin temor a utilisar éstas aunque no se les proporcionen algunos términos específicos).

proximas. La designación: "esto es un ángulo" es superior a otras muchas. La construcción de ingulos y su descubrimiento en innumerables posiciones fortalece la comprensión.

d) Factor espacial. En rectángulos o figuras ma figura con el molde de cartuina que se ha

diferentes posiciones y numerarlos distintos.

de más lados señalar un ángulo, Repetir la mis-

nentes. Trazar por otra parte ángulos iguales en

angulos como la de la ficha o de otros compo-

construído. Marcar distintos ángulos en las figuras. Encontrar y subrayar o señalar las iguales a la primera girando o supuesto el giro en el Uno de los procedimientos más utilizados para "jugar" con los ángulos consiste en unir dos varillas o regletas de tal modo que se puedan abrir más o menos y que exisan algún esfuerzo para la apertura o cierre.

IV. Ejercicios.

llæs: Doblez a mitad y nuevo doblez a mitad. Despliegue y trazado sobre los pliegues. Rectas desde el vértice como en ficha. Con el compás curva o arco. Numerar ios ángulos del uno al a) Construcción de ángulos iguales.

bordes no comunes dan la suma. Superpuestos

suma repetida. La segunda es fácil para partir entre dos o potencias del dos (pliegues uniendo lados una o varias veces). Para dividir un ánción y desplazamiento como en dibujo en el que

gulo entre otro se puede hacer por superposi-

nos queda resto.

f) Multiplicación y división. La primera por

la diferencia.

recortados en cartulina se colocan contiguos y los sobre un ado (pequeño sobre mayor) nos resta

e) Sumas y restas de ángulos. Los "ángulos"

recortarse las figuras.

papel, Si se le quiere dar más dinamismo pueden

cartulina "ángulos" de diferentes tamaños (con dominio de los agudos). En torno a un punto se b) Haces de ángulos iguales. Se recortan en coloca cada ángulo varias veces (se traza el dibujo por su borde) hasta completar la circunferencia (es conveniente que unas veces se toquen os lados y otras no, como en la ficha). Se generaliza la igualdad independiente de la posición.

c) Diferencias de posición. Dibujar grecas de

J. F. H.

Objetivos.

Iniciar directamente en la comprensión de la

papel de cuadrícula pequeña 2×2 mm, mientras el anterior irá en 4×4 mm.) se debe empezar pueden ser realizados por los mismos alumnos en dificultades intuitivas; los aumentos restantes cinco de la ficha (aunque puede ofrecerse hasta el ejemplo para generalizar pase de 5 × 5 por la cuantia que se quiera, no es aconsejable que Así, en el cuadrado de productos hasta cinco por tuitiva se realizarán por ampliaciones sucesivas. Los dibujos ofrecidos para la comprensión in

de 100. La D (500) por ser la primera mitad de una M y la mitad de mil. del mayor significa lo que le falta para llegar c) Valores relativos.—El signo menor antes

IVXLCDM (por ejemplo), en la que se cum-

terpretar. Estudiar complicaciones como la del nos presentable. Iguai con el 90 o con el 900. XIIII y XIV, etc. Destacar como, excepto en 4, tes. El 4: IIII y IV; el 9: VIIII y IX; el 14: sentar muchos números de dos maneras diferen-

Buscar soluciones más rápidas y cómodas de in-

400 y 4,000 la repetición es más laboriosa y me-

car la letra más semejante. La C y la M (100 L (50) por ser la primera mitad de la C y mitad y 1000) por ser iniciales de dichas palabras. La manos por la muñeca y en sentido opuesto, busmano estendida. El 10 la X formada al unir dos meros son la representación gráfica de los devergentemente los dedos meñique y pulgar en dos. El 5 e3 la V formada al prolongar conb) Comprensión de los signos.—Los cuatro pri-

correspondientes a dedos en mano. una mano los cinco primeros números y con las dos los nueve primeros. Realizar los dibujos Activos preparatorios.—Hacer señalar con

de los múltiplos (un punto sobre).

e) Ejercicios de domínio.—Consisten en repre-

modo, ha dado la idea para el símbolo general No hay dificultad de justificación que, en cierto signo de menor interés en toda esta numeración. Puede indicarse su característica aunque sea el

Ejercicios.

quinientos, mil. Las situaciones aditiva y susñarán en este orden. tractiva (menor a derecha o inquierda) se ense-Se hardn ejercicios hasta dominar los núme-

ros básicos: uno, cinco, dies, cincuenta, cien

si no es seguido por uno superior significa au-

d) Signos especiales.—(Múltiples de 1.000).

mento. MDCLXVI (1666)

MMMM y IV. El menor después de otro mayor

eso puede escribir IIII y IV; CCCC y CD; ai vador superior. No admite repeticiones. I'br

por medio de los artificios de esta ficha o de

otras formas.

el dominio de las propiedades fundamentales sin multiplicación por vías intuitiva y activa. Lograr

definirlas conceptualmente.

con orificios equidistantes; fichas, monedas y dis tas engarzadas en grupos monocromáticos (Montessori); regletas de Cuisenaire; tablero cuadrado Papel cuadriculado (2 mm. 4 hm.); cuen

III. Orientaciones didácticas.

cos; tarjetas y cartones preparados, etc.

MULTIPLICACION: (Intuición * de productos). II. Material.

IV-2-1









ANGULOS: Posición y operaciones Objetivos.

Intuición dinámica del ángulo sin abuso de no-

cia. Operaciones experimentales con ángulos. nes. Desarrollo del factor espacial de la inteligen menclatura. Construcción personal de ángulos Advertencia de la igualdad en distintas posicio-

cartulina unidas con tornillo o clavo, etc. recortar y usar de molde; regletas de papel o escuadra y compás: cartulina o cartón fino para Papel corriente y papel cuadriculado; regla o

III. Orientaciones didácticas.

nejen sus representaciones corporeixadas. años de edad. Más que le pesantez geométrica las figuras geométricas, las varien y sitúen, ma corriente hay que conseguir que los niños "vean" metria experimental y funcional antes de los dies Se ha demostrado la superioridad de la Geo.

por el arco, otras con semirrectas interiores muy dificil de comprender. Es suficiente con ofrecer ni con el rigor de la Matemática, porque es más ángulos y darles vida; con señalarlos unas veces como muchos libros de texto (abertura de...),

No interesa definir el ángulo inexactamente

G3-1

IV. Ejercicios.

cierta cuantía de filas y columnas. (Se pueden elaborar otras tomando la decena o la centena la serie natural de los números hasta totalizar inicia el cuadrado con el número uno y se sigue numéricos.—En papel cuadriculado (8 mm.) se a) Construcción de cuadrados (o rectángulos)

a la tercera fila y cuarta co.umna? ¿Cuál a la el 14, el 18, el 21, etc.? ¿Qué número pertenece primer dibujo de la ficha. Se propondrán intena? ¿Cuál el quinto de la quinta columna? ¿A qué fila o a qué columna pertenece el 7, el 10, ¿Cuál es el tercer número de la primera columla tercera fila? ¿Cuái el cuarto de la quinta fila? rrogantes como ¿cuál es el segundo número de b) Situación de números.—De acuerdo con el

primera fila y primera columnæ? (La primera por ser más sencilla de intuir y comc) Construcción de la tabla de multiplicar.—

serie natural de los números. En primera columprender que la de sumar). En primera fila la fila los totales de sumar el número consigo misna serie natural de los números. En segunda En tercera fila los de sumar primera y se-

ba; que 4 X 3 también comprende 12, etc. que 3 X 4 comprende doce a izquierda y arrideja cuatro cuadraditos a la izquierda y arriba; ra indicar que 2 X 2 en su punto de encuentro ficha se han dibujado unas flechas curvadas pa-Comprensión intuitiva de la tabla. En la

gunda por columnas. En la cuarta: suma de ter

a la división). Primer caso se resuelve por en-cuentro de fala y columna correspondientes. El ella hasta encontrar el producto; cambiar permo en el avance). pendicularmente la dirección hacia arriba o hacorresponde al factor conocido; progresar por segundo caso exige: Tomar la fila o columna que producto y un factor hallar el otro (introducción cia la izquierda y averiguar el otro factor (últi-Dados factores hallar el producto y e'') Dado e) Manejo de la tabla.-Dos situaciones: e')

todas las filas o todas las columnas den los mislas y columnas. mos totales. Complejos: El mismo total para fi-Cuadrados mágicos.—Sencillos: Hacer que

g) Tabla de sumar.—Ejercicios similares a los

J. F. H.

lo que se dará más importancia será al dominio de los signos principales y a su derivación

En la iniciación no se debe pretender el dofecto dominio de las mismas.

minio perfecto de la numeración romana por lo que sólo se propondrán numerosos usuales. A

mentales, aunque ni necesite ni exisa un perque se domine perfectamente la decimal ordinaria disaje inicial de las cuatro operaciones funda-La numeración romana no se debe iniciar hasta (arábiga). Incluso ha de ser posterior al apren-

Papel cuadriculado (4 mm.), Fichas, tarjetas y cartones preparados con principios de capítulos y reproducciones de monumentos romanos. III. Orientaciones didácticas.

II. Material.

de la numeración romana. Conseguir el dominio de las nociones básicas sin introducir algunas normas no definitivas (por ejemplo: la de sólo tres repeticiones). Destacar la aplicación en libros y calificaciones.

ant: File 1×1 ; 1×2 ; 1×3 . Columns 2×2 y 3 × 1. Luego: 2 × 2; 2 × 3; 3 × 3 y 3 X 3. Se signe con: productos de cuarta fila y de cuarta columna. Finalmente los realisados

gulo llevará rayas horizontales de acuerdo con

combinación, Cada cuadrado interior o rectánel color de la fila y verticales de acuerdo con

el color de la columna, Se recortan y superponen para ver las diferencias. Se transforman en b) Con papel cuadriculado o fichas dobles de dominos. - Se hace ver que son: dos unos, dos doses, dos treses, etc., lo que es lo mismo que el tres, etc. La paladra veces se representa por c) Con papel, discos, botones, etc.-Se colocan pares de puntos u objetos separados horizon-

sólo fila o columna, para destacar los productos.

dos veces el uno, dos veces el dos, dos veces

2 (verde); 3 (negro); 4 (amarillo); 5 (asul); 6 curo) y 10 (naranja). En el sistema de "números en color" el juego de regletas introduce un símbolismo nuevo: el cruce de los dos factores para formar un todo como si fuera el producto. La comprensión intuitiva se logra por la aditividad de longitudes y la igualdad de los totales. Ofrecen además un "cromoplano" para presentar

Montessori se apoya en sus bastones de perlas (o cuentas) del mismo color cuando representan el número que se repite, Así: 1 (rojo); (marrón); 7 (blanco); 8 (morado); 9 (and osel signo x. Los totales se captan al instante.

de pares en cada grupo será e, mismo. (Ver ficha). Se logrará hacer patente la equivalencia d) Con los bastones de cuentas.—Se encargan por pares: 3, 4 6 5 pares. Se engarzan de tres

de 2 × 3 y 3 × 2; 2 × 4 y 4 × 2.

en tres, cuatro en cuatro, etc., y se toman dos grupos. Se pueden agrupar por gamas elegidas, e) Con regletas.—Realizar todos los productos,

a) Con el primer cuadro de ficha.---Se bace notar que el cuadradito es el uno. Se cuentan los cuadraditos de cada cuadrado o rectángulo. Se da diferente color al uno, dos, tres, etc. (como. Cuisenaire, véase ficha números ordi-NALES), como Montessori (esta ficha) u otra

esquemáticamente los productos dásicos.

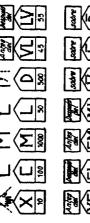
IV. Eiercicios.

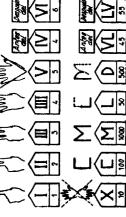
con colores familiares en números seriables.

talmente por barras o verticalmente. El número

Hacer que se capten lúdicamente los orígenes

NUMEROS ROMANOS: (Iniciación). Objetivos.





ENSENANZA ELEMENTAL. — Segundo MATTEMATICAS

141



2 niños 11 14 pesetas

3 niños H 21 pesetas

5 niños II 35 pesetas

 La proporcionalidad aritmética. 14:2=(7)21:3=(7)35:5=(7)

palabra y no se defina el concepto se debe hablar temáticas es el de función, y aunque no se cite la Uno de los conceptos fundamentales de las ma-

> a menos", que es oscura e insuficiente. cepto, evitando definiciones tan corrientes como siempre en términos funcionales. Ello es particularcionales cuando van de más a más y de menos ésta: "Dos magnitudes son directamente proporlleva de modo natural a una idea clara del conmente fácil si se trata de la proporcionalidad y

II) Orientaciones metodológicas

de fijar la idea de dependencia. los ejemplos no lo sean de magnitudes proporsuelvan otros casos. No importa que alguno de hasta que lo digan con seguridad, planteen y rede esos dos factores. Variaremos los ejemplos el número de invitados y el valor de una entrallegard a la conclusión de que es necesario saber ro saber el dinero que necesito. En seguida se tuaciones concretas, por ejemplo: el domingo prócionales, porque se trata sólo, en este momento, da. Diremos que la cantidad a gastar depende ximo he de invitor al cine a varios amigos y quie Comensaremos por planteor ante los niños si

Una segunda etapa será la de establecer y fi-

a 10; 1 a 20; 1 a 50; 1 a 100; 1 a 1.000.)

la que faltan los números que al ser copiados dos, tres en tres, etc., con la simple tachadura hacer que los escolares copien en series los núte por los escolares (por el contar 1 a 1), y deses decir, presentación de la serie incompleta en lecturas citadas antes, y para contar de dos en de los números correspondientes. (Se puede hameros tachados.) La tabla incompleta ofrece lagunas que deben de ser rellenadas primeramenpués se puede proceder como en el caso anterior. A veces conviene ofrecere as lagunas seriadas, constituyen una serie. Se puede inducir a descubrir la ley general de la misma;

la primera fila y diez más en las restantes hasta ch) Con cuadrados preparados de 10 X 10 números. Preparar grandes cuadrados en cuadrícula de 8 mm, con los nueve o diez primeros en el 99 6 100. La tabla completa sirve para las montones que aumentan en cuantía.) El contar inverso o descontar (15, 14, 13,

c) Contar estimativo. (Evaluación instantánea del número de objetos, discos, etc., que hay en

conforme el ritmo del Maestro. (Puede hacerse de modo que cada diez o cierto grupo de númeb) Trazado de puntos o rayas en cuadrícula ros se concluya una fila o una parte.)

> (1, 3, 2, 5, 4, 7, 6...) da lugar a variantes y es hasta lograr un verdadero dominio. (Etapas: 1 12...) (26, 24, 22, 20...) exige una gran atención y dominio superior. El contar alternando yor el contar acumulativo (1, 2, 4, 7, 11, 16, de gran concentración, aunque lo sea mucho ma-22...), en la que el número que se cuenta se a) Lectura de la serie natural de números acumula al anterior. IV. Ejercicios.

iura única" que ofrece la serie indefinida de los cia mantenida, etc.), implican detenciones más o menos ligeras y diversiones que, vencidas, nos números naturales. Las situaciones dinámicas en meros, encontrar lagunas, seguir la numeración como caminos entre otros que rompen la secuenel contar interrumpible o contar con obstáculos, en el contar continuo y discontinuo (saltar núllevarán a proseguir la serie.

rencia específica). Así, quince es "catorce y

Más en el contar hay situaciones estáticas y

niuaciones dinámicas. Las situaciones estáticas se apoyan en la repetición constante de la "estruc-

mos encontrado para resolver estas cuestiones so-

gla de tres simple y diremos el motivo de su bre magnitudes proporcionales. Le llamaremos re-

prado siete metros y medio de tela por 258,75 peejemplos en los que el niño no utilice el cálculo vos problemas en los que se trate de magnitudes car 4,50 por 5, cálculos todos que realizarán los se encuentra la solución sin más que multiplivalor de una botella; hallado, que es 4,50 pesetas la cuestión queda resuelta en cuanto se sepa el mental, sino el escrito, por ejemplo: he comto el problema. Posteriormente se darán nuevos a la medida unidad y que con ello tiene resuelque le basta obtener la cantidad que corresponde sante ahora es que el niño adquiera la idea de directa o inversamente proporcionales. Lo interecuestiones y los niños inventarán, a su ver, nueniilos mentalmente. Se propondrán otras varias gla que enunciar que mecanice la resolución. operaciones necesarias llegue a encontrar una reme costarán? Al objeto de que al escribir las dos setas, pero necesito cuatro metros más. ¿Cuánto

Por último, daremos nombre a la regla que he-

cuestión aritmética no es un problema aislado precio 1,25 pesetas cada uno. ¿Cuánto costarán ciado: hace un tiempo me compraron cinco pa-fuelos por 28,75 pesetas; ahora han subido de ejemplo, 28,75:5=5,75;5,75+1,25=7;finelos? Posteriormente combinaremos la proporsiguiente enunciado: Por 28,75 pesetas se comproponemos las siguientes operaciones: 28,75: te el transcurso del trabajo. Ahora será más con ciados, con lo que inicia la idea de que cadi cicio hará ver la equivalencia entre los dos enun blema y otro niño tratará de dar el enunciado hoy ocho pañuelos como los que tengo? Más ade 7 × 8 = 56; otro niño da el siguiente enuncionalidad con otras operaciones. Así dando, por pran cinco pañuelos. ¿Cuánto costarán ocho parespondan a resoluciones dadas. Por ejemplo, veniente que los niños inventen enunciados que Generalmente, no coincidirán ambos y el ejer lante un niño escribirá la resolución de un pro $: 5 = 5,75; 5,75 \times 8 = 46; y un niño da el$ Ya habrán sido numerosos los realizados duran-

cualitativa y aritmética cuantitativa. Simultáneaporales. Por ello hay que hacer ver a los niños la imposibilidad de afirmar cuando un niño es dos, tres o más veces mejor que otro y la facimente se introducen vectores espaciales o temlidad mayor para decir que es más bueno, diligente, etc. Cómo al decir dos árboles no reuli

Con el número ordinal conjugamos aritmética

III. Orientaciones didácticas.

o la exijan; objetos similares pero de discluto tas de Cuisenaire; sichas, tarjetas y cartones preparados con imágenes que supongan ordenación tamaño; juguetes que desarrollen velocidades distintas; objetos de diferente dureza; papeles de ficios equidistantes; barras de Montessori; reglelereados con el mismo color pero distinta claridad, etc.

Yo soy el primero. A
Yo soy el cuarto. .Ch
Yo soy el tercero....
Yo soy el octavo.....
Yo soy el sexto.....

El niño A es el primero, I es el último.

₹€ •

meros ordinales supuesto un dominio superior de mejanza entre cardinales y ordinales. Destacar el los cardinales correspondientes. Hacer ver la se-

'n Comprender y dominar los diez primeros

Objetivos.

La niña I es la primera. A es la última.

æ

4€0€

Vo soy la primera... Yo soy la segunda...
Yo soy la quinta..... Yo soy la octara.....
Yo soy la cuarda..... Yo soy la berera....
Yo soy la novena..... Yo soy la decima....
Yo soy la sexta..... Yo soy la septima...

Papel cuadriculado; tablero cuadrado con orl. uso y utilidad de los cardinales. Material.

PERIODO ELEMENTAL. — Primer MATEMATICAS

ciclo.

1-2-1

PERIODO ELEMENTAL. — Primer MATEMATICAS

90		70	60	8	40	8	20	10	
	81	×	5	7	Z	34	×	×	×
92	82	72		52	42	×	22	12	2
	8 5	73	8	X	43	33	X	귫	% (
94		74	4	75	X	34	24	14	4
8	85		65	55	45	84	×	滅	þή
	86	76	66	X	46	36	26	6	0
97		77	8	57	8	37	23	ズ	×į
98	88	78		58	48	38	28	78	8
	89	74	69	8	49	39	26	Æ	χQ
_	_	_		_	~~	_	_	~	_
Contar de dos en dos sin la- gunas. Contar de tres en tres en tres sin la- gunas. Rellenar Rellenar de cuatro en cuatro en cuatro.									

5 9

CONTAR SERIADO (1 a 1, 2 a 2...) Objetivos. Relienar lagunas seriadas.

para facilitar las operaciones. Formación de serles de múltiplos exactos o con el mismo resto. Dominio de la serie natural de los números

Preparación en modos del razonamiento induc-

II. Material.

cuadrado con orificios equidistantes; palilles, cuentas y abalorios; series y cajas de discos de pastu o plástco; tarjetas y cartones preparados con imágenes; otros objetos diferenciables y conta-Papel cuadriculado (2, 4 u 8 mm.); tablero

III. Orientaciones didácticas.

A LA SUMA Y A LA RESTA, Y, PREPARACIÓN PARA LA garse con las de noción de número, iniciación

los números cubre un área muy pequeña aunque los presentásemos agrupados con la más perfecta

rior (como género) más la unidad (como dife mero natural suele ser la designación del ante-Por otra parte, la definición corriente de nú-

MULTIPLICACIÓN Y PARA LA DIVISIÓN. Las actividades de "contar seriado" deben li

crmonta para lograr el máximo rendimiento. Contar es necesario porque la percepción de

segundo árbol" damos una señal más clara, etc. samos una función indicativa y al afirmar "el

antes que el sexto ni éste antes que el quinto. cardinales: No se intentará dominar el septimo guirá una técnica similar a la de los números experiencias vitales para facilitar la comprensión. La introducción de los órdenes 1.º al 10.º se-Estas actividades exigirán diálogo, dibujos y

IV. Ejercicios.

los nombres primero, segundo, etc. dos objetos, tres niños, tres objetos, etc., y dar a) Ordenar por proximidad a algo dos niños,

dura o dureza.

- número segundo, el tres es el tercero, etc. orden; escribirlas después desordenadas para darles el orden normal; hacer ver que el 2 es el c) En papel cuadriculado campeonatos de veb) Escribir las nueve primeras cifras en su
- locidad de punteado: un punto, dos o tres segundo, tercero..., por habilidad normak thas para conseguir puestos de orden: primero, cada cuadrícula en un número determinado de

negra, marrón, azul y naranja); igual de mayor roja, verde ciaro, rosa, amarilla, verde oscuro, regletas designándolas por sus colores (blanca, ch) Regletas: Ordenar de mæyor a menor las

> a menor; de mayor a menor y de menor a mayor a partir de la 5 (amarilla), etc.

- tidades y evitando los conjuntos iguales. cuantía siendo irregulares las diferencias de canobjetos o imágenes de los mismos; ordenar por d) Ordenar por tamaño objetos, grupos de
- les corredores, voladores o nadadores (caben rep ros por su oscuridad o claridad, por su blanparaciones fáciles a las diferencias más precisas. tadores, andadores, etc.), pasando de las comf) Ordenar claridades de co.or o cuerpos due) Ordenar por velocidad vehículos y anima
- sinuosas, etc. Así, en el ejemplo superior de la trazados distanciados métricamente, en curvas y vergencia, en líneas poligonales abiertas pero con gentes con distancias diversas al punto de condas por letras (en forma paresida al ejemplo de extremos equidistantes, en líneas rectas converlínea recta única, en líneas rectas paralelas con ficha el primero corresponde a la A y en la esta ficha) o por cifras. Pueden ofrecerse en nes iguales puestas en cierto orden y diferenciag) Ordenaciones gráficas. Se utilizan imáge

J. F. H.

inferior la A es la última.

Siendo el núcleo de la Aritmética Mercantil,

Regla de tres simple.

de proporcionalidad directa, de proporcionalidad obteniendo la serie 16, 24, 40, 64, etc., números Por último, pasaremos al concepto de proporcionalidad valiéndonos de los mismos cjemplos va utilizados (entre los que, sin duda, los habrá inversa y otros en los que no exista proporcionaiidad). Así, volviendo al primero, ordenamos sumar los pares de cantidades correspondientes, entre los que los niños no observan relación al-

racteriza la proporcionalidad es la constancia del

pondientes.

Consistirán en reconocer si existe o no proporcionalidad (directa o inversa) en distintos casos y en que los niños señalen otros que después examinarán hasta que quede claro que lo que cacociente o del producto de las medidas corres-

Ejercicios.

una entrada y haremos que los niños hallen el 8, etc.), y en otra columna, que encaberaremos niños en la pizarra repetiremos el proceso con la idea de cantidades correspondientes. En nuestro primer ejemplo averiguaremos el valor de pondientes (14, 21, 35, 56, etc., si el valor de que antes dio un ejemplo, dispondrá de colum-nas y hallard las cantidades correspondientes. coste de la invitación, con distintas hipótesis sobre el número de personas. En una columna, que encabezaremos con las palabras "número de personas", escribiremos las varias hipótesis (2, 3, 5, con "cuesta la invitación", las cantidades corres. una entrada es siete pesetas) y señalaremos los pares de números que, desde ahora, llamaremos correspondientes. Alternando la actividad de los cada uno de los ejemplos anteriores. Cada niño,

ciones: "Las magnitudes que se corresponden de

son directamente (inversamente) proporcionales".

todos los ejemplos de que disponemos encontraducto de los pares correspondientes, y después de scñalar aquéllos y éstos daremos las dos definimodo que cada par de medidas correspondientes dan el mismo cociente (producto) se dice que

Si repetimos las mismas cuatro operaciones en remos algunos en los que será constante el pro-

> te cuestión: he pagado 13,50 pesetas por tres borior se da el precio de una entrada de cine y el problema de saber lo que han de pagar un número determinado de espectadores se reduce a una multiplicación. A este caso se reduce también una de ellas que corresponde a la medida unidad de la otra. Planteamos, por ejemplo, la siguientellas de cervesa, scuánto debo pagar por cinco cualquier otro cuando dadas dos magnitudes directamente proporcionales se conoce la medida de botellas de la misma cervezal Se hace ver que En el ejemplo que se detalla en la ficha ante Orientaciones metodológicas.

pleta evidencia de que los niños han adquirido ple aplicación de la proporcionalidad, no debe ser ayuda del Maestro, si dos magnitudes dadas son o comenzado su estudio hasta que se tenga la comcionalidad y de que son capaces de distinguir, sin que se estudia en este período escolar, una simuna idea clara y segura del concepto de la proporno proporcionales.

Período de perfeccionamiento.—Primero y segundo cursos.

MATEMATICAS

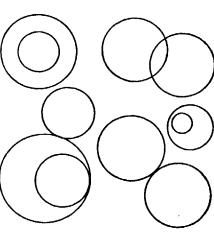
175, 448, etc., no observándose tampoco relación alguna entre los números obtenidos en una u correspondientes resultard 7, 7, 7, 7, ..., cuya

48, etc., y los multiplicarán para obtener 28, 63.

otra operación. En cambio, al dividir los pares igualdad será inmediatamente observada por to-

guna; los restarán después, obteniendo 12, 18, 30,

Período de perfeccionamiento.—Primero



I) Posiciones relativas de dos circunferencias.

Como siempre, procuraremos crear la situación que nos lleve al tema deseado de modo natural, sin que su introducción por parte del Maestro pa-

rezca caprichosa y desligada de una labor pre-

Período de perfeccionamiento.-Primero

MATEMATICAS segundo cursos.

demos valer para estudiar un gran número de fesor Gategno en su artículo "Pedagogía de las cuestiones, como ya ha hecho observar el pro-Aquí el que el niño tenga un compás y lo maneje a su arbitrio crea múltiples situaciones o, mejor dicho, crea una situación de la que nos po-Matemáticas"

tres) ya sabidas. Posteriormente serán propuestos

¿Cuánto corresponden a una pesetal ¿V a dos! tY a tres? Como otras veces, estos cálculos serán mentales, en este ejemplo y en los que sc propongan a continuación, para asegurar la maestría en la resolución y la referencia a otras cuestiones (concepto de proporcionalidad, regla de otros ejercicios que exijan el cálculo escrito y a la vista de las operaciones que realizan; los niños expresarán la mecánica operatoria median-

apuesta corresponden 150

đe

125 pesetas al que puso una y un duro a cada

o

uno de los otros dos, Jestán conformes todos? Aparecerá más de un motivo de disconformidad. Se hace un segundo reparto, dando, por ejemcero. Se ha repartido ahora la totalidad del pre-

ple, 147 pesetas a uno, una a otro y dos al ter-

to. Por último se da un duro al que puso una peseta, dos duros al que puso dos pesetas y tres duros al que puso tres pesetas, anunciándose que ast proseguiremos hasta terminar las 150 pesetas. s.Es ahora justo el reparto? Dada la conformidad y efectuada la distribución han correspondido al

mio, pero este reparto tampoco aparece como

puesto y resuelto, poco dicen ahora uno o varios

sos prácticos que durante el trabajo se han pro-

ejercicios más. Propondremos, en cambio, situaciones de la vida usual en las que el nifio debe nal. Por ejemplo: se proyecta una excursión escolar, les justo que lo que pague cada niño sea

Debiendo ser, aquí también, numerosos los ca-

te la correspondiente regla.

Ejercicios.

primero (que puso una peseta) 25 pesetas, al segundo (que puso dos pesetas) 50 pesetas y al tercero (que puso tres pesetas) 75 pesetas. Hay cantidades correspondientes y, como en otras ocasiones, el cociente de los pares es constante; se trata, por tanto, de cantidades directamente pro-Lo interesante es hacer ver que hay correspondencia entre el importe del premio y el valor

reconocer si procede o no un reparto proporcio-

proporcional a su edad? ¿Cómo debe hacerse el

reparto de los gastos?

de las apuestas, que una parcia es que a seis pesetas de apuesta corresponden 150 de premio, con lo que se está en una regla de tres que los

niños ya saben razonar y resolver. A seis pese

Orientaciones metodológicas.

de cllos puede hacerlo en la pizarra. Se invita a Unos dibujarán circunferencias concentricas, otros el contrario, dibujan todas secantes a la prime-Cada niño maneja su compás en su papel; uno rio no tener impaciencia, pues el solo hecho de que manejen el compás ya es un ejercicio útil. tendrán cuidado de que no se corten, otros, por los niños a que dibujen a su arbitrio; es necesa-

porcionales.

El Maestro observa el trabajo de cada uno y ordena detencese cuando ve que, en total, han sido producidas todas las posibles situaciones reo segmentos que corresponden a cada uno repesino, por el contrario, hacer señalar las líneas segmento que pertenece a una recta secante. cante, que es una recta, y cuerda, que es un conviene dejar bien clara la diferencia entre setes y exteriores, así como para definir lo que se para poder señalar las rectas secantes, tangenmuy poco tiempo, tendrán todos lineas suficientes bujen con ella en el mismo papel, al cabo de cada niño se les ordena que tomen la regla y dicentro y la introducción del concepto de radio. distancia de los puntos de la circunferencia al zar la observación ni la imaginación. Después la frecuencia de la línea en la vida real hard

No conviene precipitar un nombre tras otro,

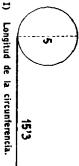
tidas veces antes de pasar al siguiente. Aseguro-

que los conceptos han sido dominados. cación sirve para que el Maestro se asegure de que más que de un ejercicio nuevo o de apiiel reconocimiento de cuanto se ha señalado, continuo ejercicio. A modo de recapitulación cabe

A. A. S.

dos de que se dominan todos y de que se reco-

primer problema que surge en cuanto se matelongitud de la circunferencia y el diámetro de rializa la línea y la relación constante entre la Hallar la longitud de la circunferencia es el



Ş 12/3 15'3:5=3'1 12'3:4=3'1

9'3:3=3'

y segundo cursos.

cortando un cartón por la circunferencia que, con que todos llegan al mismo cociente: 3,1. Como uno obtiene una cantidad diferente, lo que tamniño tiene, pues, una longitud de su circunferenuno su medida. Miden después el diámetro de ajustándoles una cinta métrica, anotando cada radio arbitrario, ha dibujado con su compás. Setener una cifra decimal del cociente, observarán mar ambas cantidades y comprueban que cada distinta a las de sus compañeros. Se ordena susus circulos y anotan también el resultado. Cada halan las respectivas circunferencias y las miden llegan a la conclusión de que la longitud de la ya saben lo que son cantidades proporcionales bio, si ordenamos dividir ambas cantidades y ob bién ocurre si las restan o multiplican. En com cia y una longitud del diámetro de la misma

circunferencia y el diámetro son proporcionales

llamta cuerda y, en particular, diâmetro. Aqui

que el ejercicio sea rápido, sin necesidad de forla clase y, después, entre los del mundo habitual; primero, entre los objetos que estén visibles en a llamar centro de la circunferencia. El paso si

conocer círculos en los objetos presentes o decir

que lo que se ha obtenido se

llama circulo.

pel y recorta éste después por la linea. Decimos

Cada niño dibuja una circunferencia en su pa-

de esto es inmediata la comprobación de la equi-

Si después de dibujada una circunferencia por

cular y de corona circular y la división del círcudará la idea de segmento circular, de sector cir-

con nuevos cortes, que los niños realizan, se logamente a como se ha introducido el circulo, circunferencia y círculo y señalen ejemplos. Anácien claramente, y sin prisa, la diferencia entre no presentes, son circulos. Que los niños aprequé otros objetos de muestra vida diaria, aunque Como antes con la circunferencia, hacemos re-

miten señalar semicirculos, cuadrantes y octantes. niños realizan y comprueban sin dificultad, perlo en dos, cuatro u ocho partes iguales, que los

En realidad, todo el transcurso anterior es un

Ejercicios.

guiente es el reconocúmiento de circunferencias, cimos que al punto en que lo apoyamos le vamos

nocen las rectas o segmentos a que aluden, es

fácil pasar al concepto de circulo.

el cálculo numérico, es fácil de comprobar por los ésta, dentro de una aproximación suficiente para

II) Orientaciones metodológicas Cada niño tiene su circulo, que ha obtenido re-

Repartimientos proporcionales.

to, que las cuestiones de interés. tes que la regla de tres compuesta y, por tancación más inmediata de la propocionalidad, an-L'espués de la regla de tres simple es la apli-

Orientaciones metodológicas.

algunas de las cuestiones ya examinadas ante-Conviene insistir, antes de comensar, en que los niños vuelvan a recordar los conceptos de riormente. nos cercioraremos con el planteamiento breve de de la otra magnitud. De que recuedan todo ello magnitud que corresponde a una medida dada suelve la cuestión de hallar la medida de una rrespondiente a la medida unidad de la otra reconocimiento de la medida de una magnitud coporporcionalidad directa e inversa y en cómo el

Parto claramente injusto, por ejemplo, dando Maestro toma 150 pesetas y hace un primer represta fácilmente a la representación: tres ni mismo, sino que uno puso una peseta, otro puso setas, pero cada uno de los niños no pagó lo ría de los ciegos y les han correspondido 150 peplo: tres niños han jugado seis pesctas a la loteños son los que han de recibir el premio; el hacer el reparto del premio? Esta cuestión se dos pesetas y el tercero puso tres pesetas. ¿Cómo por plantear una situación concreta, por ejem-Ahora comensaremos, como en otras ocasiones,

> dos circunferencias secantes? Se comprueba que cantes. Este nombre se repite y escribe hasta su total se habrán producido posiciones relativas de dibujado circunferencias exteriores. conocimiento por los alumnos de los que hayan exteriores; aprendizaje del nuevo nombre y reción distinta, por ejemplo, exteriores y, análogauno de los niños restantes, aparecerá otra posigir a quien se equivoca. Tomado el dibujo de plo, secantes, se dice: cuando dos circunferentodo tipo y se comparan unas con otras, viendo terencus que están como aquellas les llamaremos mente a como antes, decimos que a las circun así ocurre con los que lo dicen o se hace corre conocimiento por todos. ¿Quién más ha dibujado cias están situadas como estas dos, se llaman se el dibujo de uno de los niños, que se enseña; si introduciéndose ahora la nomenclatura. Se toma toda la clase lo que cada alumno hizo. Al comelegidas por cada niño entre las ya trazadas. En bujen de un color cualquiera dos circunferencias sus dos circunferencias coloreadas son, por ejemparar unas con otras se da nombre a cada pareja, lativas de dos circunferencias. Ordena que se di

tivas, dándoles nombre y reconociéndolas en cado Así seguimos con las demás posiciones rela-

> schale en su dibujo cuántas posiciones tiene de cicio consistirá, por ello mismo, en que cada niño o, al menos, varias de ellas. Un segundo ejercaso. En general, cada niño tendrá, en la tota lidad de su dibujo, todas las posiciones posibles

las que han aparecido e igualmente interesante

circunferencias, que en cada caso se hará de dos circunferencias, anunciamos que vamos a trates niños hasta asegurarnos de que la cuestión encuentran, repitiéndose el ejercicio con diferenacercar, sin ver la pizarra, la posición en que se tancia entre los centros y otro niño trate de radio a su arbitrio, que dé sus radios y la disniño sitée en la pizarra dos discos de diferente las otras dos. Un ejercicio entretentido es que un gitudes en distintos casos y comparando una con modo efectivo midiendo realmente las tres loncon la suma o diferencia de los radios de las la comparación de la distancia entre los centros tar de hacerlo sin ver las figuras. Aquí se inicia sin duda alguna, todas las posiciones relativas de es que señale las que no tiene y las dibuje. Una vez que toda la clase sabe diferenciar,

A. A. S.

ha sido comprendida y dominada por todos.

número constante y llamarle "pt", escribiendo π, así como conseguir una mejor aproximación de el con medidas más precisas que los niños reaisan con circunferencias ya construídas, como En este momento puede darse

cunferencia; se indica a otro que diga, en alta vos, cuál es el diámetro de la suya y se ordena cunferencia del segundo. Puesto que ya han lletente, resolverá la cuestión como sabe hacerlo con la regla de tres, esto es, hallando primero obteniendo 3,1, que multiplica después por el diámetro que le dan. Este ejercicio se repite por distintos alumnos hasta que todos puedan observar que la longitud de una circunferencia de diámetro 1 es 3,1 y que en otro caso basta multipli. al primero que averigüe la longitud de la cirgado a la conclusión de la proporcionalidad exis la longitud que corresponde al diámetro unidad, car el diámetro por 3,1.

debe ser, más que otra cosa, un ejercicio continuo. Con todo, el hallar el número de vueltas de las ruedas de un determinado carro o bicitas distancias o el problema inverso, que resol-

cleta (cuyo diámetro miden), al recorrer distinverán con distintos vehículos, suele ser interesan-

A. A. S.

te y no parece artificioso.

Como casi siempre, todo el desarrollo anterior

II) Ejercicios.

rior supone, por si sola, que es también $D=L_{1 \pi}$

Entonces, sabida la longitud de la circunferencia de determinado diámetro podrán saber la longitud de la circunefrencia de otro diámetro resolviendo una regla de tres.

en vos alta, la longitud y el diámetro de su cir

3,14. Lo interesante es que no adquieran la falsa idea de que 7 es 3,1 6 3,14, sino que éstos son

monedas, avos, rwedas, etc., para consequir

De aqui pasan a expresar la longitud de la circunferencia mediante una tormula y escribir $L = \pi D$. Ahora no es necesario todo un proceso como el anterior para llegar a resolver el problema de hallar el diámetro que corresponde a una longitud dada, porque los niños ya deben saber que la división es operación inversa de la multiplicación y, por tanto, que la fórmula ante-

solomente valores aproximados de 71, pero sufi-

cientes para el cálculo actual.

pel, y el compás; un niño puede actuar en la pisarra. Basta indicarle que diduje en ella con el compás que se le entrega, así como que cada uno de los demás lo haga en el papei con el rias, los niños didujarán una circunferencia y ya se puede introducir el nombre, diciendo: "la 14nan los dibujos de los demás y si alguno no ha llegado a trazarla se le dice que lo haga. Evitay decir de antemano que "circunferencia es una línea cerrada y plana cuyos puntos equidistan de uno interior". Se hace ver que para poder dibujar una circunferencia con el compás es ne-Cada niño debe tener su cuaderno, o un pasuyo. A la primera tentativa o después de vacia", palabra que cada niño escribirá. Se examimos, por tanto, comensar por la simple definición cesario apoyar la punta de éste en el papel y denea que acaba de dibujar se llama circunferen-

Se indica a un niño que observe, sin decirlos

TANGENTES UERDA XCENTRO

dos de ellas aparece como natural y no como dibuje un conjunto de ellas. Por eso el estudio de la circunferencia y el de las posiciones relativas de impuesto por el Maestro.

Período de perfeccionamiento.-Primero DIAMETROS segundo cursos. RADIOS

compás dibuje con él una circunferencia y que Es inmediato que si al niño se le entrega un si se le invita a seguir manejando el instrumento I) Circunferencia y círculo. SECANTES

Orientaciones metodológicas.

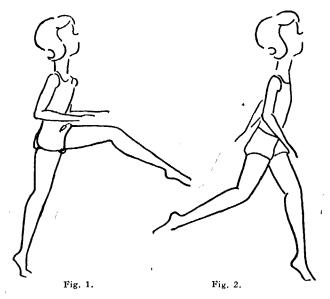
MATEMATICAS

EDUCACION FISICA FEMENINA

Por SAGRARIO PRIETO

ORIENTACION DIDACTICA

El objeto principal al comenzar el nuevo curso debe ser incorporar a la niña a la clase. Para lograrlo hay que dar a ésta amenidad y alegría al mismo tiempo que efectividad. Esto se conseguirá evitando la rigidez y dándole cierta movilidad, pero dentro de un orden. No se puede pretender desde un principio enseñarles ejercicios completos y complicados. Se debe empezar por movimientos sueltos de corta duración, huyendo de los de mucha coordinación esquemática, no de la funcional, recorriendo todo el cuerpo hasta conseguir dar a los ejercicios amplitud, suavidad y movilidad.



EJERCICIOS DE LOCOMOCION

Estos ejercicios han de ser variados, evitando caer en la rutina y, por consiguiente, en el amaneramiento en sus movimientos,

Edad: cuatro a seis años (mando metafórico).

Los ejercicios para este período de edad han de ser por imitación. El andar elegante del "caballo", el andar majestuoso del "gallo", etc.

Imitación del caballo.

Andar: Se les dirá que anden elevando la rodilla, estirando mucho la punta del pie y muy erguidas (fig. 1).

Trote: Con pequeños dobles saltos alternativos sobre las puntas de los pies, ligeras.

Galope: Se las dejará que corran a su gusto.

Estos cambios se mandarán sobre la marcha y se las dejará que se muevan por donde quieran.

Edad: siete a diez años.

A esta edad también se han de mover por donde quieran. De vez en cuando se les mandará que salten: en profundidad, a lo largo, como ellas quieran, libremente, etc.

Se cuidará constantemente que al andar o al correr lo hagan con suavidad, trabajando mucho la articulación del tobillo, como si tuvieran un muelle en ellos.

Edad: diez a catorce años.

En esta edad, como en todos los demás ejercicios, han de tener un efecto más localizado.

Se nombrará a cinco o seis guías (depende del número de niñas que se tenga en clase). Se las mandará andar por donde quieran a una señal de la Profesora (mejor con la voz); las niñas buscarán a las guías y formarán de a una, siguiendo así hasta que la Profesora haga otra señal y vuelvan a desplegarse. Se las mandará correr, saltar, andar despacio estirando mucho la punta del pie, etcétera. Se les corregirá mucho que corran con limpieza, apoyando primero la punta del pie, haciendo el movimiento como el de una rueda, dando la sensación de que no pisan el suelo (fig. 3).



Por CARMEN QUERALT

Pausas o silencios.—Ya en el curso anterior dimos a conocer por medio de los ejercicios rítmicos las pausas; ahora vamos a estudiar su representación gráfica, su medida, etc.

Existen tantos silencios como figuras y tienen el mismo valor que éstas. Así como una redonda en el compás de 4/4 vale 4 tiempos, el silencio de esta figura valdrá también 4 tiempos. Si en vez del compás 4/4 fuera el de 2/2, donde la redonda vale 2 tiempos, su pausa valdría también 2 tiempos.

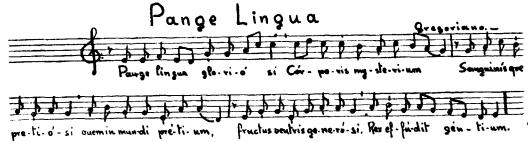
El signo de la pausa sirve o indica que debemos permanecer en silencio tanto tiempo como dure la pausa; es, por tanto, como su mismo nombre indica, descanso, pausa, silencio.



El himno para el Santísimo "Pange Lingua" se canta con mucha frecuencia y no hay Parroquia que no lo conozca. Ahora bien, debemos cantarlo con la melodía gregoriana que figura a continuación y en caso de que se
conociera, corrigiendo todos los defectos y vicios que
hasta ahora hiciéramos en ella. Deberemos fijarnos muy
bien en las figuras que corresponden a cada sílaba y darles su propio valor, o sea, ni prolongado ni haciéndolo

Dos ejemplos de canciones completamente distintas son: "La Pastorcita" y "En lo alto de aquella montaña".

La primera es una sencilla canción de corro, y la otra es regional castellana. Por estar escrita la canción castellana en compás de 3/8, y siendo movimiento rápido, se marcará todo el compás en un solo movimiento del brazo, o sea sólo un tiempo, en vez de los tres que tiene dicho compás.



más rápido del valor de cada una de ellas. Así, por ejemplo, en la palabra "pretiosi" no debemos alargar la penúltima sílaba, evitando lo mismo en la palabra "generosi". Otra advertencia importante está en no arrastrar el sonido en la penúltima sílaba de la palabra "glorioso" y en las últimas de las palabras "mysterium", "pretium".

Traducción.—Canta, oh lengua, el glorioso misterio de fe y amor, pues su Cuerpo precioso y su Sangre el Redentor da en rescate generoso por el mundo pecador.

L'A PASTORCITA

Estaba la pastorcita, lara larai larito
estaba la pastorcita cuidando el rebañito
Con la leche de sus cabras, larai, etc.
Con la leche de sus cabras, hacía el quesito.
El gatito la miraba, larai, lara, etc.
El gatito la miraba, con ojos golositos.
No me inques la uña, larai, etc.
No me inques la uña, larai, etc.
No me inques la uña, ni tampoco el hocico.

En lo alto de aquella montaña
yo vi una mañana
al primer albor
lindo labrador,
labrador ha de ser, etc.



Por BERNARDO FUENTES RODRIGUEZ

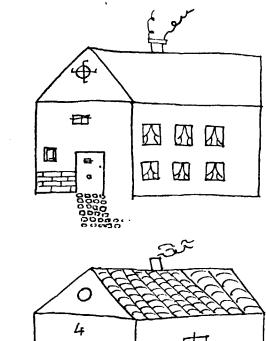
LOS CUERPOS PRISMATICOS

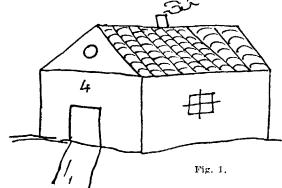
La "casita" es otro de los modelos que el niño gusta de dibujar libremente. Y el noventa por ciento de éstos la dibujan sin salientes de tejado, pues son muchos los niños, incluso en primero de bachillerato, que no saben lo que es el alero, si bien comprenden en seguida su motivo y función.

Ofrecemos una "casita-tipo" dibujada espontáneamente por un niño de nueve años en nuestra clase y en este año de 1960 (figura 1.ª). Le sigue otra, trazada por un niño que tenía la misma edad, en 1917, tomada de un tratado de don Víctor Masriera.

La posición social acomodada del niño primero le hace colocar detalles en puerta y ventanas que no tenemos en la casita del otro, alumno de primaria en el medio rural; mas, aparte de esto, coinciden ambos en la omisión de los voladizos de los tejados, y

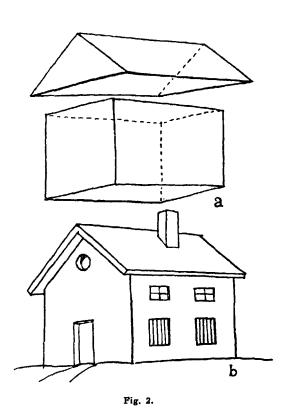
mirarlo. Pero conviene que no toquen lo que tan libremente han concebido y dibujado y que se apresten a dibujar de nuevo, y según las indicaciones de su profesor, una sencilla casa de campo. Para que les sea fácil, conviene esquematizar, volviendo a las formas sencillas que la Geometría nos suministra y que son, en este caso, un prisma de





teniendo esos detalles apuntados la del "niño rico", está mejor pergeñada la del "niño pobre", pues no ha incurrido en el gran disparate de continuar la recta de la pared con el tejado, lo cual también es muy frecuente en muchos principiantes.

Nuestra lección puede consistir en que los niños de la clase dibujen, a su manera, la casa propuesta y en seguida veremos los que plantean un importante adificio y los que se quedan en una modesta "casita".



El Maestro les hará notar, a cada uno, las omisio-

nes y los errores que hayan tenido, y los niños sue-

len apresurarse a corregir cuanto ya les hace mal al

bases triangulares y un paralelepípedo (figura 2.º).

Deben de dibujar dichos cuerpos por separado y también de memoria, como primera fase para ver y razonar los volúmenes de que consta la "casita". Una vez dibujados y corregidos por el Maestro, pedirá la atención de todos y les dibujará en el encerado una casa, parecida a la que proponemos (figura 2. b), en la que campee el sentido de la proporción, de la perspectiva y de la lógica, que tanto se les resiste a los muchachos.

anualizaciones

Por MARIA JOSEFA ALCARAZ LLEDO

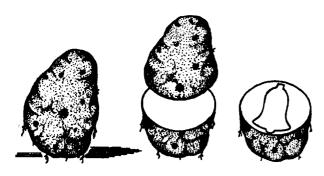
EL GRABADO EN LA ESCUELA

Una manera de iniciar en el grabado a los niños de la escuela es utilizando el sencillo método del grabado con patata. Los elementos necesarios para su realización están al alcance de todos y no presenta ninguna clase de peligro.

Se precisan: varias patatas, una navaja, pintura de acuarela y pinceles. La pintura de acuarela puede ser sustituída por anilinas, y los pinceles pueden ser fabricados por los mismos alumnos porque no exigen un pelo especial y sólo se utilizan para aplicar la pintura en el grabado.

La patata con que deseemos grabar deberá ser lavada previamente, con el fin de que no queden partículas de tierra adheridas a ella que impidan una limpia ejecución del grabado.

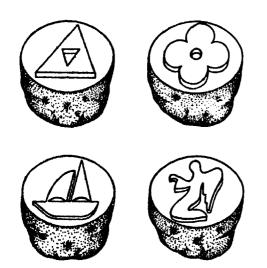
Una vez secada con un trapo, se parte en dos por la



parte más estrecha, para que quede trozo suficiente para su manejo en la impresión.

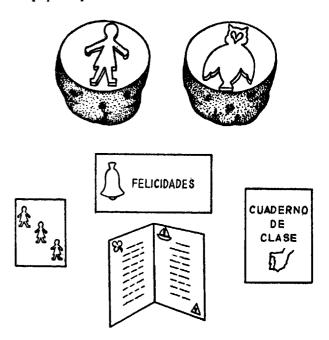
Cada patata nos permite hacer dos grabados.

Sobre la superficie cortada se dibuja, con un lápiz, el contorno de la figura que se quiere reproducir y después cuidadosamente se señala con la punta de la navaja, cortando a una profundidad de dos milímetros, vaciándose



con la misma todo lo que no forma parte del grabado, quedando éste en relieve. Retocar cuidadosamente todos los detalles y aplicar la anilina o la acuarela con el pincel en las partes en relieve.

Hacer presión con la patata sobre un papel hasta que se obtenga un dibujo claro y del color que se desee, pudiendo repetir el mismo dibujo varias veces, siempre que se aplique la pintura necesaria.



Con este sencillo procedimiento pueden grabar niños de distintas edades, siempre que los dibujos sean más o menos sencillos, de acuerdo con los ejecutantes.

Con estos grabados pueden ilustrar cuadernos de clase, periódicos murales, ejercicios escritos, tarjetas de felicitación, etc., etc., permitiendo a los alumnos la elección de temas y combinación de dibujos que, junto con el color, desarrollen su sentido artístico.

CONCURSO PERMANENTE

LA CONEXION ENTRE LAS ENSEÑANZAS DE LA GEOMETRIA Y LA FISICA

Por JOSE MARTINEZ DE CASTRO

Maestro Nacional de Alcira (Valencia).

En el Concurso de Artículos para el presente mes han sido seleccionados, por su excelente calidad, dos originales: uno de ellos, que hoy publicamos, de don José Martínez de Castro, Maestro de Alcira (Valencia); el otro, de don Emilio J. Donado Urigoitia, Maestro de Ochandiano (Vizcaya), que publicaremos en nuestro próximo número. Esta circunstancia nos ha movido a duplicar el importe del premio, para que cada uno de los autores premiados perciba integramente la remuneración anunciada,

El enlace o trabazón posible entre dos enseñanzas depende fundamentalmente, a mi ver, del concepto que tengamos de ellas; es decir, esencialmente del qué—problema de contenido—, del cómo—problema de método—y del para qué—problema de la finalidad—de esas enseñanzas,

En el caso concreto que intentamos estudiar, si la enseñanza de la Geometría tiene como contenido la nomenclatura de unas sencillas figuras y la formulación de unas cuantas áreas y volúmenes—lo que con razón se ha llamado "diccionario geométrico"—, como método la memorización y como finalidad la trasmisión de esas no-

ciones, y la enseñanza de la Física se reduce a unas cuantas definiciones, principios y leyes, aprendidos en un libro y repetidos con más o menos fidelidad, en verdad que hay bien poco de común entre ellas, como no sea su carencia de interés y de eficacia.

Pero estas posiciones, felizmente, han sido superadas ya y se estima con total unanimidad que en ambas enseñanzas se trata de recrear un saber, no de transmitirlo; que más que en lo informativo hay que poner el scento en lo formativo; que más que amplios conocimientos interesa que el nifio llegue a asimilar el "mótodo científico"; que en la iniciación, sobre todo, conviene partir

siempre de cosas concretas como base sólida, para elevarse después al razonamiento; que la observación y la experimentación son esenciales en la enseñanza de la Física; que la Escuela Primaria debe cultivar en la enseñanza de la Geometría "las relaciones más elementales de posición, forma y magnitud, que constituyen la esencia del espacio euclidiano"; que es muy importante recurrir a medios de expresión gráficos y manuales en tanto la palabra cobra, con una capacidad mayor de abstracción del niño, todo su valor expresivo; que debe contarse con su "instinto constructor" para hacer una enseñanza esencialmente activa, lo que obliga a partir de una Física de tono experimental y de una Geometría de sentido práctico y de aplicación, con justa razón denominada "Geometría de taller".

Y así entendidas estas enseñanzas, con estas precisiones previas, ya se advierten múltiples conexiones entre ellas, lo que no sucedía al primer goipe de vista; intentemos ahora subrayarlas con mayor precisión.

CONEXION EN EL PROCEDIMIENTO

Tanto la Física como la Geometría, la una mirando las cosas en sus cualidades y fenómenos y la otra en su forma, posición y tamaño, suponen en una ordenación de las ciencias grados de abstracción intermedios, equidistantes de la Mecánica—concreción máxima—y del Algebra—máxima abstracción—.

Esta analogía de posición se traduce en analogía de procedimiento en la enseñanza, que representa un proceso inductivo en la recreación de ambas ciencias; punto de partida común es lo concreto: cosas, fenómenos; aspiración común, la generalización: fórmulas, leyes; y medio para recorrer ese camino, la observación y la experimentación.

El niño que mide "esta" rueda y su diámetro aprecia fácilmente que la rueda es poco más del triplo del diámetro; esto mismo advierte en "una" rueda; y en otra...; induce así que la relación entre "la" circunferencia y el diámetro es 3, aproximadamente.

El niño que advierte en la reflexión de un rayo de luz, midiendo con el aparato apropiado, que a "este" ángulo de incidencia de 30° corresponde uno de reflexión de esa misma gradación; que observa que sucede esto mismo con "un" ángulo de 45°; y con otro de 64°...; induce así que "el" ángulo de reflexión es siempre igual al de incidencia.

En un caso y en otro el proceso ha sido el mismo: de "este" hecho concreto ha pasado a "un" hecho; de "un" hecho, "al" hecho; se ha alcanzado así la generalización; ni con unos experimentos ni con cientos de ellos será una generalización correcta desde el punto de vista lógico, naturalmente; pero lo es desde el punto de vista psicológico, y eso es lo que cuenta.

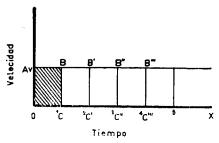


Fig. 1.

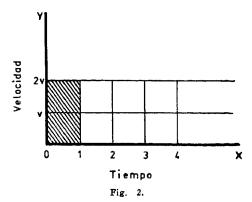
CONEXION EN EL CONTENIDO

Aunque desde distintos ángulos, la Geometría y la Física convergen en su enseñanza en múltiples motivos, unas veces en planos de igualdad y otras de ayuda o auxilio, en planos distintos, lo que no es de extrañar si se tiene en cuenta que el conocimiento de los fenómenos no puede ser completo sin la expresión matemática de sus leyes; o—como se ha dicho con palabra autorizada—que "el entendimiento y dominio de la naturaleza se logra mediante el empleo del lenguaje matemático".

Ejemplo muy expresivo de convergencia en planos de igualdad puede ser éste: sabido es que, al estudiar las rectas y puntos más notables de las que pueden trazarse

en un triángulo, la Geometría define el baricentro como punto de conjunción de las medianas; pero el baricentro—su misma denominación está denotando la procedencia—es también punto notable para la Física por ser el centro de gravedad de ese triángulo; baricentro para la una y para la otra; para ambas válida e interesante su propiedad de dividir la mediana en dos segmentos que están en la relación de 1 es a 2, como es igualmente válida la demostración de esta propiedad sin más que trazar la paralela media y establecer una sencilla semejanza de triángulos.

Más numerosos son los casos en que la Geometría sirve de auxiliar a la Física; así, por ejemplo, los ángulos que estudia la Geometría sirven a la Física para precisar la inclinación y declinación magnética, la reflexión, la refracción, las velocidades lineal y angular, etc., etc.; los mismos volúmenes que estudia la Geometría vienen en ayuda



de la Física para determinar densidades, medir el aforo de una corriente o la potencia de un salto de agua, establecer el principio de Arquímedes, etc.; como se sirve de las áreas para medir una presión, la resistencia de un conductor, la capacidad de un condensador, etc.; como utiliza la simetría al estudiar las imágenes de los espejos; la semejanza al establecer las leyes de equilibrio del plano inclinado, de la palanca; las curvas cónicas al señalar la trayectoria de algunos movimientos, y mil motivos más que sería prolijo enumerar.

En reciprocidad, la Geometría se vale del nivel de agua para determinar la horizontalidad de una recta o de un plano, aprovechando la teoría de los vasos comunicantes; o precisa el concepto de vertical como dirección de la fuerza de la gravedad; o estudia la cuaterna armónica formada por determinados puntos, que tiene una raíz física en el acorde musical producido por la cuerda de un instrumento cuando sus longitudes guardan relación; o se ayuda con aparatos ópticos en el taquímetro, en el teodolito; y así en otros muchos motivos de incidencia de estas enseñanzas, lo que prueba su conexión por obra de una temática común.

CONEXION EN LOS RESULTADOS

Numerosas cuestiones de las que integran el contenido de la Física son susceptibles, con análogo resultado, de ser tratadas por vía experimental y por vía geométrica, lo que evidencia la trabazón estrecha que existe entre ambas enseñanzas. Citemos algunas de ellas.

La resultante de dos fuerzas angulares puede obtenerse experimentalmente y geométricamente; y en ambos casos, el resultado será el mismo: igual en dirección, intensidad y sentido de la diagonal del paralelogramo construído sobre dichas fuerzas.

El punto de aplicación de la resultante de dos fuerzas paralelas de igual o de sentido contrario también puede determinarse de manera experimental o por una construcción geométrica; en ambos casos llegaremos a la conclusión de que divide a la recta que une los puntos de aplicación de las componentes en segmentos aditivos o sustractivos inversamente proporcionales a su intensidad.

Y pueden obtenerse con idéntico resultado por este do-

ble procedimiento las imágenes de lentes y espejos, el rayo refractado correspondiente a un incidente determinado y a un determinado índice, etc. Como podrían obtenerse las leyes de la reflexión y de la refracción para cualquier clase de ondas, que no incluímos por desbordar los límites de la enseñanza primaria al ser tratadas de manera geométrica, cosa que no ocurre con su obtención por vía experimental.

CONEXION EN LA EXPRESION

Hemos dicho antes, transcribiendo palabras de un conocido autor, que la Física necesita del "lenguaje matemático"; este lenguaje puede condensarse en una fórmula o en un gráfico; tan exacto el uno como el otro, pero

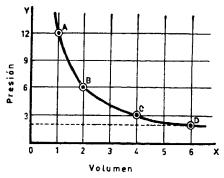


Fig. 3.

más expresivo, por su condición presentativa y representativa a un tiempo, este último; por eso es conveniente recurrir a él siempre que sea posible y hacer que los nifios se familiaricen con su interpretación, lo que suele constituir un quehacer particularmente grato. Veamos algunos ejemplos:

Es cosa sabida que la ecuación del movimiento rectilíneo uniforme es: e = vt. Pues bien, tomando en un sistema de ejes cartesianos (fig. 1) la variable tiempo en el eje de abcisas y la variable velocidad en el de ordenadas, obtendremos los rectángulos OABC, OAB'C', OAB"C"..., cuyas áreas respectivas expresan el espacio recorrido por el móvil al cabo de 1, 2, 3... unidades de tiempo, por lo mismo que el área, como el espacio, es función de dos factores: base (tiempo) y altura (velocidad); advertimos claramente así que a doble tiempo corresponde doble espacio, a triple tiempo corresponde triple espacio, etc.; es

decir, llegamos gráficamente a la conclusión ya expresada en la fórmula, de que los espacios son directamente proporcionales a los tiempos.

Si la velocidad fuera doble que la anterior (fig. 2), el área (espacio) correspondiente a cada tiempo sería doble también, lo que quiere decir que a tiempos iguales los espacios recorridos por el móvil son proporcionales a la velocidad.

Si el espacio fuera el mismo, a doble altura (velocidad), habría de corresponder necesariamente la mitad de base (tiempo), lo que viene a decir que a espacios iguales las velocidades son inversamente proporcionales a los tiempos, ley también implícitamente contenida en la ecuación de este movimiento.

Otro caso sencillo de expresión gráfica es la conocida ley de Boyle-Mariotte, que relaciona los volúmenes y las presiones de un gas cuando se mantiene constante su temperatura; si en el eje de abscisas (fig. 3) tomamos los volúmenes de la masa gaseosa y en el de ordenadas las presiones a que está sometido, se obtienen, por la proporcionalidad inversa que liga estos valores, los puntos A, B, C, D... que, unidos por un trazo continuo, constituyen una curva llamada hipérbola equilátera, expresión gráfica de la compresibilidad del gas perfecto, es decir, que cumple exactamente la ley de Boyle-Mariotte.

Susceptibles también de representación gráfica son otras muchas leyes y fórmulas—la de Gay-Lussac en su ecuación reducida, la de Ohm, la ecuación del movimiento uniformemente acelerado, la del movimiento de rotación uniforme, etc.—, en las que no entramos para no pecar de prolijidad y porque algunas de esas cuestiones exceden del contenido de la Física en la Escuela Primaria.

* * *

Aparte de las conexiones anotadas cabría señalar en el ámbito de la enseñanza primaria algunas otras: en la construcción del material de Física, en la resolución de problemas sobre móviles, en la constitución molecular de los cuerpos en estado cristalino, etc., que constituyen motivos de trabajo de indudable interés, pero en los que no podemos entrar por limitaciones de espacio fácilmente comprensibles; nos limitamos por eso meramente a aludir a ellas, llevados del deseo de no incurrir en omisión, aunque la novedad del tema podría muy bien justificar éstas y aun otras más graves, particularmente en quienes—y ello es muy explicable—disponemos de reducidos medios de información.



LA ENSEÑANZA EN EL JAPON (*)

El Ministerio de Educación del Japón ha publicado recientemente el Libro Blanco sobre Educación, en el que se ponen de manifiesto los progresos realizados en la posguerra. Recogemos los más importantes aspectos de las realidades educativas japonesas.

Analfabetismo.

El primer factor que indica el nivel educacional de un país es la proporción de analfabetos entre su población. Según una investigación dirigida por la UNESCO, los países que gozan de más baja proporción de analfabetismo en el mundo son la Gran Bretaña, Alemania Occidental, Australia, Nueva Zelanda, Suecia, Dinamarca, los Países Bajos y Suiza, con sólo del uno al dos por ciento de su población sin capacidad para leer o escribir.

En diversos países de Africa y Asia se atestigua una alta proporción de analfabetismo, siendo el promedio de un 60 a un 65 por 100, según la citada investigación. Sin

(°) Las dases utilizados en este trabajo han sido recogidos del Boletín Informativo de la Embajada del Japón en Madrid. embargo, el Japón constituye una excepción, pues su proporción de personas iletradas es del dos al tres por ciento. Es decir, que este país se halla al mismo nivel que los países occidentales.

La duración de los años de escolaridad.

Si la proporción de personas iletradas indica el grado de difusión de la educación, el número de años de escolaridad de la población adulta muestra el nivel educacional de una nación.

Por ejemplo: cerca del 50 por 100 de la población adulta de los Estados Unidos ha asistido a los centros docentes por espacio de más de nueve años. En cambio, los japoneses que han tenido más de nueve años de escolaridad tan sólo comprenden el 30 por 100 de toda la población adulta.

Esta diferencia en la duración de la escolaridad se atribuye al hecho de que el sistema de educación obligatoria de nueve años fue instrumentado solamente en 1947, mientras que prácticamente todos los estados de

los Estados Unidos habían puesto en vigor un sistema de educación de ocho a nueve años, de carácter obliga-

torio, hace unos tres decenios.

Por lo que se refiere al porcentaje de los que han re-cibido más de trece años de escolaridad, los Estados Unidos se hallan a la cabeza con el 15 por 100 de toda su población adulta. Sigue Japón con el seis por ciento aproximadamente.

Difusión de la enseñanza obligatoria.

En la actualidad, Gran Bretaña es el país que tiene un período más largo de enseñanza obligatoria, que es de diez años. A continuación, sigue Japón, los Estados Unidos e Israel, con su sistema de educación obligatoria de nueve años. La mayor parte de los países de Europa han adoptado un sistema de enseñanza obligatoria de ocho años.

El porcentaje de asistencia a clase en el Japón es del 99,8 por 100, proporción del mismo nivel que el registrado en los Estados Unidos, Gran Bretaña, Alemania Oc-

cidental y Francia.

El número de niños que asisten a escuelas maternales en este país se ha incrementado después de la guerra en 4,5 veces con relación a las cifras de antes de la guerra. Pero todavía es bastante más bajo que en otros países el porcentaje de niños japoneses en edades preescolares que asisten a los jardines de la infancia o escuelas maternales.

Por ejemplo, cerca del 60 por 100 de los niños que se agrupan en las edades de tres a cuatro años están asistiendo en Francia a las escuelas maternales, mientras que el porcentaje correspondiente a Alemania Occidental es del 30 por 100, y en Japón es de un mero 20

por 100.

Difusión de la enseñanza secundaria y superior en la pos-

El número de alumnos que completaron el ciclo de la enseñanza obligatoria y pasaron a los Centros de Enseñanza Media y a las Instituciones de Enseñanza Superior se ha incrementado mucho en el Japón después de la guerra. En la actualidad, pasaron a las escuelas secundarias superiores para seguir el Bachillerato universitario cerca del 53 por 100 de los alumnos que comple-

taron su educación obligatoria.

Después de la segunda guerra mundial se han puesto de manifiesto grandes cambios en el campo de la Enseñanza Superior. Algunos de los cambios más importantes fueron la conversión de las escuelas profesionales llamadas "semmon gakko" (que antes dispensaban enseñanzas de tres años a nivel secundario) en Centros docentes universitarios, el establecimiento de Institutos de Enseñanza Media Elemental (con cursos de dos años), y el acceso de las jóvenes a las Instituciones de Enseñanza Superior.

Como resultado de estas modificaciones, actualmente se ha incrementado en 3,6 veces el número total de estudiantes que reciben enseñanza superior en el Japón en comparación con los tiempos anteriores a la guerra. En el caso de los estudiantes femeninos, su número se ha

incrementado en más de siete veces.

Por lo que se refiere al porcentaje de alumnos que asisten a las Instituciones de Enseñanza Superior, cerca del 28 por 100 de la población de los Estados Unidos en edad escolar estudia actualmente en Centros universitarios. Japón es el segundo país con un nueve por ciento.

Número de horas dedicadas a la enseñanza,

¿ Cuál es el nivel de la educación japonesa considerada según el número de horas que los alumnos reciben enseñanza? La norma mínima de horas lectivas en una escuela primaria japonesa (seis años) es de cinco mil ochocientas veintiuna. Esta cifra es más elevada que en los demás países, con excepción de Alemania Occidental, cuyos alumnos han de invertir un total de seis mil cuatrocientas veintisiete horas en la escuela primaria. En la comparación del número total de horas de cla-

ses empleadas por los alumnos de los diversos países antes de ser calificados para ingresar en las Universidades o Centros de Enseñanza Superior, los estudiantes ingleses deben invertir un promedio de mil ciento treinta horas anuales durante trece años para obtener dicha calificación, mientras que los alumnos de Alemania Occidental invierten mil ciento veinticinco horas en el mismo número de años.

Los estudiantes japoneses, norteamericanos y franceses deben estudiar doce años para recibir las calificaciones que les permitan realizar los exámenes de ingreso en la Universidad, mientras que los estudiantes soviéticos precisan invertir diez años en las escuelas primarias y secundarias. El promedio de horas de clase por año en los Estados Unidos es de ochocientas ochenta y tres, y de mil cuatro horas en el Japón.

Nivel de las realizaciones escolares japonesas.

Según los test de rendimiento escolar, que han sido llevados a cabo desde 1956, el nivel escolar de los aiumnos de las escuelas primarias y secundarias japonesas se ha comprobado que está sobre el término medio (50 puntos para una marca total de 100). Sin embargo, hablando en líneas generales, los estudiantes se mostraron pobres en sus conocimientos de matemáticas (en el caso de los alumnos de las escuelas primarias la marca media fue de 30 puntos). Los alumnos de los Centros de Enseñanza Media Elemental acusaron deficiencias en el conocimiento de la lengua inglesa, mientras que los estudiantes del Bachillerato superior no estuvieron a demasiada altura en el conocimiento de las ciencias.

Las aulas del Japón están atestadas.

A menor número de alumnos en una clase, mejores resultados. El promedio de alumnos por cada profesor en el Japón es de 36, lo que constituye una gran me-jora sobre la cifra de 46 alumnos por maestro registra-da antes de la guerra. No obstante, en comparación con otros países, las aulas están todavía sobresaturadas en el Japón.

En la Unión Soviética el número de alumnos por profesor es de 20; en los Estados Unidos, de 26,3, y en Canadá, de 26,7.

Cerca del 29,2 por 100 de la totalidad de las aulas de las escuelas primarias japonesas alojan a más de 51 alumnos, frente a un 0,3 por 100 en Gran Bretaña y a un 5,6 por 100 en Alemania Occidental.

La cifra media de alumnos por clase en las escuelas primarias japonesas es de 44 niños, frente a 39 en Francia, 34 en Ĝran Bretaña y 36 en Alemania Occidental. La insuficiencia de locales para las clases es hoy día un fenómeno general en todo el mundo.

Calidad de los maestros de escuelas japonesas.

Cerca del 94,5 por 100 de los maestros de las escuelas elementales de Alemania Occidental han recibido como mínimo dieciséis años de formación, mientras que el 0,4 por 100 tuvieron una escolaridad de más de diecisiete años. En cuanto a los maestros británicos, cerca del 96 por 100 recibieron de catorce a dieciséis años de enseñanza y un cuatro por ciento más de diecisiete años de escolaridad.

Pero, en el caso de los maestros japoneses, tan sólo el 20 por 100 de su totalidad había recibido más de catorce años de educación y el otro 80 por 100 cursó menos de catorce años de escolaridad. De estos porcentajes parece que los maestros de las escuelas elementales japonesas son inferiores a los maestros extranjeros por lo que se refiere a su período de escolaridad.

Atendiendo a la situación económica de los maestros japoneses de las escuelas elementales, el promedio de sus ingresos anuales es de 280.235 yens, lo que consti-tuye 3,3 veces el promedio de la renta nacional "per ca-pita". Esta proporción es más alta que la del ingreso anual de los maestros norteamericanos, de 1,9 veces 13.100 dólares) sobre la renta nacional "per capita", y que la de las 2,5 veces (540 libras esterlinas) de los maestros británicos.

Sin embargo, el porcentaje de los ingresos de los maestros japoneses es más bajo si se compara con el de los maestros de Alemania Occidental y de Francia, que es de 4,7 veces (6.100 marcos), y de 5,1 veces (852.000 francos), respectivamente.

Por lo que se refiere a la cuantía del tiempo dedicado semanalmente a sus diversas obligaciones por los maestros de las escuelas elementales japonesas, es de un promedio de cincuenta y cinco horas en comparación con las 47,9 horas de clase de los maestros norteamericanos. Los maestros de ciertos países occidentales, sin embargo, dedican más horas a la enseñanza que los maestros japoneses.

El presupuesto de la enseñanza en el Japón.

Uno de los mejores elementos de juicio para valorar los esfuerzos de un país en la mejora de su nivel educacional es el porcentaje de la renta nacional que se in-

vierte en la enseñanza.

Por lo que se refiere al Japón, cerca del 5,3 por 100 de la renta nacional se asigna a la educación pública, frente a las cifras estimadas del ocho al nueve por ciento que se invierte en la Unión Soviética, y al cinco por ciento destinado a las mismas atenciones en Gran Bretaña y Alemania Occidental. Dicha proporción es del cuatro por ciento en los Estados Unidos, y la de Italia y Francia viene a ser aproximadamente del tres por ciento de su renta nacional. De estos porcentajes puede apreciarse

que la proporción de los fondos destinados a educación pública en Japón es superior a la mayoría de los países del mundo occidental, con la excepción de la Unión Soviética.

El porcentaje de los gastos públicos destinados a la enseñanza es también del 20 por 100, y sobrepasa al promedio del 11 al 12 por 100 invertido por otros países.

Orientación futura de la educación.

Una de las significativas tendencias actuales entre los diversos países es que se están adoptando medidas políticas para activar la educación. Algunos de los problemas que hoy día se discuten scriamente en el Japón son:

La extensión del período de enseñanza obligatoria en orden a elevar el nivel educacional del pueblo.
 La diferenciación de los cursos en los Centros de

Enseñanza Media, de acuerdo con la capacidad y aptitud vocacional de los alumnos.

3) Dar el mayor interés a las enseñanzas científicas para crear más hombres de ciencia y más técnicos; y
 4) Ampliar la potestad y la responsabilidad del Go-

4) Ampliar la potestad y la responsabilidad del Gobierno central con respecto a la administración y financiación de la enseñanza.

DATOS DE INTERES SOBRE LA ENSEÑANZA EN ESPAÑA

El día 4 de octubre último, pronunció un importante discurso en la Universidad de Valencia el Ministro de Educación Nacional, D. Jesús Rubio García-Mina. No lo publicamos íntegro porque se refiere especialmente a la enseñanza universitaria, pero entresacamos de él algunos datos de gran interés para examinar la evolución cultural de nuestra Patria.

Alumnos en la Enseñanza Media y Superior

En 1935, con una población de 24 millones y medio, existian en España 124.000 escolares de Bachillerato y 31.000 de Universidad. En los veinticinco años transcurridos hasta hoy, la población ha aumentado a 30 millones. es decir, alrededor del 22,5 por 100. El proporcional aumento habría colocado el número de estudiantes de Enseñanza Media en unos 152.000 y, sin embargo, llega en el presente curso a cerca del medio millón. Los 31.000 universitarios, en el aumento proporcional del 22,5 por 100, serían hoy 38.000, cuando ya rebasan en realidad la cifra de 65.000. El aumento de nuestra población discente es, pues, muy superior a la que podía esperarse del proporcional aumento de la población.

¿A qué se debe esta rapidez en la progresión? La respuesta, muy clara, quedó señalada hace un momento: Hoy llegan a la Enseñanza Media e incluso a la universitaria jóvenes españoles pertenecientes a esferas sociales que hace veinticinco años estaban al margen de la educación media y superior.

En el año 1920 el total de los estudiantes universitarios, entonces casi exclusivamente varones, era de 23.000, en números redondos.

En el curso 1928-29 alcanza la cifra de 42.000 estudiantes, para disminuir en los años siguientes, hasta registrarse en 1933-34 un censo total de 32.000 alumnos, de los cuales 2.124 eran mujeres.

A finales del curso 1940-41 el número de estudiantes universitarios era de 35.555 (4.471 mujeres). A partir de entonces se inicia un notable crecimiento, que llega en el curso 1958-59 (últimos datos comprobados que poseemos) a rebasar la cifra de 65.000, entre ellos 12.810 mujeres.

NUESTRAS ENCUESTAS

El Departamento de Investigación del C. E. D. O. D. E. P. está dando fin al estudio de las contestaciones a las encuestas que sobre la Enseñanza Primaria y la Didáctica del lenguaje preparó durante el curso pasado con el fin de diagnosticar el estado de la opinión nacional sobre tan interesantes problemas.

La amplitud de la muestra seleccionada (3.000 personas representativas ponderadamente de todos los estratos nacionales para la primera y 1.500 para la segunda, representativas, en este caso, de todos los estamentos docentes), el interés que ha despertado y el elevado porcentaje de contestaciones, que para algunos sectores de la muestra se acerca al 100 por 100 de consultados, hacía prever resultados muy interesantes, como se ha podido comprobar en los estudios hasta ahora realizados.

En uno de nuestros próximos números publicaremos los resultados completos de tan interesantes investigaciones, con el amplio y oportuno comentario que merecen.

* * *

CIENTO CINCUENTA BECARIOS RURALES PARA EL CURSO 1960-61

Ha sido siempre uno de nuestros más graves problemas el facilitar el acceso a los estudios medios y superiores a todos los alumnos que por su brillante capacidad intelectual y decidida vocación pa-

ra el estudio fueran merecedores de una protección que impidiera la pérdida de tales energias. Gracias a la formidable tarea que desde su creación viene realizando la Comisaría de Protección Escolar, las dimensiones del problema se han reducido considerablemente. No obstante, aún quedaba un sector de la vida escolar nacional al que los esfuerzos de la Comisaria no habían conseguido llegar: el ámbito rural. Nos constaba a todos la existencia de alumnos de brillante capacidad intelectual en nuestras escuelas primarias de ambiente rural, que, por los enormes gastos que supone el desplazamiento a las capitales de provincia o entidades de población con instituciones de Enseñanza Media, quedaban privados de las necesorias atenciones educativas, Las becas ordinarias para los estudios de bachillerato son insuficientes para costear la estancia en poblaciones distintas de la propia.

El ensayo realizado durante el curso pasado en el Distrito Universitario de Salamanca, llevado a término con todo éxito, movió a la Comisaria de Protección Escolar a realizar la idea a nivel nacional. Con fecha 28 de abril del año en curso el Ministro firmó la convocatoria general de becas escolares, en la que se detallaban 300 distribuídas por distritos universitarios para alumnos procedentes de medios rurales. Con esto se daba el primer paso de una medida encaminada a realizar eficazmente la justa igualdad de oportunidades para el acceso a los estudios medios y superiores.

La Comisaria de Protección Escolar de los Distritos Universitarios, la Inspección General y las Inspecciones Provinciales de Enseñanza Primaria colaboraron decididamente en los trabajos preliminares, los más arduos, sin duda, puesto que se trataba de hacer llegar la convocatoria hasta las escuelas más escondidas de la geografía nacional, despertando el interés de los maestros y venciendo la inercia propia de ambientes hasta ahora nunca estremecidos por tal tipo de incitaciones y posibilidades.

Las pruebas de selección.

La selección de los becarios se proyectó a través de tres fases.

La primera de ellas estuvo a cargo de los propios maestros, quienes, apoyándose en sus propias observaciones y pruebas, elevaron a sus respectivas Inspecciones propuestas de los alumnos que a su juicio podrían aspirar fundadamente a alguna de las becas. Las normas de la convocatoria determinaban claramente que la brillante capacidad intelectual habría de entenderse de un modo absoluto, y no solamente como resultado de una comparación con los demás alumnos de la clase. El total de alumnos propuestos fue de 600 aproximadamente.

La segunda fase se realizó en las capitales de provincia, con pruebas elaboradas por el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria y aplicadas por miembros de la plantilla provincial de la Inspección. Se aplicaron dos pruebas de instrucción y dos pruebas de inteligencia. Las pruebas de instrucción, equivalentes al examen de ingreso en bachillerato, constaron de preguntas objetivas, dictado, operación de dividir, problemas de aritmética y redacción. Para el diagnóstico de inteligencia se seleccionaron dos pruebas que podemos considerar complementarias puesto que la una mide el factor verbal y la otra el factor espacial de la inteligencia. La primera fue el test Otis inferior, reducido y adaptado. La segunda, el test de cubos de Yerkes, sin ninguna modificación. Eli-minados los alumnos que no rebasaron los límites mínimos marcados y los que excedían de le edad tope de trece años, quedó un total de 295 alumnos seleccionados en 2.ª fase.

La tercera y definitiva fase de la selección fue realizada también en las capitales de provincia (excepto en el distrito universitario de Salamanca, donde las pruebas se efectuaron en la capital del Distrito) ante una comisión mixta integrada por un Director de Instituto de Enseñanza Media, el Inspector Jefe de Enseñanza Primaria y representantes del Frente de Juventudes y de la Sección Femenina. Las pruebas fueron elaboradas por el CEDODEP, cuyo personal técnico se encargó también de su estudio y valoración. Los aspirantes fueron sometidos a tres pruebas: el test Otis superior, reducido y adap-tado, el test "Series espaciales de Donnaiewsky" y la prueba de Instrucción 1960.

Recibidos los protocolos de las pruebas, y realizado su estudio y valoración, el Director del CEDODEP elevó la propuesta de adjudicación a la Comisaría de Protección Escolar, donde fue estudiada en sesión de la Ponencia delegada del Patronato de Protección Escolar para la selección de los becarios rurales, presidida por el Director general de Enseñanza Primaria.

Un futuro brillante,

De las 300 becas convocadas, solamente ha sido adjudicada la mitad. No obstante, teniendo en cuenta que se trata de un primer ensayo a escala nacional, los resultados son verdaderamente halagadores.

El futuro de las becas rurales se nos presenta brillante. Esperamos que algunas provincias de la categoría de Sevilla, Málaga, Vizcaya, Valencia, Cádiz, Logroño, que en esta convocatoria no han alcanzado ninguna beca, cooperen en las próximas con toda eficacia.

Las Inspecciones de Enseñanza Primaria, siguiendo las instrucciones de la Comisaría de Protección Escolar, tienen

en su mano el éxito y la difusión de esta obra de justicia escolar, y la esperanza ilusionada de muchos centenares de niños españoles, que esperan confiadamente su oportunidad.

* * *

El director general de Enseñanza Primaria, don Joaquín Tena Artigas ha hecho recientemente unas declaraciones sobre el plan de construcciones escolares. Manifestó que han sido construídas y puestas en servicio 8.000 escuelas y otras 4.200 se hallan en construcción avanzada. El plan, que comprende 25.000 escuelas estará terminado en 1963. En estos momentos cursan estudios en las escuelas del Magisterio españolas cerca de 20.000 alumnos.

* * *

Según Leo R. Ferming, del Departamento de Educación de la UNESCO, hay en el mundo 250 millones de niños que no pueden ir a la escuela precisamente por falta de éstas y de Maestros. Se necesitarían muchos billones de dólares para solucionar de un golpe tal situación, así como un crédito adicional de 10 millones anuales para el funcionamiento de estas escuelas.

La cifra más alta de estudiantes por cada 10.000 habitantes es la de América del Norte, Central y Antillas, con 2.148. En Europa por cada 10.000 habitantes estudian 1.486. El porcentaje en Rusia es de 1.541 escolares en sus diversos grados.

* * *

Colombia ha promulgado una ley de defensa del idioma. En uno de sus artículos ordena: "Señálese el 23 de abril, aniversario de la muerte de Cervantes, para recordar al autor del Quijote y rendir culto al idioma. Todos los establecimientos docentes, públicos y privados, conmemorarán esta fecha. El Ministerio de Educación Nacional remitirá cada año ejemplares del Quijote a los institutos oficiales de segunda enseñanza, secundaria y normalista, para que sean entregados en dicho día al mejor alumno de lengua castellana".

* * *

El 29 de septiembre se ha clausurado el VI Congreso de Literatura Infantil y Juvenil, celebrado en Luxemburgo. España ha estado presente a través del Instituto Nacional del Libro Español.

La señorita Carolina Toral Peñaranda ha presentado la ponencia de la comisión española. Dicha ponencia versa sobre la preparación del niño a la lectura; "es necesario—dice—acostumbrar a los niños a que sean lectores, pero no devoradores de libros; que lean despacio, dándose cuenta de lo que leen".

Aparte de la ponencia, la Comisión española presentó un informe de la intensa actividad que en España se lleva a cabo para desarrollar la literatura apta para niños y jóvenes.

* * *

En Málaga se ha constituído la Asociación Española de Logopedia y Foniatría, cuyo objetivo es aunar los esfuerzos de médicos, pedagogos, logopedistas y profesionales afines, con el fin de investigar los trastornos del habla y las técnicas para la rehabilitación de los anormales.

LEGISLACION

DECRETO DE 21 DE SEPTIEMBRE DE 1960 (BOLETIN OFICIAL DEL ESTADO 11 OCTUBRE) REFORMANDO EL DECRETO DE 18 DE AGOSTO DE 1959 QUE AUTORIZA LA CREACION DE LAS ESCUELAS UNITARIAS-PILOTO

La experiencia obtenida en el primer año de vigencia del Decreto de dieciocho de agosto de mil novecientos cincuenta y nueve, que autorizó la creación de Escuelas Unitarias-Piloto, aconseja modificar algunos de sus preceptos para facilitar la consecución de los fines perseguidos.

En su virtud, a propuesta del Ministerio de Educación Nacional y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día ocho de septiembre de mil novecientos sesenta.

DISPONGO:

Artículo primero.—Los artículos séptimo, octavo, noveno, diez y once del Decreto número mil cuatrocientos treinta y seis, de dieciocho de agosto de mil novecientos cincuenta y nueve ("Boletín Oficial del Estado" del veintisiete), quedarán redactados en la siguiente forma:

"Artículo séptimo.—Los nombramientos para servir en propiedad las Escuelas Unitarias-

Piloto se harán por un plazo de seis años. Diez meses antes de vencer ese plazo los Maestros deberán solicitar la renovación de su nombramiento. El Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria propondrá a la Superioridad la continuidad o el cese, lo que deberá comunicarse antes de terminar el curso.

Los designados disfrutarán durante todo el tiempo de su servicio, además de cuanto les corresponda por su situación escalafonal, de la gratificación que se señale con cargo al presupuesto del citado Centro de Documentación y Orientación Didáctica."

"Artículo octavo.—Los Maestros seleccionados cesarán en la Escuela de procedencia y se
posesionarán de su nuevo destino, viniendo
obligados, para poder gozar de la condición de
propietarios definitivos de la población donde
se encuentre la Escuela Unitaria-Piloto, a ganar el concurso-oposición restringido para provisión de vacantes en poblaciones de más de

diez mil habitantes, participando en el mismo sin consumir plaza."

"Artículo noveno.—Durante el tiempo que los Maestros permanezcan al frente de las Escuelas Unitaria-Piloto sin obtener la propiedad definitiva en la localidad, podrán participar en los concursos de traslado para variar la Escuela de referencia, sin consumir plazas en los mismos, contándoseles los servicios como si continuaran en la Escuela de origen.

Esto mismo se observará si concursan para obtener destino por terminación normal de su compromiso sin haber logrado la propiedad definitiva en la localidad y no pueden volver a la de procedencia.

Obtenida la propiedad definitiva en la localidad y una vez terminado el compromiso para servir en la Escuela-Piloto, se podrá participar en los concursillos en las condiciones generales."

"Artículo diez.—Cuando se cese en la Escuela Unitaria-Piloto sin haber obtenido la propiedad definitiva en la localidad ni obtenido
otra por concurso, conforme al párrafo segundo del artículo noveno, se considerará al
Maestro comprendido en el apartado c) del
artículo segundo del Decreto de dieciocho de
octubre de mil novecientos cincuenta y siete ("Boletín Oficial del Estado" del treinta y
uno) sobre normas para el concurso general de
traslados y concursillos respecto a la Escuela
que tuvieren como de referencia."

"Artículo once.—Sin perjuicio de la función propia de la Inspección de Enseñanza Primaria, el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria dirigirá las actividades de las Escuelas-Piloto y propondrá a la Dirección General de Enseñanza Primaria las medidas necesarias para implantar nuevos métodos y aprovechar las experiencias obtenidas en este servicio.

También estará autorizado en sus funciones del Consejo Escolar Primario de estas Escuelas para proponer el cese de los Maestros cuando estime que el rendimiento de los mismos no es el que corresponde a unas Escuelas de este tipo."

"Artículo segundo.—Quedan derogadas las disposiciones que se opongan a la presente."

Así lo dispongo por el presente Decreto, dado en Madrid a veinticinco de septiembre de mil novecientos sesenta.—Francisco Franco.

Libros y Revistas

Galino, María Angeles: Historia de la Educación. Edades Antigua y Media. Editorial Gredos, Madrid, 1960. 596 páginas.

La señorita Galino, catedrático de Historia de la Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid, conoce bien, por propia y cotidiana experiencia, la falta en nuestra bibliografía de libros que afronten con suficiente amplitud y rigor el estudio de los aspectos históricos de la educación. A llenar este vacío, tan sensible en el plano de la formación del magisterio como en el de los estudios universitarios de Pedagogía, viene esta obra, cuya aparición celebramos vivamente.

Nuestra satisfación se acrecienta al examinar con detenimiento su contenido, en el que campea un perfecto dominio de la materia, un manejo diestro de las mejores fuentes, una ponderación armoniosa en el tratamiento de los distintos capítulos y hasta un estilo literario brillante, en ocasiones, decididamente poético. Quienes hayan frecuentado algo nuestros escritos, saben bien que esta última condición, no sólo está lejos de constituir un defecto, sino que la consideramos altamente positiva, aunque a veces las metáforas deban ser atenuadas, como cuando se habla, por ejemplo, del "agro educador".

En nuestra opinión, la publicación de éste libro constituye un acontecimiento digno de ser celebrado por cuantos, en España y en los países de habla española, se ocupan, teórica o prácticamente, de cuestiones relacionadas con la educación.

Acaso podría haberse preferido un enfoque de la Historia de la Pedargogía que hubiera atendido fundamentalmente a las implicaciones ineludibles de la doctrina y la práctica educativas, ya en el cosmos cultural de cada civilización o cada época, ya en las múltiples "circunstancias" sociológicas que contribuyen tan poderosamente a matizar incluso el vuelo de la teoría. En el primer sentido la

historia de las doctrinas pedagógicas se convierte en un capítulo, bien que concreto y especificado, de la Historia de la Cultura; en el segundo, se opta por una orientación más o menos encuadrada en la Wissensoziologie. Pero la orientación del libro que reseñamos es, por ahora, la que ofrece menos riesgos y la que puede prestar mejores servicios a nuestros estudiantes de Pedagogia.

Felicitamos desde aquí a la autora, mientras esperamos con impaciencia el segundo volumen de su obra.

Adolfo Maillo.

Debesse, Maurice: Psicología del niño desde el nacimiento hasta la adolescencia. Ed. Nova. Buenos Aires, 1959. 370 págs., 160 ptas.

A Debesse, psicopedagogo y profesor de Letras de la Universidad de Estrasburgo, le cabe el mérito de haber recopilado en un solo volumen un conjunto de estudios debidos a distintos especialistas, representativos de las principales direcciones de la psicología francesa sobre Psicología del niño

En conjunto tiene las cualidades y los defectos comunes a las obras en que la dirección y la responsabilidad unitaria de la obra ha de ser llevada, a fin por coautores, cada uno de los cuales tiene una formación y especialización profesional distinta. Más el trabajo en equipo de especialistas es el único que hace posible una información profunda de aquello que cada uno de ellos conoce mejor.

Por otra parte, la obra tiene un criterio ideológico muy diverso: se encuentran capítulos totalmente inmersos en una psicología espiritualista, otros puramente descriptivos y algunos incluyen opiniones de corrientes psicoanalíticas que han de ser limadas de su conocida parcialidad antes de ser aceptadas. Parcialidad que nace de hacer absoluto o universal el principio de que un solo instinto o tendencia es origen y móvil de todo

el hombre, cuando cada uno de ellos es solamente una parte cierta de un conjunto total en el que intervienen aunados los estratos superiores e inferiores.

Hecha esta salvedad, la obra, que es de divulgación, puede ser muy útil a los educadores de la docencia primaria y media, puesto que estudia al pre-escolar y al escolar, edades límites en que está comprendido su alumnado.

Consta de tres partes:

-Psicología genética, en la que colaboran autoridades tan conocidas del público español como Zazzo, Michaud y el propio Debesse.

—Psicología funcional, con capítulos tan interesantes como la vida afectiva, el aprendizaje de las percepciones en el jardín de niños, el lenguaje y el juego, las formas de expresión y el dibujo, la vida social y el trabajo en grupos y el condicionamiento de las conductas en el ambiente escolar. Todos ellos son de psicopedagogía, o sea, que buscan aplicaciones escolares a los conocimientos psicológicos.

—Psicología diferencial. Es forzosamente reducida la extensión, una parte tan sólo, siendo así que por su amplitud exigiría un volumen separado. Se estudia: el mentiroso, el perezoso y el influjo de los ambientes y el sexo en una tipología psicológica.

Unos capítulos dedicados a la medición en psicopedagogía y a la orientación escolar y profesional sirven para finalizar.

Es fácil comprender que un tan amplio elenco de temas no puede ser totalmente desarrollado en 370 páginas, pero es cierto también que el lector no especialista sacará de esta obra una apertura de horizonte para la psicología de la comprensión y, si es educador, un enriquecimiento que le permitirá mejorar sus actitudes docentes y de relación educativa.

M.* RAQUEL PAYA.

ORGANIZACION Y PERSONAL DEL C. E. D. O. D. E. P.

Para satisfacer el deseo de algunos de nuestros lectores damos a continuación el cuadro de la organización del CENTRO DE DOCU-MENTACION Y ORIENTACION DIDACTICA DE ENSEÑANZA PRIMARIA y del personal que lo integra actualmente:

Director: D. Adolfo Maillo García.

Secretario general: D. José Fernández Huerta.

Secretario de la Dirección: D. Juan Iglesias Marcelo.

Jefes de Departamento.

De Documentación: Srta. María Josefa Alcaraz Lledó.

De Investigación: Srta. Consuelo Sánchez Buchón.

De Educación Fundamental: D. Juan Navarro Higuera.

De Orientación: Srta. María Raquel Payá Ibars.

De Publicaciones: D. Esteban Villarejo Mínguez.

Administrador: D. Luis Elices García.

VIDA ESCOLAR

no es propiedad del Maestro, sino de la escuela. Por esta razón los Inspectores de Enseñanza Primaria exigirán en sus visitas la presentación de los números publicados, que se conservarán en el Archivo de la escuela y constarán en los inventarios.

La petición de un número no recibido debe hacerse dentro del mes, a este Centro: Pedro de Valdivia, 38. Tel. 2258546. Madrid.

VIDA ESCOLAR

se distribuye gratuitamente a las escuelas públicas nacionales. Las restantes escuelas y cualquier persona que lo desee pueden recibirla, previa la correspondiente suscripción.

SUSCRIPCION POR UN AÑO

(Diez números)

Para España	100 pesetas
Para Hispanoamérica	and the state of t
Para los restantes países	
Precio del número suelto	15 "



NO ADMITEN COMPARACION

LAS ULTIMAS EDICIONES REFORMADAS DE

JEVA ENCICLOPEDIA ESCOLAR" H. S. R.

Textos y dibujos renovados. - Papel de primera calidad. Impresión, presentación y encuadernación. insuperables.

EXITO GARANTIZADO, pues no es la obra de un solo maestro, sino de varios maestros que regentan escuelas unitarias y graduadas en distintos puntos de España y que han experimentado en sus escuelas LECTURAS, TEXTOS PARA ESTUDIO, DIBUJOS Y EJERCICIOS, hasta conseguir unos libros QUE NO ADMITEN COMPARACION EN NINGUN ASPECTO

Puede Vd. conocer estas excelentes publicaciones haciendo uso de nuestras:

OFERTAS EXCEPCIONALES EN CONCEPTO DE MUESTRA Y POR UNA SOLA VEZ.

LOTE ESPECIAL núm. 1 1 ej. "NUEVA ENCICLOPEDIA ESCOLAR" H. S. R., grado 1.º (Tercero y cuarto cursos de enseñanza elemental. Niños de ocho a diez años). 38.00 I ej. "NUEVA ENCICLOPEDIA ESCOLAR" H. S. R., grado 2.º (Primero y segundo cursos del período de perfeccionamiento. Niños de diez a doce años). 38 edición, mejorada totalmente en su contenido y presen-52,00 90,00 LOS DOS LIBROS POR 40 PESETAS

LOTE ESPECIAL núm. 2

1 ej. MIS SEGUNDOS PASOS (Segundo curso de enseñanza elemental. Niños	
de sietle a ocho años). 18 edición, reformada y ampliada	22,00

I ej. MIS TERCEROS PASOS (Tercer curso de enseñanza elemental. Niños de ocho a nueve años). 9.ª edición, reformada y ampliada 30,00

> 52,00 Ptas.

LOS DOS LIBROS POR 20 PESETAS

ENVIOS A REEMBOLSOS. FRANCO GASTOS

HIJOS DE SANTIAGO RODRIGUEZ-Apartado 55-BURGOS