

69 408



MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
Secretaría General Técnica
CENTRO DE DOCUMENTACION
4 JUL 1970
ENTRADA

N.º 120
Junio
1.970

DIRECCION GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA
CENTRO DE DOCUMENTACION Y ORIENTACION DIDACTICA

DIDÁCTICAS

Los auxiliares imprescindibles para quienes se dedican a la noble y humana tarea de enseñar.

Encuadernados lujosamente, y profusamente ilustrados a todo color, son los libros que deben estar en toda biblioteca del profesional de la Educación.



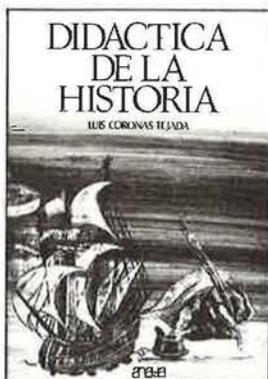
Carlos A. Castro Alonso
23 x 17. 908 págs. 380 pesetas



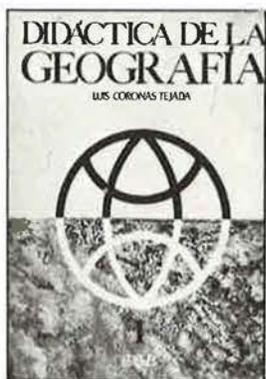
Carlos A. Castro Alonso
23 x 17. 782 págs. 340 pesetas



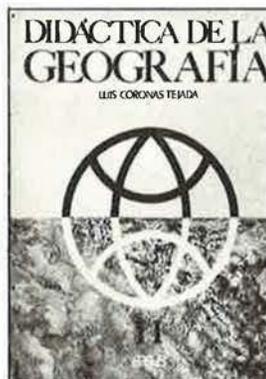
Amparo Landete Aguiar
23 x 17. 626 págs. 650 pesetas



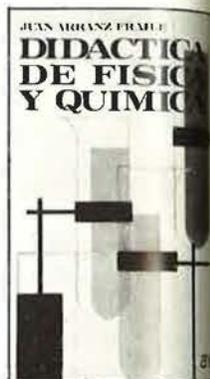
Luis Coronas Tejada
23 x 17. 526 págs. 390 pesetas



Luis Coronas Tejada
23 x 17. 338 págs. 350 pesetas



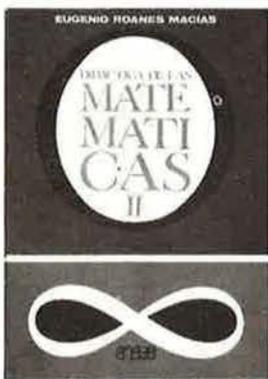
Luis Coronas Tejada
23 x 17. 414 págs. 390 pesetas



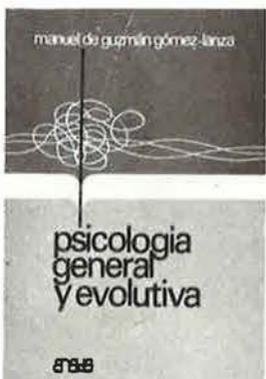
Juan Arranz Fraile
23 x 17. 552 págs. 395 pesetas



Eugenio Roanes Macías
23 x 17. 480 págs. 300 pesetas



Eugenio Roanes Macías
23 x 17. 176 págs. 175 pesetas



Manuel de Guzmán
23 x 17. 416 págs. 260 pesetas



Matilde García García
23 x 17. 250 págs. 175 pesetas



Juan Amo Vázquez y Roberto Ortiz Saracho
31 x 21,5. 120 págs. 250 pesetas

ESTOS LIBROS ESTAN A LA VENTA EN LAS PRINCIPALES LIBRERIAS Y TAMBIEN EN LA ORGANIZACION LIDUSA (LIBRERIAS Y DISTRIBUIDORAS UNIDAS, S. A.) EN:

ALICANTE. Pascual Pérez, 17
BADAJOZ. Guardia Civil, 2. Tel. 224632
BILBAO - 10. Alameda de San Mamés, 17.
Teléfono 311954

GRANADA. Gran Capitán, 3
LA CORUÑA. Calvo Sotelo, 11. Tel. 256237
MADRID - 19. Av. de Oporto, 4. Tel. 4696778
OVIEDO. Santa Teresa, 1. Tel. 235099

PALENCIA. Av. República Argentino, 17
SEVILLA. Zaragoza, 19-21. Tel. 221349
VALENCIA-7. Ramón y Cajal, 6. Tel. 222697
ZARAGOZA. Sta. T. de Jesús, 3. Tel. 258868

NO OBSTANTE, SI NO ENCUENTRA USTED LOS LIBROS QUE DESEA, DIRIJASE A EDICIONES ANAYA, S. A., DONDE SERA ATENDIDO INMEDIATAMENTE SU PEDIDO.



ORGANIZACION EDITORA AL SERVICIO DE LA EDUCACION

SALAMANCA. Luis Braille, 4. Teléf. 217700. MADRID-2. Iriarte, 3. Teléf. 2462800. BARCELONA-6. Calle San Gervasio, 55. Teléfs. 2481199 y 211000

Vida escolar

Director
ROGELIO MEDINA RUBIO

Secretario
AMBROSIO J. PULPILLO RUIZ

Jefe de Redacción
MARIA JOSEFA ALCARAZ LLEDO

Consejeros
VICTORINO ARROYO DEL CASTILLO
ISABEL DIAZ ARNAL
MANUEL MARTINEZ LOPEZ
JUAN NAVARRO HIGUERA
MANUEL RIVAS NAVARRO

Administrador
LUIS ELICES GARCIA

Edita
Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria

Redacción y Administración
Calle Pedro de Valdivia, 38, 2.
MADRID - 6

Apartado de Correos 13.084

Depósito legal: M. 9.712-1958

PORTADA: Colegio Nacional Eijo Garay. - Madrid.

TIRADA.
91.000 ejemplares



Imprime
A. HERVAS, A. G.
Athos, 40 - MADRID-11
MADRID, 1970

REVISTA DEL CENTRO DE DOCUMENTACION
Y
ORIENTACION DIDACTICA DE ENSEÑANZA PRIMARIA

sumario

	<u>Págs.</u>
1. ESTUDIOS Y PERSPECTIVAS	
<i>La dirección de la educación general básica a nivel de centro</i> , por Ambrosio J. Pulpillo	2
<i>La orientación del escolar</i> , por Victorino Arroyo del Castillo	9
<i>Las colonias de vacaciones para deficientes mentales</i> , por Isabel Díaz Arnal	13
2. ORIENTACIONES Y EXPERIENCIAS DIDACTICAS	
<i>Lectura comprensiva y vocabulario lector</i> , por Manuel Rivas Navarro	18
<i>La pedagogía de la expresión en la educación de deficientes mentales</i> , por Salustiano Rodríguez Vega ...	23
<i>Experiencias escolares de Física. Los principios de la Dinámica</i> , por Jesús Lahera Claramonte'	29
3. INFORMACION	35
<i>Curso-Seminario sobre la enseñanza de la Matemática Moderna</i>	39
4. RECENSIONES DE LIBROS	40
5. REVISTA DE REVISTAS, por M. ^a Josefa Alcaraz Lledó	43
6. BIBLIOGRAFIA: <i>El trabajo de grupo en la enseñanza</i> , por M. ^a Josefa Alcaraz Lledó	45

INDICE de los números 101 a 120 de VIDA ESCOLAR en páginas centrales.

La dirección de la educación general básica a nivel de centro

Por AMBROSIO J. PULPILLO RUIZ
Secretario del C. E. D. O. D. E. P.

El Proyecto de Ley General de Educación, que actualmente se está discutiendo en las Cortes, en su artículo 11, punto 4 (ya aprobado), incluye entre los aspectos a tener en cuenta para valorar el rendimiento de un centro educativo **la formación y experiencia del equipo directivo (*)**. Pues bien, sin entrar en detalles, porque es pronto todavía, de cómo vendrán a ponderarse cada una de las dos facetas que se citan, formación y experiencia de dicho equipo directivo, y entendiendo que la referencia es válida para todos los centros docentes que la Ley establece, ello nos da ocasión para reflexionar sobre la estructura y funcionalismo que en un centro de educación general básica pueda adoptar el equipo directivo del mismo. Máxime si consideramos que la dirección de escuelas, desde que ésta existe oficialmente, sobre todo en lo relativo a instituciones estatales, se venía desempeñando más bien de forma monocrática que compartida, aunque desde los an-

tecedentes legales más remotos sobre escuelas organizadas o plurales (Reglamento de Escuelas Graduadas de 1918) hasta los más inmediatos (Reglamento de Escuelas de 1967) se hallen instituidos la junta de la graduada o el consejo escolar, respectivamente.

Y no hablemos de escuelas de un solo maestro, escuelas graduadas incompletas o pequeñas agrupaciones escolares, de las que ya no van quedando nada más que vestigios, porque la comarcalización y el transporte escolar las harán desaparecer, y en las que prácticamente la dirección no existía o si la había era un débil reflejo de las llamadas graduadas o grupos escolares. En las primeras, el maestro único se limitaba a seguir las orientaciones y directrices emanadas de la inspección, y en las segundas, lo mismo, sólo que de entre los varios maestros en ellas actuantes se nombraba a un director sin preparación específica para ello y que de vez en cuando se reunía con sus compañeros para tratar de algunos asuntos relativos al material escolar, a la adscripción a una sección determinada o para regular los recreos y otros asuntos de este tenor.

Mas, para comprender bien la situación que se avecina es indispensable echar una ojeada, aunque ello sea brevemente, a las tendencias educativas que exigen tal planteamiento y que han determinado la extraordinaria transformación que registran en el momento presente las instituciones docentes de carácter básico y obligatorio.

(*) "La valoración del rendimiento de los centros se hará, fundamentalmente, en función de: el rendimiento promedio del alumnado en su vida académica y profesional; la titulación académica del profesorado; la relación numérica alumno-profesor; la disponibilidad y utilización de medios y métodos modernos de enseñanzas; las instalaciones y actividades docentes, culturales y deportivas; el número e importancia de las materias facultativas; los servicios de orientación pedagógica y profesional y la formación y experiencia del equipo directivo del centro, así como las relaciones de éste con las familias de los alumnos y con la comunidad en que está situado." (Tomado de la prensa diaria.)

De la antigua escuela al establecimiento escolar polivalente

La tradicional Escuela graduada tenía por misión fundamental el impartir la instrucción unitaria a base de la famosa trilogía del leer, escribir y calcular con los complementos notionales que al correr de los tiempos han venido constituyendo el bagaje cultural de carácter más elemental o primario, con vistas a que los futuros ciudadanos no fuesen analfabetos o pudieran seguir sobre ello los llamados estudios secundarios, y todo sin más complicaciones que la del funcionamiento de un comedor escolar, de un ropero y a lo sumo en algunos casos de una incipiente biblioteca. Las actividades que este reducido currículo exigía podían ser bien realizadas por los maestros de cada grado o sección y un director encargado de coordinar dichos grados o secciones, amén de otras tareas representativas, disciplinarias y administrativas o de oficina.

La Ley de Educación del 1945 abrió nuevos horizontes a los Grupos escolares al sistematizar las instituciones complementarias, al introducir en ellos clases de iniciación profesional (si bien éstas no llegaron a desarrollarse en su plenitud). Más recientemente la creación de Juntas Económicas, de Consejos de Protección en los centros de Patronato, el establecimiento de los cursos 7.º y 8.º, la introducción del profesor de Educación Física y otras medidas por el estilo, adoptadas en parte por la iniciativa loable de algunos directores, han venido a complicar y ampliar como era natural la función directiva propiamente dicha.

Todo ello se queda muy corto si pensamos en lo que ha de ser el Centro de Educación General Básica que se configura en la Ley General que actualmente se discute. Se ve claramente que vamos hacia el «establecimiento escolar polivalente», porque las actuales tendencias educativas lo están ya postulando.

Las corrientes educativas que configuran al C. E. G. B.

Para no referirnos nada más que a las que están más directamente determinando una nueva concepción del centro escolar de carácter básico, pensemos en:

- a) La enseñanza general larga. La identificación entre enseñanza obligatoria y escuela primaria, que ha venido constituyendo un tópico durante todo el si-

glo XIX y primera mitad del XX, hay que desecharla. Todos los países del mundo, tanto los más socialistas como los más liberales, tratan, cada vez más, de establecer una enseñanza obligatoria larga con el fin de elevar el nivel cultural de los ciudadanos y asegurar a cada uno igualdad de oportunidades para proseguir estudios superiores o insertarse en el mundo de las profesiones con una preparación básica de acuerdo con las exigencias del momento actual (*). Buen ejemplo de ello son el establecimiento del cuarto grado en Bélgica, la escuela comprensiva de nueve años en Suecia, la obligatoriedad de la escuela media elemental en Italia, el ensayo más reciente en Alemania de las llamadas escuelas conjuntas y nuestro intento de enseñanza general básica.

- b) La educación de *tout et tous*. Es la educación integral referida a cada individuo en particular y a todos ellos en general y podría enunciarse así: «Hay que educar todo lo educable en cada sujeto y a todos los sujetos capaces en algún grado de ser educados.» En esta segunda línea está el desarrollo actual de la llamada educación especial. Pero, es que no solamente esta tendencia se dirige a proporcionar la educación apropiada en cada caso, sino que aspira, además, a que todos los centros educativos resuelvan al escolar (niño y adolescentes) todos los problemas inherentes a su desarrollo físico, psíquico y social. Para lo primero se ha pensado en la educación sanitaria, para lo segundo en la utilización de los psicólogos escolares y para lo tercero en la implantación del cuerpo de «asistentes sociales».
- c) La enseñanza no graduada. Como la enseñanza general larga debe comprender, además de la instrucción primaria tradicional, una enseñanza más sistemática y científica, equivalente a la que venía impartándose en los primeros cursos de los liceos o bachillerato, ya

(*) Confróntese a este respecto la publicación del Consejo de Cooperación cultural del Consejo de Europa titulada *L'enseignement primaire et secondaire* ("Tendances actuelles et problèmes communs", de J. THOMAS y J. MAJALU). Este estudio demuestra dicha tendencia y después de analizar los fines que se persiguen con ello, expone cómo está la situación en trece países muy característicos del mundo occidental.

no sirve la organización vertical y unitaria que privaba en las escuelas graduadas y que hasta los años cincuenta invadieron todos los sistemas escolares del mundo. Hay que superponer a esa etapa unitaria, en el sentido de que un solo maestro puede impartir la enseñanza de todas las materias en un curso o grado, otra enseñanza más diferenciada según las distintas disciplinas del currículo, con profesores especializados en cada una de ellas; en una palabra, lo que se conoce con el nombre de enseñanza departamental.

Nuevo concepto de la dirección escolar

Mas ¿qué va a ser o cómo va a funcionar la dirección en estos nuevos centros?... ¿Cómo se va a organizar para desempeñar una misión parecida a la de una empresa que quiere ser compleja y técnica y en la que han de llegar a realizarse las tendencias antedichas?... ¿Po-

drá seguir actuando como venía haciéndolo ante mayor número de maestros, con profesores especializados y el resto de los colaboradores de la empresa educativa?... Esto sin contar con que anexos al C. E. G. B. no funcionen también otro de educación pre-escolar y clases de educación especial. Y no digamos si, por añadidura, en determinadas circunstancias y ambientes, horas del día y épocas del año, no se ordena su conversión en centro de educación permanente y de proyección cultural sobre los adultos. Opinamos que el director de un C. E. G. B. se parecerá más a un director de empresa que a un director escolar tal y como hasta ahora se ha venido concibiendo éste. Porque ¿qué funciones deben atribuirse a un director del C. E. G. B.? En primer lugar, hacer que se sigan en su centro las directrices generales emanadas de la política y administración escolares, los principios psico-didácticos que señalen los cuestionarios nacionales, que los escolares lleguen a los niveles instrumentales y cognoscitivos también prefijados desde arriba y que se observen las orientaciones pedagógi-



Colegio Nacional "Nuestra Señora de la Concepción", de Madrid.

cas que le señale la inspección. Luego, cumplir con las funciones específicas de su cargo, que deberán reducirse a las meramente representativas y a las relaciones humanas con la familia, las autoridades y la sociedad en general, ya que las propiamente administrativas, que le convertirían en un oficinista, le deberán ser descargadas mediante los auxiliares correspondientes.

Además, y con este «además» hacemos punto y aparte para dar a entender que lo que viene a continuación es lo más interesante de la función directiva, estos tres conjuntos de actividades:

Programación → Coordinación → Control

El desmenuzamiento de todo ello daría lugar a una lista de actividades demasiado larga, por lo que lo reservamos a la consideración del lector, ya que es bastante fácil de imaginarse. Y los tres aspectos o puntos en que hemos desglosado toda la función directiva podríamos resumirlos, parafraseando a Kimbal Wiles, así: «La función básica de la dirección escolar es facilitar la situación de aprendizaje por el alumno. Si hay un director que no contribuye a hacer más efectivo el aprendizaje en su escuela, la existencia de tal director no está justificada» (*).

Veamos ahora las funciones que la organización científica de una empresa de carácter productivo exige de la dirección de la misma. Con respecto a las primeras, atribuidas al director de un C. E. G. B., el director empresarial ha de atenerse igualmente a una «política de la empresa» dimanante del Consejo de Administración de la misma y que se traducen en directrices pre-fijadas para conseguir los objetivos de la organización. Las señaladas en segundo lugar, para el director del C. E. G. B., también coinciden de modo general: representatividad y **public relations**.

Y para sintetizar las propiamente directivas, aparte de las teorías de Fayot y Gulick, universalmente conocidas, ya que la sigla POSDCORB ha dado varias veces la vuelta al mundo en su traducción de programación, organización, selección del personal, dirección-mando, coordinación, **rappports** o información y balance-presupuesto, se puede decir que se reducen a:

— Planificación y determinación de objetivos concretos.

(*) K. WILES, en su obra *Supervision for better schools*, Prentice-Hall, Inc. N. York, 1950, de la que ya hay traducción al español, aplica este párrafo a la supervisión o inspección, pero ello es igualmente aplicable a la dirección.

- Coordinación de actividades, teniendo en cuenta la personalidad de los miembros de la organización.
- Control de producción no solamente para ver si se consiguieron los objetivos, sino para planificar de nuevo y continuar el ciclo siempre renovable.

Como se verá por todo ello no íbamos muy descarriados al homologar directivos educativos con directivos empresariales.

La dirección monocrática y la dirección compartida

Siguiendo con préstamos de la ciencia de la administración, vamos a tratar de estos dos tipos de dirección enmarcándolos en las organizaciones típicas que los han motivado. Huelga decir que la primera es aquella que se ejerce por una sola persona, mientras que en la segunda, aunque exista también el director, a la hora de actuar, participan mediante consejo o cogestión otros técnicos o colaboradores.

Para mayor aclaración, digamos que la dirección monocrática se da generalmente en las organizaciones más propiamente burocráticas o autoritarias, en tanto que la dirección compartida ha nacido en las organizaciones democráticas del tipo **management**.

Pero ¿en qué consisten fundamentalmente una y otra? Creemos que esto se verá mejor estableciendo un parangón entre ambas.

Organización burocrática

El director es el jefe.

La autoridad es dada.

El director es una persona a la que la dirección se le confiere por diversos motivos.

Se dan casos de arbitrariedad.

La dirección realiza actividades directivas, o ejecutivas, o ambas a la vez (*).

En momentos difíciles el director, si es verdadera autoridad, puede resolver una crisis de la empresa.

El personal se siente seguro porque en muchos casos es inamovible.

(*) Con relación a la distinción entre trabajo directivo y trabajo ejecutivo, F. C. Mosher y S. Cimmino dicen lo siguiente: "El director de una escuela media o el rector de una universidad realizan funciones directivas cuando proceden a distribuir los trabajos y encargos para el curso, pero llevan a cabo funciones ejecutivas cuando explican una lección en clase." (De *Ciencia de la Administración*. Edic. Rialp, Madrid, 1961, pág. 176.)

Hay centralización y «castas» poco promovibles.
 Escasean los organismos consultivos.
 Cambios de arriba hacia abajo.
 Tiene importancia suma el reglamento.
 Relaciones jefe-subordinado de carácter impersonal.
 El personal participa poco en las decisiones de la empresa.
 Las remuneraciones están en función de criterios objetivos, antigüedad, diplomas, número de hijos, etc.
 Se tiende al trabajo unitario.

.....

.....

Organización «management»

El director es un **leader**.
 La autoridad es tenida.
 El director es una autoridad en dirección empresarial.
 Tiende a anularse toda arbitrariedad.
 El director no realiza nada más que actividades propiamente directivas.
 En situaciones críticas el director, ante la oposición de sus colaboradores, puede sentirse impotente.
 El personal se siente inseguro porque la dirección puede cambiarlo o licenciarlo.
 Hay más autonomía y los puestos son promocionables.
 El **staff** es indispensable.
 Cambios horizontales y corrientes.
 Juegan mucho las iniciativas personales.
 Relaciones jefe-subordinado «cara a cara».
 El personal influye en la dirección de la organización.
 Las remuneraciones están en función de los rendimientos.
 Se tiende al trabajo en equipo.

.....

.....

La dirección compartida

Ante todo lo anteriormente expuesto y citándonos más al tema objeto de consideración, viene ahora el decidirse sobre el tipo de dirección a escoger en los futuros C. E. G. B. A

primera vista, y aunque hemos tratado de ser objetivos, parece clara nuestra predilección por la dirección compartida o equipo directivo, ya que ello es una consecuencia lógica de la complejidad y diversidad de actividades que van a tener estos centros docentes. El propio legislador, al hablar no de director, sino de equipo directivo, también lo ha dado a entender. ¿Y quiénes han de constituir el equipo directivo concebido así? Opinamos que todos los técnicos del centro con sus principales colaboradores, sin olvidar en este caso a un representante de los padres de los alumnos. Y surge otro nuevo interrogante: ¿quiénes pueden considerarse técnicos y cuáles son los «operarios» en la empresa educativa? Porque este tercer factor, del que hasta ahora apenas habíamos hablado, desempeña también un papel muy importante en toda empresa. Pues bien, por técnicos educativos comprendemos a todos los maestros y profesores especiales, porque refiriéndonos a los maestros, éstos no deben ser solamente «pedagogos prácticos», como en al-



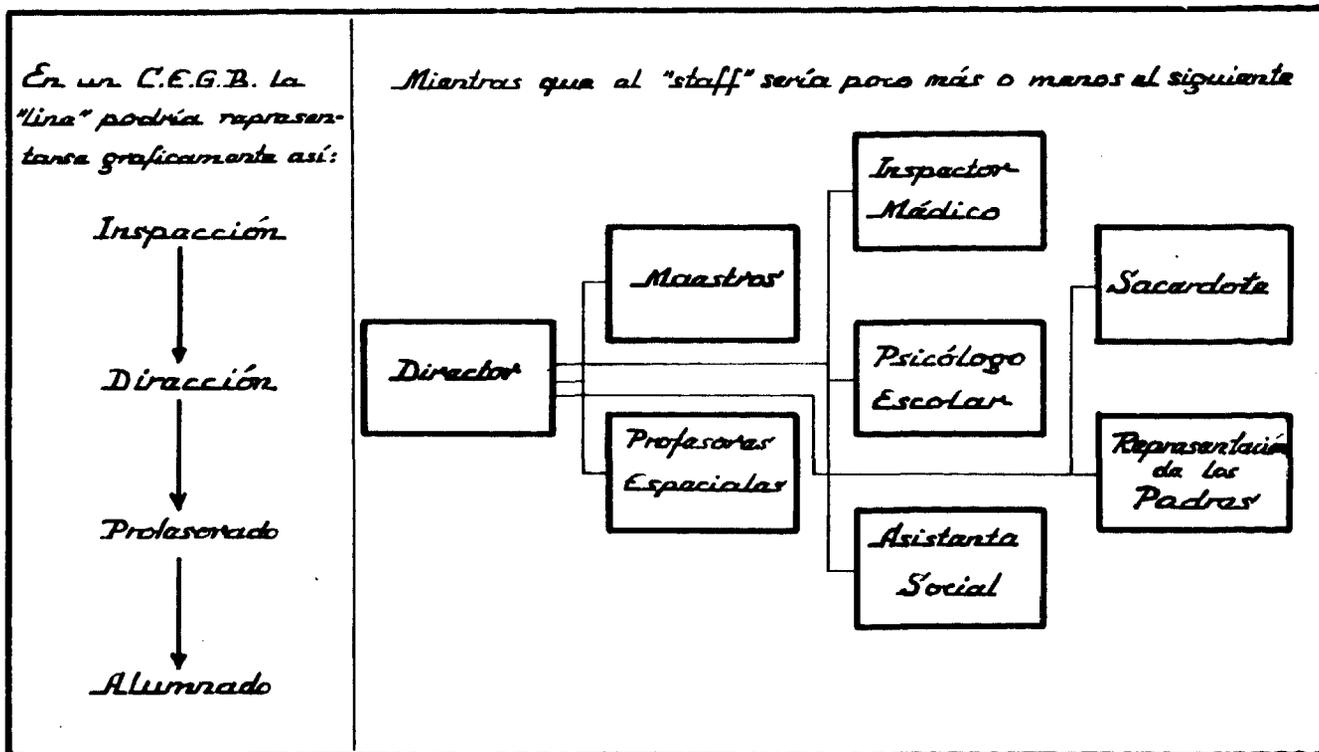
gunas ocasiones se ha dado a entender, ni mucho menos considerarlos como los operarios de una empresa en la que el capataz es el director. Los verdaderos operarios de la empresa educativa, entendiendo la educación y la instrucción como obra exclusivamente personal y activa, son los propios educandos o alumnos, a quienes los maestros y profesores, como técnicos, lo repetimos, ayudan o guían en la realización de su obra. Así como la verdadera misión directiva no es propiamente ejecutiva, sino motivadora, para que técnicos y operarios ejecuten sus tareas respectivas.

Y ya para tocar el fin nos queda muy poco, sólo dos puntos, que vienen a continuación.

Esquemas típicos de la dirección compartida

Dos teorías en la actualidad se disputan la hegemonía a este respecto: la **line and staff**, europea y más tradicional, y el **team** americano, de tipo más moderno. Hablemos, siquiera sea someramente, de cada una de ellas.

La **line and staff**, de difícil traducción a nuestro idioma, podría identificarse con la pareja de dirección vertical-ejecutiva y dirección horizontal-consultiva. Ambos aspectos coordinados dan por resultado una eficiente organización jerárquico-funcional (*).

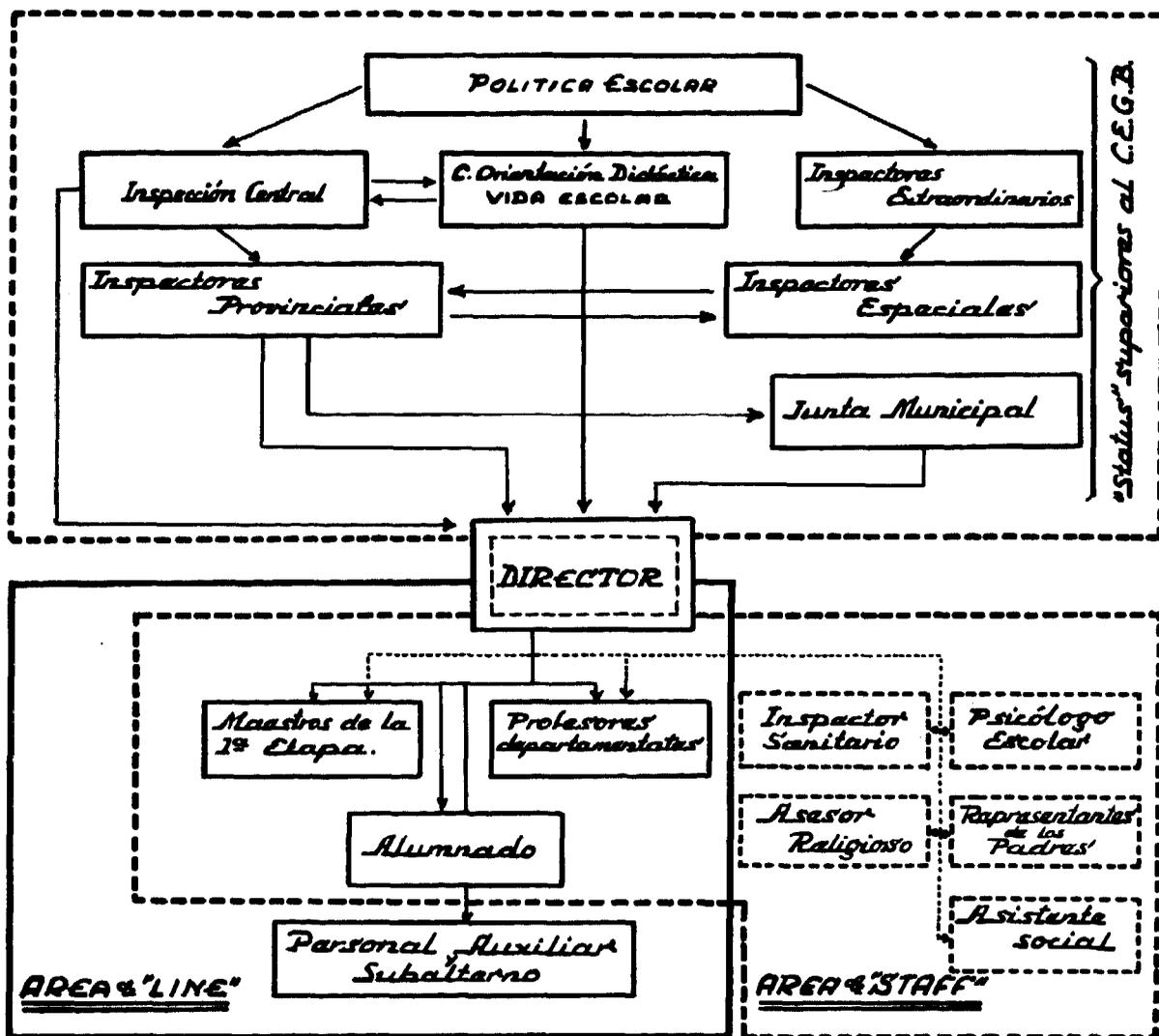


Un **team** o equipo es el conjunto de técnicos que actúan operativamente en el análisis de casos o situaciones problemáticas para encontrar la solución más correcta. Las formas de actuar de un **team** son muy variadas y van desde las reuniones de seminario o mesa redonda hasta la discusión de casos o role-playing. Ponernos ahora a describir estas técnicas de dirección en grupo nos llevaría a extendernos demasiado. Lo único que queremos añadir es que no es lo mismo un equipo directivo que un **team teaching** o enseñanza en equipo.

Pues bien, para no quedarnos en el terreno de la mera teoría o doctrina, y como resumen

de todo lo dicho, podríamos esquematizar todo el conjunto de **status** que probablemente seguirán incidiendo sobre el equipo directivo de un C. E. G. B. y cómo podría organizarse éste de modo compartido. Creemos que, poco más o menos, será así:

(*) R. RICCARDI, en su obra *La dinámica de la dirección*. Edic. Rialp, Madrid, 1960 (pág. 60), viene a decir: "La posibilidad de existencia y de eficiencia de una buena organización jerárquico-funcional (*line and staff*) depende de la capacidad de la dirección para hacer funcional la línea jerárquica, sirviéndose correctamente de los distintos servicios y enlaces horizontales en los distintos niveles."



SELECCION BIBLIOGRAFICA

Además de las obras indicadas en el contexto de este artículo, pueden consultarse:

Obras:

- ALLEN, L. A.: *Organización y dirección de empresas*. Public. del M. de Industria. Madrid, 1963.
- BASSET, G., y otros: *Directores para una escuela mejor*. Edit. Magisterio Español. Madrid, 1966.
- BRECH, E. F. L.: *Organización y dirección*. Ed. Rialp, S. A. Madrid, 1961.
- CORDINER, R. J.: *Nuevas fronteras para directores de empresa*. Ed. Rialp, S. A. Madrid, 1964.
- DOUGLASS, H.: *Organización escolar moderna*. Ed. Magisterio Español. Madrid, 1968.
- FILHO, L.: *Organización y administración escolar*. Editorial Kapelusz. Buenos Aires, 1965.
- GONZÁLEZ RUIZ, F. de P.: *La mentalidad de mando intermedio* (enciclopedia para mandos intermedios). Editorial Interciencia. Madrid, 1966.
- PLANTY, E. G., y FREESTON, J. T.: *Dirección de empre-*

- sas* (desarrollo de la aptitud de mando). Edit. Hispano-Europa. Barcelona, 1965.
- SPERB, D.: *Dirección y supervisión en la escuela primaria*. Edit. Kapelusz. Buenos Aires, 1965.
- TOURNIS y CLARYS: *Vade-mecum de la direction d'école*. Edit. Gedalge. París, 1961.
- VARIOS: *Orientaciones pedagógicas para directores escolares*. Publicaciones del CEDODEP. Madrid, 1965.
- VEGA, J. de: *El director escolar ante el nuevo planteamiento de la educación española*. Edit. Escuela Española. Madrid, 1970.

Revistas:

- "Educadores" (F. E. R. E.), núms. 53 y 54, de mayo-junio y septiembre-octubre de 1969, respectivamente.
- "Notas y Documentos" (CEDODEP), núm. 18 de 1967.
- "Nuestro Tiempo" (Univ. de Navarra), núm. 174, de diciembre de 1968.
- "Vida Escolar" (CEDODEP), núm. 40, de junio de 1962.

La orientación del escolar

Por VICTORINO ARROYO DEL CASTILLO
Jefe del Departamento de Psicología Escolar
y Orientación Profesional

INTRODUCCION

Si por educación entendemos el "perfeccionamiento intencional de las facultades específicas del hombre" es lógico suponer que este perfeccionamiento ha de poner al hombre en condiciones de descubrir y afirmar su vocación, de realizarla plenamente, conviviendo en armonía con los que le rodean, afirmando sus derechos y respetando el derecho de los demás.

La escuela, pues, tiene un objetivo primordial que cumplir: poner al hombre en condiciones de ser un hombre auténtico. En el escolar, a través de los distintos cursos de escolaridad, van apuntando una serie de inclinaciones que, de acuerdo con sus tendencias y aptitudes, se polarizan en determinadas direcciones, abriéndose ante él un abanico de posibilidades. Ahora bien, como el escolar no puede seguir todas las direcciones, se plantea el problema de seguir una determinada. Y aquí está el dilema: ¿cuál de ellas seguir? Es un momento en que el escolar necesita ayuda de los demás. Necesita ayuda, orientación y consejo.

IDEALES EDUCATIVOS

Las posibilidades que se le ofrecen al escolar en un momento clave de su vida se pueden centrar en la siguiente serie de ideales educativos, que son, en definitiva, ideales de vida y que se concretan en una serie de valores:

1. *Valores vitales.*—Integrados por un excelente desarrollo físico y que se traducen normalmente en un plano atlético o deportivo, donde la ética y estética del mundo del deporte podría definir una forma de vida, tras de recibir una formación cultural adecuada para no caer en el culto al cuerpo, a la habilidad o a la fuerza, buscando simplemente el placer del juego, la fama u otros intereses.

2. *Valores políticos.*—Que responden a un afán de poder, de mando, de influencia, de acción y de dominio sobre la colectividad y que también pueden concretar y definir el ideal de una vida, siempre que se modere ese afán, se aprenda a ser tolerante y se respeten las ideas de los demás, tras una educación para la convivencia y la cooperación que lleve al hombre a sentir la necesidad de ayudar a los demás hombres.

3. *Valores económicos.*—Que oscilan desde un natural y legítimo deseo de posesión, mediante el ingreso en el mundo del trabajo, para cubrir las más elementales necesidades, hasta el afán exclusivista del avaro, que ve en la riqueza un fin y en el hombre un solo instrumento de producción, valorándole únicamente por el rendimiento, siendo preciso una información en los problemas y necesidades del mundo laboral y una formación en las relaciones humanas en el mundo de la economía.

4. *Valores teóricos.*—Que pueden definir una vida consagrada a la búsqueda, conquista y comunicación de la verdad, llegando a convertirse el saber y la cultura en una dimensión fundamental de la vida, elevando al hombre con plenitud sobre su naturaleza.

5. *Valores sociales.*—Que se concretan en entrega, abnegación, socorro, protección, servicio y donación a los demás, sobre la base de un gran amor hacia el prójimo no por una filantropía razonada, sino por desplegar en toda su pureza el mensaje del cristianismo.

6. *Valores estéticos.*—Encarnados en un auténtico amor a la belleza y traducibles en la comprensión o ejecución de la obra de arte, en la captación y en la expresión de la belleza a través de distintos medios.

7. *Valores religiosos.*—Que se polarizan en una entrega a Dios y al prójimo, en una forma de vida

cuya expresión suprema es la vocación religiosa, que constituye una llamada hacia Dios, que, en definitiva, es el valor de los valores, el valor único y supremo, fundiéndose en El los demás valores.

NECESIDAD DE ORIENTACION

La polarización hacia uno de estos ideales, hacia uno de estos valores, constituye una especie de vocación que, en definitiva, es una llamada para ser algo en la vida. El escolar llega un momento en que quiere ser algo y ser alguien, pero no sabe el qué ni el cómo. Siente, en definitiva, la necesidad de que le orienten. Siente la necesidad de alguien que le despeje el horizonte nublado de su vida y que, de acuerdo con su profunda manera de ser, sus inclinaciones y aptitudes, ese alguien le "empuje", le impulse, le anime a la realización de determinadas actividades, que es muy posible que granen en una auténtica vocación. Así, pues, la orientación puede definirse como "la fase del proceso educativo, que consiste en el cálculo de las capacidades, intereses y necesidades del individuo para aconsejarle acerca de sus problemas, asistirle en la formación de planes para aprovechar al máximo sus facultades y ayudarle a tomar las decisiones y realizar las adaptaciones que sirvan para promover su bienestar en la escuela, en la vida y en la eternidad" (1).

(1) KELLY: *Psic. de la Educación*. Edic. Morata, Madrid, 1961.

CAMPOS DE ORIENTACION

La orientación del escolar se puede realizar mediante un conocimiento auténtico y profundo de su personalidad, con la utilización de una serie de técnicas adecuadas y teniendo en cuenta todo lo anterior, a través de los siguientes sectores:

- Orientación sanitaria del escolar.
- Orientación vocacional del escolar.
- Orientación social del escolar.
- Orientación moral y religiosa del escolar.

En diferentes artículos, y a lo largo de este curso, iremos comentando brevemente las características, condiciones y técnicas utilizadas para hacer más eficaz y efectiva la orientación de los escolares.

I. ORIENTACIÓN SANITARIA DEL ESCOLAR

CONCEPTO

Ha de entenderse por orientación sanitaria la educación, ayuda y consejo prestado al escolar para que consiga, conserve y desarrolle un equilibrado perfeccionamiento físico y mental.

OBJETIVOS

Los objetivos de la orientación sanitaria se polarizan, pues, en dos direcciones:

1. Conseguir una inmejorable salud física.



*Agrupación Escolar
"Alferez Segura"
Huésca (Jaén).*

2. Conservación y perfeccionamiento de la salud mental.

Y ello a través de tres momentos esenciales: prevención, diagnóstico y terapia.

La orientación sanitaria del escolar por parte del maestro puede centrarse en los momentos de prevención, mediante la información adecuada, y en el de terapia, mediante el tratamiento correctivo señalado por el especialista correspondiente.

SALUD FISICA

El desarrollo de un mínimo programa relacionado con la salud física debe incluir los siguientes aspectos esenciales:

1. *Ambiente escolar sano.*—En lo que se refiere a higiene y limpieza de fuentes, comedores, aseos, suelos, pupitres, iluminación, temperatura, humedad, ventilación, etc.

2. *Servicios sanitarios.*—Montados en torno a la escuela, como enfermeras, médicos, dentistas, psicólogos, que señalen las necesidades físicas del escolar y tracen planes de terapia adecuados.

3. *Instrucción elemental sanitaria.*—Mediante la confección de un programa específico y sencillo, que forme parte integral del programa general: enfermedades infecciosas, peligros de circulación vial, prácticas de socorrismo, etc.

4. *Programas adecuados de educación física.* Destinados a fortalecer el organismo y prestar una seguridad personal para la realización de variados ejercicios.

SALUD MENTAL

Entenderemos por salud mental "aquel estado de armonía intrapsíquica e interpersonal que permite al individuo vivir acorde consigo mismo y para con el grupo del que es parte integrante; es un estado susceptible de variación por la influencia de factores psíquicos y sociales que mantienen la armonía intrapersonal, que permite establecer buenas relaciones con los semejantes y enfrentar a las exigencias de la vida que favorecen al individuo como partícipe activo en la obra constructiva del medio físico y social donde se desenvuelve y, por último, que dota a la persona de energía sobrante para emplearla en actividades laborales y extralaborales" (2).

El ser humano, para su pleno y perfecto desarrollo,

tiene una serie de necesidades que satisfacer. Y entre ellas:

- *Seguridad en sí mismo*, para la realización y solución de variados problemas que tiene que resolver ligados a su propia vida.
- *Autoestimación*, en el sentido de ser útil y poder contar con los demás en determinados momentos.
- *Aceptación por los demás*, ya que el ser humano tiene que vivir en sociedad.
- *Independencia* para manifestar libremente su pensamiento y opinión ante los demás.
- *Autoconfianza* para tomar decisiones por sí mismo y seguir un camino, teniendo en cuenta el de los demás.
- *Fe en la divina Providencia.*

Esta serie de necesidades básicas pueden y deben ser transmitidas al escolar mediante una adecuada orientación del maestro.

Cualquiera de estas necesidades insatisfechas o truncadas puede dar lugar a desajustes en la personalidad y una serie de inadaptaciones escolares, familiares y sociales, mediante la creación de sentimientos de inseguridad, complejos de inferioridad, tendencias antisociales u otros tipos de conducta inadaptada, pues "el problema emocional surge cuando un niño se enfrenta a una situación para la que carece de respuesta adecuada, pero ante la cual reacciona, sin embargo, de una manera desorganizada, ineficaz y, por lo común, socialmente indeseable" (3).

TECNICAS A UTILIZAR

Cualquier desajuste o desequilibrio de la personalidad se puede constatar mediante la utilización de técnicas adecuadas. Y entre ellas: *tests* de personalidad, cuestionarios, técnicas sociométricas, entrevistas, etc., aplicadas por especialistas.

A título de información y para que el maestro pueda descubrir algún alumno de difícil conducta, exponemos el siguiente cuestionario (4):

A) *Problemas generales de conducta:*

1. Necesita el alumno que se le estimule para que termine su trabajo.
2. Es distraído, indiferente o perezoso.
3. Tiene peculiaridades nerviosas, como morderse las uñas, chuparse el dedo, tartamudeo, inquietud, estremecimiento muscular,

(3) BUHLER, Ch., y otros: *Higiene mental del niño*. Edit. Paidós, Buenos Aires, 1965.

(4) Véase KNAPP, R.: *Orientación del escolar*. Ediciones Morata, Madrid, 1962.

manía por coger cosas, frecuentes y profundos suspiros...

4. Es excluido por los demás compañeros.
5. Fracasa en la escuela sin razón aparente.
6. Falta con frecuencia a la escuela.
7. Parece más desgraciado que los demás niños.
8. Tiene un bajo rendimiento en el trabajo escolar.
9. Es celoso, rival o competitivo en exageración.

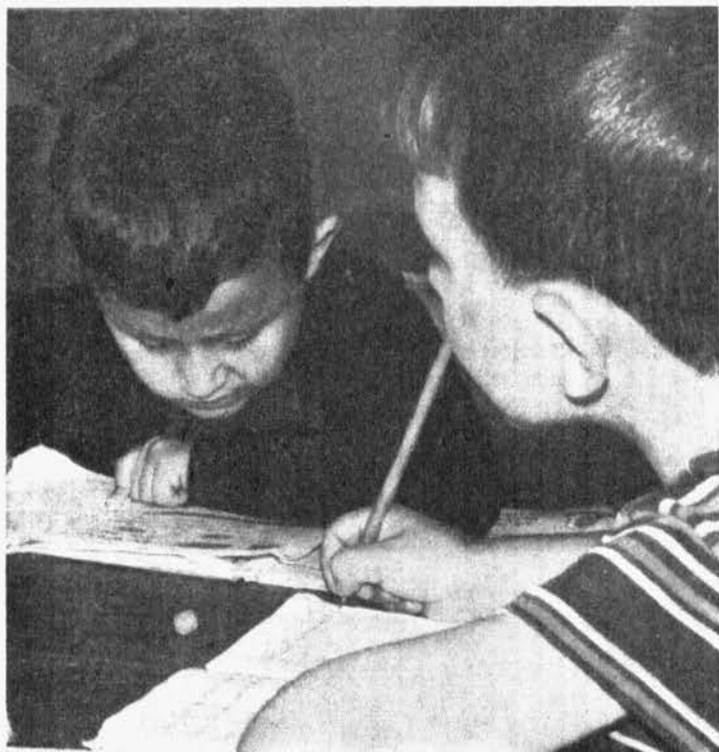
B) Para identificar conducta agresiva:

1. Acepta o no las decisiones del maestro o del grupo.
2. Es pendenciero y se enfurece con frecuencia.
3. Es fanfarrón y se aprovecha de los demás.
4. Es resentido, desconfiado, grosero o insolente.
5. Perturba la clase y es difícil de manejar.
6. Hierde los sentimientos de los demás.
7. Le gusta coger las cosas ajenas.
8. Es mentiroso.
9. Destruye cosas de propiedad ajena.

C) Para identificar una conducta retraída:

1. Le ignoran los demás niños.
2. Es vergonzoso, tímido, miedoso, vacilante, silencioso.
3. Sueña despierto.
4. Defiende su postura y sus ideas.
5. Es demasiado "bueno" para lo que debería.
6. Encuentra dificultad para trabajar en grupo.
7. Se siente a gusto cuando está con los demás.
8. Es fácil herirle en sus sentimientos.
9. Es triste y pensativo.

A través de las respuestas que el maestro o el escolar puedan dar se obtiene una interesante información. Información que puede ser completada mediante la utilización de otras técnicas. Y con todo ello el maestro puede iniciar una orientación sanitaria eficaz para el escolar. En casos de una personalidad excesivamente desajustada, requerirá el diagnóstico de un especialista, que señalará el tratamiento a seguir, bien en la propia escuela o bien en centros especiales, como clínicas de conducta o institutos de pedagogía terapéutica.



*Centro Cultural Vallisoletano.
Párvulos.*

Las colonias de vacaciones para deficientes mentales

Por ISABEL DIAZ ARNAL
Jefe del Departamento de Educación Especial

I. SU NECESIDAD

La evolución notable sufrida por la sociedad y por lo mismo los medios educativos que ella dispone para la expansión y desarrollo natural de los individuos que la integran, han tomado un sesgo tan diferente que ya tiene un significado crucial el hablar de las Colonias de Vacaciones como medio pedagógico de gran valor y de resultados francamente positivos en la reeducación de los deficientes o inadaptados.

El profesor Barbano, Director del Centro di Ricerca e Sperimentazioni Pedagogica de Roma, expresa muy elocuentemente esta transformación al poner de relieve que el significado de las Colonias de Vacaciones y su valor para el porvenir del niño y del país no pueden ser bien entendidos ni valorados si no se tiene en cuenta el conjunto de las situaciones en que el hombre ha llegado a encontrarse en la vida contemporánea, que modifican profundamente las relaciones habituales.

Los progresos de la técnica y las condiciones de vida que se han alcanzado ponen a los hombres en una relación espiritual e ideal bastante distinta de la considerada como habitual. Las distancias se han abolido; es corriente el contacto entre gentes lejanas y el conocimiento y comprensión recíprocas, así como la comunicación de sus respectivas experiencias de vida.

Los medios de información se han multiplicado, alcanzando a los hombres de los lugares más remotos, incidiendo en ellos del modo más sugestivo; y esto hace posible que tengamos noticia de lo que sucede a millares de kilómetros casi en el momento mismo en que el hecho está teniendo lugar. Todavía más: pueblos y países, costumbres y modos de vivir no nos son desconocidos ni parecen maravillarnos a pesar de ser distintos de los nuestros, porque encontramos su justificación histórica, geográfica, climática, económica, social y religiosa.

Finalmente, las gentes se reúnen cada vez más en grandes conglomerados urbanos; el agro va teniendo menor

necesidad de brazos humanos, la fatiga física disminuye, aumenta la tensión y desgaste nervioso. El bienestar de la vida crece, aumentan las necesidades y cambian los niveles de aspiraciones. Mudan los objetivos a alcanzar: económicos, profesionales, culturales—que parecen ofrecerse a todos en igual medida, según una mayor justicia social en la distribución de los bienes—. Que este cambio incida profundamente en la estructura social es un hecho innegable y comprobado. Pero al mismo tiempo supone en el hombre una serie de problemas no advertidos en un principio; en primer lugar, la familia asume relaciones nuevas; padre y madre trabajan no siempre, y sólo, por necesidad económica. La mujer está equiparada al hombre en la vida social en todas las formas, con plena paridad jurídica. La movilidad de los individuos por necesidad de oficio, o de emigración o por otros motivos, ha aumentado al máximo. La necesidad de compensar la fatiga nerviosa con períodos de distensión y el restaurar el esfuerzo físico disminuido por la tarea cotidiana, mediante ejercicios oportunamente estudiados, está reconocida universalmente.

Los deportes tienen este cometido de equilibrio fisiológico y de restauración biológica. *La vida al exterior, al aire libre, ha llegado a ser un ejercicio altamente aconsejable, necesario, no sólo por la higiene física, sino por la mental* (1).

II. SUS DIFERENCIAS Y SEMEJANZAS CON LAS COLONIAS DE VACACIONES PARA NORMALES

Para comprender con claridad el cometido y la realidad de las Colonias de Vacaciones para deficientes mentales, nada mejor que el establecimiento de comparaciones con las que se dedican a niños normales, para deducir de ellas las líneas características que definen esta modalidad pedagógica en favor de los inadaptados intelectuales.

(1) BARBANO, Ugo: "Colonia di vacanza e società d'oggi". Quaderni di documentazione a cura della Pontificia Opera Assistenza, páginas 3-4.

Tres diferencias importantes se dan entre ambas, a saber:

- a) Desde el punto de vista de su finalidad.
- b) Respecto de su desarrollo o evolución.
- c) El modo cómo se organizan.

II.1. *Diferencias respecto de la finalidad que las informa.*

La finalidad de la Colonia de Vacaciones para deficientes mentales difiere notablemente de la perseguida por la de normales. En efecto, vienen a ser una prolongación de la acción educativa de la familia y de la escuela.

La educación dura las veinticuatro horas del día (ya que también se enseña a dormir en cierto modo), pero los muchachos están poquísimo en casa y ven muy poco, demasiado poco, a sus padres. La educación dura los dos tercios al menos de la edad evolutiva; es decir, hasta la plena adolescencia, al comienzo de la juventud y apenas se hace obligatoria hasta los catorce años.

He aquí la razón por la cual las instituciones tradicionales requieren el auxilio de otros organismos.

Es absurdo tener escuela los doce meses del año, como también es absurdo transformar la escuela en un juego continuado. Sin embargo, la escuela es necesaria y el juego también, como lo son la disciplina y la distensión o distracciones. Por este motivo, *la Colonia de Vacación se convierte en la institución que completa el ciclo anual de la educación por todo el tiempo que es necesario, en el modo y en la forma más adecuadas, actuando con aquello que no es el cometido específico de las otras instituciones educativas.*

En este ambiente, en esta atmósfera, los muchachos, reconocidos por el médico, reciben cuidados y atenciones apropiadas, al par que contraen hábitos valiosos: el orden de la jornada, la alimentación, el sueño, la higiene personal. Por otra parte, se les conduce a jugar, pueden divertirse, realizan nuevas experiencias, ejercitan la actividad libre, actividad dirigida, juegos bien escogidos, observación y descubierta de la naturaleza, trabajo manual, donde el ingenio y el gusto encuentran pasto apropiado. De este modo la educación se hace continua.

El pensamiento de la familia está presente en los chicos; las cosas bellas y buenas aprendidas en la escuela tienen aplicación en la Colonia. En una palabra, ya no están tan solos. Ni constreñidos ni reducidos por la angustia; tienen frente a sí al adulto como amigo, a la sociedad como protectora, que les acompañan, secundan, guían y corrigen con atención y con comprensión. Estas son las líneas fundamentales de las Colonias de Vacaciones para niños normales.

Por el contrario, el sentido o finalidad, cuando de deficientes mentales se trata, es muy diferente del que distingue a las Colonias de Vacaciones anteriores. En primer lugar, no hay esa idea de prolongación, de complementación de una tarea educativa que debiera ser continuada, y que en el desarrollo normal de la ocupación

escolar y familiar no puede verse terminada totalmente. La Colonia de Vacación para el deficiente no viene a llenar un vacío como en el normal, ya que este vacío no existe en el sentido estricto de la palabra.

El niño normal recibe mucho de su familia y de la escuela, y en la Colonia de Vacación se le da más: algo que completa todo ese bagaje que él adquiere y que roza un sector que los dos ámbitos anteriores no le pueden ofrecer más que de una manera limitada y recortada.

El niño deficiente que disfruta de Colonia de Vacación no recibe en ella una educación diferente de la que adquiere en el Centro especial que frecuenta, ni tiene esa característica de complementación porque ya la institución le ofrece, en el curso ordinario, la actividad que desarrollará en cualquier ambiente que pueda frecuentar. Por su limitación mental las horas de clase no se llenan con programas densos y cuestionarios de materias inaccesibles para ellos; es el trabajo manual, los juegos sensoriales, las actividades dirigidas o espontáneas las que desempeñan un papel primordial en la reeducación.

Además, la tutela y el cuidado continuado que su personalidad requiere está cotidianamente ejercitado en el establecimiento especializado que, por las mismas razones, está generalmente enclavado, salvo raras excepciones, en lugares alejados del casco urbano, donde la naturaleza desempeña de por sí un papel importante en la educación del pequeño deficiente.

No hay, pues, vacío ni en lo material ni en lo formal que justifique la existencia de las Colonias de Vacaciones para niños deficientes; no obstante lo cual significan un recurso valioso en la educación de los mismos.

Para resumir el sentido o finalidad de estas Colonias



podríamos decir que *el deficiente mental en la Colonia de Vacación prosigue o continúa su marcha educativa especial*, puesto que las actividades que en ella ejecuta son continuación de las ordinarias y el contacto con la naturaleza es familiar para él durante todo el año; únicamente hay un *cambio de marco ambiental material*.

II.2. *Diversidad en cuanto al desarrollo o evolución de las Colonias de Vacaciones.*

Continuando con la discriminación apuntada al principio, vamos a exponer seguidamente las diferencias que separan a las Colonias de Vacaciones para normales o deficientes, teniendo en cuenta el propio desarrollo o evolución sufrida por aquéllas desde su comienzo.

La Colonia de Vacaciones, actualmente en funcionamiento para niños normales, no ha sido la misma de hace unos cuantos años, sino que ha sufrido una evolución notable que la ha mejorado y perfeccionado hasta extremos formidables.

Las Colonias de Vacaciones, en un principio patrocinadas por organismos estatales o de la Iglesia, tuvieron en los primeros momentos un matiz puramente de caridad o de lucha contra enfermedades contraídas o de prevención hacia ellas. El aspecto educativo estaba ausente, aunque ya era bastante el comenzar.

Pero más tarde los entes asistenciales, surgidos en otro tiempo con funciones propiamente caritativas para subvenir a necesidades especiales, ven enderezada hoy su acción hacia un fin eminentemente educativo. No se trata solamente de organizar lugares de cura o de profilaxis, sino de crear un ambiente educativo, que continúa la acción de la familia, iglesia y escuela, en una situación particularmente adaptada, que aporte lo que éstas no pueden o no saben dar, o no darán, de no alterarse en su organización.

La Colonia de Vacación para normales ha atravesado en su desarrollo progresivo diversas etapas. Nacida como obra sanitaria, la Colonia ha llegado a ser luego una institución educativa que tiende felizmente a ampliarse cada vez más. Así, junto al aspecto sanitario ha perseguido fines asistenciales y de recuperación moral, sobre todo en la postguerra, asumiendo hoy una dimensión y una función social, en el sentido de favorecer la experiencia de relación del niño y del joven, los cuales se entrenan en la convivencia con sus coetáneos de diversa proveniencia en cooperación afectiva. Los muchachos, por primera vez y en temprana edad, comienzan a vivir en la Colonia residencial y en la diurna los unos frente a los otros, tratando de conocerse, a pesar de provenir de regiones lejanas y de ambientes diversos, aprendiendo a convivir, a ayudarse, a entenderse.

Actualmente la Colonia de Vacaciones, que generalmente ha abarcado a un grupo numeroso de muchachos, se ha orientado hacia la pequeña dimensión (de la que es bello ejemplo la ciudad colonística que la P. O. A.

ha erigido en Palidoro, sobre la costa tirrena en el norte de Roma), e incluso se proyectan Colonias para núcleos familiares y para preescolares de tres a seis años.

Como se ve, el proceso de desarrollo sufrido por estas instituciones ha sido largo y se ha ido complicando progresivamente, según eran atendidas las necesidades.

La Colonia de deficientes no ha sufrido esa evolución larga que distingue a la de normales; diremos más bien que es una consecuencia de dicha evolución. Es decir, que el motivo de aparición de ellas se debe al perfeccionamiento de la Colonia de Vacación para normales. Ahora bien, una vez surgidas se han separado totalmente de esa evolución como rama aparte y con características especiales: como algo ya cuajado que la experiencia y los tanteos realizados ha ahorrado esfuerzos. La Colonia de Vacaciones para deficientes llena un cometido fijo desde el principio y sin solución de continuidad, dándose ya desde sus comienzos una diferenciación de las mismas, teniendo en cuenta los sujetos y edad, pero nunca numerosas, sino siempre en pequeña dimensión. Generalmente se organizan Colonias de Vacaciones para deficientes niños y para deficientes adolescentes, como veremos al hablar de su organización.

Sigue, por tanto, destacándose notablemente la diversidad de concepción que rige la Colonia de Vacaciones como institución educativa para normales o deficientes. Veamos ahora la tercera de las diferencias y la más decisiva en esta confrontación.

II.3. *Diversa organización de las Colonias de Vacaciones para deficientes.*

En esencia, la Colonia para normales agrupa un contingente de muchachos superior en mucho al número de los que, en general, constituye una clase. Además, la procedencia de los que se benefician de la Colonia es o pertenece a regiones diversas, e incluso actualmente es frecuente la convivencia de algunos extranjeros dentro del núcleo perteneciente a un país determinado.

Facilita esta agrupación amplia el hecho de que la finalidad docente está subsumida en la social y de convivencia, y que la acción educativa, con ser marcada, no se restringe al marco de una clase habitual como en la escuela ordinaria, sino que se amplía a actividades que permiten y hasta requieren un mayor número de participantes.

Junto a esa mayor agrupación hay una autoridad predominante, que es la figura del monitor, clave principal de la actividad colonística, aun cuando en la Colonia exista un director y auxiliares que le secunden para atender a todas las necesidades y cumplir las directrices fijadas.

Se da además un cierto grado de libertad, dentro de unos límites señalados por la disciplina, para interpretar y muchas veces realizar las múltiples actividades que tienen lugar en estas instituciones. No importa tanto el

homogeneizar a los agrupados en la ejercitación cuanto el proporcionarles una expansión dirigida, que tiene lugar en ese marco social porque es el idóneo, y el marco docente estricto no puede proporcionársela.

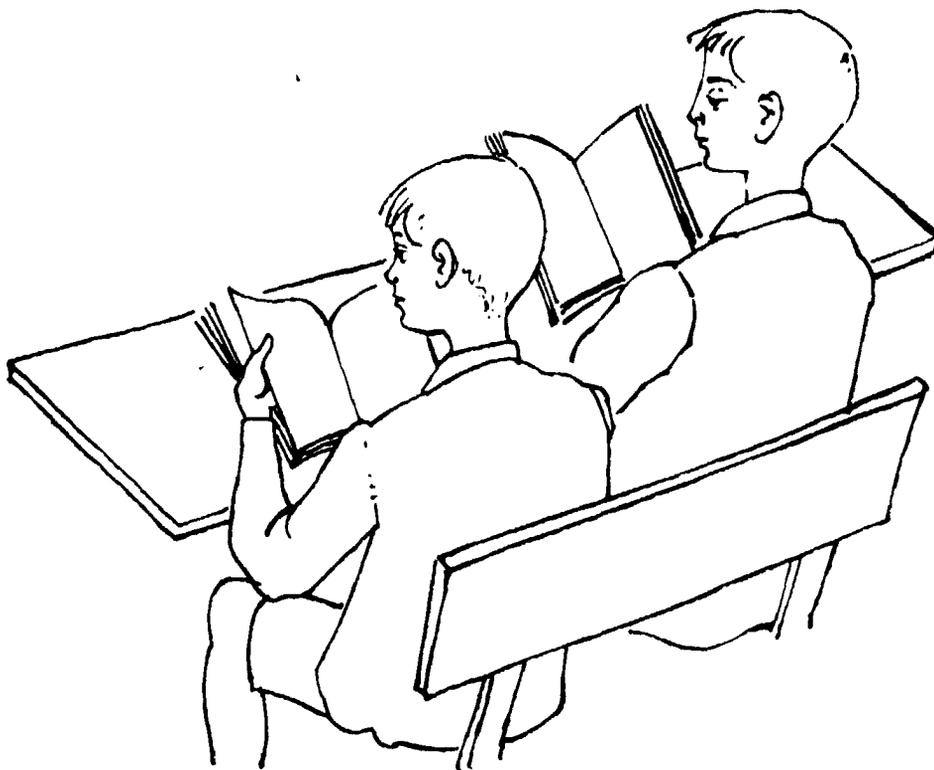
Es, en fin, un período de relajación de tensiones sin estar inactivos, sino desarrollando, por el contrario, unas actividades compensatorias de las que les han mantenido en tensión constante y prolongada, como son el estudio o el aprendizaje de un trabajo. El trabajo en la Colonia de Vacaciones para normales no es la superación de un grado o la ampliación de otro anterior; es un paréntesis, un compás de espera que le hace fijar la atención en lo personal al muchacho que las vive, olvidándose un poco de lo estandarizado, de lo mecánico, para vivir lo humano, el contacto con los demás, en experiencia directa; y a este fin están orientadas las diferentes actividades comunitarias que componen el cometido de la Colonia.

La organización de la Colonia para deficientes es algo completamente distinto; partiendo de la realidad que la constituye, cual es la continuación de la labor ordinaria que el Centro especial realiza; *no es numerosa*, a lo sumo cincuenta, y éstos divididos en grupos de doce o diez, según los casos.

La autoridad es repartida en el equipo, que conocen y están acostumbrados a vivir; el educador, que se ocupa directamente del grupo; el médico, que les visita o super-

visa con periodicidad semanal; el capellán, que los frecuenta en el aspecto religioso y del culto; los auxiliares, a quienes acompañan con frecuencia en sus tareas; el jardinero, el carpintero, que ven a diario en el cuidado de la huerta y en el mantenimiento y arreglo de los deterioros que el uso continuado de los instrumentos requiere. Es, en fin, un pequeño mundo que les es habitual y al que conceden importancia jerarquizada, pero al que están adscritos y lo necesitan.

Este pequeño mundo que constituye para el deficiente el personal del Centro médico-pedagógico no puede ser cambiado ni reducido porque entonces, en lugar de beneficios, se infringirá al deficiente un perjuicio y no favorecería en nada su reeducación. La falta de seguridad personal que los caracteriza, la lentitud en la adaptación a las cosas y al ambiente, la dificultad de iniciarse en nuevas situaciones, hacen imposible una Colonia de Vacaciones concebida como idónea para niños normales. El período de tiempo corto en sí, aunque fuera mes y medio, en el cual habrían de cambiar totalmente sus maneras de conducirse, sus horas de trabajo, etc., aumentando el número de sus compañeros y difuminado en su mentalidad el papel asignado al personal por el cambio operado, crearía en él una confusión en su obrar muy difícil de enderezar y con influencia desfavorable a su reintegración posterior para reanudar su reeducación en el Centro correspondiente.



Le cuesta demasiado aprender a realizar una cosa para cambiarla de la noche a la mañana; su escasa agilidad mental no les permite transferir una serie de hábitos adquiridos por un ejercicio repetido, y en muchas ocasiones hasta le perjudica incapacitándole para posteriores adaptaciones que, por su deficiencia mental, son mecánicamente adquiridas y no comprendidas de modo intelectual.

Es, pues, la organización de la Colonia de Vacaciones para deficientes un trasplante de la que rige ordinariamente el centro especializado. Razón ésta por la que se distingue de modo radical de la estructura organizativa de la Colonia para normales, que viene a ser justamente una solución de continuidad de la norma cotidiana de sus actividades, encontrándose en esta alteración estudiada y dirigida el mayor fruto de la institución. Lo contrario que sucede en la de deficientes, cuya continuidad en el modo de convivencia es el exponente de su eficacia.

III. VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LA INSTALACION DE C. DE V. PARA DEFICIENTES

Así como la organización material de Colonias de Vacaciones para normales no presenta grandes dificultades porque se pueden habilitar para ellas locales destinados durante la temporada académica a la enseñanza o a residencias de colegiales, las Colonias de Vacaciones para deficientes requieren todos los servicios de que comúnmente gozan en el período de educación normal.

Este, al parecer, inconveniente deja de serlo al considerar que precisamente por este hecho las Colonias de Vacaciones para deficientes son fáciles de organizar por cuanto no consiste más que en el traslado material de los niños a un Centro ya organizado que queda vacío por intercambiarse con otro emplazado en un marco geográfico variado.

En el extranjero resulta muy fácil la instalación de Colonias en mar, montaña, ambiente relativamente urbano y rural porque hay toda una red de establecimientos de educación especial, similares en el número de niños albergados; de este modo sólo consiste en cambiarse de establecimiento para ocupar otro también estructurado para este fin educativo, que ha quedado vacío durante un mes o mes y medio, en busca de otro clima o ambiente.

El gasto de alimentación y entretenimiento diarios no se aumentan ni modifican, y el coste del empleo del local es nulo, porque a cambio de él se benefician los que han ocupado el edificio que dejaron los que llegan.

De esta manera sencilla, flexible y rápida la Colonia de Vacaciones funciona sin dificultad y con grandes re-

sultados, puesto que gran parte del personal marcha a la Colonia para aprovecharse del cambio de lugar, e incluso personal en preparación en período de "stages" presta voluntariamente sus servicios para adiestrarse y adquirir la madurez práctico-teórica en la especialidad. Ahora bien, repetimos que esta fórmula viable y sin complicaciones, eficacísima y sin más gastos que los ordinarios, es solamente empleada en los países de Europa y América, que cuentan con una reglamentación y estructuración de la educación especial de modo sistemático.

Esta red variada de Centros especiales que se dedican de lleno a la reeducación de deficientes ha permitido, y permite, en la actualidad que niños deficientes conozcan diversas regiones del país propio e incluso se trasladen a países diferentes en intercambio con niños extranjeros.

Pero, además, otra de las grandes ventajas que esta facilidad de instalación de la Colonia supone es la ampliación de conocimientos, la frecuentación de métodos y técnicas de reeducación que ofrece a educadores y técnicos de esta especialidad, que emplean su tiempo de descanso prestando servicio en otros centros diferentes al suyo, en el que aprenden y al que participan sus experiencias en contraste continuado. Así numerosos educadores y pedagogos canadienses han verificado sus prácticas en centros franceses y belgas, y no pocos italianos se han adiestrado en la dinámica de grupos frecuentando en intercambio los establecimientos austriacos y holandeses.

Creemos que ésta es la doble ventaja que la Colonia de Vacaciones para deficientes ofrece respecto de los deficientes mismos y del perfeccionamiento del personal técnico que los atiende; lo que parecía, en principio, un inconveniente es justamente una ventaja valiosísima. Pero seguimos repitiendo que no puede hallarse en este sentido de nuestra Patria, en la que no sólo no existen Colonias de Vacaciones por las razones antes expuestas, sino que ni siquiera se ha afrontado la solución real del problema de la educación del niño deficiente de una manera sistemática.

Esta es, a grandes rasgos, la valoración pedagógica de la Colonia de Vacación para deficientes mentales que coopera a la recuperación social de los mismos, teniendo en cuenta el límite de sus posibilidades y echando mano de los medios de que disponen. Y, como dice el profesor Brotini, está reconocido el valor ético-social del principio "el que más tiene más debe dar", y no sólo desde el punto de vista económico conviene recordar y actualizar el imperativo que impone el "dar más a quien tiene más necesidad".

2. ORIENTACIONES Y EXPERIENCIAS DIDACTICAS

Lectura comprensiva y vocabulario lector

Por MANUEL RIVAS NAVARRO
Jefe del Departamento de Investigación
y Experimentación

La calidad de la enseñanza de la lectura constituye un valioso «indicador» de la eficacia y calidad general de la enseñanza en una institución escolar, en la medida en que el dominio de la lectura constituye un instrumento de gran alcance para la penetración y progresos en las demás áreas educativas.

Sin embargo, la eficaz enseñanza de la lectura encierra una amplia problemática didáctica, no siempre adecuadamente resuelta en algunas de nuestras instituciones docentes.

Ahora vamos a centrar nuestra atención en algo tan decisivo como es la comprensión lectora, que constituye la esencia de la lectura misma, analizando la manera en que el vocabulario lector puede contribuir directamente a hacerla posible y a potenciarla.

Esta cuestión encierra una clara virtualidad operativa y sentido práctico, cuyo adecuado enfoque sirve a los docentes bien para la preparación del material correspondiente, bien para la selección del que hayan de elegir, y, en general, para el eficaz encauzamiento de las actividades de aprendizaje.

LA COMPRESION LECTORA

Una cuestión previa de gran alcance didáctico radica en establecer el auténtico sentido de la lectura. De él depende la categoría, nivel y alcance de los objetivos docentes y, en consecuencia, la índole y características del proceso metódico a seguir.

El primer sentido o nivel en el concepto de lectura, muy elemental, que late como un principio informulado en la mente y actitudes de ciertos educadores, consiste en interpretarla simplemente como la identificación de los signos gráficos y su respectiva transformación en elementos fonéticos, en sonidos. Según este concepto, se entiende que un sujeto saber leer cuando es capaz de transformar o traducir una serie de grafismos en los sonidos correspondientes. Realmente, éste es el concepto de lectura que subyace a una modalidad utilizada por la mayoría de los padres y ciertos maestros cuando pretenden comprobar el nivel alcanzado por un sujeto. Interpretan que sabe leer cuando ante un texto ha realizado dicha operación con un cierto ritmo y continuidad, sin preocuparse de indagar si realmente se ha producido simultáneamente la captación del significado de los vocablos o frases correspondientes.

Pero es evidente que la lectura, aunque también sea esto, no puede consistir sólo en eso, ni su aprendizaje puede reducirse a ello, incluso en su primera fase. La lectura mecánica carece de sentido.

Se trata simplemente de su aspecto más sensible, en el que predominan elementos y funciones de carácter sensitivo y mecánico. Por eso es el estrato de la lectura que se presta con más facilidad a la investigación de tipo experimental. En efecto, se han realizado abundantes estudios experimentales sobre los mo-

vimientos oculares, la vocalización y la realización entre ambos. Pero es evidente que la lectura no puede reducirse a la simple operación de descifrar signos gráficos.

La lectura consiste fundamentalmente en la captación del significado de los vocablos y en relacionarlos para comprender las ideas o sentimientos que contienen. La lectura, como interpretación de la lengua escrita, ha de ser esencialmente un medio de comunicación. La lectura es, por consiguiente, comprensión lectora. En el orden didáctico, el nivel de la lectura en que han de centrarse las actividades docentes tiene que ser necesariamente la lectura comprensiva.

El hecho de permanecer determinado tiempo en un nivel de lectura mecánica lleva aparejado una mecanización de las técnicas didácticas y, en definitiva, de todo el proceso. Una actividad de este tipo resulta carente de sentido para el escolar y desprovista de todo incentivo, determinando la creación de una actitud negativa hacia el aprendizaje y hacia la lectura misma, cuando en realidad uno de sus objetivos había de consistir precisamente en crear una actitud de estimación por la lectura, el gusto por ella, el deseo de leer.

VOCABULARIO LECTOR

Cuando se trata de analizar los distintos elementos lingüísticos que operan en el aprendizaje de la lectura, es preciso detenerse a considerar lo que viene a representar el elemento material y constitutivo de la lengua misma; esto es, el vocabulario. El vocabulario, como he indicado en otra ocasión, desempeña una función fundamental y fundamentante en todo proceso de la educación lingüística (1) y, por consiguiente, en una de sus manifestaciones básicas, como es la lectura.

Tal significación tiene el vocabulario en el aprendizaje de la lectura, que incluso se puede llegar a afirmar, en el orden didáctico, que los progresos en el aprendizaje de la lectura están representados, en gran parte, por el progresivo incremento del vocabulario lector del escolar. Es decir, en la medida en que el niño es capaz de identificar y captar la significación de un número cada vez mayor de palabras que visualmente percibe, en la misma medida va aumentando su capacidad lectora.

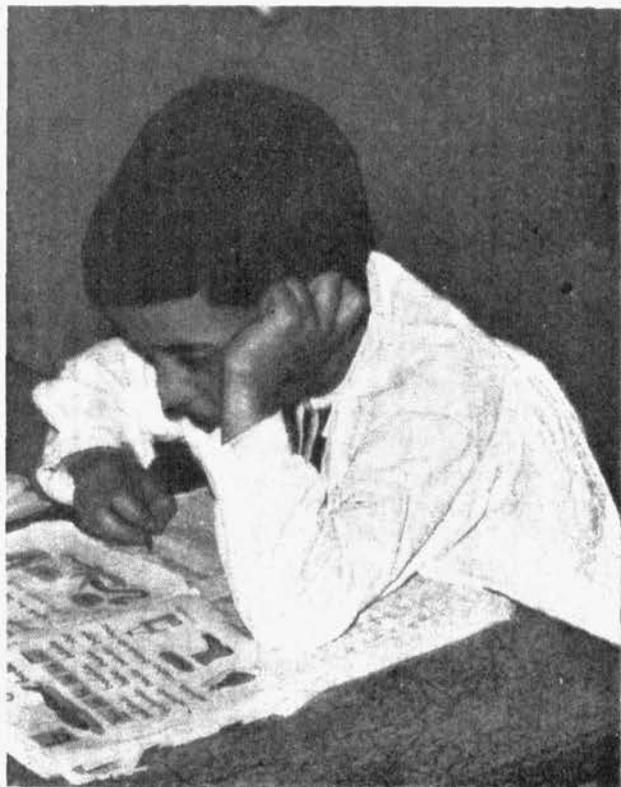
Mas al referirse al vocabulario utilizable en el aprendizaje de la lectura, hay que tomar en

consideración dos factores esenciales. Uno es de índole cualitativa, el otro es de carácter cuantitativo.

SELECCION DE VOCABULARIO

Al plantearse, desde cualquier perspectiva, los problemas que entraña la enseñanza de la lectura, pero muy especialmente al referirse al material empleado, hay que verlo iluminado por uno de los principios básicos de la didáctica del proceso lector: la comprensión lectora.

¿Cuáles son los rasgos que deben caracterizar al vocabulario utilizado, de tal modo que permita un cultivo permanente de la comprensión lectora, incluso desde los momentos iniciales del aprendizaje lector? Las palabras presentadas a los alumnos deben de ser de tal índole y naturaleza como para que se encuentren inscritas de lleno en el ámbito vital del discente. Dicho de otra manera: la primera condición exigible a dichos vocablos es la de



Centro Cultural Vallisoletano. Párvulos.

que no sean extraños a la capacidad comprensiva del escolar, ni ajenos a sus intereses, en consonancia con el momento de desarrollo psíquico, social y lingüístico en que se encuentra.

En una consideración estrictamente lingüística resulta que cuando el niño llega a la institución escolar y tiene que comenzar las tareas del aprendizaje de la lectura posee ya un cierto bagaje de vocabulario logrado en la vida familiar, en sus esfuerzos por la penetración en el dominio del mundo circundante, a través de las relaciones que hubo de establecer con otros niños y con los adultos a lo largo de su vida preescolar o extraescolar. Son recursos léxicos y fórmulas expresivas que adquirió mediante la percepción auditiva y que utiliza oralmente cuando habla.

En consecuencia, el material escrito en que aprenda a leer debe presentarle justamente esas palabras o estructuras lingüísticas que de algún modo ya conoce. De esta manera, lo que constituye ya el vocabulario infantil, aunque sólo en la dimensión de vocabulario oral, pasará a convertirse también, merced al libro de lectura, en vocabulario visual o lector. Un sector del vocabulario de fácil acceso a la comprensión o identificación significativa por parte del escolar. Así, el aprendizaje lector resultará sensiblemente simplificado y, en definitiva, con fiel atenuamiento al principio de la comprensión lectora, se habrá producido un auténtico aprendizaje lector y no un simple y puro proceso externo de mecanización carente de sentido para el niño, como ocurre cuando se le fuerza a una tarea de rutinario silabeo de palabras que no poseen significación alguna para él.

Los libros, fichas, tarjetas o cualquier otro material empleado en la enseñanza de la lectura, especialmente en los dos primeros cursos, deben contener precisamente aquellas palabras que ya son de uso común en la lengua hablada del niño de seis a siete años. Junto a esas palabras de gran frecuencia de uso en la lengua infantil, estos libros pueden incluir también aquellos otros términos que, aunque de menor usualidad, conviene, sin embargo, presentarle en los ejercicios de lectura, porque resultan de gran interés y fácil aprendizaje para el escolar, por su ritmo y sonoridad o por sus resonancias afectivas, que apelan a lo más hondo de los sentimientos de la imaginación infantil.

Los cursos siguientes deben irse incluyendo progresivamente todo aquel repertorio de vo-

sablos que, aunque de menor vigencia en la lengua infantil, conviene, sin embargo, que el escolar aprenda, ya que son los que en el futuro va a encontrarse con una mayor frecuencia en sus lecturas escolares y extraescolares. Se trata de las palabras de gran usualidad en la vida de relación de los adultos, hacia la que el escolar camina y en la que lentamente va a desembocar.

Para determinar, de acuerdo con los criterios selectivos aludidos, el valor didáctico de las palabras que deben utilizarse para la enseñanza de la lectura, adquiere cada día más la técnica de los «vocabularios básicos», ya utilizados en casi todos los idiomas; técnica que mejora progresivamente merced a los trabajos experimentales de didáctica y lingüística aplicada. Tales instrumentos didácticos, que son los vocabularios básicos, consisten en inventarios de palabras en razón de su frecuencia de uso, determinado de un modo experimental.

Junto a este criterio de la usualidad de las palabras en el habla infantil y adulta hay que añadir otros, que contribuyen a perfilar la idoneidad o valor didáctico de los vocablos para el aprendizaje de la lectura, en razón de lo cual pueden ser incluidos o no en los libros correspondientes. Así, en el primer curso, sobre todo, deben incluirse sólo aquellas palabras que poseen una significación unívoca, evitando las de sentidos diversos. Cuando, por necesidades de fluidez en los textos, se tome alguna de ellas, debe emplearse en su primer sentido o sentido propio y nunca en el figurado. Antes del tercer curso las excepciones a esta ley deben ser ocasionales y cuidando siempre que bien por su presentación en el contexto, bien por la ayuda de las ilustraciones, quede salvada la posibilidad de error o confusión interpretativa. Por la misma razón deben evitarse de los términos abstractos, prefiriendo siempre los correspondientes concretos: perezoso, en vez de pereza; bueno, en vez de bondad, etc.

Otra de las condiciones a que hay que atender en la iniciación en el aprendizaje de la lectura se refiere no ya a aspectos semánticos o de significación, sino aspectos externos de las palabras mismas, como es su longitud y dificultades fonéticas. Para los primeros momentos del aprendizaje de la lectura los manuales escolares deben centrarse de palabras de dos o tres sílabas y en ciertos monosílabos que, aunque constituyan sílabas inversas, son imprescindibles para dotar de cierta flexibilidad

a las frases y párrafos de los primeros ejercicios de lectura: un, el, es.

Hasta la parte correspondiente al tercer trimestre del primer curso no resulta conveniente incluir sílabas mixtas. Y debe esperarse hasta el comienzo del segundo curso para presentar las palabras de mayor complejidad fonética, como las del tipo transporte, construcción, etc.

Entre las consonantes utilizadas en las primeras palabras presentadas deben preferirse las de sonido simple, que no necesitan apoyarse en una vocal inicial, como acontece con las del tipo m (e-me), f (e-fe), etc., siendo preferibles las del tipo p, d, t, etc.

Igualmente, en cuanto al orden de presentación, estos libros escolares deben dar preferencia a las palabras que contienen consonantes de un solo sonido o que toman el sonido predominante, en el caso de consonantes de doble sentido (c, g, v-b). La práctica del segundo sonido (o de la segunda representación gráfica del mismo sonido: z, q, k, r-rr) debe retrasarse hasta la parte correspondiente al segundo trimestre del primer curso, como adecuadamente señalan los actuales cuestionarios para la enseñanza primaria. Asimismo, debe atenderse a la debida «espaciación» o separación entre ambos sonidos y grafismos, no situándolos en lecciones contiguas. La desatención por estas condiciones puede crear ciertas

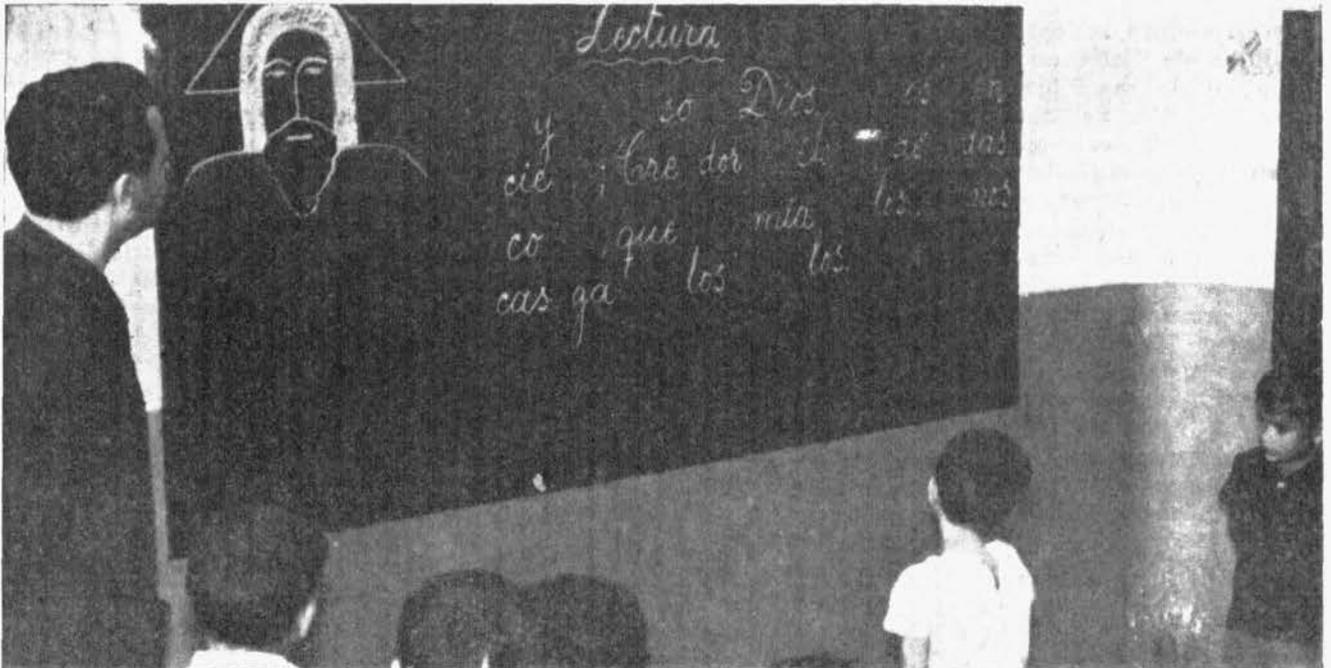
dificultades en el proceso del aprendizaje lector; pero además hay que tener en cuenta que una buena enseñanza de la lectura debe sentar las bases psicológicas para una buena ortografía.

PRESENTACION, EXTENSION Y CONTROL DEL VOCABULARIO LECTOR

Para que las palabras nuevas que el libro presenta ante el escolar estén cargadas de significación es preciso que se atienda cuidadosamente a la forma de presentación de dichas palabras, bien cuando se las presenta de un modo independiente y aislado o bien en los casos de su inclusión en el contexto de una frase.

Cuando el libro presenta una determinada palabra, que ya pertenece a la lengua hablada del escolar, ocurre que en el momento de la lectura oral (en alta voz) el niño la oye y asocia al conocimiento oral-auditivo que ya tiene de ella, verificándose así su identificación y comprensión. Es lo que puede denominarse clave fonética.

No obstante, en los libros de iniciación en la lectura es conveniente que toda palabra nueva o que se presenta por primera vez vaya ilustrada; es decir, acompañada de la representa-



ción gráfica del objeto por ella significado. Cada una de estas ilustraciones, dibujo o fotografía contribuye a completar o sugerir al escolar la significación de la palabra correspondiente. Debe procurarse que exista la máxima proximidad espacial entre cada palabra y su respectiva imagen gráfica. Al ligar estrechamente cada palabra al objeto que representa se produce una fuerte asociación entre ambos, que quedará vigorosamente grabada en la memoria del escolar. Esta modalidad de representación de palabras nuevas en la lectura podemos denominarla clave de tipo objetivo.

Pero ya desde las primeras lecciones es preciso que las palabras presentadas aisladamente sean rápidamente introducidas en frases cortas, sencillas y llenas de sentido para el alumno. La cuidadosa elección y selección de estas frases y la adecuada colaboración en ellas de los nuevos vocablos constituye otro eficaz medio para ofrecer al niño la posibilidad de una plena comprensión de lo nuevo y de fortalecimiento de lo precedentemente aprendido, a través de lo que se ha denominado clave de contexto.

En la progresiva presentación de palabras nuevas en las páginas sucesivas de un libro de lectura hay que tomar en consideración el número de vocablos que han de presentarse en cada una de las unidades de periodización del tiempo escolar: curso, trimestre, semana, etc., hasta llegar concretamente a cada unidad didáctica o lección de lectura. Aquí es preciso tener en cuenta la ley didáctica de la proporcionalidad de distribución en el tiempo de los contenidos de enseñanza, realizando el debido control de ello. Se trata de un problema de dosificación del contenido de aprendizaje; en este caso, del vocabulario lector. La inadecuación de un libro para la enseñanza de la lectura, en este sentido, puede resultar por un defecto o por un exceso en la dosificación de la materia. Bien porque en cada lección o página se presente un número excesivo de palabras nuevas, lo que dificulta el reposado aprendizaje de cada una de ellas, bien porque el número de las que se presentan es tan excesivamente reducido que el proceso didáctico se trivializa, dando lugar a una pérdida de tiempo que se manifiesta en una baja productividad de la enseñanza.

Según Houriard, el número de palabras nuevas que deben presentarse por página o lec-

ción de lectura, expresado en cursos, debe obedecer a las proporciones siguientes: primer curso, tres o cuatro; segundo, cuatro o cinco; tercero, cinco o seis; cuarto, siete u ocho.

Otra cuestión es la del conjunto total de palabras que debe contener cada lección o unidad didáctica de lectura. En las primeras lecciones, de introducción en la lectura, el número de palabras que contengan debe ser sumamente reducido. Acaso cinco o seis sean suficientes y perfectamente encajadas en pequeños cuentos infantiles, narrados por el maestro, de los que se extraen las primeras palabras que el niño ha de aprender, predominando en este caso las ilustraciones. Esta proporción irá creciendo paulatinamente hasta alcanzar las 15 ó 20 al final del primer curso. Los cuestionarios nacionales para la enseñanza señalan textos de hasta 12 palabras en el tercer trimestre del primer curso; textos de hasta 30 ó 40 palabras, en el segundo curso; de hasta 150 palabras, en el tercer curso; de hasta 200 palabras, con párrafos de 30 a 40 palabras, en el cuarto curso; textos de 300 a 400 palabras, con párrafos de cualquier extensión, en el quinto, y textos con un término medio de 300 palabras, en el sexto curso.

Otro factor en estrecha relación con los anteriores es el del control en la repetición de palabras a través de las actividades o lecciones siguientes a la de su primera presentación. Sabido es que el aprendizaje de algo no consiste en un acto momentáneo, sino que es la resultante de un proceso continuo. La tarea docente no se agota con la primera presentación de un objeto y la comprensión por el alumno, dándose por acabado con esta primera fase y abandonando toda preocupación ulterior por los resultados de aquel acto docente inicial. La tarea docente tiene que continuar hasta conseguir una consolidación definitiva de lo inicialmente aprendido mediante los correspondientes ejercicios de fortificación.

Por consiguiente, después de la presentación y aprendizaje inicial por el alumno de una palabra nueva, ésta debe repetirse en las actividades sucesivas siguiendo un criterio de espaciación decreciente. Es decir, la palabra que apareció por primera vez en la página 10 volverá a aparecer en la 12 y luego en la 16, 24, 40; no considerándola definitivamente aprendida en tanto que no se haya repetido cinco veces, como mínimo, según sostiene A. N. Clark

La pedagogía de la expresión en la educación de deficientes mentales

Por SALUSTIANO RODRIGUEZ VEGA
Director pedagógico de ASPRONA (Valladolid)

El contenido de los CUESTIONARIOS NACIONALES para la enseñanza primaria aparece estructurado en cinco sectores educativos fundamentales:

1. Técnicas instrumentales de la cultura (lectura, escritura y cálculo) más un idioma extranjero.
2. Unidades didácticas básicas y realistas en torno a la naturaleza y a la vida social.
3. Materias de carácter especial, religión, educación cívico-social, prácticas de iniciación profesional, enseñanzas del hogar y educación física.
4. Habituciones.
5. Técnicas de expresión artística, dibujo, música y manualizaciones, sobre cuya base puede el escolar primario contemplar y crear los valores estéticos y artísticos y adquirir las destrezas operativas necesarias para la vida.

Contemplamos—por tanto—la necesidad, en la educación de niños normales, de la técnica de expresión, como medio de proyección de la personalidad del niño a través de su obertura en las distintas situaciones artísticas que ha de realizar durante la jornada escolar, al tiempo que descubrimos por mediación de estas mismas realizaciones las aptitudes que el niño apunta y hacia las que la escuela debe dirigir sus actuaciones para una buena orientación futurista.

También sabemos que todo ser humano es capaz de expresar lo que siente y lo que piensa y que además puede interpretar lo que otros seres le comunican y hasta puede hacer vivir el mundo que le rodea, estableciendo lazos de comunicación, que a veces no realiza, encerrándose en sí mismo para hacer vida solitaria e ignorar a los demás seres humanos que le circundan. Por esto la escuela ante el mundo mecanizado, materialista, donde lo que únicamente cuen-

ta son los rendimientos y las adquisiciones, debe espolear todas las facetas de la personalidad del individuo, aunque sólo sea para alcanzar logros de higiene mental y hacer de los niños futuros hombres de mentalidad normal, entendiéndose por esto, como dice el doctor Cerdá: «Personas que por estar bien integrados interiormente puedan adaptarse correctamente al medio ambiente, obtener del mismo gratificaciones y exhibir un comportamiento trascendente, de acuerdo con sus aptitudes y posibilidades.»

Si esto son logros de la pedagogía de la expresión para el niño normal, pensemos que en el deficiente mental las técnicas educativas especiales o técnicas pedagógico-terapeutas (según dice Isabel Díaz Arnal) son maneras de hacer, formas de contacto, de convivencia humana, para imprimir a los niños la seguridad, darles vigor en el sector débil, fortalecer el decidir voluntario venciendo en el sujeto la pasividad o resistencia en sus acciones; pues bien, para conseguir tan loables fines hemos de contar, por supuesto, con la colaboración del deficiente, para que así su yo se exprese, se comunique y actúe, y para lograrlo los pedagogos-terapeutas hemos de apoyarnos en métodos placenteros y animistas, como son los que nos proporcionan las llamadas técnicas de expresión.

Al realizar estas técnicas no hemos de pensar que lo importante es hacer artistas, ya que la escuela lo que debe pretender—como definíamos—es que los niños hagan, aunque les falte habilidad natural.

El niño debe comenzar sus comunicaciones a través de su propio cuerpo, pero creando para ello un clima alegre y libre, ya que si el niño no es libre y feliz, no puede ser sincero ni fiel a su impulso y a su ritmo interior (Carmen Aymerich).

Para ello ciertos métodos de expresión, dirigidos al esquema corporal, al gesto, a la observación, a la imaginación (por medio de los títeres, del juego dramático y de los diálogos míticos), al relajamiento, a los ejercicios espacio-temporales, al ritmo, a la danza, a la psicomotricidad, al lenguaje, a las manualizaciones y al juego, son imperiosos medios para sacar a nuestros alumnos de la quietud extrema constante y de la rutina escolar. Huyendo para siempre de esas clases comodonas, donde el alumno sólo está hasta que consigamos la escuela nueva y dinámica que todos deseamos.

A continuación exponemos unos cuantos ejercicios dirigidos al relajamiento, a la observación, al esquema corporal, a la imaginación, al juego dramático, a los títeres, a la situación en el tiempo, a la pintura, al modelado, al juego y alusiones especiales al método Bon Départ y al método Orff, sin olvidar el ritmo y la danza.

EL RELAJAMIENTO

Probablemente no damos la importancia debida «a nuestra puesta a punto» o al momento idóneo para la realización de los ejercicios que deseamos fijar en nuestro alumnado, así como olvidamos con cierta frecuencia que en ciertos estados de ánimo no son los más indicados para conseguir un aprendizaje.

La excitación, el cansancio, la tristeza, el nerviosismo, etc., son causas que determinan fallos de atención, y sabemos que sin atención no puede haber aprendizaje.

Seamos conscientes y preparemos el clima adecuado para conseguir éxitos de participación escolar. Hagamos en momentos oportunos prácticas de relajamiento hasta conseguir la disponibilidad necesaria.

Pero esta disponibilidad o «buena forma» hay que conseguirla:

- 1.º A través del silencio.
- 2.º En posición de descanso (con ojos cerrados y dejando los miembros totalmente sueltos, sin ninguna rigidez).
- 3.º Sustituyendo los pensamientos del alumnado por otros, hasta conseguir el vacío absoluto. Pero esto siempre por sustitución y no por inhibición.
- 4.º Hablemos lentamente, con voz suave y melodiosa e invitando al descanso.
- 5.º Antes de comenzar el ejercicio indicamos al alumnado que ante una señal determinada nos reincorporaremos a la vida activa—con esto podremos evitar riesgos de hipnosis en personalidades propicias a ellas—; esta incorporación al estado normal de movimiento y acción la haremos lenta y suavemente.

Ejemplo: «Estamos tumbados sobre la hierba en la pradera de una casa de campo blanca, blanca, situada en lo alto de un cerro, desde donde divisamos un paisaje con pinos, pinos y pinos. El color de los árboles es verde, muy verde, y contrasta con el azul limpio y claro del cielo. Nuestro cuerpo pesa, pesa y se hunde profundamente en la hierba verde de la pradera.»

Estos ejercicios no deben durar más de cinco o seis minutos.

En todo ejercicio de observación debemos despertar un interés, un afecto, un deseo de conocer la cosa observada.

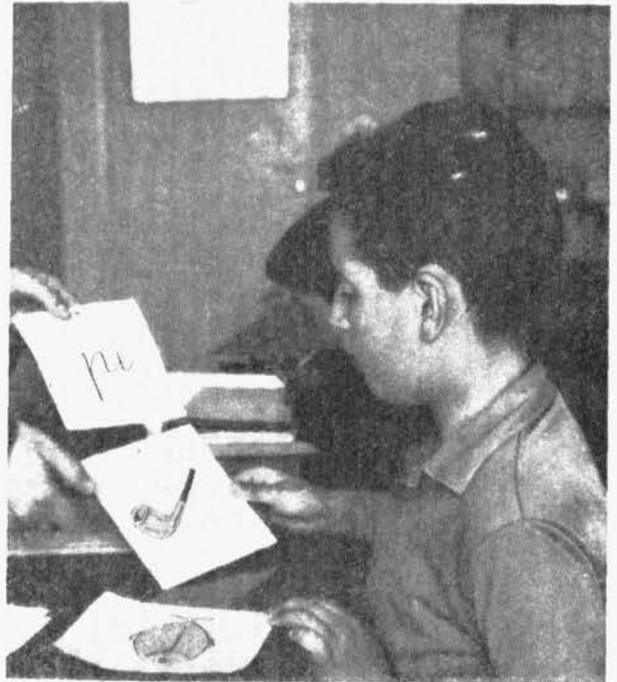
Pongamos un ejemplo. Imaginémosnos que deseamos que nuestros alumnos observen las manzanas. Si tengo puestas fríamente, sin efectividad, las manzanas, ante la vista de ellas conseguiré una observación que será más positiva, sin duda, que si no las tengo; pero si estas mismas manzanas las he colocado previamente en una cesta primorosamente preparada con un papel envoltorio muy vistoso y alegre e invito a algún niño a cruzar la clase con la indicada cesta en un momento en que sé que todo el alumno se fijará en ella, con seguridad que habré despertado la curiosidad de mis oyentes y desearán cuanto antes alcanzar aquella cesta para husmear lo que en ella existe.

Este es el momento propicio para hacer la observación deseada. Pero no olvidemos que el niño no se conforma con ver, desea tocar, coger, ya que así hace la cosa más suya.

Hagamos después entre todos una descripción detallada del color, forma, tamaño, peso, etc., y con ello estamos haciendo un buen ejercicio de vocabulario.

Claro que observar las cosas concretas siempre es fácil. ¿Pero cómo observar las abstracciones? Usemos para ello las fotografías. Por ejemplo, este señor está alegre, aquél serio, el otro es feliz, etc.

También debemos acostumbrar a los niños a que observen el silencio, la música, los ruidos de la Naturaleza, etc.



Instituto Médico Pedagógico. Hospitalarios de San Juan de Dios. VALLADOLID.

EJERCICIOS DIRIGIDOS AL ESQUEMA PERSONAL

Nunca podremos conseguir una buena maduración psicobiológica en el niño si partimos de hechos falsos.

Partir de hechos falsos es dar por sabido que nuestros niños tengan un conocimiento claro de su cuerpo, y más falso aún, que tengan idea clara de las posibilidades de él mismo.

El Goodenough nos viene a demostrar esta misma idea. Hagamos, por tanto, muchos ejercicios dirigidos al esquema personal.

Existe un libro, titulado «Los nombres de las cosas», de la Editorial Nova Terra, cuyos autores son María Dolores Bordás, Carmelita Miguel y Emilio Teixida, el cual no debía faltar en ninguna escuela de deficientes mentales, y que tiene una primera parte, titulada «Todo lo que puedo realizar con mi cuerpo», que da una idea exacta de cómo deben ser las «lecciones» dirigidas al dominio del esquema corporal.

De él entresaco un capítulo. Por ejemplo, los pies.

Idea central: Puedo hacer muchas cosas con los pies.

Observación y motivación: Buscar ilustraciones (en revistas, libros, folletos, etc.) de pies en las diferentes y variadas acciones de los mismos. Comparar pies. Hacer mediciones con ellos, etc.

Explicación: ¿Qué podemos hacer con los pies? Las mismas ilustraciones que hemos encontrado nos darán múltiples contestaciones y aprovecharemos para sugerir otras muchas (andar, correr, saltar, bailar, subir y bajar escaleras, andar en bicicleta, patinar, esquiar, nadar. Podemos pisar con más o menos intensidad, andar de puntillas, deprisa, despacio, etc.). Todas estas acciones deben ser imitadas por los propios niños.

Alusión al trabajo: Los pies son necesarios para ciertos oficios: conductor, ciclista, coser a máquina, etcétera. Hay oficios en los que se ha de andar mucho: repartidor, cartero, etc.

Límites de las piernas y los pies: Pero los pies cuentan con ciertas limitaciones, andar mucho cansa y por ello necesitamos de los trenes, coches, autobuses, tranvías, metros, ascensores, caballos, carretas, camellos, etc.

Para cruzar los mares necesitamos barcos. Los aviones en el mundo actual son imprescindibles.

Otros transportes: telesillas, funiculares, etc.

Belleza y protección de los pies: ¿Cómo hemos de cuidar los pies? Los zapatos (de invierno, de verano, de casa, de calle, etc.).

¿Quién tiene pies? ¿Quién tiene patas? Las cosas no se mueven solas.

¿Gestos religiosos?: Con los pies y las piernas podemos arrodillarnos.

Dibujo:

- Dibujar los pies en el suelo, sobre papel, etc.
- Completar figuras en las que faltan pies, patas, etcétera.

Ejercicios:

- Marcha libre, marcha con ritmo, etc.
- Imitar el modo de andar de los animales.
- Imitar el modo de andar de un niño, de un rey, de un anciano, etc.
- Ejercicio de equilibrios.

La utilidad (me he atrevido a añadir este pequeño apartado, que no figura en el libro a que hago referencia y que yo considero básico): Limpiar zapatos, atarles, abrocharles, lavarse los pies, cortarse las uñas, etc.

Juegos:

- El ratón y el gato.
- Las cuatro esquinas.
- Carreras con los pies atados.
- Carreras de relevos y muchos más que podemos imaginar.

Cuentos:

- El gato con botas (Perrault).
- La gaita que hacía a todos bailar.
- La liebre y la tortuga.

Memorizar: Con los pies andamos. El ruido de unos pasos anuncia la llegada de una persona.

«Suenan pasos. Uno a uno.

Firmes, y son ya las doce.

Por un camino de puerto.

Suenan los pasos de un hombre.»

(Caminante de puerto, noche sin luna, de Jorge Guillén.)

Además de estas lecciones del libro comentado podemos realizar otros muchos ejercicios, encaminados a una total adquisición del esquema corporal.

Por ejemplo: Decir las partes del cuerpo, al mismo tiempo que las señala.

- Nombrar algunas acciones y realizarlas (ejemplo, bajar la cabeza, alzar la pierna, etc.).
- Tocar las partes del cuerpo que se le pidan, en otro niño o en un muñeco.
- El maestro se coloca frente al grupo, dando la espalda a los niños, diciendo y ejecutando algunos ademanes (ejemplo, pongo la mano sobre mi cabeza, etc.).
- Entre todos dibujar en la pizarra un niño y completarle.
- El maestro manda sin actuar él (ejemplo, levanta un brazo, etc.).

Otros ejercicios irán dirigidos a que el niño observe que tiene dos mitades: izquierda y derecha. A que tenga conciencia de la posición de su cuerpo con relación a los objetos que le rodean, etc.

LA IMAGINACION

El niño va creando su mundo a través de experiencias observadas y vividas.

Pongamos un ejemplo: hemos llevado a un niño al circo y se ha ilusionado con el colorido, los payasos, la alegría, los animales, etc.

Otro día él quiere reproducir todo aquello que le impresionó y hará con sillas o con cajas la jaula de los leones, se vestirá de payaso y hará alguna de aquellas gracias que tanto le gustaron. Está creando, en este momento va a saber de sus propias posibilidades imitativas y reproductoras. Realizará con seguridad gestos nuevos, que no tendrán nada que ver con los que él vio; está dando vida a su imaginación, porque la ejercita, la hace trabajar y la alimenta con estímulos nuevos, únicos medios de educarla y enriquecerla.

Desde este aspecto la imaginación la estudiamos con facultad creadora, pero a veces la usamos como medio de evasión, y esta última cualidad suele ser la más explotada por algunos niños cuando decimos «que está en la luna». Procuremos que no abusen de esta cualidad, aunque a veces también una evasión puede fortalecernos para continuar luego escuchando.

Algunos ejercicios imaginativos:

- «El juego de y...» (ejemplo: me levanté y..., me lavé y...).
- «Cómo querías que fuera...», tu casa, tu colegio, tu ciudad, etc.
- Decir nosotros una palabra y que el niño nos conteste con una, dos o más palabras que tengan cierta relación. Por ejemplo: el trigo (puede ser la harina, el pan, etc.). Deben poner siempre el artículo.
- Pronunciar una palabra y que el niño piense algo de acuerdo con la palabra dicha; no es suficiente una palabra, ha de ser algo más largo (construcción de la frase). Por ejemplo: primavera. En primavera los pájaros hacen sus nidos.
- Pérdida de objetos. Dejar objetos en el suelo y preguntar cada vez a un niño. ¿Quién les ha perdido? ¿Cómo? ¿Y tú qué has hecho?, etc.
- Hacer diálogos de ciertos momentos de un cuento. Y dijo el señor alcalde al flautista... Santiago, ¿qué le dijo?
- Decirme una cosa roja, como... Amarilla, como... Azul, como... Verde, como... Triste, como... Alegre, como... Bonito, como... Generoso, como..., etc.

JUEGOS DE MEMORIA

- Sentados en círculo: «Al preparar la maleta metí...». Cada jugador ha de repetir todo lo metido y meterá una cosa más. Variación: preguntar, por ejemplo, ¿quién metió el cepillo?, y el que sea pregunta al siguiente por otro objeto.
- Dibujar un paisaje espontáneo entre todos (cada uno pinta una cosa); lo observan, se les manda volverse y la profesora cambia algún extremo; que lo averigüen.
- Juego de Kin. Presento varios objetos ante la vista de todos los alumnos, les mando volverse, luego retiro uno o dos objetos y pregunto a un niño para que los identifique.

EL GESTO

Debemos hacer prácticas con los niños para que interioricen el gesto, ya que el gesto podemos considerarle como el natural lenguaje universal.

Ante ciertos gestos podemos predecir ciertos estados y situaciones. Infinidad de ejercicios podemos sacar de las observación diaria de la Naturaleza, de las personas y de los animales, los cuales pueden ser imitados por los niños. Pensemos en la forma de andar del gato, del elefante, del mono, etc. En otro aspecto, los gestos propios de cada oficio y profesión, etc.

Algunos juegos:

El ciclo del agua.—Los niños cogidos de las manos representan las olas del mar. Debajo están las

gotas de agua, que son niños en cuclillas. Un río (niños tumbados en línea) que llega al mar. El sol (un niño que porta un círculo solar con rayos y todo). Las nubes (niños agrupados cuando la absorción del sol secó las gotas de agua del mar). El viento que traslada las nubes (varios niños soplando). La lluvia que cae y las gotas de agua que vuelven al mar.

Una plaza pública.—Con una estatua inmóvil en medio, que la representa un niño. Personajes de la plaza. Viejos tomando el sol. La señora que viene de la compra, la señorita que pasea, los niños que juegan, el pintor, el señor que sentado lee el periódico, el guardia, los coches, etc.

Viaje en el tren.—Los niños representan que están sentados en la misma posición de los viajeros. El interventor que pide los billetes. El ritmo del tren que llevan todos los viajeros. La máquina. Paradas en las estaciones con gente que sube y baja. Llega la noche y todos se duermen lentamente.

Todos estos juegos deben hacerse silenciosamente, pero con la música de fondo que represente mejor la idea central. Cuando la música cesa, los niños han de quedar inmóviles, aguantando el equilibrio.

EL JUEGO DRAMÁTICO

El juego dramático tiene un gran valor didáctico y terapéutico. No es una técnica de demostración, sino una técnica de participación, con él hacemos nacer también aficiones en el niño.

No utilizamos este juego para dar representaciones con espectadores, ya que todos los niños deben quedar inmersos en él.

El juego dramático no es teatro, por eso no necesita de guardarropía y ensayos.

Busca la creación e improvisación del niño ante ciertas situaciones a las que se le ha ido empujando suavemente y con cariño por el propio pedagogo terapeuta.

Es de un gran valor educativo para los niños negativistas, bloqueados, inhibidos, desequilibrados, con problemas de dicción, timidez, faltos de atención, frustrados, etc., porque actúan con espontaneidad y libertad.

¿Y en qué consiste? Contemos a los niños un cuento, o una historia, o una fábula. Hagamos que sea de nuevo contado por los propios niños al tiempo que se van reproduciendo los hechos, actuando ellos mismos como personajes vivos y dando entrada a la Naturaleza, a la que ellos imitarán. Completamos el juego haciendo previamente que cada uno, cuando haya escogido el personaje (personal, animal o natural) que piensa interpretar, haya realizado una manualidad sencilla que sirva para matizar ante los compañeros el personaje escogido.

No olvidemos de crear siempre en estas actuaciones un clima de cooperación y camaradería, huyendo de todo aquello que suponga competición y lucimiento individualista, así como de dar una «seriedad» al juego dramático hasta conseguir una entrada del niño al personaje representado.

LOS TITERES

Es otro de los medios excelentes de que se vale la pedagogía de la expresión para conseguir la participación infantil.

No hay ningún niño capaz de sustraerse a la acción del títere. Todo títere hábilmente manejado despierta

el interés y la atención del niño y consigue hacerle entablar siempre que queramos un diálogo.

El títere debe ser manejado por el pedagogo-terapeuta a la vista del niño; el niño pronto olvidará que el que habla es el maestro y se dejará arrastrar felizmente a las indicaciones del títere.

No es necesario ridiculizar al títere con voces extrañas, simplemente con cambiar el tono de voz según la acción es suficiente.

Los títeres pueden ser contruidos por los propios niños; a veces son simplemente frutos y hortalizas; otras serán cabezas de muñecos rotos, a los que se les ha puesto un faldón para meter la mano, etc.

SITUACION EN EL ESPACIO

El niño toma conciencia de su situación en el espacio y de su dominio del ambiente que le rodea; puede moverse y puede situar objetos a la izquierda, a la derecha, dentro-fuera, delante-detrás. Después de los objetos puede trasladarse él mismo.

Ejercicios de orientación: Preguntarle al niño, dentro de la propia clase, ¿dónde está el monte?, y confrontar sus respuestas; ¿la iglesia?, ¿la plaza?...., etcétera. Con los ojos cerrados trasladarse de un lugar a otro de una estancia, de un jardín, etc.

Juegos: Como ejemplo de juego de orientación espacial propongo el de la lata de sardinas o niños capiculados. Se colocarán seis niños tumbados en el suelo, de modo que la cabeza de un niño esté en una orientación y la del siguiente, que está junto a él, se encuentre en orientación contraria. Es decir, que a toda cabeza, en línea horizontal, seguirán unos

pies, y a unos pies una cabeza. Los niños deben captar su situación y entre qué compañeros están colocados y a un toque de silbato las sardinas, que son los propios niños) irán a nadar por el patio, a otro toque volverán a colocarse en la misma situación que estaban anteriormente. Puede hacerse este juego competitivo haciendo varios grupos de seis niños, que formarán las «latas» de sardinas, y se eliminará la última lata que se forme o bien aquella que lo haya hecho equivocadamente.

SITUACION EN EL TIEMPO

Para educar en la noción del tiempo puede ayudarnos la visión de un reloj de arena.

Es muy interesante dar idea de fracciones de espacio. Empezar por las cuatro partes del día: mañana, mediodía, tarde y noche (que cuatro niños representen actividades de esas partes: lavarse, comer, paseo y dormir).

Para dar idea del hoy, mañana y ayer. Tres niños. El primero de la izquierda es «ayer» y está en el suelo en una actitud de «no existir»; el segundo es «hoy» y hace toda clase de cosas (escribir, pintar, comer, etc.). Cuando toda la campanilla despierta suavemente al otro niño, que es «mañana», y que está en actitud de dormir, y él queda en actitud de «no existir».

LOS JUEGOS

¿Cómo deben ser los juegos? En primer lugar, deben tener unas reglas en extremo sencillas. La presentación bajo forma de historia o fábula es la



más atrayente y, por consiguiente, la más fácil de retener y de seguir.

Debemos dominar una gran variedad de juegos, así como fomentar la iniciativa y espontaneidad de los niños.

El juego que vayamos a realizar debe ser cuidadosamente estudiado y procurando adivinar las reacciones de los niños en tal circunstancia.

Antes de iniciar el juego «en serio» hay que asegurarse, haciéndolas repetir, que las reglas han sido comprendidas perfectamente y que cada uno, por anticipado, esté ansioso de aportar su participación. No hay que vacilar en crear un pequeño papel suplementario para el niño mal dispuesto, que estorbaría el buen desarrollo del conjunto.

Lo importante es entregarse totalmente al juego para su éxito. No olvidemos que la injusticia se soporta siempre con dolor y que jugar es una cosa muy seria y que, por consiguiente, el arbitraje tiene que ser extremadamente justo.

Si es preciso formular observaciones sobre el desarrollo del juego, que éstas sean constructivas, haciendo volver inmediatamente a las reglas exactas.

Si se nota que el interés por el juego va a disminuir es mejor parar, para continuar de modo diferente o... cambiar de ocupación.

De todos modos hay que saber hacer expresar la alegría de los niños, una alegría comunitaria (aplaudiendo los menos afortunados a los que tengan más suerte).

OTROS EJERCICIOS O ACTIVIDADES

La pintura.—Comencemos por la de dedos. Y que los niños creen libremente. Para evitar el miedo a que se manchen pueden usar de sobretodo una camisa de su padre, que además de hacerles una gran ilusión, darán a esa camisa los colores múltiples y variados que harán de ella una estampa de las que ayudan a ambientar el taller de pintura.

La danza.—Es algo innato en el niño. Los pueblos primitivos y tribus salvajes siempre han tenido sus danzas rituales. Los hombres y los niños amamos el movimiento y la música y nos expresamos al ritmo de ella. Hemos de fomentar sencillas danzas con marchas apropiadas. La casa Didó suele orientar ampliamente sobre este aspecto.

El modelado.—La plastilina sabemos que es un medio eficaz para realizar de modo limpio aquellas

figuras, frutos, etc., que proponemos a nuestros alumnos, pero sabemos que el niño es más feliz con barro; por esto hemos de proporcionarle arcilla abundante, aun a costa de lo sucia e incómoda que a veces ésta resulta.

Las figuras con plastilina suelen ser de más detalle que con la arcilla, pero con ésta damos más veracidad y realismo de trabajo al niño, además de que con ella podemos conseguir bajos relieves que pueden ser negativos magníficos para el vaciado de escayola.

El ritmo.—Todo en la Naturaleza es ritmo y armonía, influyendo poderosamente este ritmo del ambiente en nuestro espíritu. Parece como si nuestro psiquismo fuera una caja de resonancia del ritmo, que tonifica o altera, que vivifica o destruye.

Y en nuestros niños deficientes, de sensibilidad más primitiva, pero exquisita y faltos a veces de poder de dominio y voluntad, ese influjo es más poderoso. De ahí lo trascendental del ritmo en la pedagogía especial.

Sería muy amplio el tratado sobre ejercicios rítmicos que pueden realizarse en nuestras escuelas y que son de un alto poder educativo y formativo para el niño. Quiero señalar dos métodos de una actualidad y eficacia conocida ya por muchos, me refiero al método Orff y al Bon Départ.

BIBLIOGRAFÍA

Primer curso de técnicas de expresión, celebrado en Barcelona, bajo la dirección de doña Carmen Aymerich. Verano de 1969.

CONE BRYANT, SARA: *El arte de contar cuentos.*

DOBBELAIRE: *Pedagogía de la expresión.* Editorial Nova Terra.

AYMERICH, CARMEN y MARÍA: *L'expressió: mitjà de desenvolupament.*

Juegos fáciles para pequeños. Editorial Vilamala.

El mundo de los niños. Editorial Salvat.

El folklore en la escuela. Editorial Lasade.

DÍAZ ARNAL, ISABEL: *Personalidad e inadaptación.*

PEINADO ALIABLE, JOSÉ: *Psicología.*

Guía didáctica para la enseñanza de la lectura-escritura. Publicaciones SEP, México.

MORAGAS: *Las oligofrenias.*

MEDINA, A.: *Educación de párvulos.*

Los nombres de las cosas. Editorial Nova Terra.

“El niño es el centro de la escuela, pero no sería psicológico ignorar que el propio niño tiene necesidad de inspirarse en el adulto y en el hombre sabio y virtuoso que el maestro, durante mucho tiempo, viene a ser a sus ojos. El niño debe ser el centro de la obra del maestro, que es una obra de amor.”

AGAZZI

Experiencias escolares de Física. Los principios de la dinámica

Por JESUS LAHERA CLARAMONTE
Catedrático de Escuela Normal - Madrid

En esta nota didáctica se muestran las experiencias que permiten un tratamiento muy asequible de los principios de la dinámica, con la intención de que así puedan ser tratados a nivel de Educación Básica. En particular, se presenta un recurso didáctico (el "disco de hielo seco") que es habitualmente utilizado en proyectos modernos de la enseñanza de la física, tal como el curso PSSC. Aunque los conceptos en que se basan las experiencias son suficientemente conocidos por el lector, hemos preferido reiterarlos, a fin de que la lectura de esta nota presente una mayor coherencia y posibilite idear otras experiencias que por razones de brevedad han sido excluidas.

I. ¿QUE ES LA INERCIA?

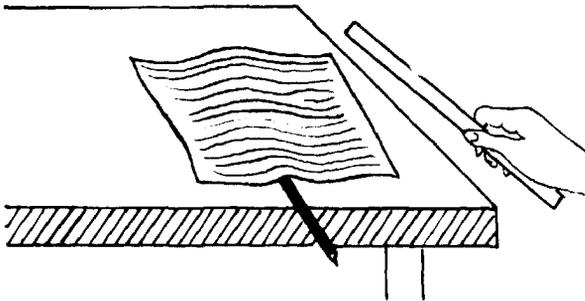
Las ideas fundamentales de dinámica fueron formuladas definitivamente por Newton, en forma de principios o postulados; no obstante, podemos hacer una comprobación experimental de ellos. El primer principio de dinámica establece que "si no se ejerce ninguna fuerza sobre un cuerpo, éste tiende a continuar en su estado inicial de reposo o movimiento". A esta tendencia a seguir en el estado inicial se le llama *inercia*. El enunciado de este principio presenta dos aspectos, que consideraremos separadamente.

1.1. INERCIA DE REPOSO.

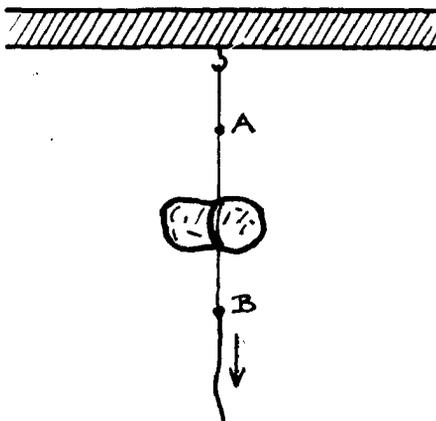
Un cuerpo en reposo permanece en reposo si no se ejerce ninguna fuerza sobre él. Este hecho es evidente: un objeto abandonado sobre una mesa permanece en reposo y para moverlo es necesario que actúe una fuerza. Esta resistencia de un cuerpo para pasar del reposo al movimiento se llama *inercia de reposo*. Numerosas experiencias ponen de manifiesto la existencia de esta inercia.

- a) Cuando una persona va en un automóvil y éste arranca, la persona es empujada hacia atrás, pues por inercia tiende a ocupar la posición primitiva.
- b) Colocando una moneda sobre un papel y tirando con fuerza de éste, la moneda no se mueve prácticamente; si se anulara el rozamiento entre la moneda y el papel, ésta permanecería en el mismo sitio.
- c) Poner sobre una botella de boca ancha una tarjeta a cartulina y encima de ella, centrada, una moneda. Al tirar bruscamente de la tarjeta la moneda, por inercia, tiende a mantener su posición y cae al interior de la botella.
- d) Hacer una pila de libros y tirar bruscamente de alguno situado en la parte inferior, que se podrá sacar así sin desmoronar la pila. Conviene, para disminuir el rozamiento, utilizar libros de cubierta plastificada.

- e) Colocar un lápiz largo de madera blanda sobre una mesa, de manera que sobresalga del borde, y poner encima un papel de periódico (figura 1). Dando un golpe seco con el canto de la mano o con una varilla puede romperse el lápiz con inesperada facilidad. Si el golpe se hace con lentitud, el lápiz levanta el papel, pero no se rompe, lo que prueba que el papel no es suficientemente pesado para impedir el movimiento del lápiz; es la propia inercia de éste la que se opone al movimiento, inercia que, reforzada por la del periódico, ocasiona la ruptura del lápiz ante una acción exterior prácticamente instantánea.



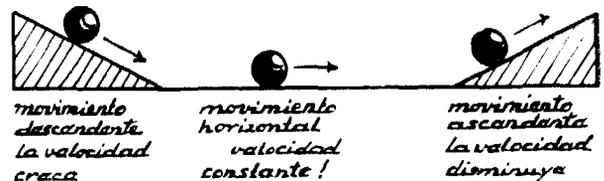
- f) Una piedra (fig. 2) está suspendida por un hilo A (de consistencia ligeramente suficiente para sostenerla) y se tira de ella hacia abajo por la parte inferior B del hilo. Si la fuerza F que se aplica es un tirón lento y uniforme el hilo se rompe, naturalmente, por A; pero si la fuerza es un tirón rápido y violento, el hilo se rompe por B, pues en este caso la fuerza F es, momentáneamente, muy grande, haciendo que el hilo se rompa antes de que la piedra haya tenido tiempo de moverse hacia abajo lo suficiente para estirar y romper el hilo superior. La inercia de reposo de la piedra hace que momentáneamente la fuerza exterior actúe en B y no en A, rompiéndose el hilo, en consecuencia, por la parte inferior.



1.2. INERCIA DE MOVIMIENTO.

Un cuerpo en movimiento (rectilíneo y uniforme) permanece indefinidamente en este estado de movimiento si no actúan fuerzas sobre él. Este postulado no es tan evidente como el anterior, pues sabemos por experiencia que los cuerpos tienden a pararse, de modo que si lanzamos una esfera por el suelo recorre una cierta distancia y se para. Debemos pensar que esto es debido a las fuerzas de rozamiento, ya que si lanzamos la esfera por una pista de hielo el recorrido hasta pararse es mucho mayor; si pudiéramos eliminar totalmente el rozamiento, la esfera seguiría indefinidamente en movimiento. Según este principio, un cuerpo en movimiento tiende a conservar su movimiento, ofreciendo una cierta resistencia a ser parado; hay, pues, también una *inercia de movimiento*.

Este principio fue ya expresado de una manera intuitiva por Galileo, al observar que cuando un cuerpo cae por un plano inclinado su velocidad aumenta, y cuando sube, su velocidad disminuye; en consecuencia, cuando un cuerpo se desliza por un plano horizontal su velocidad no debe aumentar ni disminuir, es decir, debe permanecer constante (fig. 3).



Consideremos algunos fenómenos que demuestran la existencia de la inercia de movimiento:

- Una persona que va dentro de un automóvil es empujada violentamente hacia adelante al frenar bruscamente el automóvil, pues tiende a conservar su estado de movimiento. ¿Qué función desempeñan en los automóviles los cinturones de seguridad?
- Cuando se lanza una piedra con una honda, sale despedida según una trayectoria rectilínea tangente a la circunferencia de giro, precisamente por su inercia de movimiento.
- Penetrar un poco el filo de un cuchillo sobre una manzana. Al golpear sobre una mesa el cuchillo, por el borde opuesto al filo, la man-

zana tiende por inercia a conservar su movimiento, penetrando en el cuchillo, y de esta manera "indirecta" puede ser cortada.

- d) Cuando se lanza tierra de un sitio a otro con una pala hacemos uso del principio de inercia. En efecto, inicialmente se pone en movimiento el conjunto pala y tierra, pero al tener sujeta con las manos la pala detenemos al final su movimiento, no así el de la tierra, que por inercia sale despedida.
- e) Dar un impulso de giro a un trompo; por inercia tiende a continuar en su movimiento inicial de rotación. Probar la duración del movimiento cuando el trompo se lanza a suelo de tierra, sobre madera, sobre material pulimentado... Se comprueba fácilmente con esferas y anillos que la inercia de rotación depende de la masa del cuerpo y de su forma geométrica. Una experiencia sencilla, recogida del Manual de la Unesco, es la manera de diferenciar un huevo duro de otro fresco: se hace girar cada uno de ellos sobre sí mismo, en una superficie suficientemente lisa, y el que se detenga antes es el fresco, pues el contenido líquido dificulta el movimiento de rotación.

1.3. EL DISCO DE HIELO SECO.

Para comprobar en mejores condiciones el principio de inercia es conveniente *reducir el rozamiento* entre los cuerpos, lo que se consigue adecuadamente con el "disco de hielo seco". Este dispositivo (figura 4) está formado por una bola hueca de co-

bre o latón, de unos 10 cm. de diámetro, estando soldada por la parte inferior a un disco circular metálico. El hielo seco (anhídrido carbónico sólido) que lleva en su interior sublima, y el gas carbónico sale por el tubo T de desprendimiento, de manera que el disco metálico "flota" sobre una delgada capa de este gas, resultando así el rozamiento muy pequeño. Con este disco se consigue una demostración muy espectacular del principio de inercia, pues cuando se le comunica un empuje muy ligero se pone inmediatamente en movimiento y sigue desplazándose con velocidad constante durante mucho tiempo. Si la experiencia se hace sobre una lámina de vidrio, al disminuir más el rozamiento, el fenómeno de conservación del movimiento es más evidente.

2. SEGUNDA LEY DE NEWTON

La primera ley de Newton puede enunciarse de forma muy abreviada diciendo que si sobre un cuerpo la fuerza actuante es nula, también es nula la aceleración. La segunda ley de Newton establece una *relación cuantitativa* entre la intensidad de la fuerza actuante sobre un cuerpo y la *aceleración* que le produce: "La fuerza exterior resultante que actúa sobre un cuerpo material es directamente proporcional a la aceleración que éste adquiere." Si representamos por F la fuerza actuante y por a la aceleración, podemos escribir:

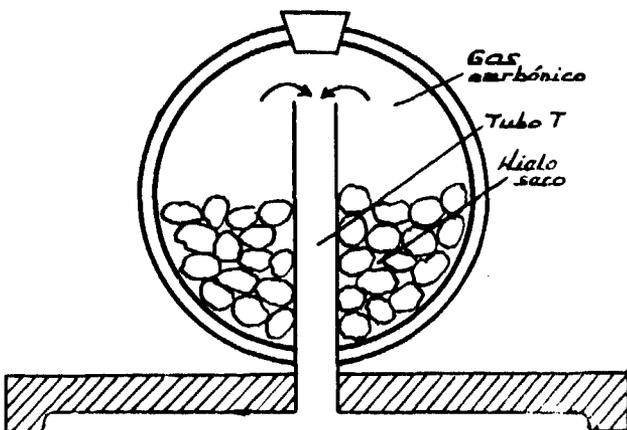
$$F \rightarrow a$$

donde el signo \rightarrow quiere decir "proporcional a"; como cuando dos magnitudes son proporcionales, la razón de dos cantidades cualesquiera de ambas es constante, la relación anterior puede expresarse por

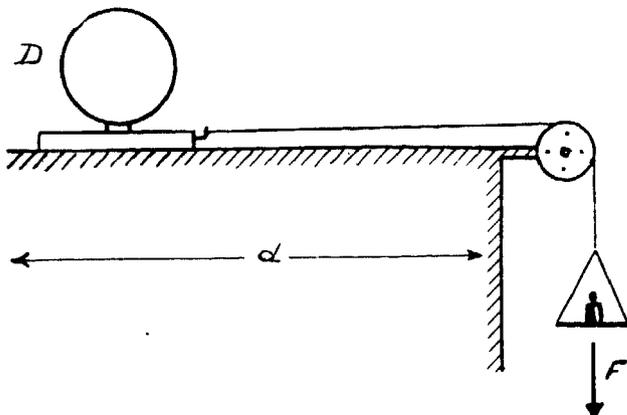
$$\frac{F}{a} = k$$

donde la constante k puede considerarse como la medida de la inercia del cuerpo, pues si la razón F/a es grande, ello indica que para producir una determinada aceleración se requiere una fuerza grande, que es lo que esperamos que ocurra en cuerpos de mucha materia, a los que asignamos intuitivamente una gran inercia, mayor que a los cuerpos de pequeña masa. Por esta razón, la constante anterior recibe el nombre de *masa inercial* m , y la ley de Newton se escribe:

$$F = ma$$



Esta relación, tan conocida por los estudiantes de física, ¿es verdad por definición o está sujeta a comprobación experimental? Utilicemos un dispositivo como el indicado en la figura 5: D es disco de hielo seco (en su defecto puede utilizarse un carrito de ruedas) y P es una polea que permite acelerarlo por la acción de los pesos colocados en el platillo p.



Una vez puesto en movimiento el disco, se mide con un cronómetro el tiempo invertido en recorrer un trayecto a (que se mide con un metro), y por aplicación de la fórmula

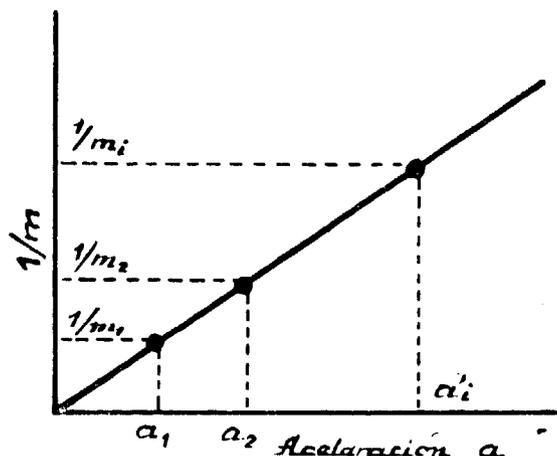
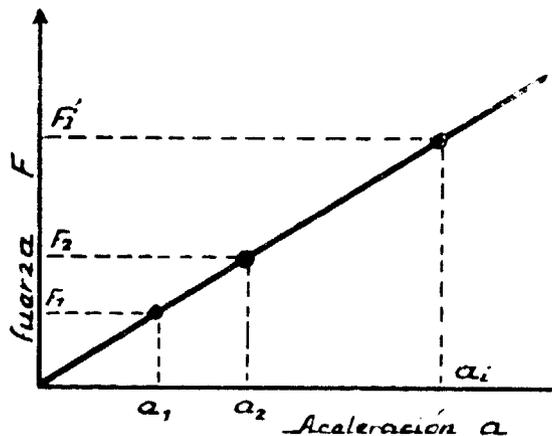
$$d = \frac{1}{2} \cdot at^2$$

podemos determinar su aceleración:

$$a = \frac{2d}{t^2}$$

Con este dispositivo, pues, podemos medir *fuerzas* (son los pesos colocados en el platillo) y *aceleraciones* (por aplicación de la fórmula anterior). La práctica experimental se realiza en dos fases:

a) La masa m del disco o carrito permanece constante y se colocan distintos pesos F_1, F_2, \dots, F_i en el platillo, calculando en cada caso las aceleraciones a_1, a_2, \dots, a_i producidas. Si se hace una representación gráfica con los resultados obtenidos se obtiene una línea recta, que muestra que permaneciendo constante la masa de un cuerpo la fuerza aplicada es proporcional a la aceleración producida (fig 6, a).



b) Se varía la masa del disco o carrito, colocando encima pesos adicionales, de modo que en cada caso la masa total es m_1, m_2, \dots, m_i . Ahora la fuerza aplicada es siempre la misma, para lo cual se coloca en el platillo un peso determinado, que no varía en la experiencia. Se mide en cada caso las aceleraciones a'_1, a'_2, \dots, a'_i , que el disco o carrito adquiere bajo la acción de tal fuerza. Si se hace una representación gráfica de estos valores se obtiene una línea curva, pero si colocamos (figura 6, b) en el eje de ordenadas los valores $1/m_1, 1/m_2, \dots, 1/m_i$, resulta una línea recta, concluyéndose que la aceleración es proporcional al valor recíproco de la masa, siempre que la fuerza permanezca constante.

En resumen, si por una parte la aceleración es proporcional a la fuerza (para $m = \text{constante}$ y para $F = \text{constante}$), la aceleración es proporcional a $1/m$, podemos escribir:

$$a = \frac{F}{m}$$

o sea,

$$F = ma$$

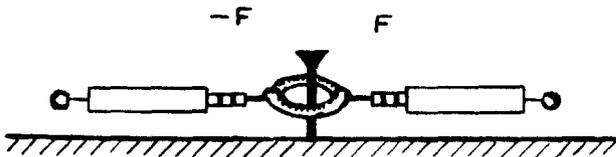
3. ACCION Y REACCION

La tercera ley de Newton expresa que las fuerzas surgen como resultado de las interacciones entre los cuerpos y que no se presentan aisladamente, sino por parejas. Puede comprenderse esto fácilmente si pensamos en la interacción entre dos personas metidas en una multitud, presionándose mutuamente: cada una de las personas está empujando y es empujada, y arbitrariamente podemos llamar *acción* a la fuerza que ejerce una persona y *reacción* a la que ejerce la otra.

El tercer principio de la dinámica puede enunciarse de la forma siguiente: "En la interacción de dos objetos cualesquiera—sea esta interacción por contacto, por fuerzas gravitatorias, eléctricas, magnéticas o de cualquier otro tipo—, el primer objeto ejerce una fuerza sobre el segundo, y simultáneamente el segundo ejerce una fuerza sobre el primero; estas fuerzas son *iguales*, pero de *sentidos opuestos*."

Este principio, cuyo recitado simplificado ("a toda acción se opone una reacción opuesta") es habitual en los manuales escolares al uso, implica una serie de cuestiones y actividades escolares como las siguientes:

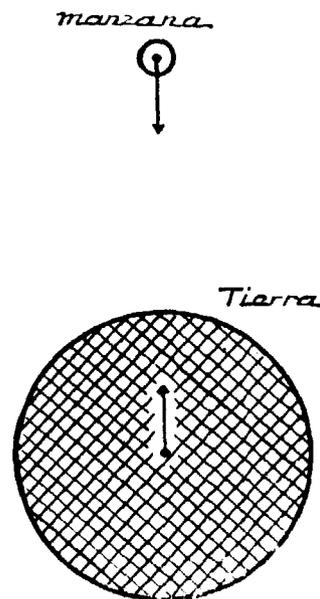
- a) El postulado puede comprobarse experimentalmente de una manera muy sencilla: se clava sobre una mesa un alfiler fuerte y se tira de él con un dinamómetro haciendo una fuerza F . El principio de acción y reacción expresa que si el dinamómetro ejerce una fuerza F sobre el alfiler, éste hace también una fuerza $-F$ sobre el dinamómetro. Esta fuerza puede hacerse visible si rodeamos el alfiler con una anilla: si seguimos tirando hacia la derecha (fig. 7) con el dinamómetro



marcando F , para que el alfiler quede en el centro de la anilla debemos tirar hacia la izquierda con otro dinamómetro que nos marcará, precisamente, una fuerza $-F$.

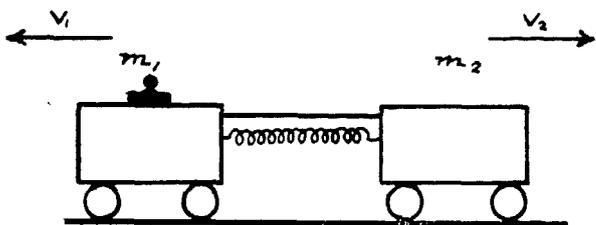
- b) Pero si las fuerzas aparecen siempre por parejas, y son iguales y opuestas, ¿no se neutralizarán mutuamente? ¿Cómo es posible el movimiento de los cuerpos? Si, por ejemplo, decimos que un caballo ejerce una acción sobre un carro y que éste a su vez reacciona sobre el animal con una fuerza opuesta, ¿cómo es posible el arrastre del carro? Debemos pensar que la acción y reacción se ejercen, generalmente, sobre *cuerpos distintos*, lo que permite que adquieran aceleraciones diferentes según sean sus masas. En el ejemplo considerado el caballo efectúa una fuerza echando la tierra hacia atrás (acción), y ésta reacciona con una fuerza igual y contraria que, actuando sobre el conjunto caballo-carro, lo mueve hacia adelante respecto a ella. Ambas fuerzas (de acción y reacción) son iguales en calor absoluto, pero una actúa sobre la tierra y debido a la masa de ésta prácticamente no la mueve; la otra fuerza (de reacción) actúa sobre el carro (de masa pequeña) y le comunica una aceleración apreciable.

- c) Pensemos en las fuerzas que actúan cuando una manzana cae libremente sobre la tierra. Esta ejerce una acción gravitatoria sobre la manzana que ocasiona el peso, pero junto a esta atracción de la tierra sobre la manzana está la atracción reactiva gravitatoria de la manzana sobre la tierra (fig. 8) de igual mag-



nidad por la tercera ley de Newton. Pero estas fuerzas actúan sobre cuerpos diferentes y el resultado es que la manzana, por su pequeña masa, adquiere movimiento.

- d) Puede estudiarse cuantitativamente este principio mediante el experimento de los "móviles a reacción", propuesto inicialmente por Mach. Los dos carritos de la figura 9 tienen ruedas teóricamente sin rozamientos y están inicialmente en reposo sobre una superficie pulimentada; sus masas son, respectivamente, m_1 y m_2 . El resorte que hay entre los carritos, que está comprimido, ejerce una fuerza sobre cada uno de ellos, pero se mantienen unidos por medio de una cuerda. Cuando se quema o corta la cuerda, sobre cada carrito actúa una fuerza de la misma intensidad, pero al ser diferentes las masas la aceleración que adquiere cada uno es distinta: se observa que el carrito de menor masa se mueve más rápidamente que el más pesado.



- e) Normalmente, se considera la *retropropulsión* como un ejemplo de aplicación del principio de acción y reacción. Es más adecuado, no obstante, considerarla más adelante como un caso del principio de conservación de la cantidad de movimiento. Hecha esta aclaración, el profesor puede adelantar algunas experiencias de fácil realización. Cuando se infla un globo de plástico y después se deja escapar el aire, la acción de éste ocasiona una fuerza de reacción que impulsa el globo hacia adelante; el efecto puede observarse mejor si se utiliza un globo con unas aletas de cartón adosadas a su boca, que actúan de lastre y estabilizador. Este es el fundamento de los cohetes y aviones "a reacción". Otro dispositivo que se mueve por retropropulsión es el siguiente. En un tubo ligero y grande (tubo de medicamentos, funda de puro) se hace un orificio en el fondo y se sujeta sobre una base de corcho suficientemente grande. Se echa en el tubo algo de agua y un producto efervescente (Redoxón, Alka-Seltzer, aspiri-

na), se tapa y se lanza sobre agua, en la que queda flotando. Los gases producidos salen por el orificio y el dispositivo se mueve "a reacción" en sentido opuesto a la salida de gases.

4. CONCEPTOS FUNDAMENTALES

La realización de las experiencias anteriores debe conseguir el establecimiento y admisión razonada de los conceptos generales de los que estas experiencias son ejemplos concretos. La enseñanza activa supera la mera repetición de experiencias: implica fundamentalmente la actividad de los alumnos. La física está en las cosas, indudablemente, pero sus principios y leyes generales son consecuencia de un proceso mental. Admitida una ley general, no tiene sentido indagar exhaustivamente su comprobación experimental, ya que resulta imposible ensayar todos los ejemplos que la realidad física nos presenta. Pero debe entenderse que sería suficiente encontrar un solo ejemplo, una sola contradicción confirmada y repetida que vulnerara el principio, para que éste dejara de ser válido, y en este sentido debe actuar la acción metodológica del profesor.

En las cuestiones tratadas sobre los principios de la dinámica, los alumnos, al término de su educación básica, deben haber adquirido los conceptos que pueden expresarse de la siguiente manera o en términos parecidos:

Primera ley: Un cuerpo permanece en estado de reposo o de velocidad constante cuando se le deja solo (ninguna fuerza exterior actúa sobre él). Llamando aceleración a la variación o cambio de velocidad en el transcurso del tiempo, podemos escribir matemáticamente:

$$a = 0, \text{ cuando } F_{\text{total}} = 0.$$

Segunda ley: La fuerza total que actúa sobre un cuerpo de masa m imprime una aceleración a según la relación

$$F_{\text{total}} = ma$$

(Obsérvese que la primera ley está implícita en esta ecuación.)

Tercera ley: Cuando dos cuerpos interaccionan, la fuerza que actúa sobre el primero debida al segundo es igual y opuesta a la fuerza que actúa sobre el segundo debida al primero:

$$F_{\text{A debida a B}} = F_{\text{B debida a A}}$$

3. INFORMACION



1970, AÑO INTERNACIONAL DE LA EDUCACION: Mensaje del Director General de la UNESCO, René MAHEU.

En este primer día del año me dirijo a todos los países del mundo para recordarles que, a propuesta de la Unesco, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó 1970 AÑO INTERNACIONAL DE LA EDUCACION, y para pedirles que hagan desde ahora todo lo necesario para que este año se vea marcado por progresos importantes, tanto cualitativos como cuantitativos, en la esfera de la educación.

En gran número de países se está reconsiderando hoy día la educación, tanto en sus formas como en su contenido. En vez de dejarse engañar por la ilusión de que las polémicas y las pasiones acabarán extinguiéndose por sí solas, es preferible esforzarse valerosamente por comprender una crisis—en la cual se deben ver, por otra parte, menos las amenazas de una imposible destrucción que las promesas de una renacimiento necesario—y por afrontarla.

En un mundo en plena mutación, en el que la explosión demográfica, la descolonización y las profundas transformaciones económicas y sociales resultantes de la evolución tecnológica constituyen otras tantas fuerzas que impulsan a democratizar la enseñanza, en tanto que la aceleración del progreso científico entraña un envejecimiento cada vez más rápido del saber, y que el desarrollo de las técnicas de información para las masas y los medios auxiliares audiovisuales trastornan los datos tradicionales de la comunicación, la educación ni puede limitarse, como en el pasado, a formar, en función de un modelo predeterminedo de estructuras, de necesidades y de ideas, a los dirigentes de la sociedad de mañana, ni a preparar de

una vez para todas a los jóvenes para un determinado tipo de existencia. La educación ha dejado de ser el privilegio de una minoría selecta y de estar limitada a una edad; tiende a coincidir a la vez con la totalidad de la comunidad y con la duración de la existencia del individuo. En cuanto tal, debe manifestarse como actividad permanente y omnipresente. No se la debe concebir como la preparación para la vida, sino como una dimensión de la vida, caracterizada por una adquisición continua de conocimientos y un incesante nuevo examen de conceptos.

Pero ¿cómo podría alcanzar la educación tal amplitud si la organización interna sigue estando fragmentada y aislada en su conjunto respecto a la sociedad y a la vida? No sólo no existe integración entre los diversos elementos que intervienen en el proceso educativo, sino que la educación, como tal, sigue estando todavía frecuentemente cortada del resto de las actividades humanas. Lejos de vivir en simbiosis con la colectividad, la escuela, el liceo, la universidad, constituyen con demasiada frecuencia universos cerrados.

Por ejemplo, que un especialista electrónico no cuente con medios institucionalizados para que se beneficien de su saber sus colegas, amigos o vecinos que deseen modernizar sus conocimientos; que un establecimiento escolar no se utilice al máximo más que doscientos días por año, a razón, cuando más, de ocho horas diarias; que estudiantes o alumnos que han cursado estudios durante años se vean en la imposibilidad de beneficiarse en el mercado del trabajo de lo que han aprendido porque han

fracasado en un examen o en un curso, es un desperdicio—de recursos materiales y de posibilidades humanas—que no debe aceptarse ya en ninguna parte. En ninguna parte, pero menos que en cualquier otro lugar en los países en vías de desarrollo.

Y puesto que me refiero a esos países, ¿cómo podría pasar en silencio el más escandaloso de todos los desperdicios de posibilidades humanas: el analfabetismo, que hoy todavía mantiene a más de la tercera parte de la humanidad en una situación de impotencia inferior a los umbrales de la civilización moderna? ¿Cuándo se decidirá eliminar esa plaga de la faz de la tierra?

Con ocasión del *Año Internacional de la Educación*, la comunidad mundial se ve invitada a reflexionar sobre esos problemas, con miras a darles soluciones innovadoras y osadas. La Unesco invita a los gobiernos, las instituciones y los particulares a orientar el esfuerzo de reflexión y promoción que se impone, en el sentido de la educación universal y permanente antes mencionado.

A nadie se le ocultan las inmensas dificultades de la empresa de reconversión de estructuras y de aptitudes que requiere ese concepto de educación permanente, desde el momento en que se pretende no dejarlo perder en la inanidad de las consignas. En efecto, se trata nada menos que de englobar la enseñanza escolar y universitaria en una síntesis en la que se vincule orgánicamente con la educación extraescolar y con la educación de adultos, consideradas todavía hoy con excesiva frecuencia como marginales, cuando es eviden-

te que, en una perspectiva catalizadora, están destinadas a constituir un eje esencial de la formación continua y pluriforme de los espíritus. Y, evidentemente, nadie piensa que esto pueda realizarse en un año en parte alguna. Pero ha llegado el momento de que emprendamos resueltamente, todos juntos, esa vía, que es el camino de la humanidad moderna.

Las grandes crisis de la educación han coincidido siempre con mutaciones

profundas de la sociedad y de la civilización. Creo que abordamos uno de esos momentos de la historia. En todas partes se hace sentir la necesidad de nuevos módulos humanos para la sociedad y para la persona, y se tiene conciencia de que si la educación no puede por sí sola realizar invenciones tan complejas, éstas no podrían tampoco realizarse sin ella, porque, en definitiva, ningún progreso adquiere realidad y sentido para el hombre, sino por lo que

del mismo se proyecta y lo que de él resulta en la educación.

Así, pues, al invocar el derecho de todo ser humano a la educación, como un derecho al progreso y a la renovación, declaro abierto en este día de esperanza y de paz el AÑO INTERNACIONAL DE LA EDUCACION, y para el éxito del mismo hago un llamamiento a la generosa emulación de los pueblos y a la bienhechora cooperación de los estados.



Durante el pasado mes de febrero, y como contribución al Año Internacional de la Educación, se verificó la apertura en Madrid de una exposición sobre las realizaciones y proyectos del

Ministerio de Educación y Ciencia. Igualmente se pretende que en este mismo año quede totalmente aprobada por las Cortes la nueva Ley de Educación, que señala un hito histórico para el

país, sobre todo en lo que se refiere a la enseñanza general básica, obligatoria y gratuita para todos los españoles de seis a catorce años.

ESPAÑA



El Comité de Educación de la Comisión Nacional de la Unesco ha decidido organizar una exposición ambulante sobre los temas prioritarios del AIE. Se

proyecta, asimismo, realizar una semana de estudio, organizada por el comité regional del distrito universitario de

Burdeos, para tratar de la función de los grandes medios de información en el fomento de la educación permanente.

FRANCIA



En el programa del año figuran proyectos sobre alfabetización y educación de adultos, escogidos por la atención especial que merecen. Se distribuirán a todos los estados miembros de la Unesco

5.000 ejemplares de muestra de libros gratuitos para la enseñanza primaria, además de aquellos relativos al nuevo sistema que se implantará este año, con el emblema del AIE. Se preparan

trabajos sobre la igualdad de acceso de las jóvenes y las mujeres a la educación, la democratización de la enseñanza en México, etc.

MEXICO



El programa del AIE comprende exposiciones, campañas de propaganda, publicaciones y la realización de un congreso para evaluar los resultados logrados en materia de educación. Se organi-

zará asimismo un coloquio sobre la educación permanente. Se creará una comisión encargada de preparar un programa de mejoramiento y desarrollo de la en-

señanza secundaria, de organizar concursos de redacción entre los profesores y estudiantes sobre asuntos referentes al AIE.

VENEZUELA



UNESCO

La Unesco ha preparado una película sobre el AIE que se encuentra ahora a disposición de los interesados. Este film, titulado "Viraje en la educación" y realizado en 16 milímetros, en blanco

y negro, puede pedirse a la División de Radio e Información Visual, OPI, Casa Central de la Unesco, Place de Fontenoy, París VII, Francia. En esta película, cuya proyección dura veintiocho mi-

nutos, se examina la situación actual de la educación y se ilustran algunos de los problemas y cuestiones que se plantean en este momento. Pueden pedirse copias en español, francés, inglés y ruso.

10.ª DIDACTA, 1970

Del 28 de mayo al 1 de junio se celebró en Basilea la 10.ª Didacta o Feria Mundial de Material de Enseñanza.

Se inscribieron 480 expositores de 24 países y la superficie ocupada por la misma fue de unos 26.000 metros cuadra-

dos. El material de enseñanza audiovisual y los instrumentos autodidácticos presentaron en ella una extensa muestra.

CONCURSO INFANTIL DE REDACCION SOBRE SUBNORMALES

La Federación Española de Asociaciones Protectoras de Subnormales convocó un concurso infantil de redacción,

al que podían concurrir escolares de toda España que no hubieran cumplido catorce años. Se establecieron tres pre-

mios de 5.000, 3.000 y 2.000 pesetas, para los tres mejores trabajos que se presentaran sobre débiles mentales.

PRIMER SEMINARIO SOBRE MEDIOS AUDIOVISUALES

Organizado por el C.E.D.O.D.E.P., durante los días 6 al 11 de abril se ha celebrado en Madrid, en la calle Reina Mercedes, número 8, bajo, el Primer Seminario de Medios Audiovisuales para inspectores y catedráticos de escuelas normales.

En dicho Seminario se reducirán al

mínimo los aspectos elementales de manejo de aparatos, información general, normas de aplicación didáctica inmediata, que son cuestiones que afectan al nivel de especialista de primer grado. El mayor énfasis—sin perjuicio de proporcionar informaciones de la índole anterior cuando ello sea aconsejable—se cen-

trará en abordar los problemas y técnicas de organización, experimentación, capacitación y evaluación.

Una novedad digna de mención en la programación educativa de TV. E. es el "Noticiero escolar", que se emite todos los sábados, con una duración de treinta y cinco minutos.

Responde el programa a la imperiosa y creciente necesidad de incorporar la escuela a la vida y de entender la formación del escolar no sólo como el aprendizaje de unas nociones, sino, ante todo y sobre todo, como una actitud de compromiso y responsabilidad del niño con el mundo que le rodea. Pero el mundo que rodea al escolar de hoy es el mundo de hoy: el que aparece en los grandes medios de información como materia noticiable de cada día, el que protagoniza los sucesos. La información se entiende de este modo como la base misma de una cultura de hombres activos o, si se quiere, de una cultura de actualidad. No cabe duda alguna de que esta tarea incumbe a la escuela. Sin embargo, por sí sola, la escuela no está en condiciones de dar una respuesta adecuada a esta necesidad. La televisión le ofrece una colaboración única e inestimable.

La didáctica de estos contenidos de actualidad debe incardinarse en la didáctica de las "lecciones ocasionales". Nada más ocasional que la noticia. Pongamos un ejemplo: en los libros de texto de Geografía Económica y Política que el escolar tiene a su alcance, no figuran realidades nuevas que son fruto de deliberaciones y decisiones de gobiernos y organismos internacionales de la posguerra. El estilo diplomático se va plegando a las nuevas necesidades socioeconómicas y políticas de una sociedad en cambio y evolución permanentes. El "Noticiero escolar" ofrece, por ejemplo, la noticia filmada de la visita que el ministro de Asuntos Exteriores ha hecho a la sede del Mercado Común en Bruselas para explicar al escolar en qué consiste el Mercado Común, cuáles son los países que lo integran y qué se espera de

él. De este modo, la actualidad ha servido de vehículo apto para transmitirle un nuevo concepto, recientemente incorporado a la realidad geográfica y económica de hoy.

El "Noticiero escolar" incluye también un espacio, denominado "La nueva educación". En realidad se trata de contenidos dirigidos al profesorado en un momento particularmente interesante, como es el de la nueva ley de educación. Se trata de mentalizar a los maestros mediante el conocimiento de las nuevas estructuras, los nuevos contenidos y los nuevos métodos que caracterizan a los sistemas educativos más avanzados, y de promover a mismo tiempo las experiencias y realizaciones más significativas dentro de mismo país. La información vuelve a ser el hilo conductor de nuevas tendencias que desde la televisión resultan ejemplares y motivadoras.

MAPA ESCOLAR DE ESPAÑA

Las Subdirecciones Generales de Servicios y Orientación Pedagógica de la Dirección General de Enseñanza Primaria están trabajando intensamente en la confección del primer mapa escolar de España, que reflejará, del modo más exacto posible, no solamente el número de establecimientos docen-

tes, sino su ubicación, alumnado y demás datos que interesen conocerse para una estructuración definitiva de nuestro sistema educativo.

Este mapa, una vez elaborado, será reproducido cartográficamente, para su conocimiento en los Departamentos y

Organismos interesados en el problema educativo para la planificación correcta de la enseñanza a nivel nacional, regional, provincial y comarcal y para la divulgación en general de todos los datos que conviene saber a tal respecto.

INFORMACION LEGISLATIVA

Decreto 574/1970 de 26 de febrero por el que se nombra delegado provincial del Ministerio de Educación y Ciencia en Valencia a don Jaime de Juan Castañer ("B. O. E." 9-III-70).

Orden de 26 de febrero de 1970 por

la que se nombra director del Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia a don Julio Camuñas Fernández-Luna ("B. O. E." 18-III-70).

Resolución de la Dirección General

de Enseñanza Primaria por la que se publica la relación de vacantes a proveer en el concurso para unidades escolares de Patronatos de Escuelas Hogar ("B. O. M." 26-III-70).

Curso-Seminario

sobre

La enseñanza de la Matemática Moderna

Organizado por el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de la Dirección General de Enseñanza Primaria, del 18 al 23 de mayo se celebró un Cursillo sobre "Enseñanza de la Matemática Moderna", que tuvo lugar en el Instituto de Matemáticas "Jorge Juan", de CSIC, de Madrid.

El profesorado estuvo integrado por don Pedro Abellanas Cebollero, Catedrático de la Universidad; don José R. Pascual Ibarra, Inspector de Enseñanza Media; don Alberto Aizpún López, Catedrático del Instituto "R. Maeztu"; doña Irene Gutiérrez, Catedrática de E. N., profesora de "Veritas", actuando como coordinador don Manuel Rivas Navarro, Jefe del Departamento de Experimentación Pedagógica del CEDODEP.

En este curso han participado 25 Inspectores de Enseñanza Primaria.

El programa del curso fue el siguiente :

1. Las razones de una nueva orientación de la enseñanza.
2. Conjuntos. Retículo de las partes de un conjunto.
3. Algebras de las proposiciones y de los sucesos estocásticos.
4. Relaciones. Relaciones de igualdad. Conjunto creciente.
5. Correspondencias. Aplicaciones biyectivas. Conjuntos coordinables.
6. El número natural. Sistema de numeración.
7. Idea de operación. Operaciones con números naturales. Simbolización.
8. Semigrupos de la aritmética. Proporcionalidad.
9. Primeras ideas geométricas.
10. Observación y descripción de las figuras geométricas.
11. Supuestos científicos y psicológicos de la didáctica matemática.
12. Estudio experimental de la geometría.
13. Motivaciones y métodos de la enseñanza de la Matemática Moderna.
14. Dificultades didácticas en la enseñanza de la Matemática.
15. El material didáctico en el aprendizaje de la Matemática.
16. Experiencias y proyectos escolares sobre enseñanza de la Matemática Moderna.

Además, los participantes realizaron ejercicios y actividades de tipo práctico. Cada una de las lecciones fue seguida de un amplio coloquio. Se realizaron varias visitas a Centros docentes.

4. RECENSIONES

LEWIN, K.: *Dinámica de la personalidad*. Traducción y prólogo de A. Alvarez Villar. Edic. Morata. S. A. Madrid, 1969, 292 págs., m. holandesa.

Al ya amplio fondo de traducciones psicológicas que posee Ediciones Morata, se une ahora esta selección de artículos del tratadista Kurt Lewin, tan conocido universalmente en el campo de la psicología, que giran en torno de la personalidad y del ambiente en que ésta se desarrolla. Selección hecha por el propio autor y que éste justifica por la necesidad de "iniciar una tarea que era necesaria y fructífera en el aspecto metodológico y técnico".

Se abre el primer capítulo con unas disquisiciones filosófico-físico-matemáticas sobre el contraste entre las perspectivas de Aristóteles y Galileo, que son más extensas cuando se refieren a la psicología del primero y el pensamiento del segundo, que cuando se tratan de conceptos relativos a la propia física.

El estudio sobre la estructura de la mente y la energía y causa de los procesos psíquicos siguen después y vienen a constituir como el preludio para comprender bien la dinámica de la personalidad, puesto que, como subraya Lewin, "las fuerzas que controlan el curso de los procesos permanecen sin efecto o simplemente no surgen cuando no se hallan presentes energías psíquicas y cuando no existe vinculación alguna con sistemas psíquicos de tensión que mantienen el proceso en movimiento".

La interacción entre el ambiente, el individuo y la ley, así como los conflictos y las tensiones, son estudiados en el tercer capítulo como un campo físico de fuerzas, cuyas propiedades fundamentales el autor traslada al ámbito de la psicología social.

Las mismas teorías son aplicadas igualmente a las situaciones del mandato con amenaza de castigo o con perspectiva de premio, donde las valencias y las inducciones producen verdaderos campos magnéticos.

La aplicación de todo ello a la esfera de la realidad educativa, así como una consideración de la actividad, constituyen los capítulos V y VI, que son, por otra parte, los más reducidos del texto que comentamos.

Termina el mismo con la teoría de

la dinámica del subnormal y una revisión de las investigaciones experimentales relativas a todo lo tratado anteriormente.

A. PULPILLO

HILDEBRAND, Dietrich von: *La Encíclica "Humanae vitae", signo de con tradición*. Madrid, Fax, 1969, 123 páginas.

La obra en sí consta de 77 páginas más tres apéndices, que comprenden el texto íntegro de la Encíclica, el discurso del Papa Pablo VI sobre *Humanae Vitae* y la declaración oficial del Episcopado Español sobre dicha Encíclica, de fecha 27 de noviembre de 1968.

El autor se impone en esta obra la tarea de hacer luz en torno al sentido y valor del matrimonio en toda su profundidad y grandeza y trata de demostrar, al mismo tiempo, la relación entre esta comunidad de amor y la propagación de la especie. Tras aducir las razones auténticas del pecado que lleva consigo la regulación artificial de la natalidad, responde a las objeciones que se han esgrimido en contra de la Encíclica *Humanae Vitae*.

Estudia la unión matrimonial como vínculo irrevocable, así como los errores sobre el matrimonio, con abundantes citas de los libros sagrados, deteniéndose en explicar el porqué es pecaminosa la regulación artificial de la natalidad y no lo es la elección del tiempo y porqué está permitida ésta y prohibida aquélla. Rebate las más importantes objeciones contra la Encíclica, tales como las alegaciones que se basan en la superioridad de los valores personales sobre los biológicos como razón justificativa de la regulación artificial de los nacimientos, el que es un sacrificio excesivo, etc. El autor termina expresando su aceptación no sólo con una actitud obediente frente al Vicario de Cristo en la tierra, sino también con alegría llena de gratitud.

Esta obra, por su estructura dialéctica, responde a las preguntas y aclara las ideas acerca de la Encíclica *Humanae Vitae*.

MARÍA JOSEFA ALCARAZ LLEDÓ

La libertad y el hombre del siglo XX. Groupe Lyonnais d'Etudes Médicales. Trad. J. Jiménez Blanco. Editorial Razón y Fe. Colección "Psicología, Medicina, Pastoral". 20 x 14 cms, 248 páginas. Ptas. 180: tela, 220. Madrid, 1968.

El Grupo Lyonnais, dedicado con acierto al estudio de problemas vitales para el hombre, nos presenta ahora este de *La libertad y el hombre del siglo XX*. Pero no se trata de un tratado completo y sistemático sobre la libertad, una especie de *Summa libertatis*, que abarcaría todo el pensamiento filosófico, teológico en las distintas religiones, biológico, científico, psicológico, histórico, político, económico, artístico, etc. Desconozco si se han hecho obras de este género al modo que de temas similares vieron la luz otras, como "El problema del mal", de Sertillanges, o "La espera y la esperanza", de Laín Entralgo.

El Grupo Lyonnais, por el contrario, reuniendo prestigiosas plumas de médicos, sacerdotes, sociólogos, políticos, artistas, etc., recoge una serie de trabajos, mitad experiencias, mitad sistematización, sobre un tema, en este caso, la libertad. En el fondo, viene a tratar, en diez trabajos, todos los aspectos anteriormente aludidos. Sin ser un libro total sobre la libertad, lleva al incipiente o al preocupado a encerrarse en el punto quizá más trágicamente debatido de la existencia humana, tanto en la vertiente interior de reflexión del hombre consigo mismo, como en la exterior, en sus relaciones con todo cuanto le rodea.

Desde luego, no es privativo el problema del siglo xx. Pero quizá en este siglo haya sufrido un agudizamiento, precisamente por haber heredado el hombre, por una parte, toda una literatura de principios políticos embrionarios en la Inglaterra del xvii y que se formulan casi como un rito solemne en las Declaraciones Norteamericanas de Independencia y en la Revolución Francesa, de principios de libertad de conciencia hijos del Renacimiento y de la Reforma de libertad científica con el positivismo, de libertad económica con los fisiocráticos, de libertad artística y

hasta de libertad pedagógica con Rousseau, Tolstói o Ellen Key.

GUISADO MUÑOZ, Manuel: *Preparacaidismo*. Colección "Manuales para Especialistas de la Organización Juvenil Española". Edita y distribuye. Doncel, Pérez Ayuso, 20, Madrid-2. Primera edición, 1967. 134 págs.

Manual para Especialistas de la Organización Juvenil Española, en el que se enumera cuanto se relaciona con el aprendizaje y práctica del paracaidismo, como derivación del deporte aéreo.

Los conocimientos teóricos de su contenido están complementados con una previa preparación física, acorde con el cometido que ha de desempeñar, bajo los siguientes títulos:

- Resumen histórico.
- El paracaidismo como deporte.
- Tablas de récords internacionales.
- Organización deportiva del paracaidismo en España.
- Técnica del paracaidismo.
- Material.
- Conocimientos complementarios.

Si a los conocimientos que en el mismo se imparten, tales como: vicisitudes porque ha pasado la humanidad en su tesón de conquista por dominar el espacio aéreo, equipo de lanzamiento, el avión, ayuda al vuelo, etc., agregamos las tablas, gráficos e ilustraciones que se exponen, no dudamos en recomendar a la juventud, y de manera especial a la que aspire a la práctica de este deporte, la lectura y estudio del presente tratado, en la seguridad de que sus enseñanzas habrán de resultarles en extremo provechosas.

J. N. H.

TEÓFILO THUN: *La religión en el niño*. Studium, Madrid, 1969. Traducción del alemán por Julio Guerrero, 253 páginas.

Esta obra de Thun es un estudio experiencial de la evolución de la religiosidad del niño, manifestada a través de las encuestas hechas en niños católicos

y protestantes de escuelas primarias. En ella se recogen, debidamente clasificadas, una gran diversidad de manifestaciones, en las que se concreta la vivencia de lo religioso en los niños: ideas imaginadas, conceptos, pensamientos, posturas, actitudes, hábitos, esperanzas, temores, miedos, etc. La encuesta gira en torno a los siguientes temas fundamentales: la idea de Dios en los niños; el encuentro del niño con Dios; la figura de Jesucristo; el cielo y el infierno, los ángeles y el demonio; la creación del mundo y la resurrección de los muertos; la fe y la incredulidad; la oración; el pecado, la voz de la conciencia y las buenas acciones; la Iglesia; la vivencia de la muerte.

Concluyen las observaciones de Teófilo Thun con una exposición detallada de los puntos fundamentales de la religión del niño, como requisito previo para el éxito de toda pedagogía religiosa.

Tanto por las conclusiones positivas sobre distintos aspectos de la religiosidad infantil (disposición latente de la espontaneidad religiosa infantil, grados de la capacidad vivencial de lo religioso en el niño según edades y sexo, contingencia de la religión de los niños según el medio, la "religión materna" como elemento psíquico que impulsa el comienzo de la religiosidad del niño, el carácter dinámico y "mágico" de esa religiosidad), que corroboran intuiciones ya expuestas por Spranger, Gesell, Hansen, Ewald, Klages, Fischer, Zeininger, Busemann y otros psicólogos de la religiosidad del niño, como por la aplicación práctica que de esas características pueden derivarse, estimamos de gran utilidad para la formación religiosa de la primera etapa de la educación básica los criterios empíricos, psicológico-religiosos, apuntados por el doctor Thun.

Sus conclusiones estimulan a trabajar en este campo con otros métodos diagnóstico-pedagógicos, que partiendo del "estudio del niño", permitan al maestro el acceso a la enseñanza formalizada de cada alumno individual en el campo religioso, hacia el que hoy se dirigen estudios metodológicos de mayor interés.

R.

SANZ BRIONES, José María: *Homenaje de la provincia de Burgos al padre Manjón*. Edición sufragada por las Cajas de Ahorro burgalesas. Volumen de 103 págs. Edición 1959.

Este tratado tiene como misión dos aspectos importantes: de una parte, dar cima a la deuda de gratitud que Burgos tenía contraída con la egregia figura del padre Manjón; de otra, poner a

consideración como objetivos principales la meditación de la pedagogía manjoniana. Todo ello queda plasmado en este libro-homenaje, que comprende los siguientes títulos:

- Ofrenda.
- Acta del acuerdo del Ayuntamiento de Burgos.
- Mensaje de la Universidad de Granada.
- Acta del jurado calificador de los trabajos premiados.
- Trabajos premiados.
- Reseña del homenaje.
- Acto académico.
- Proceso de beatificación.

Una vez más se pone de manifiesto la esencia de sus enseñanzas pedagógicas, las ideas básicas de la educación popular, que aún perduran con plena eficacia, a pesar de la gran evolución que ha sufrido la pedagogía moderna.

Para que de todo ello tomen conciencia los actuales educadores, y de manera especial el magisterio burgalés, sea propagado y puesto en práctica, se recogen aquí los trabajos premiados en esta colaboración y la Junta organizadora, representativa de toda la provincia, cancela esa deuda de gratitud que todos debemos a cuantos hijos ilustres han dedicado su vida a la ciencia y al progreso de la humanidad.

J. N. H.

GUY AVANZINI: *El fracaso escolar. Problemas de pedagogía*. Editorial Herder. 187 págs. 1969.

El autor, con lenguaje conciso y sumamente accesible a lectores de todos los niveles, aborda el tema del fracaso escolar con gran nitidez y sistematización.

Divide la obra en cuatro partes lógicamente coordinadas; comenzando por hacer unas reflexiones sobre las posibles causas del fracaso o más bien factores desencadenantes, del mismo entre los que desempeñan un papel importante el factor afectivo familiar y las exigencias sociales de cultura, habida cuenta de la capacidad personal del muchacho que estudia.

Hace unas atinadas observaciones sobre la tendencia familiar a exigir al

niño mucho más de lo que es capaz de adquirir y asimilar, sobre todo por parte de padres muy cultivados e inteligentes, intolerantes con un nivel mediano de éxitos por parte de sus hijos. También la ignorancia de algunos padres acarrea el cambio periódico de escuelas para el escolar que fracasa, medida que acusa la falta de éxito del muchacho al integrarse sucesivamente en ambientes escolares diversos.

Pone después en relación el potencial intelectual del escolar con el nivel cultural y afirma que el primero no es insuficiente en sí, sino en relación con el nivel cultural medio de la época, pues cuanto más se avanza en la escolaridad, más se eleva la calidad intelectual requerida y más tiende a descender la proporción de alumnos capaces de seguir la enseñanza.

Cuando la mayoría de los escolares no iban más allá de la enseñanza primaria, los que no podían adaptarse eran relativamente pocos.

Seguidamente describe y explica los factores globales y parciales relacionándolos con las formas didácticas tradicionales y nuevas, la habituación del niño, las dificultades sensoriales y la escuela internado. En la última parte del libro aborda la terapéutica del fracaso, incidiendo en los cuatro factores básicos que pueden desencadenarlo: la observación psicológica del niño, la renovación pedagógica y reestructuración de programas, el asesoramiento familiar ante el fracaso y la formación del profesorado para evitar las repercusiones negativas en la personalidad del escolar.

En resumen, un libro interesante y de provecho, que debería ser leído por muchos padres y educadores.

ISABEL DÍAZ ARNAL

B. STÜNZI, H. G. BODMER y otros: *Educación sexual*. Traducción del alemán por Diorki. Edic. Studium, Madrid, 1966. 80 págs. 8.º may.

Ediciones Studium está llevando a cabo la publicación de varios trabajos sobre este tema tan actual como es el de la educación sexual, con objeto de que llegue a todos, pedagogos y padres, la inquietud psicológica del momento. A ello principalmente creemos que responde este libro, casi de bolsillo, que, no obstante, comprende reflexiones profundas sobre la cuestión, entresacadas de varios autores de reconocido valor.

Se inicia el libro con un trabajo de Berta Stünzi sobre el desarrollo de la sexualidad en el infante y en el escolar y, tanto para la etapa de la lactancia como para la primera infancia, la edad de los "por qué" o preguntas y la propiamente escolar; encontramos aquí no sólo la descripción psico-biológica de la misma, sino además, y esto es lo verdaderamente importante para los padres, unos consejos pedagógicos interesantísimos para la acertada guía de la sexualidad del niño.

La educación sexual en la escuela con alusiones a los procesos vitales, la conducta moral y las relaciones con el otro sexo (coeducación) son problemas que aquí están planteados por Hans Georg Bodmer con la debida prudencia, hasta el punto de que el citado autor hace esta afirmación contundente: "Creo que nuestra sociedad actual no está preparada para tratar en público sin ninguna restricción de los problemas sexuales."

Es quizá por esto por lo que Kurt Spörri nos habla a continuación de los "Peligros sexuales y el derecho penal juvenil", refiriéndose principalmente a

esa etapa tan difícil de la vida humana como es la pubertad.

Un cuarto trabajo, de Arno Herrmann, corona el libro que comentamos con una referencia obligada a la "Fe y educación sexual", en el que se reconoce que, si bien el mejor método pedagógico sigue siendo en este caso el diálogo abierto entre los padres y los hijos, la Iglesia puede y debe intervenir por medio de la instrucción religiosa en tan difíciles situaciones como son las que en relación con el problema sexual se presentan en la totalidad de la vida humana.

A. PULPILLO

ELL, Ernst, y KLOMPS, Heinrich: *La juventud, camino del matrimonio*. Madrid, Editorial Studium. 1969. 136 páginas.

ABIVEN, Mauricio y Genoveva: *La vida en común*. Madrid, Editorial Studium. 1969. 96 págs.

GARCÍA GOLDARAZ, José: *¿Adónde va la familia?* Madrid, Editorial Studium. 1970. 38 págs.

DÍEZ JIMÉNEZ, Luis: *Antología del disparate*. Madrid, Editorial Studium. 1970. 138 págs.

PÉREZ MEDRANO, Pedro: *Familias en marcha*. Madrid, Editorial Studium. 1969. 403 págs.

MARAÑÓN BAIGORRI, Gabriel: *Las buenas noches a tus hijos*. Madrid, Editorial Studium. 388 págs.

"En el contenido de la enseñanza, la sencillez pide, más que enseñanza de cosas, enseñanza de relaciones. Se unificarán los conocimientos, caminarán hacia la sencillez, cuando sobre la enseñanza de las distintas materias se ponga la enseñanza de las relaciones entre ellas, cuando se muestren al escolar las relaciones de las enseñanzas con la realidad y cuando se les abran los ojos para ver lo sobrenatural en relación con lo natural."

GARCIA HOZ

Boletín de Educación. Publicación de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO. Santiago de Chile, número 6, julio-diciembre 1969.

Es de destacar el trabajo de Pío Rodríguez sobre "La orientación del educando: un problema crucial de la educación media latinoamericana", en el que trata los siguientes aspectos: la orientación en el marco educativo, orientación y educación, la orientación en el mundo y especialmente en América latina, los modelos de orientación, los métodos y las técnicas, el personal y la orientación y los problemas de la juventud.

Cahiers Pédagogiques. París, núm. 89, marzo 1970. Número monográfico: Enseigner le Littérature?

El problema de la enseñanza de la Literatura está tratado en tres grandes apartados: 1.º Problemas y objetivos (entre otros, el francés y los inadaptados escolares). 2.º Métodos y organización del trabajo. 3.º Medios (los manuales, la voz, sugerencias bibliográficas para profesores debutantes).

Cooperazione Educativa. Firenze. Italia, núm. 4, suplemento al número 2-3, febrero-marzo 1970.

Número monográfico que contiene una serie de interesantes trabajos sobre la enseñanza de la historia con los modernos métodos y de acuerdo con las normas emanadas de organismos internacionales. Se estudian los problemas didácticos y las hipótesis de trabajo, considerando la biblioteca de trabajo instrumento indispensable para la actividad de investigación. Presenta finalmente algunas experiencias del trabajo realizado en el año 1967-68 en

algunas clases con material preparado por el grupo de historia.

Educadores. Revista latinoamericana de Educación. La Plata (Buenos Aires), núm. 79, enero-febrero 1970.

En un trabajo de Emilio F. Mignone, titulado "La reforma educativa en la Argentina", se estudia la política educativa en el país hermano y las tendencias actuales, entre las que figura como meta el lograr una enseñanza común y universal para todos de un mínimo de nueve años de duración, dividida en dos ciclos o niveles de carácter elemental (de cinco a seis años) y de carácter intermedio (cuatro o tres años). Publica además el Estatuto del sistema escolar boliviano y el Plan de estudios de Educación básica de Guatemala.

La Nouvelle Revue Pédagogique. Bélgica, núm. 7, marzo 1970.

Figura el trabajo de Paul Grieger: "Vers une pédagogie prospective". En él el autor destaca la necesidad de que los docentes se inicien en los problemas de la comunicación y en las técnicas de dirección de grupos por cursos de corta duración en organismos especializados, con el fin de darles los medios de aprender a conocerse, a comprenderse para trabajar mejor juntos, para reafirmar sin cesar sus relaciones con los alumnos, su modo de ser, su estilo pedagógico, etc. Por ello el punto de vista prospectivo llega a ser enormemente precioso para crear una curiosidad, para aportar los datos necesarios para una investigación, para una realización, para hacer utilizables los instrumentos de trabajo, para estimular el trabajo de los alumnos y comprender la utilidad de dejarles hacer solos en el momento oportuno.

Orientamenti Pedagogici. Roma, número 97, enero-febrero 1970.

L. Calonghi: "Valutazioni scolastiche espresse mediante aggettivi". En los exámenes de 8.º año de escuela los alumnos en Italia son valorados mediante algunos adjetivos: óptimo, notable, bueno, suficiente, no aprobado. El autor ha examinado la escala basándose en las respuestas de cerca de doscientos profesores y alumnos, poniendo de relieve características negativas en la escala propuesta, ya que la mayor parte de los adjetivos pueden designar tres, cuatro o cinco niveles de aprovechamiento diverso. Propone precisar el significado con medios estadísticos.

Pages Documentaires. París, números 48-49. 1970.

Este número es monográfico y está dedicado a: "Réflexions sur l'autorité". Figuran entre otros los trabajos de J. Dubouis: "Evolution des formes de l'Autorité", y M. Legrand: "Colloque sur l'Autorité. Table Ronde".

Revue Française de Pédagogie. París, núm. 11, abril-mayo-junio 1970.

Suzanne Mollo: "Transformations et resistances des modèles éducatifs dans l'enseignement élémentaire". La institución escolar constituye un entrecruzamiento de la red de comunicación. En tanto que instrumento de aculturización participa en la transmisión e incluso en su resistencia, en la transformación de los conocimientos y de los sistemas de valores de una sociedad. La autora, agregada de investigación en el Centro de etnología social y de psicología social, considera que la representación de la sociedad en la escuela no es un hecho de azar, sino que se organiza en función de las concepciones del hombre y de su educación, y destaca del estudio realizado sobre la representación de la sociedad en los

manuales de lectura, considerándola como una representación normalizada, si no oficial, la manera como los manuales presentan al niño el mundo del trabajo y los valores unidos al mismo.

Este trabajo es del mayor interés, en especial para quienes tienen a su cargo el redactar o juzgar libros escolares de lectura.

Jean Repousseau y Maurice Fauquet: "Une expérience pilote de formation des maîtres au Québec". Informe de una misión encomendada a los autores de quince días (14-30 de mayo de 1969) para estudiar la experiencia de formación de maestros puesta en marcha en el Centro Piloto Laval, cuyos objetivos oficiales eran:

- A corto plazo, experimentar un programa-cuadro para la formación profesional de los maestros de enseñanza elemental para la puesta en común de las posibilidades del medio y suscitar, por una ayuda técnica y material, experimentaciones locales o regionales.
- A medio plazo, articular la preparación profesional de los maestros de enseñanza elemental ba-

sándose en la aplicación del Reglamento número 1 (relativo al curso elemental y al curso secundario), de modo que responda especialmente a las exigencias pedagógicas de la individualización de la enseñanza. Es decir, haciendo participar a los formadores de maestros en la elaboración del programa de formación, dejándoles la responsabilidad y renovando en las mejores condiciones el estilo de las escuelas normales desarrollando los métodos activos.

Scuola e città. Firenze (Italia), núm. 3, marzo 1970.

Entre otros artículos figura el de Aureliano Casali: "El problema de la atención". En este trabajo el autor se limita a destacar el problema de la atención y a subrayar cómo sería interesante su estudio con vistas a la aplicación de la cibernética, con el objetivo común de proporcionar una útil descripción en vista de una futura aplicación en la instrucción programada y en el perfeccionamiento de las hasta ahora primitivas máquinas de enseñar.

Trends in Education. Inglaterra, número 17, enero 1970.

Entre otros trabajos de interés merece citarse el de R. C. Williams: "French Without Pilot", que se ocupa de la enseñanza de la lengua francesa en las escuelas primarias de acuerdo con el proyecto piloto, y da a conocer la experiencia de la inspección en diferentes áreas. Detalla el origen del proyecto piloto, el material empleado, actitudes y resultados. Finalmente presenta una serie de sugerencias al respecto.

En "The First R", de Martyn Clémans, el autor expone una serie variada y extensa de métodos de enseñanza de la lectura, de gran interés para los no expertos, según el autor; pero es posible afirmar que no sólo para no expertos, puesto que los expertos pueden ver recogido en un trabajo una serie de datos de indudable interés.

En "Schools in transition, the dutch approach", de F. H. Molyneux y G. Linker, se estudian la nueva legislación holandesa sobre enseñanza denominada Ley Mammoth y publicada en 1968.

MARÍA JOSEFA ALCARAZ LLEDÓ

"La potencia económica deriva de la potencia industrial que, por su parte, descansa sobre la técnica, aplicación práctica de los descubrimientos científicos. Y todo esto depende a su vez, de la capacidad del hombre y de su formación fundamental."

(O. C. D. E.)

El trabajo de grupo en la enseñanza

- ANDERSON, H. H.: "An experimental study of dominative and integrative behavior in children of pre-school age". *J. Soc. Psychol.* 1937.
- ANSELME, F.: "Apprentissage en groupe". *La Nouvelle Revue Pédagogique*, núm. 8, abril 1961, págs. 491-493.
- ARCE M., Manuel A.: "El trabajo de los grupos de estudio en la escuela primaria". *Revista de ANDE*. Organó de la Asociación Nacional de Educadores. San José. Costa Rica, núm. 12, febrero-marzo 1965, págs. 46-51.
- AUBRY, J. M., et SAINT-ARNAUD, Y.: *Dynamique des groupes*. París, Editions Universitaires.
- BEAL, Georges M.; BOHLEN, José M., y RAUDABUGH, Neil J.: *Conducción y acción dinámica de un grupo*. Buenos Aires, Kapelus, 1965, 332 págs.
- BERENDA, R. W.: *The influence of the group on the judgments of children*. King's Crow Press, Nueva York, 1950.
- BERNARD, J.-P.: "Vers quelle forme de groupe une classe peut-elle tendre?". *La Nouvelle Revue Pédagogique*, número 7, marzo 1970, págs. 415-419.
- BHARARA, S. S.: "Una demostración de discusión en grupo". *Revue Internationale d'Education de la santé*, núm. 4, octubre-diciembre 1965, volumen VIII, págs. 169-171.
- BONNEAU, Renée: "Les groupes scolaires: Les camarades se forgent entre eux une société morale et politique". *L'Ecole des Parents*, núm. 4, abril 1967, págs. 25-34.
- BONNEY, M. E.: "A sociometry study of the relationship of some factors to mutual friendship in the elementary secondary and College levels". *Sociometry*, 1946.
- CACHERA, Albert: "Pour une action de groupe". *L'Education Nationale*, número 51, 8 enero 1970, págs. 16-17.
- CAMPILLO CARRILLO, Joaquín: *¿Por qué y cómo se agrupan nuestros niños y adolescentes? Trascendencia y evaluación de estos grupos espontáneos*. Tiempo y Educación, Tomo III. Psicología Escolar y Aplicada, fascículo 11.
- CASTRO AGUIRRE, Constancho de: "El grupo espontáneo en la actividad escolar". *Revista de Educación*, núm. 118, Madrid, 1960.
- CENSI POTENTI, Prof. Carla: "Lavoro di gruppo nelle proprietà del triangolo isoscele". *Ricerche Didattiche*, núm. 78, noviembre-diciembre 1963, págs. 203-205.
- "Como adoptar o processo de trabalho em grupo às limitadas condições de nossas escolas". *Revista do Ensino*, núm. 67, mayo 1961, pág. 43.
- CONNOR, D. V.: "Behaviour in class groups of contrasting climate". *gina* 244.
- "Comportement dans le groupe". *Sau-B. J. E. P.*, vol. XXX, part. III, *pa-vegarde de l'Enfance*, núms. 5-6, mayo-junio 1963, págs. 393-396.
- COUSINET, R.: *Une méthode de travail libre par groupes*, 2.^a ed., París, Ed. du Cerf, 1945.
- CRIDWELL, J. H.: "The measurement of group integration". *Sociometry*, 1947.
- Le Changement d'attitude et les relations intergroupes. Rapport d'une réunion d'experts 2-6 janvier 1962*. UNESCO. Institute pour la Jeunesse, aout 1962.
- DENTLER, Robert A.: "Political concern and opinion change in tenwork groups". *The Journal of Educational Sociology*, núm. 1, septiembre 1961, pág. 27.
- DEPLUS, Ad.: "Une journée des techniques de groupes". *La Revue des Ecoles*, núm. 4, diciembre 1966, págs. 104-108.
- DÍEZ CUERVO, Angel: "Grupos infantiles". *El juguete. Mundo de los niños*, núm. 14, junio-julio 1969, págs. 56-59.
- "Domination and integration in the Social behavior of young children in an experimental play situation". *Gen. Psychol. Mongr.*, 1937.
- DUBAL, Georges: "La dialectique des groupes". *Education et Développement*, núm. 46, marzo 1969, págs. 17-18.
- "Elementary Curriculum in intergroup relations". *Amr. Counc. of Educ.*, 1950.
- ESCOLANO, Agustín: "El trabajo por grupos en la Escuela primaria". *La Escuela en acción*. Suplemento de "El Magisterio español", núm. 9.465, febrero 1965, pág. 12.
- "Vida en grupo y régimen escolar". *Bordón*, núms. 166-167, octubre-noviembre 1969, págs. 431-445.
- FAU, Dr. René: *Grupos de niños y adolescentes*. Paideia, núm. 10, Barcelona, Luis Miracle, S. A., 3.^a ed., 1964, 183 págs.
- FILLOUX, Jean-Claude: *Los pequeños grupos*. En tres cuadernos: 1.^o *La psicología de los pequeños grupos*. 2.^o *El desarrollo de los pequeños grupos*. 3.^o *Los pequeños grupos de trabajo*. Santa Fe, República Argentina, Universidad Nacional del Litoral, 1962, 38 + 49 + 39 págs.
- FISCHER, P. H.: "An analysis of the primary group". *Sociometry*, 1953.
- FRANCO MINGUZZI, Gian: "Il lavoro di gruppo tra gli insegnanti". *Scuola e città*, núm. 8, agosto 1965, págs. 508-513.
- FREINET, E., y otros: "A propos de la dynamique de groupe". *L'Éducateur*. Revue pédagogique de l'Institut Cooperatif de l'École Moderne, núm. 7, 1 enero 1967, págs. 60-68.

- FREY, Gerhart: *El trabajo en grupo en la escuela primaria*. Buenos Aires, Kapelusz, 1963, 94 págs.
- GARCÍA HOZ, Víctor: "Lo que hay tras los Grupos homogéneos". *Boletín de la Inspección Provincial de Enseñanza Primaria de Badajoz*, enero-marzo 1969, págs. 8-10.
- GENTILE, M.: "Socialita nella scuola primaria" (grupo). *I Diritti della Scuola*, núm. 6, 15 diciembre 1962, págs. 10-12.
- GROSS, E.: "Symbiosis and consensus as integrative factors in small groups". *Amer. Sociol. Rev.*, 1950.
- GRUPE LYONNAIS D'ETUDES MEDICALES: *El hombre y los grupos sociales*. Madrid, Razón y Fe, S. A., 1964, 258 págs.
- Grouping and pupil progress in the elementary schools*. Bureau of Curriculum Research Board of Education of the city of New York. Curriculum Research Report, 1962.
- Grupos de educación popular y las técnicas audiovisuales*. Los Unesco.
- GUILLAUMIN, M. J.: "La personne et le groupe dans la relation éducative". *Sauvegarde de l'enfance*, núms. 9-10, noviembre-diciembre 1967, págs. 535-540.
- HALLWORTH, H. J.: "Las discusiones de grupo y su importancia en la formación de maestros". *Anales*, números 1 al 3, enero-marzo 1962, páginas 84-93.
- HAMELINE, Daniel: "La médiation du groupe dans le dialogue entre les personnes". *Pédagogie*. Número especial, julio 1966, págs. 59-76.
- HOMANS, G. C.: *The human group*. New York, Harcourt, Brace, 1950.
- JAMES, J.: *The distribution of free forming small groups size*. *Amer. Sociol.*, 1954.
- KELIN, J.: *The study of groups*. London, 1956.
- LATTKE, Herbert: "Sozialpädagogische Gruppenarbeit". (Trabajo social-pedagógico en grupos.) *Freiburg im Breisgau*, Lambertus-Verlag, 1962, 394 págs.
- LAVARA GROS, Eliseo: *La dinámica de grupos y el moderno concepto de organización escolar*. Tiempo y Educación, tomo I. Organización Escolar, fascículo 3.
- "Il lavoro di gruppo nella scuola media". *Ricerche Didattiche*, núms. 126-127 (6-7), julio-agosto 1969, páginas 200-210.
- LICHTNER, Maurizio: "La disciplina di gruppo". *Riforma della Scuola*, número 1, enero 1968, págs. 16-17.
- "Repressione ed equilibrio dei gruppi". *Scuola e città*, núm. 9, septiembre 1969, págs. 435-437.
- LUSTENBERGER, W.: *Le travail scolaire par groupes*. Neuchâtel. París. Delachaux et Niestlé, 1953.
- MAILLO, Adolfo: "Pedagogía de grupo". *El Magisterio español*, número 9.823, 11 octubre 1968, pág. 5.
- MARCH, J.: "Group norms and the active minority". *Amer. Soc. Rev.*, 1954.
- MARCEL, Fr.: "Les structures de groupe". *Moniteur*, núm. 7, marzo 1969, págs. 226-227.
- MATEO, M. di: "Un metodo di lavoro a gruppi". *Orientamenti Pedagogici*, núm. 1, enero-febrero 1964, págs. 180-193.
- MCKEACHE, W.: "Individual conformity to attitudes of classroom groups". *Journ. Abnorm. Psychol.*, 1954.
- MELÉNDEZ DE ARBAS Y MARTÍN, Oscar: "El grupo y la agrupación escolar como unidades didácticas completas". *La Escuela en acción*. Suplemento de "El Magisterio español", núm. 9.500, junio 1965, págs. 2-5.
- MENICUCCI, M.: "Il lavoro di gruppo". *I Diritti della Scuola*, núm. 15, 25 abril 1968, págs. 29-31; núm. 16, 10 mayo 1968, págs. 35-38.
- MIGUEL RODRÍGUEZ, Amado de: "Dinámica y moral del grupo en el pequeño grupo juvenil". *Cuadernos de Orientación*, núm. 10, verano 1961.
- MOLINA, Santiago: "Pedagogía y psicología de los grupos". *El Magisterio español*, núm. 9.909, 22 octubre 1969, pág. 4; núm. 9.910, 29 octubre 1969, pág. 3; núm. 9.912, 12 noviembre 1969, pág. 3; núm. 9.913, 15 noviembre 1969, pág. 12; núm. 9.914, 19 noviembre 1969, pág. 5; núm. 9.916, 26 noviembre 1969, página 5.
- MULOCK HOUWER, Dan Q. R.: "Cómo aumentar la competencia de los dirigentes de grupos". *Boletín trimestral. Educación de adultos y de jóvenes*, vol. XV, núm. 1, invierno 1962-1963, págs. 37-47.
- OLMSTED, M. S.: *El pequeño grupo*. Buenos Aires, Paídos, 2.ª ed., 1966, 187 págs.
- *1 gruppi sociali elementari*. Bologna. Il Mulino, 1963, 166 págs.
- ORDEN, Arturo de la: "El grupo en la escuela de párvulos". *Revista española de Pedagogía*, núm. 85, enero-marzo 1964, págs. 3-22.
- OURY, Dr.: "Approche de quelques problèmes de groupe en pratique psychiatrie et pédagogie". *Les Cahiers de l'Enfance Inadaptée*, núm. 6, marzo-abril 1963, págs. 6-7.
- PAGES, Max: "La vita affettiva dei gruppi". *Scuola e Città*, núm. 6, junio 1967, págs. 341-346.
- PERETTI, Andrés de: "El grupo, el educador y su cliente". *Revista de Pedagogía*, núm. 146, octubre 1969.
- FIDE, Santiago de Chile, págs. 235-241.
- Ricerche Didattiche*, núm. 6 (106), junio 1967. Número dedicado a: "Il lavoro di gruppo nella scuola media". Prof. Elena Wanda Traverso.
- RIHOUX, Paul: "Expérience du travail en groupe". *La Nouvelle Revue Pédagogique*, núm. 6, febrero 1969, págs. 365-373.
- RIO SADORNIL, D. del: "Individualización por grupos homogéneos". *El Magisterio español*, núm. 9.799, Madrid, 15 junio 1968, pág. 5.
- SLAVSON, S. R.: *Creative group Education*. Assoc. Press. New York, 1958.
- Sociometric grouping in relation to child development*. Nat. Educ. Ass., 1950.
- SPROOF, W. H. J.: *Los grupos humanos*. Buenos Aires, Paídos, 2.ª ed., 1964, 232 págs.
- STAN, M.; POPESCU: *La modificación de las actitudes en los grupos de trabajo. Una investigación activa en los grupos de trabajo en la República Argentina*. Buenos Aires, Psicología Industrial, 1963, 28 págs.
- STRODTBEK, F.: The case the study of small groups". *Amer. Soc. Rev.*, número 19, 1954.
- TABA, H.: "Intergroup education in public school". *Amer. Council of Educ.*, 1952.
- "Trabajo por grupos". *Revista de la Obra de Protección de Menores*, número 91, julio-agosto 1963, págs. 7-12.

Trabajo en grupo". *Revista do Ensino*, núm. 70, agosto 1960.

TURRIN, Tilde: "Il lavoro di gruppo nella didassi dell'italiano". *Riforma della Scuola*, núms. 6-7, junio-julio 1968, págs. 21-24.

TURRINI, Loredano: "Lavoro di gruppo". *Didattica di Riforma*, núm. 2, Suplemento al núm. 11-1968 de *Riforma della Scuola*, págs. 20-21.

VERDU, L.: "Notas para una sociología de los grupos humanos". *Rev. Inter. Sociol.*, núms. 49-50, 1955.

VILLAFANÉ DE GIL, Dora M.; CHURRUA-RIN DE OSÉS, Ana M.: "Planteo teórico-práctico de la tarea grupal". *Revista de Educación*, núm. 23. Nueva Serie, 1969. República Argentina. La Plata, págs. 41-48.

VOTTO, Pedro: "Los grupos durante el tiempo libre". *Educadores*. Revista Latinoamericana de Educación, núm. 69, mayo-junio 1968, págs. 198-205.

WILSON, Norman H.: "Grouping in American Schools. (Le groupement des élèves dans les écoles américai-

nes.) *International Review of Education*. La Haye, núm. 4, 1960, páginas 456-464.

ZNANIECKI, F.: "Social groups a products of participating individual". *Americ. Journ. of Social.*, vol. XL, 1939, núm. 6.

ZUCCHI, Bianca: "Il lavoro di gruppo". *Ricerche Didattiche*, núms. 126-127 (6-7), julio-agosto 1969, págs. 216-220.

MARÍA JOSEFA ALCARAZ LLEDÓ

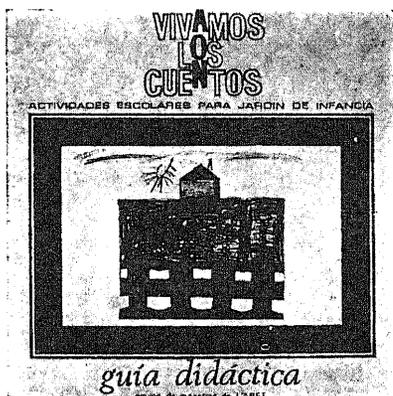
PREESCOLAR

CENTROS DE INTERES

Pre-escritura
Iniciación al cálculo
Trabajos manuales

VIVAMOS LOS CUENTOS 4-5 años. Consta de 3 álbumes de realizaciones prácticas y una guía didáctica.

VIAJEMOS CON EL CIRCO 5-7 años. Consta de 1 libro de lecturas, fichas de realizaciones prácticas y una guía didáctica.



SOLICITE CATALOGO

PRIMARIA

Obras de Clemente Bartra, S. I.

LECTURAS: Peques 1.º, 2.º
Niños 1.º, 2.º, 3.º
Amigos
Hogar

METODO
ORTOGRAFIA: Cuadernos y Hojas
Matemáticas elementales y Hojas de problemas

Enseñanza individual de Aritmética
(con el material Cuisinaire), por M. D. Puig preparatorio y 4 primeros cursos de primaria.

LIBROS BACHILLERATO (Plan 1967) 4 primeros cursos.

Religión
Ciencias
Inglés
Matemáticas
Lengua Española
Historia
Física y Química

Realizados en equipo y experimentados en centros docentes.

 S. a. Casals

Caspe, 79. Apartado, 1091. Tel. 245 72 03/04. Barcelona-13
Delegación Madrid y Centro: Alminar: General Alvarez de Castro, 39, 1.º. Tel. 223 36 81. Madrid-3.



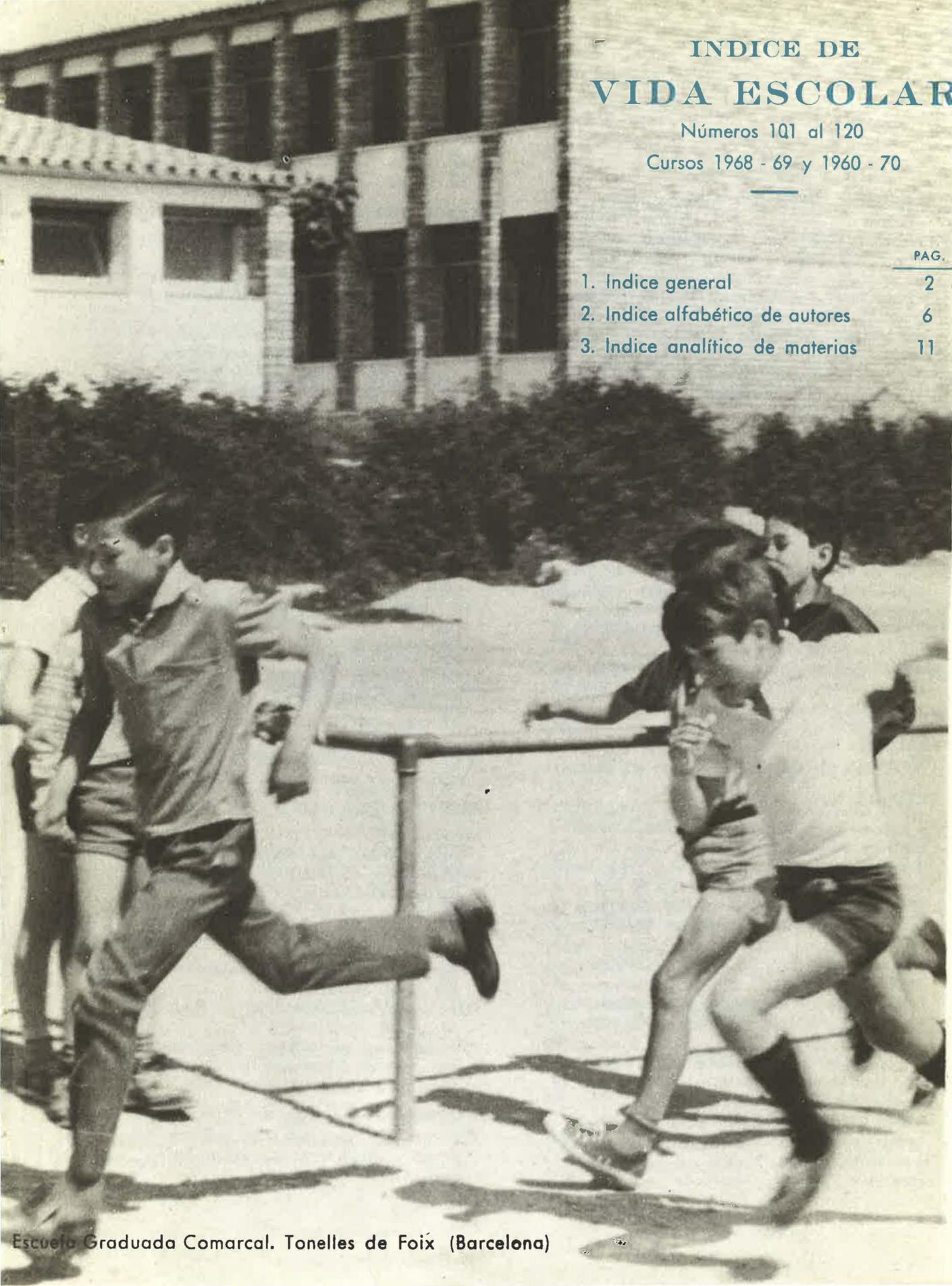
PUBLICACIONES DEL CEDODEP

PEDIDOS:
C/ Pedro de Valdivia, 38-2.º
MADRID - 6
DESCUENTO DEL 25%
a los Señores Maestros

INDICE DE VIDA ESCOLAR

Números 101 al 120
Cursos 1968 - 69 y 1960 - 70

	PAG.
1. Indice general	2
2. Indice alfabético de autores	6
3. Indice analítico de materias	11



1. INDICE GENERAL

Págs.

Págs.

Núm. 101 (septiembre 1968)	
Nuevo curso escolar, por Eugenio López y López	4
Centros de Colaboración Pedagógica. Temario para el curso 1968-69	5
Reflexiones en torno al agrupamiento de los escolares, por Arturo de la Orden ...	7
Las técnicas audiovisuales y el aprendizaje, por Federico Gómez R. de Castro	10
La actualidad en la escuela (datos para una lección a escolares de doce a catorce años). Tema: Los viajes espaciales, por Ambrosio J. Pulpillo Ruiz	12
Los nuevos cuestionarios y su problemática en la escuela de un solo maestro, por José Luis Molina Martínez	15
La magnífica estructura de las plantas. IV. Los tubos conductores de la savia, por Tomás Calleja Guijarro	18
El Magisterio de los cursos séptimo y octavo en su misión de orientación profesional, por Pablo Sampietro Gracia	20
Lecciones escolares: Concilio Vaticano II. Tema IV: La familia cristiana, por Carlos Rey Aparicio	22
Manualidades escolares televisivas. El molino de viento, por Javier Lagar Marín ...	24
Información	26
Recensiones	28
Bibliografía. Revista de Revistas, por María Josefa Alcaraz Lledó	30

Núm. 102 (octubre 1968)

La formación de la personalidad en la enseñanza primaria, por Consuelo Sánchez Buchón	2
Criterios para enjuiciar el desarrollo de una lección práctica, por Alvaro Buj Jimeno. Educación sanitaria, por el doctor Grande Pasamonte	7
Literatura y adolescencia, por Anunciación Hernández	11
La agrupación entre escolares y el trabajo en equipo, por Josefa María Domínguez Estévez	14
La realización de las unidades didácticas, por José Bernardo Carrasco	16
Lecciones escolares: Concilio Vaticano II. Tema VII: La Iglesia ante el mundo moderno, por Carlos Rey Aparicio	20
Información	24
Recensiones	26
	28

Bibliografía. Revista de Revistas, por María Josefa Alcaraz Lledó	30
Núms. 103-104 (noviembre-diciembre 1968)	
Editorial: Las técnicas audiovisuales como objetivo didáctico	2
Previsiones para el uso de las técnicas modernas de enseñanza, por Alvaro Buj Jimeno	4
La proyección fija y sus posibilidades en la enseñanza, por Oscar Sáenz Barrio ...	8
El registro y la amplificación de sonido con fines docentes, por J. Mallas Casas	15
El cine y su aprovechamiento didáctico, por J. Serra Estruch	22
Papel de la televisión en la vitalización del acto pedagógico, por Jesús García Jiménez	28
Papel de la radio en la escuela, por José León Delestal	32
Documentos audiovisuales: Características, producción y distribución, por Armando Fernández Benito	37
Los visuales directos, por Juan Navarro Higuera	43
...No hacían falta alforjas, por Armando Fernández Benito	53
La formación de los maestros y el desarrollo del empleo de los medios audiovisuales, por André Lestage	55
Información	59
Bibliografía en español sobre medios audiovisuales, por María Josefa Alcaraz Lledó. 61	

Núm. 105 (enero 1969)

Presentación de los programas escolares para Colegios Nacionales	2
Televisión y Educación, por Victorino Arroyo del Castillo	5
La escuela comarcal: Centro de educación básica completa del medio rural, por Miguel Zapater Cornejo	11
El intercambio escolar de correspondencia, por J. M. Nieto	17
Didáctica de la alimentación, por Maximino Sanz	20
Lecciones con microscopio. La magnífica estructura de las plantas. V: La semilla, por Tomás Calleja Guijarro	22
CENTROS DE COLABORACIÓN PEDAGÓGICA	
Escuela y Comunidad. Conclusiones del primer Centro de Colaboración Pedagógica Provincial de Lérida	24

<i>Sentido de la evaluación del rendimiento escolar. Centro de Colaboración Pedagógica. Manzanares (Ciudad Real) ...</i>	26
<i>Información ...</i>	30
<i>Bibliografía. Revista de Revistas, por María Josefa Alcaraz Lledó ...</i>	32

Núms. 106-107 (febrero-marzo 1969)

<i>La educación permanente como contribución de la escuela al desarrollo de la comunidad, por Juan Manuel Moreno G.</i>	2
<i>Las ciencias sociales en la escuela, por Alvaro Buj Jimeno ...</i>	5
<i>El medio ambiente como base didáctica en la etapa de globalización, por Eliseo Lavara Gros ...</i>	9
<i>El estudio de la comarca como punto de partida de los estudios geográficos e históricos en la escuela, por María Josefa Alcaraz Lledó ...</i>	13
<i>El binomio escuela-sociedad, por Ambrosio J. Pulpillo Ruiz ...</i>	16
<i>El gobierno de la comunidad como "núcleo básico" para un trabajo en equipo, por Ambrosio J. Pulpillo Ruiz ...</i>	20
<i>Actividades complementarias de la escuela y su proyección en la localidad, por Juan Navarro Higuera ...</i>	24
<i>El tiempo libre en relación con el medio ambiente, por Consuelo Sánchez Buchón.</i>	32
<i>La escuela y el medio ambiente, por Enrique Fernández Rivera ...</i>	37
<i>El estudio del medio ambiente: Sus posibilidades para la exposición escolar, por Manuel Rico Vercher ...</i>	40
<i>Misión rescate, por Armando Fernández Benito ...</i>	46
<i>Valoración del rendimiento escolar en el estudio del medio ambiente, por Victorino Arroyo del Castillo ...</i>	50
<i>Bibliografía. Medio ambiente, por María Josefa Alcaraz Lledó ...</i>	55

Núm. 108 (abril 1969)

<i>El aprendizaje individualizado, por Ferruccio Deva ...</i>	2
<i>El consejo escolar y el mejoramiento organizativo de nuestras instituciones educativas, por Agustín Escolano ...</i>	6
<i>Relaciones humanas en la empresa educativa, por Manuel Varela Siaba ...</i>	10
<i>Orientación profesional en colegios nacionales, por J. Ferrándiz Mingot ...</i>	15
<i>Manualidades escolares televisivas. Rompecabezas chino, por Javier Lagar Marín ...</i>	19

<i>Lecciones con microscopio. Las formaciones dérmicas de los animales. I. Las plumas, por Tomás Calleja Guijarro ...</i>	20
<i>Lecciones escolares: Concilio Vaticano II. Tema VIII: Los medios de comunicación social, por Carlos Rey Aparicio ...</i>	22
<i>Diccionario ideológico psicopedagógico. El niño, ser social (3), por Maximino Sanz.</i>	24
<i>Información ...</i>	26
<i>Recensiones ...</i>	29
<i>Bibliografía. La adolescencia, por María Josefa Alcaraz Lledó ...</i>	30

Núms. 109-110 (mayo-junio 1969)

<i>Las escuelas en las pequeñas comunidades. La escuela de la pequeña comunidad como centro de proyección cultural, por Consuelo Sánchez Buchón ...</i>	4
<i>La escuela de maestro único, por Eliseo Lavara Gros ...</i>	8
<i>El maestro de la pequeña comunidad, por Alvaro Buj Jimeno ...</i>	13
<i>El programa en las escuelas de maestro único, por Juan Navarro Higuera ...</i>	18
<i>Actividades dirigidas y actividades autónomas en la escuela unitaria, por María Josefa Alcaraz Lledó ...</i>	23
<i>La clasificación de los escolares en "grupos móviles y flexibles", por Ambrosio J. Pulpillo Ruiz ...</i>	28
<i>El aprendizaje individualizado en las escuelas de maestro único, por Ambrosio J. Pulpillo Ruiz ...</i>	32
<i>El trabajo en equipo, por Eliseo Lavara Gros ...</i>	36
<i>Actualización y coordinación de pequeñas unidades escolares, por Juan Navarro Higuera ...</i>	40
<i>Instalaciones y características materiales de la escuela de maestro único, por Armando Fernández Benito ...</i>	45
<i>Diagnóstico del rendimiento en las instituciones educativas, por Victorino Arroyo del Castillo ...</i>	52
<i>La comprobación del trabajo escolar en la escuela unitaria, por Enrique Fernández Rivera ...</i>	58
<i>Bibliografía. La escuela unitaria, por María Josefa Alcaraz Lledó ...</i>	62

Núm. 111 (septiembre 1969)

<i>Concepto y formas de creatividad escolar, por Juan Manuel Moreno G. ...</i>	2
<i>El trabajo en equipo en un Colegio Nacional, por Josefa M. Domínguez ...</i>	7

	Págs.		Págs.
<i>Calendario de programación de Televisión escolar, primer trimestre 1969</i>	12	<i>Bases para el planeamiento de la biblioteca escolar como centro de proyección cultural</i> , por Juan Noriega	16
<i>Guiones didácticos de Televisión escolar.</i>	15	<i>Programa anual de actividades de una biblioteca escolar</i> , por Ambrosio J. Pulpillo	27
— <i>El pelicano</i> , por J. Azor	15	<i>La biblioteca en las pequeñas escuelas</i> , por Juan Navarro Higuera	30
— <i>La luz, la óptica. Ciencias</i> , por E. Fernández Rivera	16	<i>La biblioteca escolar y el desarrollo cultural de la comunidad</i> , por Manuel Martínez López	34
— <i>Francia: El país y la gente. Geografía</i> , por A. Alonso	17	<i>Utilización de la biblioteca escolar en el aprendizaje y desarrollo de los programas escolares</i> , por Victorino Arroyo del Castillo	38
— <i>Hombres de la jungla</i> , por A. Marcos	18	<i>La utilización de la biblioteca escolar en el aprendizaje activo</i> , por Manuel Rivas Navarro	42
— <i>Pequeños ejercicios rítmicos. Música y canto</i> , por A. Pradilla	19	<i>Las preferencias lectoras en zona rural y suburbana</i> , por Isabel Díaz Arnal	46
— <i>Tierras escandinavas. Geografía</i> , por A. Alonso	20	<i>Servicio circulante de lectura en una biblioteca escolar</i> , por Víctor Masedo Rodríguez	52
— <i>El aire: Propiedades y aplicaciones. Ciencias</i> , por E. Fernández Rivera	21	<i>Bibliografía. Bibliotecas escolares</i> , por María Josefa Alcaraz Lledó	59
— <i>Música y canto. Otros ejercicios</i> , por A. Pradilla	22	<i>Televisión Escolar. Calendario de programación</i>	60
— <i>Las cabras monteses</i> , por J. Azor	23		
— <i>Los sherpas del Himalaya</i> , por A. Marcos	24	Núms. 115-116 (enero-febrero 1970)	
<i>Información. Dotación de material deportivo</i>	25	<i>Vida, hábitos y educación</i> , por Anselmo Romero Marín	2
Núm. 112 (octubre 1969)		<i>¿Se obtiene el hábito por repetición de actos?</i> , por Ricardo Marín Ibáñez	6
<i>Educación especial: problemas y perspectivas</i> , por Isabel Díaz Arnal	2	<i>La habituación a lo largo del desarrollo</i> , por Isabel Díaz Arnal	11
<i>El movimiento de la salud mental y la educación</i> , por J. M. Nieto Gil	6	<i>Didáctica y hábito intelectual</i> , por Arsenio Pacios	17
<i>Organización de un Centro Escolar</i> , por Antonio Cañas Calle	9	<i>La formación de hábitos y los principios del aprendizaje</i> , por María Teresa López del Castillo	21
<i>Guiones didácticos. Televisión Escolar. Educación cívico-social. Tema: La vida económica</i>	14	<i>La adquisición de conocimientos y la habituación intelectual</i> , por Ambrosio J. Pulpillo Ruiz	25
<i>Lecciones con microscopio. La formación dérmica de los animales. II. Los pelos</i> , por Tomás Calleja Guijarro	16	<i>Hábitos mentales</i> , por Angel Ramos Sobrino	28
<i>Lecciones escolares: Concilio Vaticano II. Tema IX: La educación cristiana de la juventud</i> , por Carlos Rey Aparicio	18	<i>La habituación en la formación lingüística</i> , por Adolfo Maíllo García	36
<i>Manualidades escolares televisadas, La palmera</i> , por Javier Lagar Marín	20	<i>Los hábitos cívico-sociales, la educación para la convivencia y la comprensión entre las naciones</i> , por María Josefa Alcaraz Lledó	41
<i>Información</i>	22	<i>Educación para la creatividad y formación de hábitos en la expresión artística</i> , por Juan Navarro Higuera	47
<i>Recensiones</i>	26	<i>Hábitos de estudio y redescubrimiento</i> , por Manuel Martínez López	51
<i>Temario para los Centros de Colaboración Pedagógica. Curso 1969-1970</i>	29		
Núms. 113-114 (noviembre-diciembre 1969)			
<i>Función polivalente de la biblioteca del centro escolar</i> , por Rogelio Medina Rubio	2		
<i>La biblioteca escolar y el maestro</i> , por Javier Lasso de la Vega	7		
<i>Organización de la biblioteca escolar, objetivos, materiales y clasificación</i> , por María Josefa Alcaraz Lledó	12		

<i>Trabajos manuales y habituación</i> , por Tomás Calleja Guijarro	55
<i>Evaluación de hábitos</i> , por Victorino Arroyo del Castillo	59
<i>Bibliografía. La habituación en el proceso educativo</i> , por María Josefa Alcaraz Lledó	63

Núm. 117 (marzo 1970)

1. ESTUDIOS Y PERSPECTIVAS

<i>La programación de estudios en el nivel de Educación General Básica</i> , por Rogelio Medina Rubio	2
<i>Lo que pueden hacer los actuales medios de comunicación en la formación estética de los escolares</i> , por Juan Navarro Higuera	9
<i>El juego y el juguete</i> , por M. ^a Josefa Alcaraz Lledó	13

2. ORIENTACIONES Y EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS

<i>Los alimentos</i> , por Mario Gómez Moriana	19
<i>Por qué se aburren muchos escolares</i> , por José Muñoz Lechón	27
<i>Necesidad de una educación para el ocio</i> , por M. ^a Fernanda Mayorga Sanchón	30
<i>Ficha de control de los estudios realizados por Maestros Nacionales de Enseñanza Primaria</i>	33

3. INFORMACIÓN

<i>España y el Año Internacional de la Educación. Palabras del excelentísimo señor Ministro de Educación y Ciencia</i> , don José Luis Villar Palasí	34
<i>De gran interés para los señores Maestros</i>	36
<i>Jornada Mundial de las Comunicaciones Sociales</i>	37
<i>Exposición de realizaciones y construcciones del Ministerio de Educación y Ciencia con motivo del Año Internacional de la Educación</i>	40
<i>Centro europeo de la Cultura</i>	41
<i>Legislación</i>	42

4. RECENSIONES DE LIBROS	43
5. REVISTA DE REVISTAS	45
6. BIBLIOGRAFÍA: <i>Juego y juguete</i> , por María Josefa Alcaraz Lledó	47

Núms. 118-119 (abril-mayo 1970)

<i>Valores y objetivos de la Matemática Moderna</i> , por Alberto Aizpun	2
<i>Amplitud de la Matemática Moderna: Referencia especial a la geometría y vectores</i> , por Constantino Marcos	16
<i>La Matemática Moderna en la Enseñanza Básica</i> , por Jacinto Martínez Ugarte-mendia	24
<i>La teoría de conjuntos</i> , por Diego Gutiérrez González	32
<i>La enseñanza de la numeración en cualquier base</i> , por Miguel Areiz	36
<i>El material para la enseñanza de la matemática moderna. Sus características y aplicación</i> , por Angel Ramos Sobrino	39
<i>Las nuevas directrices en la Enseñanza Matemática y su resonancia internacional</i> , por Isabel Díaz Arnal	56

Núm. 120 (junio 1970)

1. ESTUDIOS Y PERSPECTIVAS

<i>La dirección de la educación general básica a nivel de centro</i> , por Ambrosio J. Pulpillo	2
<i>La orientación del escolar</i> , por Victorino Arroyo del Castillo	9
<i>Las colonias de vacaciones para deficientes mentales</i> , por Isabel Díaz Arnal	13

2. ORIENTACIONES Y EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS

<i>Lectura comprensiva y vocabulario lector</i> , por Manuel Rivas Navarro	18
<i>La pedagogía de la expresión en la educación de deficientes mentales</i> , por Salustiano Rodríguez Vega	23
<i>Experiencias escolares de Física. Los principios de la Dinámica</i> , por Jesús Lahera Claramonte	29

3. INFORMACIÓN	35
<i>Curso-Seminario sobre la enseñanza de la Matemática Moderna</i>	39
4. RECENSIONES DE LIBROS	40
5. REVISTA DE REVISTAS, por M. ^a Josefa Alcaraz Lledó	43
6. BIBLIOGRAFÍA: <i>El trabajo de grupo en la enseñanza</i> , por María Josefa Alcaraz Lledó	45
<i>Índice de los números 101 a 120 de VIDA ESCOLAR en páginas centrales.</i>	

2. INDICE ALFABETICO DE AUTORES

- AIZPUN LOPEZ, ALBERTO:** "Valores y objetivos de la matemática moderna". *Vida Escolar*, núms. 118-119, abril-mayo 1970, págs. 2-15.
- ALCARAZ LLEDO, M.^a JOSEFA:** "Actividades dirigidas y actividades autónomas en la escuela unitaria". *Vida Escolar*, núms. 109-110, mayo-junio 1969, págs. 23-27.
- "Bibliografía sobre la adolescencia". *Vida Escolar*, núm. 108, abril 1969, pág. 30.
- "Bibliografía sobre Bibliotecas Escolares". *Vida Escolar*, núms. 113-114, noviembre-diciembre 1969, pág. 59.
- "Bibliografía sobre la Escuela Unitaria". *Vida Escolar*, núms. 109-110, mayo-junio 1969, págs. 62-63.
- "Bibliografía sobre la habituación en el proceso educativo". *Vida Escolar*, núms. 115-116, enero-febrero 1970, págs. 63-64.
- "Bibliografía: Juego y juguete". *Vida Escolar*, núm. 117, marzo 1970, págs. 47-48.
- "Bibliografía sobre medio ambiente". *Vida Escolar*, núms. 106-107, febrero-marzo 1969, págs. 55-56.
- "Bibliografía en español sobre medios audiovisuales". *Vida Escolar*, núms. 103-104, noviembre-diciembre 1968, págs. 61-63.
- "Bibliografía. Revista de Revistas" (Argentina). *Vida Escolar*, núm. 105, enero 1969, pág. 32.
- "Bibliografía. Revista de Revistas" (Bélgica). *Vida Escolar*, núm. 101, septiembre 1968, pág. 30.
- "Bibliografía. Revista de Revistas" (Portugal). *Vida Escolar*, núm. 102, octubre 1968, pág. 30.
- "Bibliografía: El trabajo del grupo en la enseñanza". *Vida Escolar*, núm. 120, junio 1970, pág. 45.
- "El estudio de la comarca como punto de partida de los estudios geográficos e históricos en la escuela". *Vida Escolar*, núms. 106-107, febrero-marzo 1969, págs. 13-15.
- "Los hábitos cívico-sociales, la educación para la convivencia y la comprensión entre las naciones". *Vida Escolar*, núms. 115-116, enero-febrero 1970, págs. 41-46.
- "El juego y el juguete". *Vida Escolar*, núm. 117, marzo 1970, págs. 13-18.
- "Organización de la biblioteca escolar, objetivos, materiales y clasificación". *Vida Escolar*, núms. 113-114, noviembre-diciembre 1969, págs. 12-15.
- "Revista de Revistas". *Vida Escolar*, núm. 117, marzo 1970, págs. 45-46; núm. 120, junio 1970, págs. 43-44.
- ALONSO, ANTONIO:** "Guiones didácticos de Televisión Escolar. Geografía. Francia. El país y la gente". Fecha de emisión: 5 noviembre 1969. *Vida Escolar*, núm. 111, septiembre 1969, pág. 17.
- "Guiones didácticos de Televisión Escolar. Geografía. Tierras escandinavas". Fecha de emisión: 26 noviembre 1969. *Vida Escolar*, núm. 111, septiembre 1969, pág. 20.
- AREIZ, MIGUEL:** "La enseñanza de la numeración en cualquier base". *Vida Escolar*, núms. 118-119, abril-mayo 1970, págs. 36-38.
- ARROYO DEL CASTILLO, VICTORINO:** "Diagnóstico del rendimiento en las instituciones educativas". *Vida Escolar*, núms. 109-110, mayo-junio 1969, págs. 52-57.
- "Evaluación de hábitos". *Vida Escolar*, núms. 115-116, enero-febrero 1970, págs. 59-62.
- "La orientación del escolar". *Vida Escolar*, núm. 120, junio 1970, págs. 9-12.
- "Televisión y Educación". *Vida Escolar*, núm. 105, enero 1969, págs. 5-10.
- "Utilización de la biblioteca escolar en el aprendizaje y desarrollo de los programas escolares". *Vida Escolar*, núms. 113-114, noviembre-diciembre 1969, págs. 38-41.
- "Valoración del rendimiento escolar en el estudio del medio ambiente". *Vida Escolar*, núms. 106-107, febrero-marzo 1969, págs. 50-54.
- AZOR, JUAN:** "Guiones didácticos de Televisión Escolar. Las cabras monteses". Fecha de emisión: 16 diciembre 1969. *Vida Escolar*, núm. 111, septiembre 1969, pág. 23.
- "Guiones didácticos de Televisión Escolar. El pelícano". Fecha de emisión: 14 noviembre 1969. *Vida Escolar*, núm. 111, septiembre 1969, pág. 15.
- BERNARDO CARRASCO, José:** "La realización de las unidades didácticas". *Vida Escolar*, núm. 102, octubre 1968, págs. 20-23.
- BUJ JIMENO, ALVARO:** "Las ciencias sociales en la escuela". *Vida Escolar*, núms. 106-107, febrero-marzo 1969, págs. 5-8.
- "Criterios para enjuiciar el desarrollo de una lección práctica". *Vida Escolar*, núm. 102, octubre 1968, págs. 7-10.
- "El maestro de la pequeña comunidad". *Vida Escolar*, núms. 109-110, mayo-junio 1969, págs. 13-17.

- “Previsiones para el uso de las técnicas modernas de enseñanza”. *Vida Escolar*, núms. 103-104, noviembre-diciembre 1968, págs. 4-7.
- CALLEJA GUIJARRO, TOMÁS:** “Lecciones con microscopio. Las formaciones dérmicas de los animales. I. Las plumas”. *Vida Escolar*, núm. 108, abril 1969, págs. 20-21.
- “Lecciones con microscopio. La formación dérmica de los animales. II. Los pelos”. *Vida Escolar*, núm. 112, octubre 1969, págs. 16-17.
- “Lecciones con microscopio. La magnífica estructura de las plantas. V. Semilla”. *Vida Escolar*, núm. 105, enero 1969, págs. 22-23.
- “Lecciones con microscopio. La magnífica estructura de las plantas. IV. Los tubos conductores de la savia”. *Vida Escolar*, núm. 101, septiembre 1968, págs. 18-19.
- “Trabajos manuales y habituación”. *Vida Escolar*, núms. 115-116, enero-febrero 1970, págs. 55-58.
- CAÑAS CALLE, ANTONIO:** “Organización de un Centro escolar”. *Vida Escolar*, núm. 112, octubre 1969, págs. 9-13.
- DEVA, FERRUCCIO:** “El aprendizaje individualizado”. *Vida Escolar*, núm. 108, abril 1969, págs. 2-5.
- DÍAZ ARNAL, ISABEL:** “Las colonias de vacaciones para deficientes mentales”. *Vida Escolar*, núm. 120, junio 1970, págs. 13-17.
- “Educación especial: problemas y perspectivas”. *Vida Escolar*, núm. 112, octubre 1969, págs. 2-5.
- “La habituación a lo largo del desarrollo”. *Vida Escolar*, núms. 115-116, enero-febrero 1970, págs. 11-16.
- “Las nuevas directrices en la enseñanza matemática y su resonancia internacional”. *Vida Escolar*, núms. 118-119, abril-mayo 1970, págs. 56-61.
- “Las preferencias lectoras en zona rural y suburbana”. *Vida Escolar*, núms. 113-114, noviembre-diciembre 1969, págs. 46-51.
- DOMINGUEZ ESTEVEZ, JOSEFA M.:** “La agrupación entre escolares y el trabajo en equipo”. *Vida Escolar*, núm. 102, octubre 1968, págs. 16-19.
- “El trabajo en equipo en un Colegio Nacional”. *Vida Escolar*, núm. 111, septiembre 1969, págs. 7-11.
- ESCOLANO, AGUSTÍN:** “El Consejo Escolar y el mejoramiento organizativo de nuestras instituciones educativas”. *Vida Escolar*, núm. 108, abril 1969, págs. 6-9.
- FERNANDEZ BENITO, ARMANDO:** “Documentos audiovisuales: características, producción y distribución”. *Vida Escolar*, núms. 103-104, noviembre-diciembre 1968, págs. 37-42.
- “...No hacían falta alforjas”. *Vida Escolar*, núms. 103-104, noviembre-diciembre 1968, págs. 53-54.
- “Instalaciones y características materiales de la escuela de maestro único”. *Vida Escolar*, núms. 109-110, mayo-junio 1969, págs. 45-51.
- “Misión rescate”. *Vida Escolar*, núms. 106-107, febrero-marzo 1969, págs. 46-49.
- FERNANDEZ RIVERA, ENRIQUE:** “La comprobación del trabajo escolar en la escuela unitaria”. *Vida Escolar*, núms. 109-110, mayo-junio 1969, págs. 58-61.
- “La escuela y el medio ambiente”. *Vida Escolar*, núms. 106-107, febrero-marzo 1969, págs. 37-39.
- “Guiones didácticos de Televisión Escolar. Ciencias. El aire: propiedades y aplicaciones”. Fecha de emisión: 1 de diciembre 1969. *Vida Escolar*, núm. 111, septiembre 1969, pág. 21.
- “Guiones didácticos de Televisión Escolar. Ciencias. La luz. La óptica”. Fecha de emisión: 10 noviembre 1969. *Vida Escolar*, núm. 111, septiembre 1969, pág. 16.
- FERRANDIZ MINGOT, J.:** “Orientación profesional en colegios nacionales”. *Vida Escolar*, núm. 108, abril 1969, págs. 15-18.
- GARCIA JIMENEZ, JESÚS:** “Papel de la televisión en la vitalización del acto pedagógico”. *Vida Escolar*, núms. 103-104, noviembre-diciembre 1968, págs. 28-32.
- GOMEZ R. DE CASTRO, FEDERICO:** “Las técnicas audiovisuales y el aprendizaje”. *Vida Escolar*, núm. 101, septiembre 1968, págs. 10-11.
- GOMEZ MORIANA, MARIO:** “Los alimentos”. *Vida Escolar*, núm. 117, marzo 1970, págs. 19-22.
- GRANDE PASAMONTE, DR.:** “Educación sanitaria”. *Vida Escolar*, núm. 102, octubre 1968, pág. 11-13.
- GUTIERREZ GONZALES, DIEGO:** “La teoría de conjuntos”. *Vida Escolar*, núms. 118-119, abril-mayo 1970, págs. 32-35.
- HERNANDEZ, ANUNCIACIÓN:** “Literatura y adolescencia”. *Vida Escolar*, núm. 102, octubre 1968, págs. 14-15.
- LAGAR MARIN, JAVIER:** “Manualidades escolares televisivas. El molino de viento”. *Vida Escolar*, núm. 101, septiembre 1968, págs. 24-25.
- “Manualidades escolares televisadas. La palmera”. *Vida Escolar*, núm. 112, octubre 1969, págs. 20-21.
- “Manualidades escolares televisivas. Rompecabezas chino”. *Vida Escolar*, núm. 108, abril 1969, pág. 19.

- LAHERA CLARAMONTE, JESÚS: "Experiencias escolares de Física. Los principios de la dinámica". *Vida Escolar*, núm. 120, junio 1970, págs. 29-34.
- LIASSO DE LA VEGA, JAVIER: "La biblioteca escolar y el maestro". *Vida Escolar*, núms. 113-114, noviembre-diciembre 1969, págs. 7-11.
- LAVARA GROS, ELISEO: "La escuela de maestro único". *Vida Escolar*, núms. 109-110, mayo-junio 1969, págs. 8-12.
 — "El medio ambiente como base didáctica en la etapa de la globalización". *Vida Escolar*, núms. 106-107, febrero-marzo 1969, págs. 9-12.
 — "El trabajo en equipo". *Vida Escolar*, núms. 109-110, mayo-junio 1969, págs. 36-39.
- LEON DELESTAL, JOSÉ: "Papel de la radio en la escuela". *Vida Escolar*, núms. 103-104, noviembre-diciembre 1968, págs. 33-36.
- LESTAGE, ANDRÉ: "La formación de los maestros y el desarrollo del empleo de los medios audiovisuales". *Vida Escolar*, núms. 103-104, noviembre-diciembre 1968, págs. 55-58.
- LOPEZ DEL CASTILLO, MARÍA TERESA: "La formación de hábitos y los principios de aprendizaje". *Vida Escolar*, núms. 115-116, enero-febrero 1970, págs. 21-24.
- LOPEZ Y LOPEZ, EUGENIO: "Nuevo curso escolar". *Vida Escolar*, núm. 101, septiembre 1968, pág. 4.
- MAILLO, ADOLFO: "La habituación en la formación lingüística". *Vida Escolar*, núms. 115-116, enero-febrero 1970, págs. 36-40.
- MALLAS CASAS, J.: "El registro y la amplificación de sonido con fines docentes". *Vida Escolar*, núms. 103-104, noviembre-diciembre 1968, págs. 15-21.
- MARCOS, ANGEL: "Guiones didácticos de televisión escolar. Hombres de la jungla". Fecha de emisión: 13 noviembre 1969. *Vida Escolar*, núm. 111, septiembre 1969, pág. 18.
 — "Guiones didácticos de televisión escolar. Los sherpas del Himalaya". Fecha de emisión: 18 diciembre 1969. *Vida Escolar*, núm. 111, septiembre 1969, pág. 24.
- MARCOS, CONSTANTINO: "Amplitud de la matemática moderna: referencia especial a la geometría y vectores". *Vida Escolar*, núms. 118-119, abril-mayo 1970, págs. 16-23.
- MARIN IBAÑEZ, RICARDO: "¿Se obtiene el hábito por repetición de actos?" *Vida Escolar*, núms. 115-116, enero-febrero 1970, págs. 6-10.
- MARTINEZ LOPEZ, MANUEL: "La biblioteca escolar y el desarrollo de la comunidad". *Vida Escolar*, núms. 113-114, noviembre-diciembre 1969, págs. 34-37.
 — "Hábitos de estudio y redescubrimiento". *Vida Escolar*, núms. 115-116, enero-febrero 1970, págs. 51-54.
- MARTINEZ UGARTEMENDIA, JACINTO: "La Matemática moderna en la enseñanza básica". *Vida Escolar*, núms. 118-119, abril-mayo 1970, págs. 24-31.
- MASEDO RODRIGUEZ, VÍCTOR: "Servicio circulante de lectura en una biblioteca escolar". *Vida Escolar*, núms. 113-114, noviembre-diciembre 1969, págs. 52-58.
- MAYORGA SANCHON, M.^a FERNANDA: "Necesidad de una educación para el ocio". *Vida Escolar*, núm. 117, marzo 1970, págs. 30-33.
- MEDINA RUBIO, ROGELIO: "Función polivalente de la biblioteca del centro escolar". *Vida Escolar*, núms. 113-114, noviembre-diciembre 1969, págs. 2-6.
 — "La programación de estudios en el nivel de educación general básica". *Vida Escolar*, núms. 117, marzo 1970, págs. 2-8.
- MOLINA MARTINEZ, JOSÉ LUIS: "Los nuevos cuestionarios y su problemática en la escuela de un solo maestro". *Vida Escolar*, núm. 101, septiembre 1968, págs. 15-17.
- MORENO GARCIA, JUAN MANUEL: "Concepto y formas de creatividad escolar". *Vida Escolar*, núm. 111, septiembre 1969, págs. 2-6.
 — "La educación permanente como contribución de la escuela al desarrollo de la comunidad". *Vida Escolar*, núms. 106-107, febrero-marzo 1969, págs. 2-4.
- MUÑOZ LECHON, JOSÉ: "Por qué se aburren muchos escolares". *Vida Escolar*, núm. 117, marzo 1970, págs. 27-29.
- NAVARRO HIGUERA, JUAN: "Actividades complementarias de la escuela y su proyección en la localidad". *Vida Escolar*, núms. 106-107, febrero-marzo 1969, págs. 24-31.
 — "Actualización y coordinación de pequeñas unidades escolares". *Vida Escolar*, núms. 109-110, mayo-junio 1969, págs. 40-44.
 — "La biblioteca en las pequeñas escuelas". *Vida Escolar*, núms. 113-114, noviembre-diciembre 1969, págs. 30-33.
 — "Educación para la creatividad y formación de hábitos en la expresión artística". *Vida Escolar*, núms. 115-116, enero-febrero 1970, págs. 47-50.

- “El programa en las escuelas de maestro único”. *Vida Escolar*, núms. 109-110, mayo-junio 1969, págs. 18-22.
- “Lo que pueden hacer los actuales medios de comunicación en la formación estética de los escolares”. *Vida Escolar*, núm. 117, marzo 1970, págs. 9-12.
- “Los visuales directos”. *Vida Escolar*, núms. 103-104, noviembre-diciembre 1968, págs. 43-52.
- NIETO GIL, J. M.: “El intercambio escolar de correspondencia”. *Vida Escolar*, núm. 105, enero 1969, págs. 17-19.
- “El movimiento de la salud mental y la educación”. *Vida Escolar*, núm. 112, octubre 1969, págs. 6-8.
- NORIEGA ALVAREZ, JUAN: “Bases para el planeamiento de la biblioteca escolar como centro de proyección cultural”. *Vida Escolar*, núm. 113-114, noviembre-diciembre 1969, págs. 16-26.
- ORDEN, ARTURO DE LA: “Reflexiones en torno al agrupamiento de los escolares”. *Vida Escolar*, núm. 101, septiembre 1968, págs. 7-8.
- PACIOS, ARSENI0: “Didáctica y hábito intelectual”. *Vida Escolar*, núms. 115-116, enero-febrero 1970, págs. 17-20.
- PRADILLA, A.: “Guiones didácticos de televisión escolar. Música y canto. Pequeños ejercicios rítmicos”. Fecha de emisión: 18 noviembre 1969. *Vida Escolar*, núm. 111, septiembre 1969, pág. 19.
- “Guiones didácticos de televisión escolar. Música y canto. Otros ejercicios”. Fecha de emisión: 9 diciembre 1969. *Vida Escolar*, núm. 111, septiembre 1969, pág. 22.
- PULPILLO RUIZ, AMBROSIO J.: “La actualidad en la escuela (datos para una lección a escolares de doce a catorce años). Tema: Los viajes espaciales”. *Vida Escolar*, núm. 101, septiembre 1968, págs. 12-14.
- “La adquisición de conocimientos y la habituación intelectual”. *Vida Escolar*, núms. 115-116, enero-febrero 1970, págs. 25-27.
- “El aprendizaje individualizado en las escuelas de maestro único”. *Vida Escolar*, núms. 109-110, mayo-junio 1969, págs. 32-36.
- “El binomio escuela-sociedad”. *Vida Escolar*, núms. 106-107, febrero-marzo 1969, págs. 16-19.
- “La clasificación de los escolares en grupos móviles y flexibles”. *Vida Escolar*, núms. 109-110, mayo-junio 1969, págs. 28-31.
- “La dirección de la educación general básica a nivel de centro”. *Vida Escolar*, núm. 120, junio 1970, págs. 2-8.
- “El gobierno de la comunidad como núcleo básico para un trabajo en equipo”. *Vida Escolar*, núms. 106-107, febrero-marzo 1969, págs. 20-23.
- “Programa anual de actividades de una biblioteca escolar”. *Vida Escolar*, núms. 113-114, noviembre-diciembre 1969, págs. 27-29.
- RAMOS SOBRINO, ANGEL: “Hábitos mentales”. *Vida Escolar*, núms. 115-116, enero-febrero 1970, págs. 28-35.
- “El material para la enseñanza de la matemática moderna. Sus características y aplicación”. *Vida Escolar*, núms. 118-119, abril-mayo 1970, págs. 39-55.
- REY APARICIO CARLOS: Lecciones escolares: Concilio Vaticano II. Tema VI: “La familia cristiana”. *Vida Escolar*, núm. 101, septiembre 1968, págs. 22-23.
- Lecciones escolares: Concilio Vaticano II. Tema VII: “La Iglesia ante el mundo moderno”. *Vida Escolar*, núm. 102, octubre 1968, págs. 24-25.
- Lecciones escolares. Tema VIII: “Los medios de comunicación social”. *Vida Escolar*, núm. 108, abril 1969, págs. 22-23.
- Lecciones escolares. Concilio Vaticano II. Tema IX: “La educación cristiana de la juventud”. *Vida Escolar*, núm. 112, octubre 1969, págs. 18-19.
- RICO VERCHER, MANUEL: “El estudio del medio ambiente. Sus posibilidades para la exposición escolar”. *Vida Escolar*, núms. 106-107, febrero-marzo 1969, págs. 40-45.
- RIVAS NAVARRO, MANUEL: “Lectura comprensiva y vocabulario lector”. *Vida Escolar*, núm. 120, junio 1970, págs. 18-22.
- “La utilización de la biblioteca escolar en el aprendizaje activo”. *Vida Escolar*, núms. 113-114, noviembre-diciembre 1969, págs. 42-45.
- RODRIGUEZ VEGA, SALUSTIANO: “La pedagogía de la expresión en la educación de deficientes mentales”. *Vida Escolar*, núm. 120, junio 1970, páginas 23-28.
- ROMERO MARIN, ANSELMO: “Vida, hábitos y educación”. *Vida Escolar*, núms. 115-116, enero-febrero 1970, págs. 2-5.
- SAENZ BARRIO, OSCAR: “La proyección fija y sus posibilidades en la enseñanza”. *Vida Escolar*, núms. 103-104, noviembre-diciembre 1968, págs. 8-14.
- SAMPIETRO GRACIA, PABLO: “El magisterio de los cursos 7.º y 8.º en su misión de orientación profesional”. *Vida Escolar*, núm. 101, septiembre 1968, págs. 20-21.

- SANCHEZ BUCHON, CONSUELO: "La escuela de la pequeña comunidad como centro de proyección cultural". *Vida Escolar*, núms. 109-110, mayo-junio 1969, págs. 4-7.
- "La formación de la personalidad en la enseñanza primaria". *Vida Escolar*, núm. 102, octubre 1968, págs. 2-6.
- "El tiempo libre en relación con el medio ambiente". *Vida Escolar*, núms. 106-107, febrero-marzo 1969, págs. 32-36.
- SANZ, MAXIMINO: "Diccionario ideológico psicopedagógico. El niño, ser social" (3). *Vida Escolar*, núm. 108, abril 1969, págs. 24-25.
- "Didáctica de la alimentación". *Vida Escolar*, núm. 105, enero 1969, págs. 20-21.
- SERRA ESTRUCH, J.: "El cine y su aprovechamiento didáctico". *Vida Escolar*, núms. 103-104, noviembre-diciembre 1968, págs. 22-27.
- VARELA SIABA, MANUEL: "Relaciones humanas en la empresa educativa". *Vida Escolar*, número 108, abril 1969, págs. 10-14.
- VILLAR PALASI, JOSÉ LUIS: "España y el Año Internacional de la Educación". *Vida Escolar*, núm. 117, marzo 1970, págs. 34-35.
- ZAPATER CORNEJO, MIGUEL: "La escuela comarcal. Centro de educación básica completa del medio rural". *Vida Escolar*, núm. 105, enero 1969, págs. 11-16.
- SIN FIRMA:
- "Calendario de programación de televisión escolar, primer trimestre 1969". *Vida Escolar*, núm. 111, septiembre 1969, págs. 12-14.
- "Centro Europeo de la Cultura". *Vida Escolar*, núm. 117, marzo 1970, págs. 41.
- "Centros de Colaboración Pedagógica. Escuela y Comunidad. Conclusiones del Primer Centro de Colaboración Pedagógica de Lérida". *Vida Escolar*, núm. 105, enero 1969, págs. 24-25.
- "Centros de Colaboración Pedagógica. Temario para el curso 1968-69". *Vida Escolar*, núm. 101, septiembre 1968, págs. 4-6.
- Curso-Seminario sobre la enseñanza de la Matemática Moderna. *Vida Escolar*, núm. 120, junio 1970, pág. 39.
- "Las Escuelas en las pequeñas comunidades". *Vida Escolar*, núms. 109-110, mayo-junio 1969, páginas 2-3.
- "Exposición de realizaciones y construcciones del Ministerio de Educación y Ciencia con motivo del Año Internacional de la Educación". *Vida Escolar*, núm. 117, marzo 1970, págs. 40-41.
- Ficha de control de los estudios realizados por Maestros Nacionales de Enseñanza Primaria". *Vida Escolar*, núm. 117, marzo 1970, págs. 23-26.
- Información. Dotación de material deportivo. *Vida Escolar*, núm. 111, septiembre 1969, págs. 25-30.
- "Jornada Mundial de las Comunicaciones Sociales". *Vida Escolar*, núm. 117, marzo 1970, págs. 37-38.
- Legislación. *Vida Escolar*, núm. 117, marzo 1970, pág. 42.
- Legislación. Ordenes: Modificación de la estructura interna del Centro; Concurso de méritos para la provisión de las Jefaturas; Nombramiento de Jefes de Departamento; Cese de don Juan Manuel Moreno de director y nombramiento de don Rogelio Medina. *Vida Escolar*, núm. 112, octubre 1969, págs. 23-25.
- "Medios Audiovisuales". *Vida Escolar*, núms. 103-104, núm. monográfico, noviembre-diciembre 1968.
- "Presentación de los programas escolares para Colegios Nacionales". *Vida Escolar*, núm. 105, enero 1969, págs. 2-4.
- Recensiones. *Vida Escolar*, núm. 101, septiembre 1968, págs. 28-29; núm. 102, octubre 1968, págs. 28-29; núm. 108, abril 1969, pág. 29; núm. 112, octubre 1969, págs. 26-28; núm. 117, marzo 1970, págs. 43-44; núm. 120, junio 1970, págs. 40-42.
- Sentido de la evaluación del rendimiento escolar. Centro de Colaboración Pedagógica. Manzanares (Ciudad Real). *Vida Escolar*, núm. 105, enero 1969, págs. 26-29.
- "Las técnicas audiovisuales como objetivo didáctico". *Vida Escolar*, núms. 103-104, noviembre-diciembre 1968, págs. 2-3.
- Televisión escolar. Calendario de programación. *Vida Escolar*, núms. 113-114, noviembre-diciembre 1969, págs. 60-62.
- Televisión escolar. Guiones didácticos. Educación cívico-social. Tema: La vida económica. *Vida Escolar*, núm. 112, octubre 1969, págs. 14-15.
- Temario para los Centros de Colaboración Pedagógica. Curso 1969-1970. *Vida Escolar*, núm. 112, octubre 1969, pág. 29.

3. INDICE ANALITICO DE MATERIAS

- ABURRIMIENTO: — por qué, **117, 27-29.**
- ACCION SOCIAL: — de la escuela, **106-107, 38-39.**
- ACTITUD: **109-110, 23-24.**
- ACTIVIDADES: — Biblioteca escolar. Programa anual, **113-114, 27-30.**
- ACTIVIDADES AUTONOMAS: — en la escuela unitaria, **109-110, 23-27.**
- ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS: — Bibliografía, **106-107, 31;** — de la escuela y proyección en la localidad, **106-107, 24-31.**
- ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS DE LA ESCUELA: — Temario Centros de Colaboración Pedagógica, curso 1968-69, **101, 6.**
- ACTIVIDADES DIRIGIDAS: — en la escuela unitaria, **109-110, 23-27.**
- ACTIVIDADES ESCOLARES: La Radio promotora de, **103-104, 36.**
- ADMINISTRACION: — de la biblioteca escolar, **113-114, 15-16.**
- ADOLESCENCIA: — Higiene mental infancia y, **112, 8;** — Literatura y, **102, 14-15;** — Literatura y — Bibliografía, **102, 15.**
- ADOLESCENTE: — Orientación profesional, **101, 21.**
- AGRUPACION: — entre escolares y trabajo en equipo, **102, 16-20.**
- AGRUPACIONES ARTISTICAS: **106-107, 26.**
- AGRUPACIONES DEPORTIVAS: **106-107, 29.**
- AGRUPAMIENTO DE ESCOLARES: — Reflexiones en torno al, **101, 7.**
- AIRE: — Propiedades y aplicaciones. Guión didáctico T.V.E., **111, 21.**
- ALBERGUES: — Campamentos y, **106-107, 29.**
- ALIMENTACION: — Didáctica de la, **105, 20-21.**
- ALIMENTOS: **117, 19-22.**
- ALUMNOS: — actuación en la lección práctica, **102, 9.**
- AMBIENTE: — circum-escolar, **106-107, 37-38.**
- AMPLIFICACION: — de sonido, **103-104, 18-19.**
- AMPLIFICACION DE SONIDO: **103-104, 15-22.**
- ANALISIS: — y síntesis, **115-116, 34.**
- ANIMALES: — Formaciones dérmicas de, **108, 20-21;** — Formación dérmica de los, **112, 16-17.**
- ANUNCIOS Y EXHIBICIONES: — cuadro de, **103-104, 52.**
- AÑO INTERNACIONAL DE LA EDUCACION: **117, 34;** — Palabras de René Maheu, **120, 35.**
- APOLO: — Torre de salvamento, cabina y elemento de despegue, **101, 13-14.**
- APRENDIZAJE: — Técnicas audiovisuales y, **101, 10-11;** — Tipos de, **113-114, 40-41.**
- APRENDIZAJE ACTIVO: — y aprendizaje pasivo, **115-116, 9-10;** — Utilización de la biblioteca escolar en, **113-114, 42-45.**
- APRENDIZAJE Y CONDUCTA: — rendimiento escolar, **105, 29.**
- APRENDIZAJE INDIVIDUALIZADO: **108, 2-5;** — en escuelas maestro único, **109-110, 32-35.**
- AREA GEOGRAFICA: — Escuela comarcal, **105, 16.**
- ARGENTINA: — Revista de Revistas, **105, 32.**
- ASISTENTE SOCIAL ESCOLAR: **106-107, 31.**
- AUDIOAMPLIFICADORES: **103-104, 18-19.**
- AUDIOVISUAL: — Técnicas, **101, 10-11.**
- AUTOCORRECCION: — Trabajo autónomo y, **109-110, 33-34.**
- *
- B. I. C.: **113-114, 31.**
- BELGICA: — Revista de Revistas, **101, 30.**
- BIBLIOGRAFIA: — Actividades complementarias de la escuela, **106-107, 31;** — Biblioteca escolar, **113-114, 33; 113-114, 59;** — Cine, **103-104, 63;** — Escuela unitaria, **109-110, 12; 109-110, 62-63;** — Formación estética, **117, 12;** — La habituación en el proceso educativo, **115-116, 63-64;** — Instalaciones y características escuela de maestro único, **109-110, 51;** — Juego y juguete, **117, 47-48;** — Literatura y adolescencia, **102, 15;** — El maestro de la pequeña comunidad, **109-110, 17;** — Matemática moderna, **118-119, 35;** — Medio ambiente, **106-107, 55-56;** — Medios audiovisuales (en español), **103-104, 61-63;** — Medios audiovisuales en la formación estética, **117, 12;** — Organización y dirección de Centros Educación General Básica, **120, 8;** — Pedagogía expresión deficiente mentales, **120, 28;** — Radio, **103-104, 61;** — Trabajo de grupos, **109-110, 79;** — Trabajo de grupo en la enseñanza, **120, 45.**
- BIBLIOTECA: — de Centro escolar. Función polivalente, **113-114, 3-6;** — de iniciación cultural (B. I. C.), **113-114, 31;** — en las pequeñas escuelas, **113-114, 30-33;** — Proyección cultural en el centro escolar, **113-114, 36;** — y medios audiovisuales, **113-114, 37.**
- BIBLIOTECA ESCOLAR: — Bibliografía, **113-114, 33;** — Bibliografía, **113-114, 59;** — Centro de proyección cultural, **113-114, 16-26;** — y desarrollo cultural de la comunidad, **113-114, 34-37;** — edificio e instalaciones, **113-114, 22-24;** — equipo audiovisual, **113-114, 25-26;** — Fondo bibliográfico, **113-114, 24-25;** — Individualización del aprendizaje y la, **113-114, 44-45;** — y el maestro, **113-114, 7-11;** — Organización, objetivos, materiales y clasificación, **113-114, 12-15;** — Programa anual actividades, **113-114, 27-30;** — Servicio circulante de lectura, **113-114, 52-57;** — Servicios, **113-114, 21-22;** — Temario Centros de Colaboración Pedagógica 1969-70, **112, 29;** — su utilización en el aprendizaje activo, **113-114, 42-45;** — su utilización en el aprendizaje y desarrollo de los programas escolares, **113-114, 38-41.**
- BIBLIOTECA INFANTIL: **106-107, 26;** — Lecturas preferidas, **113-114, 54-55.**
- BLOQUES ARITMETICOS MULTIBASE: — de Dienes, **118-119, 43.**
- BLOQUES LOGICOS: — de Dienes, **118-119, 41.**
- BRASIL: — Revista de Revistas, **102, 30.**
- CABRAS MONTESES: — Guión Didáctico T.V.E., **111, 23.**
- CALENDARIO: — T. V. escolar primer trimestre 1969, **111, 12-14.**
- CALENDARIO DE PROGRAMACION: — de T.V.E., **113-114, 60-62.**
- CAMPAMENTOS: — y albergues, **106-107, 29.**
- CAMPOS DE ORIENTACION: **120, 10.**
- CANTO: — Música y, - Guión didáctico T.V.E., **111, 19;** — Música y, - Guión didáctico de T.V.E., **111, 22.**
- CARACTERISTICAS MATERIALES: — escuelas maestros únicos, **109-110, 45-51.**

- CARTELES: — Visuales directos, **103-104**, 48.
- CENTRO ESCOLAR: — Organización, **112**, 9-13.
- CENTROS DE COLABORACION PEDAGOGICA: — Temario para el curso 1968-69, **101**, 4-6; — Temario curso 1969-70, **112**, 29; — de Lérida. Conclusión, **105**, 24-26.
- CENTROS DE ENSEÑANZA GENERAL BASICA: — Corrientes educativas que configuran al, **120**, 3; — Organización burocrática, **120**, 5; — Organización «management», **120**, 6.
- CERTIFICADO DE ESTUDIOS PRIMARIOS: — Rendimiento y, **109-110**, 61.
- CIENCIAS: — Guión didáctico televisión escolar, **111**, 16.
- CIENCIAS SOCIALES: — enseñanza, **106-107**, 7-8; — en la escuela, **106-107**, 5-8.
- CINE: — Bibliografía, **103-104**, 63; — y su aprovechamiento didáctico, **103-104**, 22-27.
- CINE-CLUBS ESCOLARES: **106-107**, 28.
- CINE EDUCATIVO: **106-107**, 27.
- CLASIFICACION: — de los escolares, **109-110**, 28-31.
- CLASIFICACION DECIMAL UNIVERSAL: **113-114**, 15.
- COLEGIO NACIONAL (s): — Trabajo en equipo, **111**, 7-11; — Orientación profesional, **108**, 15-18.
- COLONIAS ESCOLARES: **106-107**, 31.
- COLONIAS DE VACACIONES: — para deficientes mentales, **120**, 13.
- COMARCA: — punto de partida estudios geográficos e históricos en la escuela, **106-107**, 13-15.
- COMEDOR ESCOLAR: **106-107**, 31.
- COMPORTAMIENTO ECONOMICO: — Educación del, **112**, 15.
- COMPRESION INTERNACIONAL: — medios para, **115-116**, 46; — programa para, **115-116**, 44.
- COMPRESION LECTORA: **120**, 18.
- COMPROBACION: — trabajo escolar, **109-110**, 58-61.
- COMUNICACION SOCIAL (s): — Medios de, **108**, 22-23; — Jornada mundial, **117**, 37-39.
- COMUNIDAD: — Biblioteca escolar y desarrollo cultural, **113-114**, 34-37; — Escuela y educación permanente, **106-107**, 2-4; — Estudio demográfico, **106-107**, 44; — Estudio económico, **106-107**, 43; — Estudio geográfico de, **106-107**, 43; — Estudio histórico, **106-107**, 44; — Estudio religioso, **106-107**, 45; — Estudio socio-cultural, **106-107**, 44; — Su gobierno núcleo básico para un trabajo en equipo, **106-107**, 20-24; — El maestro de pequeña, **109-110**, 13-17; — Qué es y qué formas puede presentarse, **106-107**, 17-18.
- COMUNIDAD CIRCUNDANTE: — Conocimiento de, **109-110**, 4.
- COMUNIDADES: — Las escuelas en las pequeñas, **109-110**, 2-3.
- CONCIERTOS: **106-107**, 26.
- CONCILIO VATICANO II: — Educación cristiana de la juventud, **112**, 18-19; — La familia cristiana, **101**, 22-23; — La Iglesia ante el mundo moderno, **102**, 24-25; — medios de comunicación social, **108**, 22-23.
- CONDUCTA: — Aprendizaje y, — Rendimiento escolar, **105**, 29; — del niño, **108**, 17.
- CONDUCTA AGRESIVA: **120**, 12.
- CONDUCTA RETRAIDA: **120**, 12.
- CONFERENCIA INTERNACIONAL INSTRUCCION PUBLICA: — XXXI, Cinebra 1968. Recomendación número 64. Educación y comprensión internacional, **115-116**, 44.
- CONFERENCIAS: — Lecturas y, **106-107**, 29.
- CONGRESO NACIONAL: — de Pedagogía, **101**, 26.
- CONJUNTOS: — Teoría de, **118-119**, 32.
- CONOCIMIENTOS: — Adquisición de, — y habituación intelectual, **115-116**, 25-27; — qué son y cómo se adquieren, **115-116**, 25-26.
- CONSEJO ESCOLAR: **108**, 6-9.
- CONVIVENCIA INTERNACIONAL: — hábitos cívico-sociales y, **115-116**, 41-45.
- COOPERACION ESCOLAR: — y cooperación social, **106-107**, 39-40.
- COOPERACION SOCIAL: — Cooperación escolar y, **106-107**, 39-40.
- COOPERATIVAS: **106-107**, 30.
- COORDINACION: — de las pequeñas escuelas, **109-110**, 43-44.
- CORRESPONDENCIA: — Intercambio de, **106-107**, 28; — Intercambio escolar de, **105**, 17-19.
- COSMOS: — Universo o, **101**, 12.
- COTOS ESCOLARES: **106-107**, 30.
- CREATIVIDAD: — definiciones, **111**, 3-4; — Educación para, **115-116**, 47-50.
- CREATIVIDAD ESCOLAR: — Conceptos y formas, **111**, 2-5.
- CUADRO DE ANUNCIOS: — y exhibiciones, **103-104**, 52.
- CUERPOS OPACOS: — Proyección, **103-104**, 11.
- CUESTIONARIOS: — problemática en la escuela de un solo maestro, **101**, 15-17.
- CULTURA FISICA: — Instituciones de, **106-107**, 29.
- 13; — Gesto, **120**, 26; — Imaginación, **120**, 25; — Juego, **120**, 27; — Juego dramático, **120**, 26; — Pedagogía de la expresión, **120**, 23; — Relajamiento, **120**, 24; — Títulos, **120**, 26.
- DESARROLLO: — Armónico de la personalidad, **102**, 5; — Cultural de la comunidad. Biblioteca escolar y, **113-114**, 34-37; — Habituación a lo largo del, **115-116**, 11-16.
- DIAGNOSTICO: — rendimiento instituciones educativas, **109-110**, 52-56.
- DICCIONARIO: — Ideológico psicopedagógico, **108**, 24-25.
- DIDACTICA: — de la alimentación, **105**, 20-21; — y hábito intelectual, **115-116**, 17-20.
- DINAMICA: — principios de, **120**, 29.
- DIORAMAS: **103-104**, 46.
- DIRECCION: — Educación general básica a nivel de centro, **120**, 2; — compartida. Dirección monocrática y, **120**, 5; — escolar. Nuevo concepto de, **120**, 4; — monocrática. Y dirección compartida, **120**, 5.
- DIRECTOR: — agente coordinador, actividades Consejo escolar, **108**, 9.
- DISCURSO: — Ministro Educación y Ciencia 2 octubre 1968, **102**, 26.
- DOCUMENTOS AUDIOVISUALES: — Características, producción y distribución, **103-104**, 37-42; — Clases, **103-104**, 39.
- DOCUMENTOS DIDACTICOS: — audiovisuales, **103-104**, 37-38.
- DOTACION: — material deportivo, **111**, 25-30.
- EDIFICIO: — Biblioteca escolar, **113-114**, 21-22; — Escuela maestro único, **109-110**, 46.
- EDUCACION: — del comportamiento económico, **112**, 15; — Movimiento de la salud mental y, **112**, 6-8; — Vida, hábitos y, **115-116**, 2-5; — básica. Escuela comarcal, **105**, 11-16; — cívico-social. Guión didáctico T.V.E., **112**, 14-15; — para la comprensión internacional. Medios, **115-116**, 46; — y comprensión internacional. Recomendación número 64. Conferencia Internacional Instrucción Pública, **115-116**, 44; — para la convivencia y la comprensión entre las naciones, **115-116**, 41-46; — cristiana. De la juventud, **112**, 18-19; — especial. Problemas y perspectivas, **112**, 2-5; — General básica. Contenidos programativos, **117**, 5-6; — General básica. Dirección de, — a nivel de centro, **120**, 2; — General básica. Programación de estudios, **117**, 2-8; — para el

- ocio. Necesidad, **117**, 30-33; — permanente. Y desarrollo de la comunidad, **106-107**, 2-4; — sanitaria, **102**, 4; — sanitaria del maestro, **102**, 12-13; — sanitaria. Programas, **102**, 12; — social. Conclusión C.C.P. Lérida, **105**, 25; — Televisión y, **105**, 5-10.
- EJERCICIOS RÍTMICOS**: — Guión T.V.E., **111**, 19.
- ELEMENTOS**: — Signos de pertenencia, **118-119**, 33.
- EMISION**: — T.V.E., evaluación, **105**, 10.
- EMISIONES INFANTILES**: **106-107**, 26.
- EMPRESA EDUCATIVA**: — Relaciones humanas en la, **108**, 10-14.
- ENCERADO**: **103-104**, 49.
- ENLACE ESCUELA HOGAR**: **106-107**, 31.
- ENSEÑANZA**: — Ciencias sociales. Objetivos, **106-107**, 7-8; — no graduada. Grupos, **109-110**, 30-31; — individualizada, **108**, 2-5.
- EQUIPO AUDIOVISUAL**: — Biblioteca escolar, **113-114**, 25-26.
- EQUIPOS**: — Organización de, **109-110**, 37-38; — en prensa, **111**, 10-11; — Trabajo en, **111**, 7-11; — Trabajo de, y agrupación entre escolares, **102**, 16-20.
- ERA «ESPACIAL»**: **101**, 13.
- ESCALA DE VALORACION**: — rendimiento escolar en estudio medio ambiente, **106-107**, 53-54; — del rendimiento institucional, **109-110**, 55-56.
- ESCOLAR (es)**: — Orientación del, **120**, 9; — Habitación del, **115-116**, 14-16; — Agrupación entre, y trabajo de equipo, **102**, 16-20; — Clasificación de, **109-110**, 28-31.
- ESCUELA**: — Acción social, **106-107**, 38-39; — Ciencias sociales en, **106-107**, 5-8; — y educación permanente, **106-107**, 2-4; — de evaluación de hábitos, **115-116**, 61-62; — Función en la comunidad, **106-107**, 18-19; — Institución social, **105**, 24; — de maestro único, **109-110**, 8-12; — maestro único. Aprendizaje individualizado, **109-110**, 32-35; — maestro único. Instalaciones y características materiales, **109-110**, 45-51; — y medio ambiente, **106-107**, 37-39; — Papel de la radio en, **103-104**, 33-36; — en las pequeñas comunidades, **109-110**, 2-3; — Proyección de las actividades complementarias en la localidad, **106-107**, 24-31; — comarcal. Centro de educación básica completa, **105**, 11-16; — comarcal. Determinación área geográfica de la, **105**, 16; — y comunidad. Conclusión C.C.P. Lérida, **105**, 24-25; — de maestro único. Programa, **109-110**, 8-22; — de maestro único. Temario Centros de Colaboración Pedagógica, curso 1968-1969, **101**, 6; — de un solo maestro. Nuevos cuestionarios y su problemática en, **101**, 15-17; — sociedad. El binomio, **106-107**, 16-20; — unitarias, **109-110**, 41; — unitarias. Bibliografía, **109-110**, 12; **109-110**, 62-63; — unitaria. Comprobación trabajo escolar, **109-110**, 58-61; — unitaria. Futura, **109-110**, 11-12.
- EVALUACION**: — Emisión T.V.E., **105**, 10; — de hábitos, **115-116**, 59-62; — de una lección práctica, **102**, 10; — rendimiento escolar, **105**, 26-29; — de los resultados en la T.V. educativa, **103-104**, 28.
- EXCURSIONES**: — Marchas y, **106-107**, 29.
- EXPERIENCIAS ESCOLARES**: — de física, **120**, 29.
- EXPOSICION**: — de realizaciones y construcciones, **117**, 40-41; — Estudio y medio ambiente y sus posibilidades para, **106-107**, 40-45.
- EXPOSICIONES**: **106-107**, 29.
- EXPRESION**: — Pedagogía de la, — en deficientes mentales, **120**, 23; **120**, 28; — artística. Y formación de hábitos, **115-116**, 50; — artística. En la programación escolar, **115-116**, 47-49.
- EXTENSION CULTURAL DE LA ESCUELA**: — Temario Centros de Colaboración Pedagógica, curso 1968-69, **101**, 6.
- F**
- FACTORES AMBIENTALES**: **106-107**, 50-52.
- FAMILIA CRISTIANA**: **101**, 22-23.
- FICHA DE CONTROL**: — y reconocimiento de estudios realizados por maestros nacionales, **117**, 23-36.
- FICHAS BIBLIOGRAFICAS**: **113-114**, 15.
- FIDELIDAD**: — en el registro magnetofónico, **103-104**, 16-17.
- FISICA**: — Experiencias escolares, **120**, 29.
- FONDO BIBLIOGRAFICO**: — Biblioteca escolar, **113-114**, 24-25.
- FORMACION(es)**: — de hábitos mentales, **115-116**, 35; — estética. En los escolares, **117**, 9-12; — estética. Medios audiovisuales en la, — Bibliografía, **117**, 12; — de hábitos. Objetivos de la enseñanza, **115-116**, 28; — lingüística. La habitación en, **115-116**, 36-40; — de maestros. Y medios audiovisuales, **103-104**, 55-56; — dérmicas. De los animales, **108**, 20-21.
- FRANCIA**: — Guión Didáctico T.V.E., **111**, 17.
- FRANEOGRAFO**: **103-104**, 49.
- FUNCION CULTURAL**: — del maestro, **109-110**, 14-15.
- FUNCION EJEMPLAR**: — del maestro, **109-110**, 15-16.
- GEOESPACIO**: — Matemática moderna, **118-119**, 54.
- GEOGRAFIA**: — Comarca punto de partida del estudio de, **106-107**, 13-15.
- GEOMETRIA**: — abstracta, **118-119**, 16; — Matemática moderna, **118-119**, 16.
- GEOPLANO**: — Matemática moderna, **118-119**, 54.
- GESTO**: — Deficientes mentales, **120**, 26.
- GLOBALIZACION**: — Medio ambiente base didáctica de, **106-107**, 9-12.
- GRABACION MAGNETOFONICA**: **103-104**, 15-22.
- GRUPOS**: — Formación de, **109-110**, 37-38; — Homogeneidad de los, **101**, 8; — móviles y flexibles, **109-110**, 28-31; — Trabajo de grupo. Bibliografía, **120**, 45.
- GUION DIDACTICO**: — T.V.E., Aire, **111**, 21; — T.V.E., Cabras monteses, **111**, 23; — T.V.E. escolar. Ciencias, **111**, 16; — T.V.E., Educación cívico-social, **112**, 14-15; — T.V. escolar. Francia, **111**, 17; — Hombres en la jungla, **111**, 18; — T.V.E., Música y canto, **111**, 19; — T.V.E., Música y canto, **111**, 22; — T.V. escolar. El pelícano, **111**, 15; — T.V.E., Los sherpas del Himalaya, **111**, 24; — T.V.E., Tierras escandinavas, **111**, 20.
- H**
- HABITOS**: — cívico sociales, **115-116**, 41-46; — Clases de, **115-116**, 60; — Clasificación, **115-116**, 30; — Concepto, **115-116**, 22-24; **115-116**, 29; **115-116**, 59-60; — de estudio y redescubrimiento, **115-116**, 51-54; — Evaluación, **115-116**, 59-62; — en la expresión artística. Formación, **115-116**, 47-50; — formación de, **115-116**, 6-10; **115-116**, 21-24; — gramaticales, **115-116**, 39-40; — mentales, **115-116**, 40; **115-116**, 57; — operativos, **115-116**, 56-57; — sociales, **115-116**, 57; — Temario C. C. P., 1969-70, **112**, 29; — Vida y educación, **115-116**, 2-5; — estético, **115-116**, 40; — de estudio. Cómo se crean, **115-116**, 52-53; — intelectuales, **115-116**, 26-27; — intelectuales. Didáctica y, **115-116**, 17-20; — lingüísticos, **115-116**, 36-40; — mentales, **115-116**, 28-35; — mentales. Formación, **115-116**, 35.

HABITUACION: — del escolar, **115-116**, 14-16; — en la formación lingüística, **115-116**, 36-40; — a lo largo del desarrollo, **115-116**, 11-16; — en el proceso educativo. Bibliografía, **115-116**, **63-64**; — Trabajos normales y, **115-116**, 55-58; — intelectual. Adquisición de conocimientos y, **115-116**, 25-27.

HISTORIA: — Conozca punto de partida del estudio de, **106-107**, 13-15.

HOMBRES A LA JUNGLA: — Guión didáctico T.V.E., **111**, 18.

IDEALES EDUCATIVOS: **120**, 9.

IMAGINACION: — deficientes mentales, **120**, 25.

INDIVIDUALIZACION DEL APRENDIZAJE: — y biblioteca escolar, **113-114**, 44-45.

INDIVIDUALIZADA: — enseñanza, **108**, 2-5.

INERCIA: **120**, 29.

INFANCIA: — y adolescencia. Higiene mental, **112**, 8.

INSPECCION: — y relaciones humanas, **108**, 13-14.

INSTALACIONES: — biblioteca escolar, **113-114**, 21-22; — y característica escuela de maestro único, **109-110**, 51; — escuela maestro único, **109-110**, 45-51.

INSTITUCIONES: — de cultura física, **106-107**, 29.

INTERCAMBIO: — de correspondencia, **106-107**, 28; — escolar. De correspondencia e, **105**, 17-19.

INSTITUCION: **111**, 5.

INVENCION: — proceso creativo, **111**, 6.

JUEGO(s): — deficientes mentales, **120**, 27; — y juguetes, **117**, 13-18; — dramático. Deficientes mentales, **120**, 26; — y juguete. Bibliografía, **117**, 47-48.

JUGUETE: — juego y, **117**, 13-18; — juego y, - Bibliografía, **117**, 47-48; — Qué se debe tener en cuenta al fabricar un, **117**, 18.

JUVENTUD: — Educación cristiana de, **112**, 18-19.

LAMINAS: — Visuales directas, **103-104**, 47.

LECCIONES ESCOLARES: — Concilio Vaticano II, **102**, 24-25; **101**, 22-23; — La educación cristiana de la juventud, **112**, 18-19; — La Iglesia ante el mundo moderno,

102, 24-25; — Los medios de comunicación social, **108**, 22-23.

LECCIONES CON MICROSCOPIO: — Formaciones dérmicas de los animales, **108**, 20-21; **112**, 16-17.

LECCIONES PRACTICAS: — Aspectos a tener en cuenta en la evaluación, **102**, 10; — Criterio para enjuiciar el desarrollo, **102**, 7.

LECTURA(s): — y conferencias, **106-107**, 29; — comprensiva. Y vocabulario lector, **120**, 18; — preferidas. Biblioteca infantil, **113-114**, 54-55.

LEYES DE NEWTON: **120**, 31-33.

LIBROS: — función didáctica del, **113-114**, 43-44.

LIMPIEZA: **106-107**, 30.

LITERATURA: — y adolescencia, **102**, 14-15; — y adolescencia. Bibliografía, **102**, 15.

LOCALIDAD: — Proyecciones de las actividades complementarias de la escuela, **106-107**, 24-31.

LUNA: — Tierra y, **101**, 12.

LUZ Y OPTICA: — Guión didáctico T.V. escolar, **111**, 18.

MAESTRO: — Biblioteca escolar y el, **113-114**, 7-11; — fines de la educación sanitaria del, **102**, 12-13; — función cultural del, **109-110**, 14-15; — función ejemplar del, **109-110**, 15-16; — de pequeña comunidad, **109-110**, 13-17.

MAESTRO CONSEJERO: — de orientación profesional, **101**, 21.

MAESTRO UNICO: — aprendizaje individualizado en las escuelas de, **109-110**, 32-35; — escuela de, **109-110**, 8-12; — programa en escuelas, **109-110**, 18-22.

MAESTROS NACIONALES: — ficha de control y reconocimiento de estudios, **117**, 23-26.

MAGNETOGRAFO: **103-104**, 50-52.

MANUALIDADES: — molino de viento, **101**, 24-25; — la palmera, **112**, 20-21; — rompecabezas chino, **108**, 19.

MAPA ESCOLAR DE ESPAÑA: **120**, 38.

MAPAS: — visuales directos, **103-104**, 47.

MARCHAS: **106-107**, 29; — y excursiones, **106-107**, 29.

MATERIAL: — deportivo. Dotación de, **111**, 25-30; — matemática moderna, **118-119**, 39; — Método KML de Touyarot, Matemática moderna, **118-119**, 47.

MATEMATICA MODERNA: **118-119**, 2; 56; — bibliografía, **118-119**, 35; — bloques aritméticos multibase de Dienes, **118-119**, 43; — bloques lógicos de Dienes, **118-119**, 43; — I Congreso internacional de la enseñanza matemática, **118**,

119, 59; — geoespacio, **118-119**, 48; — geometría y vectores, **118-119**, 16; — geoplano, **118-119**, 48; — material para la enseñanza de, **118-119**, 39; — material Método KML de Touyarot, **118-119**, 47; — método Discat, **118-119**, 46; — mini-computador de Papy, **118-119**, 48; — temario Centro Colaboración Pedagógica, 1969-70, **112**, 29.

MEDIO AMBIENTE: — base didáctica en la globalización, **106-107**, 9-12; — bibliografía, **106-107**, 55-56; — conocimiento del, **106-107**, 2-4; — y escuela, **106-107**, 2-4; — la escuela y, **106-107**, 37-39; — en la escuela. Temario Centros Colaboración Pedagógica, curso 1968-69, **101**, 4-5; — posibilidades para la exposición escolar, **106-107**, 40-45; — próximo, **106-107**, 6-7; — tiempo libre en relación con, **106-107**, 32-36; — valoración rendimiento escolar en el estudio del, **106-107**, 50-54.

MEDIO RURAL: — escuela comarcal centro de educación básica completa, **105**, 11-16.

MEDIOS AUDIOVISUALES: — Bibliografía en español, **103-104**, 61-63; — Bibliotecas y, **113-114**, 37; — de enseñanza. Temario Centros de Colaboración Pedagógica, curso 1968-69, **101**, 5-6; — en la formación estética, **117**, 10; — Formación de maestros y desarrollo del empleo de, **103-104**, 55-58; — I Seminario, **120**, 37.

MEDIOS DE COMUNICACION: — en la escuela, **117**, 10; — en la formación estética de los escolares, **117**, 9-12; — social. Concilio Vaticano II, **108**, 22-23.

MEMORISMO: — Inútiles esfuerzos del, **115-116**, 9.

MENSAJE EDUCATIVO: — Lanzamiento a través de la Televisión escolar, **105**, 8-9.

METODO DISCAT: — Matemática moderna, **118-119**, 46.

MICROSCOPIO: — Lecciones con, **101**, 18-19; **105**, 22-23.

MINICOMPUTADOR: — de Papy, **118-119**, 48.

MISION RESCATE: **106-107**, 46-49.

MOLINO DE VIENTO: — manualidades, **101**, 24-25.

MUESTRA CENSITARIA: — bases, **113-114**, 26.

MUSICA Y CANTO: — guiones didácticos TV. escolar, **111**, 19; **111**, 22.

MUTUALIDADES ESCOLARES: **106-107**, 30.

NIÑO: — conducta del, **108**, 17.

NUMERACION: — en cualquier base, **118-119**, 36.

OBJETIVOS: — de la biblioteca escolar, **113-114**, 12-14.
 OCIO: — concepto, **117**, 31-32; — medios de la educación para, **117**, 33; — necesidad de una educación para, **117**, 30-33.
 OCUPACIONES: — bases para muestra censitaria, **113-114**, 26.
 OIDO FISIOLÓGICO: — y oído microfónico, **103-104**, 15.
 OPTICA: — luz y, - Guión TV escolar, **111**, 18.
 ORDENACION RURAL: **105**, 12.
 ORGANIZACION: — burocrática. Centro Enseñanza General Básica, **120**, 5; — de un Centro escolar, **112**, 9-13; — del consejo escolar, **108**, 8-9; — y dirección. Centro Educación General Básica, **120**, 8; — escolar, **101**, 7; «management». Centro Enseñanza General Básica, **120**, 6.
 ORIENTACION: — campos de, **120**, 10; — del escolar, **120**, 9.
 ORIENTACION PROFESIONAL: — en colegios nacionales, **108**, 15-18; — el Magisterio de los cursos séptimo y octavo en su misión, **101**, 20-21.

PALMERA: — Manualidades escolares, **112**, 20-21.
 PASEO: — escolar, **106-107**, 29.
 PEDAGOGIA: — IV Congreso Nacional de, **101**, 26.
 PEDAGOGIA DE LA EXPRESION: — deficientes mentales, **120**, 23; — deficientes mentales. Bibliografía, **120**, 28.
 PELICANO: — guión Televisión escolar, **111**, 15.
 PELOS: — formación dérmica de los animales, **112**, 16-17.
 PEQUEÑA COMUNIDAD: — el maestro de, **109-110**, 13-17.
 PERIODICOS: — infantiles, **106-107**, 28.
 PERSONALIDAD: — definición, **102**, 2; — desajuste, **120**, 11; — desarrollo armónico, **102**, 5; — dimensiones, **102**, 3; — formación, - en la Enseñanza Primaria, **102**, 2-6; — moderna. Rasgos, **102**, 4.
 PISTAS: — y velocidades en el magnetófono, **103-104**, 18.
 PLANTAS: — estructura de las, **105**, 22-23; **101**, 18-19.
 PORTUGAL: — revista de revistas, **102**, 30.
 PREFERENCIAS LECTORAS: — zona rural y suburbana, **113-114**, 46-51.
 PRENSA: — Equipos a, **111**, 10-11.
 PRESTAMO DOCUMENTOS AUDIOVISUALES: — servicio, **103-104**, 41-42.

PRINCIPIO DE APRENDIZAJE: — formación de hábitos y, **115-116**, 21-24.
 PROCESO EDUCATIVO: — la habituación en el, - Bibliografía, **115-116**, 63-64.
 PRODUCCION: — de documentos audiovisuales, **103-104**, 39-40.
 PROFESOR: — actuación a la lección práctica, **102**, 8.
 PROGRAMA(S): — para la comprensión internacional, **115-116**, 44; — educación sanitaria, **102**, 12; — escolares para Colegios Nacionales. Presentación, **105**, 2-4; — escolares. Utilización biblioteca escolar en, **113-114**, 38-41; — en escuelas maestro único, **109-110**, 18-22; radio, **106-107**, 26.
 PROGRAMACION(es): — Televisión escolar. Calendario de, **113-114**, 60-62; — estudios. Educación General Básica, **117**, 2-8; — rendimiento y, **109-110**, 61.
 PROYECCION: — cuerpos opacos, **103-104**, 11; — por transparencia, **103-104**, 12; — fija, y sus posibilidades en la enseñanza, **103-104**, 8-14.
 PROYECCION CULTURAL: — la biblioteca como medio de, **113-114**, 4-6; — de la biblioteca escolar, **113-114**, 16-26; de la escuela, **109-110**, 4-5.
 PRUEBAS OBJETIVAS: **109-110**, 60.

RADIO: — bibliografía, **103-104**, 61; — papel en la escuela, **103-104**, 32-36.
 RASGOS: — ambientales, **106-107**, 52.
 RECOMENDACION: — educación comprensión internacional. XXXI Conferencia Internacional Instrucción Pública. Ginebra, 1968, **115-116**, 44.
 RECREOS: — escolares que se aburren, **117**, 27-28.
 REDESCUBRIMIENTO: — hábitos de estudio y, **115-116**, 53-54.
 REGISTRO: — y amplificación de sonido, **103-104**, 15-22; — canciones con acompañamiento musical, **103-104**, 17-18.
 RELACIONES HUMANAS: — educativas, **108**, 12-13; — en la empresa educativa, **108**, 10-14; — inspección y, **108**, 13-14.
 RELAJAMIENTO: — deficientes mentales, **120**, 24.
 RENDIMIENTO: — y Certificado Estudios Primarios, **109-110**, 61; — escolar. Sentido de la evaluación, **105**, 26-29; — escolar. Valoración en el estudio del medio ambiente, **106-107**, 50-54; — institucional. Escala de valoración, **109-110**, 55-56; — de instituciones

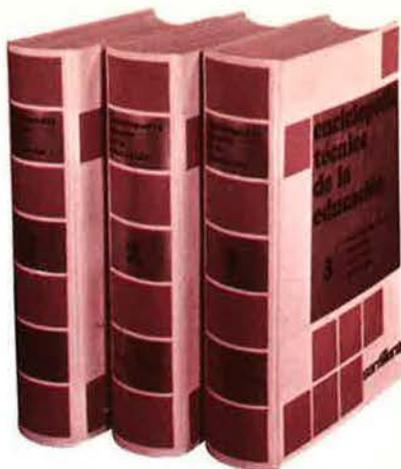
educativas, **109-110**, 52-56; — y promociones, **109-110**, 61.
 RESOLUCION: — de problemas, **115-116**, 35.
 REVISTAS: — República Argentina, **105**, 32; — de Revistas. Bélgica, **101**, 30; — de Revistas. Brasil, **102**, 30; — de Revistas. Portugal, **102**, 30; — de Revistas. República Argentina, **105**, 32.
 ROMPECABEZAS CHINO: — manualidades, **108**, 19.

SALUD FISICA: **120**, 11.
 SALUD MENTAL: **120**, 12; — y educación, **112**, 6-8.
 SANTA INFANCIA: — y trabajo de equipo, **111**, 11.
 SERVICIO (s): — biblioteca escolar, **113-114**, 21-22; — circulante de lectura en una biblioteca escolar, **113-114**, 52-57; — médico escolar, **106-107**, 31.
 SESIONES CINEMATOGRAFICAS: **106-107**, 27.
 SHERPAS DEL HIMALAYA: — guión didáctico de Televisión escolar, **111**, 24.
 SIGNATURA TOPOGRAFICA: **113-114**, 15.
 SOCIALIZACION DIDACTICA: — biblioteca escolar en el proceso de, **113-114**, 45-46.
 SONIDO: — amplificación, **103-104**, 18-19; — registro y amplificación, **103-104**, 15-22.
 SUBCONJUNTO: **118-119**, 33.

TALLO: — observación microscópica, **101**, 18-19.
 TEAM TEACHING: **101**, 9.
 TECNICAS: — audiovisuales y aprendizaje, **101**, 10-11; — como objetivo didáctico, **103-104**, 2-3; — evaluación, rendimiento escolar, **105**, 26-29; — modernas de enseñanza. Previsiones para el uso, **103-104**, 4-7.
 TELEVISION: — Bibliografía, **103-104**, 62; — y educación, **105**, 5-10; — educativa. Evaluación de los resultados, **103-104**, 28-31.
 TELEVISION ESCOLAR: — calendario primer trimestre 1969, **111**, 12-14; — calendario de programación, enero-febrero 1970, **113-114**, 60-62; — evaluación emisión, **105**, 10; — guión didáctico. El aire, propiedades y aplicaciones, **111**, 21; — guión didáctico. Cabras monteses, **111**, 23; — guión didáctico. Ciencias, **111**, 16; — guión didáctico. Educación cívico-social, **112**, 14-15; — guión didáctico. Francia, **111**, 17; — guión didáctico. Hombres de la jungla, **111**,

- 18; — guión didáctico. Música y canto, **111**, 19; — guiones didácticos. El pelcano, **111**, 15; — guión didáctico. Los sherpas del Himalaya, **111**, 24; — guión didáctico. Tierras escandinavas, **111**, 20; — problemática de la, **105**, 6-8.
- TEMARIO: — C.C.P. curso 1969-70, **112**, 29.
- TESTS PSICOTECNICOS: — finalidades, **108**, 18.
- TIEMPO LIBRE: — educación, **106-107**, 32-33; — y medio ambiente, **106-107**, 32-36.
- TIERRA: — y luna, **101**, 12.
- TIERRAS ESCANDINAVAS: — guión didáctico televisión escolar, **111**, 20.
- TITERES: — deficientes mentales, **120**, 26.
- TRABAJO (s): — autónomo y auto-corrección, **109-110**, 33-34; — creativo. Biblioteca como instrumento de, **113-114**, 2-4; — en equipo, **109-110**, 36-39; **111**, 7-11; — en equipo. Agrupación entre escolares, **102**, 16-20; — en equipo. El gobierno de la comunidad como núcleo básico del, **106-107**, 20-24; — escolar en escuela unitaria. Comprobación, **109-110**, 58-61; — de grupos. Bibliografía, **109-110**, 39; — manuales y habituación, **115-116**, 55-58.
- TRANSPARENCIA: — proyección por, **103-104**, 12.
- UNIDAD DIDACTICA (es): — concepto, **102**, 20; — programada, **102**, 22-23; — realización de las, **102**, 20-23.
- UNIDADES ESCOLARES: — pequeñas, **109-110**, 40-44.
- UNIVERSO: — o cosmos, **101**, 12.
- URBANIDAD: **106-107**, 30.
- VALORACION: — del rendimiento, **109-110**, 59-60; — rendimiento escolar en el estudio del medio ambiente, **106-107**, 50-54.
- VECTORES: — matemática moderna, **118-119**, 16.
- VIAJES ESPACIALES: **101**, 12-14.
- VISUALES DIRECTOS: **103-104**, 43-52.
- VOCABULARIO: — selección de, **120**, 19.
- VOCABULARIO LECTOR: — control, **120**, 21; — lectura comprensiva y, **120**, 18.
- ZONA RURAL Y SUBURBANA: — preferencias lectoras, **113-114**, 46-51.

El horizonte de la educación exige soluciones TECNICAS ACTUALES



enciclopedia técnica de la educación

La «Enciclopedia Técnica de la Educación» pretende situar los problemas en un cuadro sistemático de las Ciencias de la Educación, estudiándolos con una panorámica que abarque el fenómeno de la educación en todas sus relaciones y condicionantes y fundamentar las soluciones y alternativas que se ofrecen en las conclusiones y criterios que va elaborando la ciencia pedagógica. Tanto la selección de los contenidos de la obra como el tratamiento que se les ha dado, responden a ese doble criterio: dotar al profesor de un instrumento eficaz para el perfeccionamiento de su actividad docente y contribuir, al mismo tiempo, a su formación y actualización pedagógica.

3 volúmenes de 2.000 páginas cada uno.
Formato: 19 x 27 cm.
Encuadernación: guaflex beige con estampación a dos colores.

Sírvanse remitirme la obra ENCICLOPEDIA TECNICA DE LA EDUCACION, encuadernado en 3 tomos.

- A REEMBOLSO, con el precio ESPECIAL PARA EL MAGISTERIO NACIONAL de 2.000 pts.
- Acogiéndome a la oferta de pago aplazado con las siguientes condiciones: 350,-pts. al recibir la obra y 10 plazos de 200,-pts. mensuales mediante letras.

NOMBRE Y APELLIDOS _____

CARGO _____

DIRECCION _____

POBLACION _____ PROVINCIA _____

La pagina de la

educación santillana

Plan de la obra:

Tomo I

Revisión y prólogo

José Blat Gimeno

- Organización y Administración Escolar
- Psicología de la Educación
- Técnicas de Trabajo Escolar
- Técnicas de Control y Diagnóstico

Tomo II

Revisión y prólogo

D. Santiago Martínez Ruiz

- La enseñanza del idioma en la Educación Básica
- Didáctica Moderna de la Matemática elemental
- Las ciencias sociales en la Educación Básica
- Las ciencias físico-naturales en la Educación Básica.

Tomo III

Revisión y prólogo.

D. Víctor García Hoz

- Educación física, artística y tiempo libre.
- El material didáctico.
- Educación preescolar.
- Educación integral de adultos.

ELFO, 32 - MADRID - 17

Libros de Trabajo de TEXTOS MAGISTERIO



LIBRO DE TRABAJO DE NATURALEZA Y VIDA

GRATIS

OTROS LIBROS DE TRABAJO DE TEXTOS MAGISTERIO

SOLICITE CON EL 50 POR 100 UNA COLECCION COMPLETA O LOS EJEMPLARES DE LAS MATERIAS QUE DESEE UTILIZANDO EL CUPON ADJUNTO

MATEMATICAS

	Plas.
Conjuntos y Números. Seis cuadernos para los cuatro primeros cursos:	
Primer curso completo	18
Segundo curso completo	18
Tercer curso completo	18
Cuarto curso completo	18

ESCRITURA (Cuadernos)

Cuadernos Colorines (12 cuadernos)	36
--	----

LENGUA

	Plas.
Imágenes y palabras 1.º (Fichas)	12
" " 2.º "	12

AVENTURA DEL LENGUAJE

Tres cuadernos para cada uno de los cursos 3.º y 4.º. Precio de cada curso	15
--	----

EDITORIAL MAGISTERIO ESPAÑOL, S. A.

c/ Quevedo, 1, 3 y 5 - MADRID-14

c/ Mercaders, 18 - BARCELONA-3

D. _____ n.º _____
 Calle _____
 Localidad _____ Población _____

Desea recibir un ejemplar completamente gratis de los Libros de trabajo de Naturaleza y Vida.

Desea recibir con el 50% de descuento una colección completa de los Libros de Trabajo.

Matemáticas

Escritura

Lengua

Aventura del Lenguaje

Cuyo importe abonaré contra reembolso.