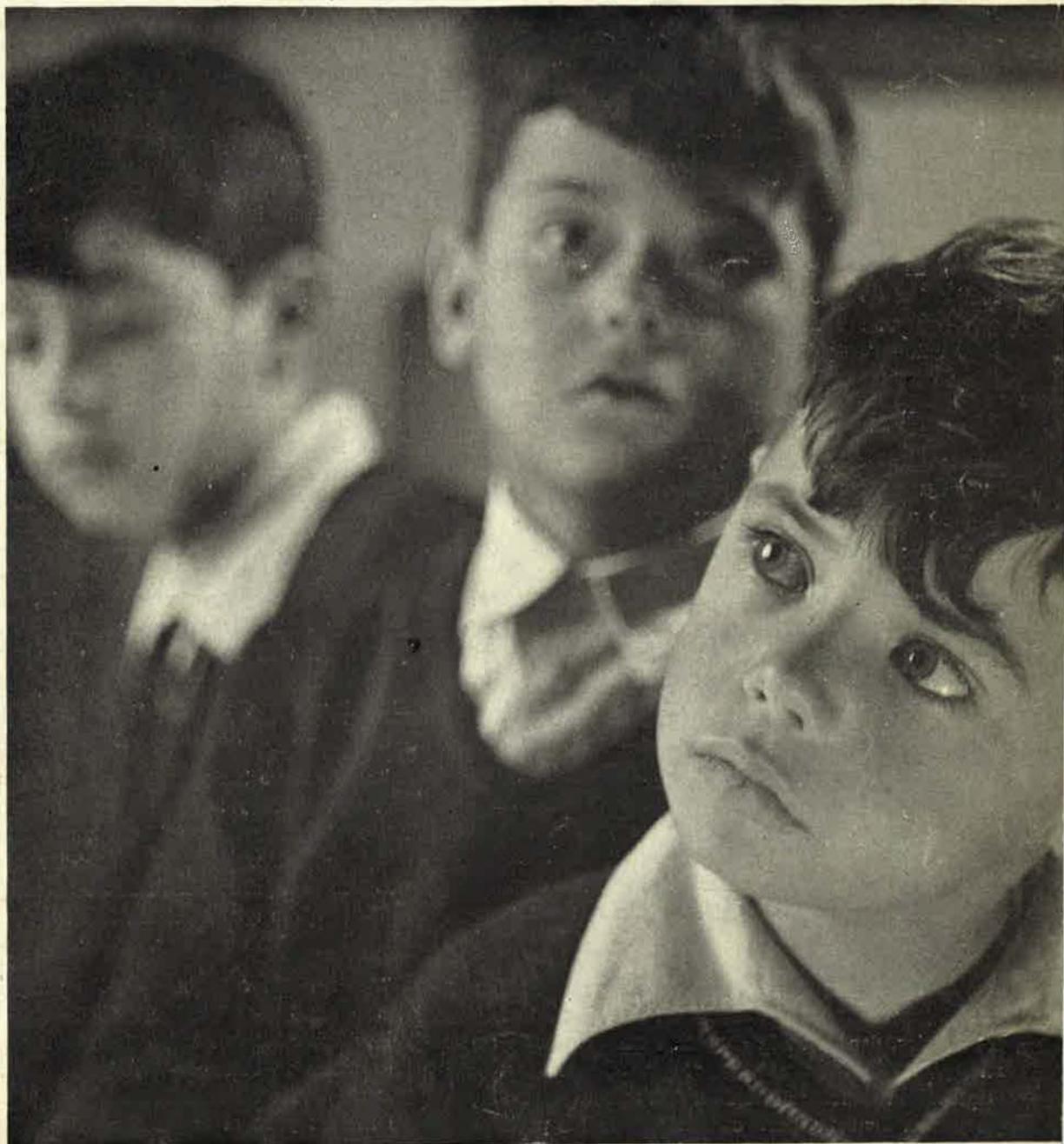


L-407
Vida

escolar



DIRECCION GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

nº

75



CONCURSO PERMANENTE DE PROGRAMAS ESCOLARES

Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria de 14 febrero de 1966

La Dirección General de Enseñanza Primaria, a través del Centro de Documentación y Orientación Didáctica y de acuerdo con lo establecido en el Prólogo de los Cuestionarios Nacionales aprobados por O. M. de 6 de julio de 1965, convoca un concurso de Programas Escolares para estimular la realización de este tipo de instrumentos didácticos que puedan ser utilizados directamente o con las adaptaciones exigidas por las características de cada Centro de Enseñanza Primaria.

Los programas que resulten premiados o aceptados no tendrán nunca carácter impositivo, sino únicamente orientador, toda vez que se entiende que el programa como guía y plan de la realización del trabajo o actividades escolares es deseable sea siempre concebido por los directores y maestros que deban ponerlo en práctica.

Este concurso se ajustará a las siguientes bases:

1.ª Los tipos de programas que podrán ser seleccionados en este concurso serán:

- a) Programa para Escuelas Unitarias.
- b) Programa para Escuelas de dos maestros.
- c) Programa para Escuelas de tres maestros.
- d) Programa para Escuelas de cuatro maestros.
- e) Programa para Escuelas de cinco maestros.
- f) Programa para Escuelas de seis maestros.
- g) Programa para Escuelas de siete maestros.
- h) Programa para Colegios Nacionales de Enseñanza Primaria.

2.ª Todos los programas deberán respetar la estructura por cursos establecidos en los Cuestionarios Nacionales, dentro de la necesaria adaptación de actividades que exija el número de clases de cada Centro. La Dirección General, a través del CEDODEP, procurará divulgar, para orientación de los posibles concursantes, las líneas generales y normas a que deberán ajustarse tales programas.

3.ª Podrán tomar parte en este concurso todos

aquellos docentes primarios y en general las personas que se consideren debidamente preparadas. Los trabajos podrán ser presentados en cualquier fecha, bien a título individual o como resultado de haber sido elaborados en grupo o equipo.

Se recomienda a los inspectores provinciales de Enseñanza Primaria que, por los medios que estimen convenientes y sirviéndose principalmente de los Centros de Colaboración, estimulen a todos los docentes primarios para que tomen parte en la elaboración de estos programas.

4.ª Los trabajos serán remitidos al CEDODEP (Pedro de Valdivia, 38, 2.º), con una indicación en el sobre que diga: *Para el concurso de Programas Escolares.*

5.ª Un Jurado nombrado al efecto por la Dirección General de Enseñanza Primaria, determinará al finalizar cada curso escolar qué programas de los presentados al concurso reúnen las condiciones de idoneidad y adecuación para su utilización en las Escuelas, cuyos resultados se harán públicos por medio de VIDA ESCOLAR y la prensa profesional.

6.ª De entre los programas aceptados, se premiarán con 10.000 y 5.000 pesetas, respectivamente, los dos mejores correspondientes a cada uno de los tipos propuestos, pudiéndose declarar desiertos estos premios si a juicio del jurado calificador no se presenta ninguno que reúna los méritos suficientes para otorgarle dichos premios.

7.ª El autor o autores de los programas aceptados o premiados quedarán en libertad para la publicación de los mismos, si bien la Dirección General de Enseñanza Primaria podrá publicar aquellos que por su carácter modélico se estime puedan resultar de interés para el magisterio primario.

8.ª La participación en este concurso implica la aceptación de todos los requisitos formulados en las presentes bases.

Vida escolar

REVISTA DEL CENTRO DE DOCUMENTACION

Y

ORIENTACION DIDACTICA DE ENSEÑANZA PRIMARIA

JUAN MANUEL MORENO G.
Director

AMBROSIO J. PULPILLO RUIZ
Secretario

M.^a JOSEFA ALCARAZ LLEDO
Documentación

VICTORINO ARROYO
DEL CASTILLO
Publicaciones

ALVARO BUJ GIMENO
Manuales Escolares

ELISEO LAVARA GROS
Coordinación

JUAN NAVARRO HIGUERAS
Material Escolar

ARTURO DE LA ORDEN HOZ
Estudios y Proyectos

CONSUELO SANCHEZ BUCHON
Planificación

LUIS ELICES GARCIA
Administración

DIRECCION POSTAL:

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

PUBLICACION

Mensual, excepto los meses de julio y agosto.

IMPRIME

Estades Artes Gráficas, S. A.

TIRADA:

85.000 ejemplares.

Depósito Legal M. 9.712-1958

FOTOGRAFIAS:

Concurso de la Dirección General de Enseñanza Primaria.



sumario

- La relación ideal maestro-alumno, por *Juan M. Moreno G.* 2
- En torno a la ortografía, por *Ambrosio J. Pulpillo Ruiz.* 6
- Nuevos horizontes de la organización escolar, por *Arturo de la Orden Hoz.* 8
- Los centros de colaboración pedagógica del Magisterio, por *Consuelo Sánchez Buchón.* 12
- Revisemos nuestras actitudes, por *Josefa M. Domínguez.* 14
- Los transeúntes de arterias, venas y capilares, por *Tomás Calleja Guijarro.* 16
- Páginas dedicadas a escuelas especiales de alfabetización y promoción cultural de adultos, por *Juvenal de Vega y Relea.* 18
- Falso reloj experimental, por *Javier Lagar Marín.* 21
- Nuevos rumbos, por *Manuel Navarro Blanco.* 22
- El plan de educación física para enseñanza primaria, por *Rafael Chaves.* 24
- Información. 28
- Recensiones. 30
- Bibliografía: Bibliografía sobre la escritura. 32



la relación ideal maestro-alumno

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

Es Fiedler quien realiza por primera vez un estudio experimental comprobando que la relación docente - discente está sostenida por tres dimensiones (1).

La primera dimensión recibe el nombre de *comunicación* y alude a la mayor o menor facilidad o preparación didáctica que tiene el maestro para transmitir con claridad y transparencia un grupo de nociones o conocimientos que sean aceptados sin dificultad por parte del discípulo.

La *distancia emocional* constituye la segunda dimensión de la relación docente-discente. El maestro no es sólo transmisor de ciencia, es, ante todo, persona, y como tal, proyecta hacia sus alumnos el mundo peculiar de sus simpatías, atracciones, indiferencias o rechazos. En este sentido decimos que un maestro está emocionalmente cerca de su alumno cuando se esfuerza por comprender sus problemas, aceptarle y reconocerle como tal.

Existe, finalmente, una tercera dimensión, *el estado*, con cuya expresión quiere describirse el índice de seguridad científica y doctrinal que el docente tiene de sí mismo, si se considera superior en saber y maduración al discípulo, o si, por el contrario, le atormenta frecuentemente la idea de su inferioridad al establecer comparaciones con los alumnos que le han sido confiados.

Concretizadas así estas dimensiones de la relación maestro-discípulo, Fiedler seleccionó hasta 75 incidentes ocurridos en el clima de una clase determinada, y estos 75 incidentes fueron distribuidos en tres grupos de 25, en correlación con la teoría tridimensional que acabamos de exponer.

(1) Respecto a este asunto pueden consultarse con fruto los trabajos publicados por STEPHENS, J. M.: *The Psychology of Classroom Learning*. New York, Rinehart and Winston, 1965, 511 págs.

Así, pues, 25 incidentes fueron asignados a cada una de estas dimensiones, y cada dimensión fue subdividida en grupos de cinco incidentes, incluyendo a su vez cinco pasos o grados dentro de cada una de ellas.

He aquí la relación de incidentes y su distribución por dimensiones:

DISTRIBUCIÓN POR DIMENSIONES

A) Comunicación.

1-16-31-46-61-	No es posible la comunicación.
4-19-34-49-64-	La comunicación es mala.
7-22-37-52-67-	Existe alguna comunicación.
10-25-40-55-70-	La comunicación y la comprensión son buenas.
13-28-43-58-73-	La comunicación y la comprensión son excelentes.

B) Distancia emocional.

2-17-32-47-62.	El maestro rechaza al estudiante.
5-20-35-50-65.	El maestro es algo indiferente hacia el estudiante.
8-23-38-53-68.	El maestro es emocionalmente neutral.
11-26-41-56-71.	El maestro tiende a sentirse emocionalmente cerca del estudiante.
14-30-44-59-74.	El maestro tiende a ser muy comprensivo y atento con el estudiante.

C) Estado.

3-18-33-48-63.	El maestro se siente muy inferior e inseguro.
6-21-36-51-66.	El maestro trata deferentemente al alumno pensando en su valía.
9-24-39-54-69.	El maestro se mantiene en una posición equilibrada con respecto al estudiante.
12-27-42-57-72.	El maestro tiende a sentirse superior al estudiante.
15-30-45-60-75.	El maestro se siente muy superior al estudiante.

RELACIÓN DE INCIDENTES

1. El maestro no sabe explicar las cosas de modo que el estudiante las comprenda.
2. El maestro se siente disgustado por el tipo de escolares que le han sido encomendados.
3. El maestro trata al estudiante como a un huésped de honor.
4. El maestro avanza lentamente sin conseguir que el escolar haya entendido el significado de sus enseñanzas.
5. El maestro es algo indiferente hacia el estudiante.
6. El maestro no se decide a formular preguntas al estudiante.
7. El maestro reacciona con alguna comprensión hacia las ideas del estudiante.
8. El maestro está interesado por el estudiante, pero no demasiado.
9. El maestro ve al estudiante como un colaborador en un problema común.
10. El maestro es normalmente capaz de comprender lo que el estudiante está diciendo.

11. Al maestro le agrada el estudiante.
12. El maestro es el protector del estudiante.
13. La actitud del maestro es siempre acertada en relación con lo que el estudiante está intentando expresar.
14. El maestro responde calurosamente a las ideas del estudiante.
15. El maestro hace callar al estudiante.
16. El maestro no muestra comprensión hacia las ideas que el estudiante trata de comunicarle.
17. El maestro es hostil para con el estudiante.
18. El maestro trata de engañarse a sí mismo, justificando con algunos argumentos su endeble preparación científica.
19. El maestro pierde a menudo el sentido de las opiniones que el estudiante está tratando de hacerle comprender.
20. El maestro, a veces, se aparta emocionalmente del estudiante.
21. El maestro accede fácilmente a las preguntas del estudiante.
22. El maestro es capaz de aceptar las ideas del estudiante, la mayoría de las veces.
23. Los sentimientos del maestro no parecen ser excitados por las observaciones del estudiante.
24. El maestro imparte sus conocimientos aceptando las aclaraciones que la clase le pide.
25. El maestro trata de explicar las ideas claramente al estudiante.
26. El maestro es agradable para el estudiante.
27. El maestro rechaza fácilmente las ideas del estudiante.
28. El maestro es capaz de comprender completamente lo que le está siendo comunicado.
29. El maestro colma al estudiante de afecto y simpatía.
30. El maestro actúa sintiéndose muy superior ante el estudiante.
31. El maestro de algún modo parece perder todo contacto doctrinal con el estudiante.
32. El maestro rechaza al estudiante.
33. El maestro frecuentemente se disculpa cuando hace una sugerencia al estudiante.
34. El maestro es incapaz de comprender al estudiante, excepto en un nivel puramente superficial.
35. El maestro hace ocasionalmente enfadar al estudiante.
36. El maestro asume un tono de disculpa cuando rebate las ideas del estudiante.
37. El maestro comprende las ideas del estudiante cuando éstas están de acuerdo con las suyas propias.
38. El maestro acepta todos los comentarios del estudiante de un modo desinteresado.
39. El maestro trata al estudiante como a un igual.
40. El maestro sigue siempre la línea de pensamiento del estudiante.
41. El maestro está complacido con la conducta del estudiante.
42. El maestro se siente superior al estudiante.
43. El maestro no tiene nunca ninguna duda acerca de lo que el estudiante quiere decir.

44. El maestro expresa gran preferencia por el estudiante.
45. El maestro ridiculiza frecuentemente las ideas del estudiante.
46. Las ideas del maestro dificultan la comprensión de las ideas del estudiante.
47. El maestro rechaza y castiga al estudiante.
48. El maestro está satisfecho cuando el estudiante indica que aprueba sus ideas.
49. Al maestro le resulta difícil pensar en la misma línea que el estudiante.
50. El maestro ocasionalmente hace que el estudiante se ponga tenso y nervioso.
51. El maestro trata de agrandar al estudiante.
52. El maestro es capaz de permitir que el estudiante exponga sus ideas la mayoría de las veces.
53. El maestro muestra poca hostilidad o simpatía hacia el estudiante.
54. El maestro no actúa de manera superior ni inferior al estudiante.
55. El maestro está bien capacitado para comprender las ideas del estudiante.
56. El maestro responde calurosamente a la conducta del estudiante.
57. El maestro ignora frecuentemente las ideas y sugerencias del estudiante.
58. Las explicaciones del maestro concuerdan correctamente con la habilidad y conocimientos del estudiante.
59. El maestro es movido grandemente por las reacciones del estudiante.
60. El maestro se muestra muy superior al escolar.
61. El maestro reacciona en términos de sus propias ideas.
62. El maestro es desagradable al estudiante.
63. El maestro trata al estudiante con mucha deferencia.
64. Los comentarios del maestro tienden a romper la dirección de los pensamientos del estudiante.
65. El maestro se siente ocasionalmente tenso y nervioso.
66. El maestro obra de acuerdo con las sugerencias del estudiante.
67. Las explicaciones del maestro son comprendidas en algunos de sus puntos.
68. El maestro mantiene cierta distancia entre los estudiantes y él mismo.
69. El maestro responde a las ideas del estudiante de una forma aceptable.
70. El maestro se expresa en términos claros y transparentes.
71. El maestro se muestra comprensivo para con los problemas del estudiante.
72. El maestro dirige las ideas del estudiante.
73. La manera de explicar del profesor está adornada por los valores de programación y nitidez.
74. El maestro anima y tranquiliza grandemente al estudiante.
75. El maestro ignora las ideas que vienen del estudiante.

Estos 75 incidentes fueron después clasificados por diez profesores en siete categorías, con 1, 7, 18, 23, 18, 7 y 1 incidentes en cada categoría, situando

los más característicos de su idea de una relación ideal en un extremo, y los menos característicos de esa relación ideal en el otro extremo de esa distribución normal.

Obtenidas así diez interpretaciones del orden jerárquico en que deben presentarse los incidentes dentro del clima de una relación ideal, se observó, como especifica el cuadro que a continuación ofrecemos, el valor significativo de las correlaciones existentes entre los diez electores del orden de los incidentes,

Números	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	—	.61	.66	.69	.78	.70	.62	.70	.70	.67
2		—	.63	.55	.69	.69	.67	.71	.69	.72
3			—	.73	.75	.70	.71	.74	.70	.70
4				—	.70	.71	.70	.63	.63	.63
5					—	.78	.72	.75	.76	.74
6						—	.68	.75	.75	.77
7							—	.69	.69	.72
8								—	.79	.81
9									—	.74
10										—

ORDENACIÓN JERÁRQUICA DE INCIDENTES

Mas no fue suficiente con este primer intento experimental. Posteriormente J. Creaser, deseoso de encontrar las características esenciales de la relación ideal maestro-alumno, realizó un grupo muy objetivo de investigaciones hasta someter estos 75 incidentes de Fiedler a un orden jerárquico objetivo que expresase «de más a menos» el tipo ideal de estructura docente-discente.

Creaser propuso el orden que sigue:

24. El maestro imparte sus conocimientos aceptando las aclaraciones que la clase le pide.
25. El maestro trata de explicar las ideas claramente al estudiante.
58. Las explicaciones del maestro concuerdan correctamente con la habilidad y conocimiento del estudiante.
73. La manera de explicar del profesor está adornada por los valores de programación y nitidez.
70. El maestro se expresa en términos claros y transparentes.
9. El maestro ve al estudiante como un colaborador en un problema común.
71. El maestro se muestra comprensivo para con los problemas del estudiante.
55. El maestro está bien capacitado para comprender las ideas del estudiante.
69. El maestro responde a las ideas del estudiante de una forma aceptable.
52. El maestro es capaz de permitir que el estudiante exponga sus ideas la mayoría de las veces.
28. El maestro es capaz de comprender completamente lo que le está siendo comunicado.
14. El maestro responde a las ideas del alumno.
10. El maestro es normalmente capaz de comprender lo que el estudiante está diciendo.
22. El maestro es capaz de aceptar las ideas del estudiante, la mayoría de las veces.

26. El maestro es agradable para el estudiante.
74. El maestro anima y tranquiliza al estudiante.
8. El maestro está interesado por el estudiante, pero no demasiado.
13. La actitud del maestro es siempre acertada en relación con lo que el estudiante está intentando expresar.
54. El maestro no actúa de manera superior ni inferior al estudiante.
41. El maestro está complacido con la conducta del estudiante.
43. El maestro no tiene nunca ninguna duda acerca de lo que el estudiante quiere decir.
67. Las explicaciones del maestro son comprendidas en algunos de sus puntos.
7. El maestro reacciona con alguna comprensión hacia las ideas del estudiante.
56. El maestro responde calurosamente a la conducta del estudiante.
39. El maestro trata al estudiante como a un igual.
40. El maestro sigue siempre la línea de pensamiento del estudiante.
11. Al maestro le agrada el estudiante.
23. Los sentimientos del maestro no parecen ser excitados por las observaciones del estudiante.
35. El maestro hace ocasionalmente enfadar al estudiante.
68. El maestro mantiene cierta distancia entre los estudiantes y él mismo.
50. El maestro ocasionalmente hace que el estudiante se ponga tenso y nervioso.
48. El maestro está satisfecho cuando el estudiante indica que aprueba sus ideas.
66. El maestro obra de acuerdo con las sugerencias del estudiante.
61. El maestro reacciona en términos de sus propias ideas.
53. El maestro muestra poca hostilidad o simpatía hacia el estudiante.
20. El maestro, a veces, se aparta del estudiante.
65. El maestro se siente, a veces, tenso y nervioso.
5. El maestro es algo indiferente hacia el estudiante.
63. El maestro trata al estudiante con mucha diferencia.
44. El maestro expresa gran preferencia por el estudiante.
51. El maestro trata de agradar al estudiante.
37. El maestro comprende las ideas del estudiante cuando éstas están de acuerdo con las suyas propias.
72. El maestro dirige las ideas del estudiante.
21. El maestro accede fácilmente a las preguntas del estudiante.
59. El maestro es movido grandemente por las reacciones del estudiante.
38. El maestro acepta todos los comentarios del estudiante de un modo desinteresado.
3. El maestro trata al estudiante como a un huésped de honor.
36. El maestro asume un tono de disculpa cuando rebate las ideas del estudiante.
64. Los comentarios del maestro tienden a romper la dirección de los pensamientos del estudiante.
15. El maestro hace callar al estudiante.
29. El maestro colma al estudiante de afecto y simpatía.
18. El maestro trata de engañarse a sí mismo, justificando con algunos argumentos su endeble preparación científica.
6. El maestro no se decide a formular preguntas al estudiante.
33. El maestro, frecuentemente, se disculpa cuando hace una sugerencia al estudiante.
49. Al maestro le resulta difícil pensar en la misma línea que el estudiante.
30. El maestro actúa sintiéndose muy superior ante el estudiante.
12. El maestro es el protector del estudiante.
4. El maestro avanza lentamente sin conseguir que el escolar haya entendido el significado de sus enseñanzas.
60. El maestro se muestra muy superior al escolar.
19. El maestro pierde a menudo el sentido de las opiniones que el estudiante está tratando de hacerle comprender.
57. El maestro ignora frecuentemente las ideas y sugerencias del estudiante.
31. El maestro, de algún modo, parece perder todo contacto doctrinal con el estudiante.
42. El maestro se siente superior al estudiante.
34. El maestro es incapaz de comprender al estudiante excepto en un nivel puramente superficial.
27. El maestro rechaza fácilmente las ideas del estudiante.
62. El maestro es desagradable al estudiante.
16. El maestro no muestra comprensión hacia las ideas que el estudiante trata de comunicarle.
46. Las ideas del maestro dificultan la comprensión de las ideas del estudiante.
75. El maestro ignora las ideas que vienen del estudiante.
2. El maestro se siente disgustado por el tipo de escolares que le han sido asignados.
45. El maestro ridiculiza frecuentemente las ideas del estudiante.
1. El maestro no sabe explicar las cosas de modo que el estudiante las comprenda.
17. El maestro es hostil para con el estudiante.
47. El maestro rechaza y castiga al estudiante.
32. El maestro rechaza al estudiante.

ALGUNAS CONCLUSIONES DE INTERÉS

Según estas experiencias, no cabe duda respecto a la posibilidad de un tipo ideal de relación maestro-alumno, cuya naturaleza vendría determinada por las dimensiones positivas anteriormente descritas.

Una buena relación implica, ante todo, una comunicación de nociones y criterios realizada con el apoyo certero de la programación secuencial y la transparencia didáctica. Será necesario además que el docente viva la seguridad de su capacitación y solvencia y sume a ella una correcta actitud comprensiva de los problemas personales y humanos de sus alumnos.

Por **AMBROSIO J. PULPILLO RUIZ**

Secretario del C. E. D. D. E. P.

Cuando prologaba el libro de Rafael Verdier titulado *La Enseñanza de la Ortografía en la Escuela Primaria*, publicado por el C. E. D. O. D. E. P. en 1963, decía al empezar que «es éste un aspecto del aprendizaje escolar que preocupa mucho a la mayoría de los docentes, preocupación que aumenta cuando se comparan esfuerzos didácticos de los maestros y resultados prácticos de los escolares» (*). Hoy vuelvo a atacar el tema porque juzgo que por mucho que se hable de ello siempre quedará algo en el tintero.

Vaya por delante la afirmación de que la Ortografía es algo convencional y sin más valor que el meramente distintivo (1), cuyo «intrínseco» está en que, existiendo diferentes signos para representar un mismo fonema, hay que determinar cuál corresponde a cada caso. Y como las particularidades son tantas, cuando se pretenden formular reglas de aplicación más o menos general, obligadamente hay que admitir numerosas excepciones. Y eso que, como advierte Menéndez

Pidal, «por fortuna, la ortografía española es, sin duda, la más perfecta entre las ortografías de las grandes lenguas literarias, por su exactitud, por su precisión, por su sencillez. Aunque no llega, como no llega ninguna ortografía tradicional, a expresar exactamente todos los matices de la correcta pronunciación, representa con fidelidad extraordinaria la pronunciación selecta que tradicionalmente se ha aceptado para la gran literatura común a todos los hispano-dicentes, pronunciación que se comprueba sobre todo en el ajuste de las rimas poéticas» (2).

Ortografía comparada.

Esto queda bien claro si nos detenemos a considerar unas brevísimas notas de Ortografía comparada:

- La ortografía del italiano no ofrece grandes problemas; esta lengua se caracteriza por una gran simplicidad y precisión ortográfica, ya que ésta es principalmente fonética. Sus veintiséis letras casi no se confunden nunca.
- La del portugués ya es otra cosa, ya que en ella las vocales acusan bastante las diferencias de abiertas, cerradas y semi-abiertas.
- El francés es, entre las lenguas romances, la de mayor dificultad ortográfica, ya que para escribir correctamente una palabra hay que conocer con precisión la significación de ella en el contexto en que se da, pues los grafismos fran-

ceses no solamente hacen referencia a un fonema, sino también a un significado.

- El alemán presenta, entre otras dificultades ortográficas, las que se derivan del empleo de las mayúsculas, de la separación de palabras y de sílabas y la distinción de grupos fonemáticos tales como -lig y -lich, por ejemplo.
- La problemática del inglés, a este respecto, es más desastrosa todavía. Su dificultad esencial radica en emplear el alfabeto latino para representar una lengua en cuyo fondo hay un origen del alfabeto rúnico. A ello se debe añadir el hecho de que durante casi tres siglos (1066 a 1362) la lengua oficial fue la francesa nórdica, mientras que la literatura y la teología se alimentaban del latín.
- El español, en cambio, puede servir de modelo. No existe otra lengua en Europa, salvo el polonés y el serbio, en que la correspondencia de fonemas y grafismos sea tan absoluta (3).

Los distintos criterios ortográficos.

No obstante lo dicho, el proceso de cristalización de la ortografía del castellano actual ha sufrido la intromisión de tres criterios distintos en lo que se refiere a la transcripción de los vocablos. Así lo reafirma la Real Academia de la Lengua: «Tres principios, o tres raíces, pueden servir a la construcción y disposición de las reglas de Ortografía: éstos son la pronunciación, el origen y el uso. Si cualquiera de estos tres respetos fuera universal, no teníamos que discurrir, pues con señalarle por regla, se daba con una palabra pauta fija; pero la confusión nace de que ninguno de estos principios es general, y juntos entre sí se contradicen y se oponen en muchas ocasiones: y como cada uno de por sí es tan digno de ser atendido, ninguno de ellos puede olvidar el que quiera disponer reglas para escribir bien, para escribir bien y rectamente, según racionales principios» (4).

Sabiendo esto desde muy antiguo, los ortógrafos se han dividido en tres bandos. Los que pudiéramos llamar «fonetistas» batallaron porque fuera la pronunciación el ele-

(*) «Hemos de buscar la causa de ese escaso rendimiento escolar en el campo de la didáctica, donde, según dijimos en otra ocasión, se comprueba lo siguiente:

1.º Una falta de limitación de su contenido escolar, puesto que no todas las palabras del idioma deben ser enseñadas en la escuela primaria.

2.º Ausencia de programas racionales que fijen el trabajo a desarrollar en cada grado escolar.

3.º Enseñanza poco sistematizada, debido a que se estudia aleatoriamente la lengua en general o como complemento de otras disciplinas (Historia, Literatura, etc.).

4.º El abuso del dictado al emplearlo como procedimiento didáctico, cuando debe considerarse tan sólo como un medio de comprobación o revisión.

5.º Libros de texto inadaptados al objeto y sujeto de la enseñanza primaria.

6.º Falta de instrumentos científicos de medidas. (Art. de E. Villarejo Mínguez, publicado en la «Revista Española de Pedagogía», núm. 28, págs. 612-613.)

(1) Conf. M. Unamuno, *Ensayos*. Tomo I, págs. 208-210, Madrid, 1942.

(2) Del prólogo a la *Ortografía de Navarro Tomás*, págs. 4-5, Madrid, 1927.

(3) Conf. «L'orthographe», *Cahiers Pédagogiques*, núm. 44, de octubre de 1963.

(4) Conf. «Ortografía Castellana», Real Academia de la Lengua, p. 94, Madrid, 1826.

mento determinante de los grafismos, puesto que la imagen sonora es anterior y más fuerte que su representación escrita. «Yo juzgo —decía Quintiliano— que se debe escribir cada palabra como suena, si no lo repugna la costumbre. Porque el oficio de las letras parece ser éste, conservar las voces y restituir, digamos así, al que lee lo que se les encomendó» (5). Casi lo mismo repetirá Lebrija: «Tenemos de escribir como hablamos i hablar como escrivimos. Esto es de si manifiesto; porque no tienen otro uso las figuras de las letras sino representar aquellas bocas que en ellas depositamos para que ni más ni menos tornen a dar quanto dellas confiamos; i que si algunas se escriben que no se pronuncian; o por el contrario algo se pronuncia de lo que no está (escrito); esto será por necesidad de no aver figuras de letras para señalar todo lo que se puede hablar» (6).

Contra los «etimologistas».

Los «etimologistas» o partidarios de que el origen de la palabra sea lo que determine su ortografía debieron ser los más, puesto que su opinión parece preponderante. Esta posición tiene su razón de ser mientras una lengua está en plena formación, para establecer unidad dentro de las naturales divergencias dialectales e influencias de extranjerismos, y quizá a ello haya obedecido la norma de la Real Academia de imponer con más o menos fuerza, según los tiempos, este criterio, aunque Cejador afirme que ello no es más que una forma de afrancesamiento (*). Mateo Alemán también arremete contra tal criterio con las palabras siguientes: «Qué me importa o qué se me da que la lengua latina diga scientia, coniuncto, auctor, asumpción, exempto ni contradictor?, que hace gran afectación i aspereza en el

castellano i el extranjero no sabrá como lo tiene de pronunciar. I si en el superlativo la voz no hiciese más de una s para qué tengo de ponerle dos ni dezir bonissimo, siendo dúrísimo al oído sufrir tan arrogantes eses? Tengo por impertinencia dezir que las diciones que se derivan de otras lenguas estén obligadas a guardar el orden i letra de su natural (si aviéndolas traído a nuestro uso i siendo en él admitidas necesariamente las más dellas cuando llegan, vienen mui otras i estropeadas) pues no ai razón porque se debe respetar su linaje, sino a la parte, lugar i calidad como sirven; de donde dicen, cual te hallo, tal te juzgo» (7).

Modernamente Julio Casares aduce contra los «etimologistas» este argumento: «¡Gran recurso, sobre todo para los chicos de la escuela! Se les enseña primeramente ortografía latina, griega, árabe, etc., y luego se les explica que, cuando una voz española procede de un vocablo de aquellas lenguas, se ha de escribir en castellano de tal o cual manera, según pida la ortografía de la correspondiente voz en la lengua de origen; después se les hace aprender la etimología de todas las voces dudosas y ya están los muchachos listos para afrontar el examen de ingreso. Es decir, todavía no. Queda el rabo por desollar; porque luego resulta que este procedimiento tiene quiebras tan caprichosas como las de una racha de ruleta. Con arreglo al origen de las voces, había que escribir, por ejemplo: *avuelo, avogado, marabilla, hasta (de bandera), automóvil, page, corage, Aljeciras, etc., etc. Conque, ¡fiate de la etimología y no corras!*» (8).

La teoría de los «usualistas».

La tercera postura es la de los «usualistas», que ya hace mucho

señalara certeramente Juan A. Gutiérrez: «El primer fundamento de la Ortografía es que en cuanto se pueda, se escriba como se habla o pronuncia, o como se debe pronunciar y hablar; porque hay muchos que todo lo hacen mal, llevando por regla lo que usan. Y el segundo fundamento, y no menos fuerte que el primero, el uso y costumbre, no tomando de sólo lo que quieran introducir los que con ambición de letras y de lenguas, se apartan del común hablar y escribir, ni tampoco del abuso y corruptela de la gente ignorante, sino de lo que los doctos y curiosos platican: de donde toma su fuerza el uso verdadero, que entonces será más admitido quanto más fundado y puesto en razón fuere. Y así será el tercero presupuesto la razón sobre que el uso se fundare; que aunque de los tres avrá de ser el más flaco, por la conveniencia del primero y violencia del segundo, todavía tendrá lugar en las cosas, que por diversas opiniones o costumbres de tierras, el uso estuviese en duda y no del todo declarado, que donde lo estuviese no hay más que seguirle» (9). Es decir, que se debe escribir como lo hiciera Cervantes, Lope de Vega, los Luises de Granada y León, Garcilaso, los Argensola, etc., etc., según han declarado autoridades como Tamayo y otros, que «Maestros» de talla no faltan en nuestra literatura.

El hecho de que ningún criterio de los tres, como ya se ha dicho, se haya dispuesto de modo absoluto, ha dado por resultado este «galimatías» ortográfico, que, aparte otros aspectos de orden psicológico, que quizá en otra ocasión tratemos, es el origen de las innumerables dificultades, tanto por parte del docente como del discente, que ofrece este aprendizaje de la Ortografía y que está pidiendo a voces una reforma y actualización.

(5) *Instituciones Oratorias*. Trad. de Rodríguez y Sandier. Buenos Aires, 1944, capítulo IV, pág. 54.

(6) A. Lebrija: *Reglas de Ortografía*. Reimpresión de Mayans i Siscar, Valencia, 1765, pág. 14.

(*) «En vez de la ley natural que manda escribir como se pronuncia, ley que asentó Nebrija y tras él los principales ortografistas españoles del siglo XVI, tomó por norma la Academia la «etimología» a estilo francés. No sospechaban los señores académicos del siglo XVIII, imitadores de los académicos franceses, en qué berenjena se metían. Esta ley, que en francés es la única racional, porque es la «única posible», resulta en castellano absurdísima. En castellano cada sonido tiene su expresión gráfica, clara y perfectamente definida. Esta es dote preciarísima de nuestra lengua, que nos envidian los demás.» (Tomado de *Ortografía Española*, de L. Huerf. Madrid, 1929, pág. 144.)

(7) *Ortografía Castellana*, pág. 12.

(8) *Nuevo concepto del Diccionario de la Lengua*. Madrid, 1941, pág. 252.

(9) Citado por C. Ros en su *Práctica de Ortografía de los dos idiomas, castellano y valenciano*. Valencia, 1732, pág. 4.



Por ARTURO DE LA ORDEN HOZ

Jefe de Estudios y Proyectos

La «Team Teaching» y la renovación pedagógica.

La renovación pedagógica en la actualidad se manifiesta en varias direcciones. En primer lugar, estamos asistiendo a cambios espectaculares en el contenido y métodos de la enseñanza, puestos de relieve por fenómenos tales como la «nueva matemática» o la «nueva ciencia», que van tomando cuerpo en los programas escolares con nuevas exigencias metódicas.

En segundo lugar, son cada día más patentes las innovaciones en el equipo y material didácticos. De una parte, el rápido desarrollo y expansión de los medios audiovisuales y las «máquinas de enseñar» ha permitido acuñar la rúbrica «tecnología de la educación», que constituye en sí misma todo un símbolo y una confirmación del proceso de transformación pedagógica. De otra,

el incremento y nuevo papel de las bibliotecas escolares apuntan en el mismo sentido. Un síntoma de renovación, tanto de técnicas didácticas cuanto de material y equipo escolares, es la enseñanza programada, cuya inserción en la literatura pedagógica y en práctica docente es un hecho irreversible.

Finalmente, junto a estos cambios en el contenido, en los métodos y en el material didáctico, se ha producido también un vigoroso movimiento de transformación de las estructuras clásicas de la escuela, que pretende abrir nuevos horizontes a la organización escolar. Una de las manifestaciones estelares de esta tendencia es, sin lugar a dudas, el sistema de «Enseñanza en equipo», traducción de su nombre de origen «Team Teaching».

La «Team Teaching» es un nuevo sistema de organización escolar que surgió en los Estados Unidos en 1954. Comenzó a ensayarse en un reducido número de centros-piloto durante los años 1956 y 1957, y en la actualidad se ha convertido en uno de los más importantes movimientos educativos. Centenares, quizá ya miles, de escuelas han adoptado el esquema, aunque, en muchos casos, sólo con carácter experimental, y cierto número de universidades están implicadas en su desarrollo, asesorando y ayudando a los centros primarios y medios en el establecimiento, puesta en marcha y evaluación de programas concretos y en el entrenamiento del personal docente afectado por el cambio.

Qué es la «Team Teaching».

La expresión Team Teaching es tan nueva que apareció por primera vez incluida en «The Educational Index» americano, el más importante registro abierto de terminología pedagógica, en la segunda parte del volumen correspondiente al período 1957-59. La novedad del sistema, junto a la gran variedad de programas y proyectos que se

han desarrollado bajo esta denominación, y a la generalidad con que tales proyectos han definido sus objetivos, métodos y fundamentos doctrinales, dificultan grandemente la tarea de definirle con precisión. Al hojear la literatura en torno a los proyectos de «Team Teaching», surge la sospecha de si no habrá tantos tipos de «Team Teaching» como proyectos planeados o en marcha. Resulta extraordinariamente difícil identificar elementos comunes lo suficientemente significativos para apoyar en ellos una definición que resalte las características específicas de la «Team Teaching» frente a las de otros sistemas organizativos renovadores, puesto que en sus últimos y generales objetivos prácticamente coinciden todos.

En efecto, es difícil señalar un esquema o pauta modelica que sintetice la esencia del sistema, pero, a poco que se profundice en el estudio de sus varias manifestaciones, se patentiza la existencia de ciertas similitudes, que no pueden ser ignoradas, por mucho que cada proyecto trate de individualizarse. La más clara de estas similitudes, la que ha dado el nombre al sistema, es que los maestros se constituyen en equipo, estableciendo entre ellos una estrecha relación de trabajo que se traduce en la acción educativa conjunta sobre el mismo grupo de escolares. Esta característica, por sí sola, constituye ya un cambio radical en la normal estructuración del personal docente en las escuelas, lo cual implica, a su vez, profundas transformaciones en la organización de los programas, en el horario, en el agrupamiento de los alumnos, en los métodos de enseñanza, en el equipo y material didáctico y hasta en la propia estructura del edificio escolar. Esta organización de los maestros en equipos docentes supone que todos los miembros de los mismos participan cooperativamente en la planificación, desarrollo y evaluación del proceso instructivo y en la asignación de las tareas más

apropiadas a cada miembro del equipo. Todo maestro tiene libre acceso a todas las clases y grupos, comparte con el resto de los miembros del equipo la información acerca de todos y cada uno de los alumnos, de cuya instrucción son conjuntamente responsables. En una palabra, la clase como unidad cerrada y parcela particular de un determinado maestro desaparece.

La organización interna de los equipos no es uniforme. Algunos equipos se estructuran horizontalmente, sin un líder reconocido y con absoluta igualdad jerárquica de todos sus miembros. Otros, por el contrario, acentúan la organización vertical con un líder formalmente elegido y diversos grados entre los maestros miembros (maestros, maestros ayudantes, maestros en prácticas, especialistas no maestros y auxiliares administrativos).

En cuanto al número de componentes del equipo tampoco existen normas precisas. En los proyectos actualmente en marcha el número oscila entre dos y diez maestros, además, claro está, de los miembros no maestros del grupo.

Otra característica de los equipos de enseñanza es que, si bien actúan siempre sobre un solo grupo de escolares, en ocasiones no son responsables de la totalidad del programa educativo del mismo. Esto ocurre normalmente en enseñanza media, donde los equipos se limitan a una materia o a un grupo de materias afines. En la enseñanza primaria, el equipo normalmente tiene asignado el programa completo.

El somero análisis que precede nos permite ya intentar una definición de la «Team Teaching», basada en las características comunes encontradas en los diferentes proyectos. Preferimos dar una definición amplia y general, de modo que permita clasificar como manifestaciones de «Team Teaching» a una gran variedad de realizaciones. Denominamos enseñanza en equipo («Team Teaching») al sistema de organización escolar que afecta al

personal docente y a los alumnos a su cargo, en el cual dos o más maestros se responsabilizan conjuntamente de la planificación, ejecución y evaluación de la totalidad o una parte significativa del programa de instrucción del mismo grupo de alumnos, equivalente al de dos o más clases tradicionales.

De los aspectos que cubre esta definición, que, por otra parte, permite una interpretación flexible, se deducen una serie de consecuencias cuya explicitación ponen de manifiesto las más importantes implicaciones educativas de la «Team Teaching».

Utilización racional del personal docente.

La enseñanza en equipo es un proceso cooperativo. Cada miembro docente del equipo realiza aquellas tareas para las que tiene mayor capacidad y en las que está más interesado, dentro del conjunto de actividades programadas en común para satisfacer las necesidades educativas del grupo de alumnos asignado al equipo. Esto supone, en principio, que la «Team Teaching» ofrece un instrumento organizativo para la especialización en la enseñanza. Dentro de un equipo docente en una escuela primaria puede haber un maestro con especial preparación en matemáticas, en lectura, en conocimientos sociales o en ciencias. La especialización puede hacerse con otros criterios y entonces habrá maestros con aptitud para exponer eficazmente ciertos temas a todo el conjunto de los escolares, expertos en la utilización masiva de medios audiovisuales, especialistas en máquinas de enseñar o bien dotados para conducir discusiones de pequeños grupos de alumnos sobre determinados problemas, para coordinar actividades o para agrupar a los escolares. Todas estas funciones, necesarias en «Team Teaching», permiten utilizar racionalmente y aprovechar al máximo las aptitudes actuales y poten-

ciales del personal docente, mediante su especialización horizontal dentro del equipo.

Además de la especialización horizontal, la enseñanza en equipo exige una estructuración vertical, jerárquica, de los maestros, basada en su aptitud para el liderazgo, en las responsabilidades asignadas o en la formación especializada. Esta jerarquización lleva aneja la creación de nuevos puestos mejor pagados y de mayor prestigio a que los maestros pueden aspirar sin renunciar a la enseñanza o acción directa sobre los alumnos. La organización tradicional en muy escasa medida podría ofrecer al magisterio oportunidades de promoción a posiciones profesionales más atractivas dentro de la propia escuela o, si se quiere dentro de las aulas. Si un maestro pretende ascender ha de hacerlo por la vía de las oposiciones al cuerpo de directores escolares o por la mucho más larga y compleja de la inspección o del profesorado normal; en cualquier caso, abandonando el aula y la acción directa e inmediata sobre los alumnos. La «Team Teaching», al crear puestos como «jefe de equipo» y otros con especial responsabilidad a los que pueden aspirar los maestros con capacidad y recursos personales, constituyen, al mismo tiempo, un estímulo permanente para el perfeccionamiento profesional del magisterio en ejercicio.

Por otra parte, los equipos de enseñanza ofrecen un marco de extraordinaria eficacia para la formación de los maestros noveles en período de prácticas, guiados por los maestros experimentados. Los noveles irán encargándose progresivamente de actividades y funciones cada vez más importantes, y enriqueciéndose profesionalmente al participar, en la medida que su preparación lo aconseje, en las diversas tareas de la planificación, ejecución y evaluación de la enseñanza que el equipo realiza.

Asimismo, la enseñanza en equipo al intentar utilizar al máximo la capacidad del personal docente, ha

puesto de manifiesto la verdadera misión profesional del maestro, destacando sus funciones específicas y creando las condiciones óptimas para incluir en los equipos personal no estrictamente docente. Es evidente que el maestro malgasta una considerable porción de su tiempo y de su energía en actividades rutinarias, burocráticas y no docentes. Para evitar esto, se incorporan al equipo docente elementos auxiliares que se encargarán de la realización de estas funciones, dejando libre al maestro calificado para dedicarse plenamente a las actividades que sólo él puede llevar a cabo con eficacia. Esta medida, por otra parte, reducirá el número de maestros necesarios para cada grupo de alumnos.

Agrupamiento de los escolares.

La práctica escolar contemporánea ha venido aceptando como dogma intangible que el modelo óptimo de agrupamiento consiste en la formación de grupos de 25 a 35 niños de similar nivel de inteligencia e instrucción constituyendo con ellos clases, secciones, grados o cursos permanentes, cada uno de los cuales asignado a un solo maestro. Este criterio, sin embargo, no está apoyado en evidencias científicas experimentales. Aún más, los resultados de algunas investigaciones han puesto de manifiesto que el número de alumnos por clase, dentro de ciertos límites, es irrelevante para la eficacia de la enseñanza, cuando se utilizan métodos y material adecuados. Asimismo, se ha demostrado que el tamaño óptimo de los grupos está en función de la actividad escolar a desarrollar. Por otra parte, se ha evidenciado que la pretendida homogeneidad de las clases es muy problemática y que la aplicación de este criterio clasificatorio comporta muchos aspectos negativos.

Apoyándose en estos hechos, la enseñanza en equipo ha roto estas rígidas estructuras, culminando así un proceso iniciado hacia 1900, en el que diversos planes de organización han intentado flexibilizar el sistema de agrupamiento de los escolares (1).

(1) Véase a este respecto:
HENRY J. OTTO: *Elementary School Organization and Administration*, 3rd ed., New York, Appleton-Century-Crofts, 1954.
The Grouping of Pupils, Thirty-fifth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I, Bloomington, Ill., Public School, 1936.
J. WAYNE WRIGHTSTONE: «Class Organization for Instruction», *What Research Says to the Teacher*, núm. 13, Washing-

ton, D. C., Department of Classroom Teachers, American Educational Research Association of the NEA, May, 1957.
ROBERT H. ANDERSON: «Organizing Groups for Instruction», in Nelson B. Henry, ed., *Individualizing Instruction*, The Sixty-first Yearbook of the National Society for the Study of Education, I, Chicago, University of Chicago Press, 1962, pp. 239-264.

En efecto, los equipos docentes agrupan a los alumnos que les son asignados de acuerdo con las exigencias de cada actividad planeada, con lo cual desaparecen los grupos rígidos y permanentes. La finalidad y naturaleza de las diferentes situaciones docentes determinan, en cada caso, los métodos y materiales de enseñanza y la composición y tamaño óptimo de los grupos, para garantizar su mayor eficacia. Hay objetivos discentes que requieren el trabajo independiente de cada alumno, mientras que otros sólo pueden conseguirse a través de la interacción e intercambio de experiencias en pequeños grupos heterogéneos; hay por otro lado ciertas actividades que exigen grupos relativamente grandes y en cierta medida homogéneos, junto a otros que logran su máximo rendimiento dirigidos a la totalidad, normalmente heterogénea, de los escolares asignados al equipo. Así pues, en la «Team Teaching» los alumnos son agrupados y reagrupados de diversas formas casi permanentemente.

El modelo flexible de agrupamiento seguido con más frecuencia por los equipos docentes consiste:

1) Para la introducción y exposición a grandes rasgos del tema de una unidad didáctica, o para presentar una serie de hechos o datos, se reúne en un solo grupo todos, o un número elevado, de los alumnos del equipo. Estas, llamémoslas clases generales, están a cargo de maestros especializados. Para asegurar su eficacia, generalmente se recurre a la ayuda de los medios audiovisuales (cine, diapositivas, filmínas, circuitos cerrados de T. V., magnetófonos, discos, flanelógrafo, etc.), que hacen llegar las palabras y las imágenes a todos los escolares en las mejores condiciones. En estas clases generales se persigue motivar a los alumnos y proporcionarles ciertos conocimientos que difícilmente podrán adquirir por otros medios.

2) Para discutir problemas concretos o intercambiar ideas y experiencias sobre una determinada cuestión, se constituyen tantos pequeños grupos (no más de 15 alumnos) como sea aconsejable, con un maestro, especialmente elegido por

su capacidad, al frente de cada uno. Estos grupos se reúnen en pequeñas salas donde disponen de pizarras, libros de referencia y otros materiales adecuados a la índole y tema de la discusión. En estos grupos se desarrollan las destrezas comunicativas de los escolares, aprenden a pensar críticamente y a resolver problemas y se estimulan las relaciones interpersonales.

3) Finalmente, el agrupamiento se rompe para dar paso al trabajo individual, independiente, a través del cual los alumnos adquieren la mayor parte de sus conocimientos al ritmo y hasta el nivel que su capacidad les permite, a través de manuales, publicaciones, máquinas de enseñar y textos programados, discos o cintas magnetofónicas. Los maestros del equipo preparan personalmente una gran variedad de materiales y recursos agrupados en ciertos lugares de la escuela, ya conocidos, para el uso individual o colectivo de los alumnos. La supervisión rutinaria del trabajo independiente de los alumnos suele estar a cargo de maestros auxiliares, si bien la orientación, planificación y asignación del mismo es misión de los maestros especialmente cualificados.

«Team Teaching», Programas y Horarios.

La reorganización del personal docente y de los alumnos comporta necesariamente una reestructuración de los programas y del horario que regula la distribución del trabajo.

Al establecer el programa, el equipo docente debe plantearse tres cuestiones básicas:

a) ¿Qué aspectos del contenido de la enseñanza pueden ser aprendidos por los alumnos a través de las exposiciones y explicaciones de los maestros a grupos numerosos de estudiantes?

b) ¿Qué facetas del desarrollo y qué tipos de aprendizaje serán facilitados por medio del intercambio de experiencias y la interacción de los alumnos entre sí y con sus maestros en pequeños grupos de discusión?

c) ¿Qué adquisiciones pueden lograr los alumnos por sí mismos, trabajando independientemente, mejor que por cualquier otro medio?

La respuesta a estas preguntas proporcionará a los equipos de enseñanza la clave para estructurar las unidades didácticas en un programa activo, flexible y funcional.

Naturalmente un programa formulado de acuerdo con estos criterios habrá de ser necesariamente diferente de los programas tradicionales.

En una escuela organizada según el modelo de «Team Teaching», la nota distintiva, y cualidad fundamental del horario ha de ser la **flexibilidad**. El equipo en cada caso, decide no sólo quien debe realizar tal actividad con tal grupo, sino también **cuándo** ha de realizarse y **cuánto** debe durar. El rígido horario exigido por la organización tradicional de la escuela ha sido reemplazado por una previsión de tiempo diaria o semanal establecida al hacer la planificación inmediata de las unidades. E incluso esta previsión puede ser en ciertos casos modificada por las exigencias del trabajo independiente de los alumnos, previa aprobación del equipo. El horario varía con los objetivos de la enseñanza y del aprendizaje en cada situación discente.

El material didáctico y el espacio escolar en la «Team Teaching».

La enseñanza en equipo exige una utilización racional del material didáctico y especialmente de los nuevos diseños audiovisuales y de las máquinas de enseñar. Sin la ayuda de la tecnología educativa la enseñanza a grandes grupos resultaría imperfecta. Todos los estudiantes necesitan ver y oír bien. Esto implica que en este tipo de exposiciones hay que sustituir el encerado, los mapas murales y los carteles por una pantalla amplia y proyectores ordinarios y periscopicos, circuitos cerrados de T. V., magnetófonos y flanelógrafos.

Los pequeños grupos de discusión normalmente tienen suficiente con encerados, una mesa apropiada y mapas, láminas y carteles ordinarios.

El trabajo independiente de los escolares se verá facilitado con pequeños estudios audiovisuales dotados de aparatos fácilmente manejables, material impreso, diseños programados y máquinas de enseñar, y material diverso para las distintas asignaturas. También son necesarias máquinas de escribir, alguna calculadora y máquinas para reproducir documentos.

En cuanto a la distribución del espacio escolar, los requisitos de la enseñanza en equipo son obvios. En lugar de las clases de tamaño ordinario, la escuela debe tener una o

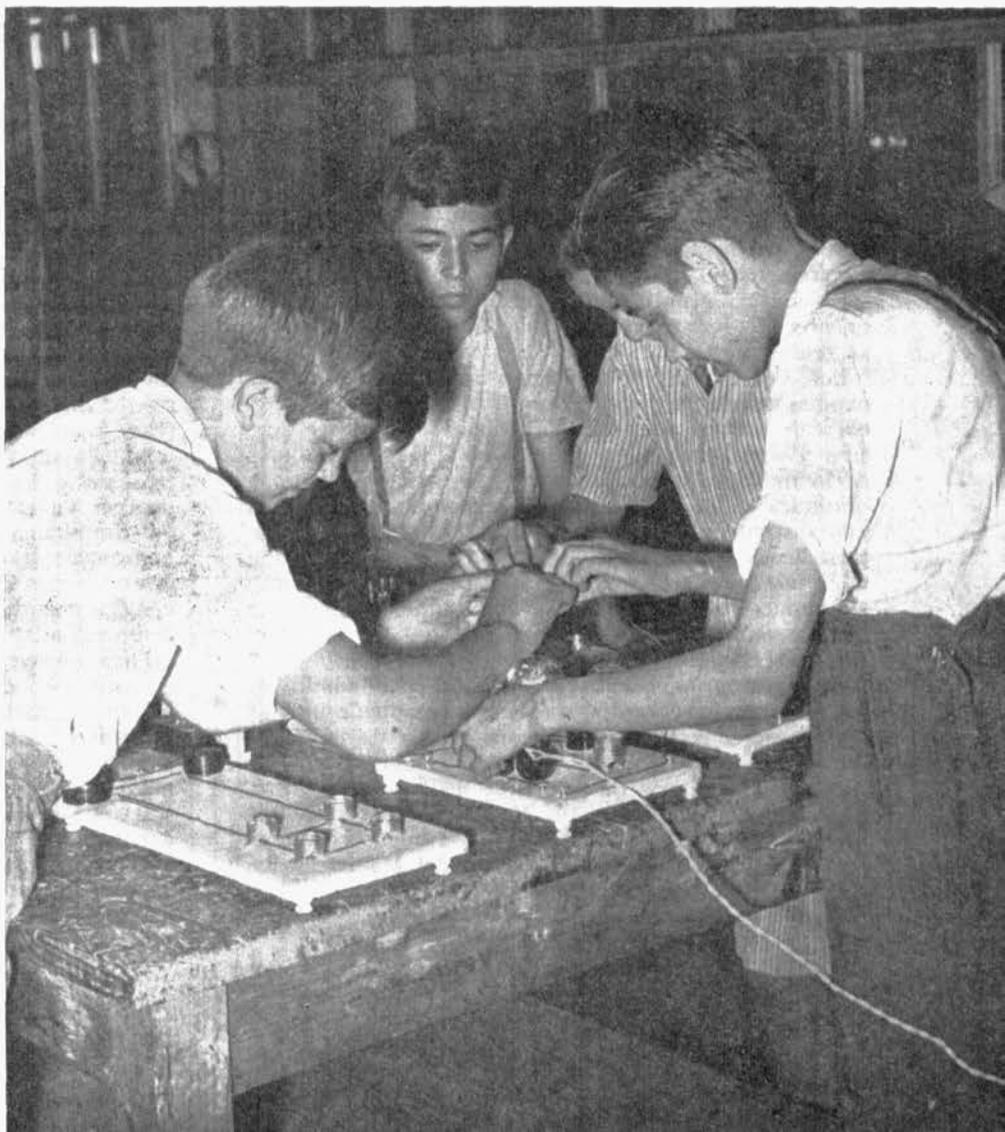
varias amplias salas para las explicaciones generales, pequeñas salas donde se realizarían las discusiones de grupos reducidos y lugares idóneos para el trabajo independiente de los escolares. Además de esto, la escuela debe prever espacios donde puedan concentrarse en las mejores condiciones, material de uso común, discoteca, biblioteca, salas de recursos didácticos y materiales varios. Todos estos lugares dispondrán de instalaciones adecuadas para el trabajo individual.

En síntesis; podemos afirmar que la «Team Teaching» constituye un nuevo tipo de organización cuyas facetas innovadoras más importantes son: creación de nuevas y más atractivas posiciones profesionales, dotadas de mejor remuneración y mayor prestigio; utilización racional de los recursos personales y materiales de la escuela; reestructuración de los programas en la mayor parte de las materias; creación de pequeños grupos dentro de las grandes estructuras sociales que son las escuelas; y establecimiento de un adecuado marco para la más

perfecta utilización de las innovaciones tecnológicas en la educación. En otras palabras, la enseñanza en equipo proporciona el marco organizativo más idóneo para estructurar la escuela de acuerdo con las exigencias de las modernas técnicas didácticas y utilizar al máximo los recursos personales y humanos de que disponen las instituciones docentes. Es, pues, un vehículo para la introducción armónica de los nuevos factores que condicionan la enseñanza. Es un medio y no un fin en sí mismo.

NOTA BIBLIOGRAFICA

- SHAPLIN, Judson T., and OLDS, Henry F., Jr. (eds.): *Team Teaching* (New York: Harper and Row, 1964), p. 1.
- MORSE, Arthur D.: *Schools of Tomorrow-Today* (New York: Doubleday and Co., Inc., 1960).
- DEAN, Stuart E., and WITHERSPOON, Clinette: «Team Teaching in the Elementary Schools», *Education Briefs*, No. 38 (Washington, D. C.: U. S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education, Jan. 1962), p. 4.
- GOODLAD, John I., and ANDERSON, Robert H.: *The Non-Graded Elementary School* (New York: Harcourt, Brace and World, Inc., 1963), pp. 97-99.
- Education*: Volume 85, Number 6, February, 1965. Indianapolis. Número dedicado a «Team Teaching».



Por **CONSUELO SANCHEZ BUCHON**
Jefe del Departamento de Planificación

Son los Centros de Colaboración Pedagógica la institución o el instrumento quizá más eficiente de que disponen los maestros en ejercicio para conseguir, a la vez, su perfeccionamiento personal y el de la Enseñanza Primaria en todo orden.

Es verdad que las reuniones prescritas al año para todo Centro de Colaboración son sólo tres. Y que este reducido número invita a sentar la afirmación de que con una reunión al comienzo del curso escolar, otra hacia la mitad y otra hacia el final poco puede hacerse.

Pero esta afirmación obedecería a una consideración superficial. Apenas se profundiza, siquiera algo, en lo que pueden ser, sin grandes esfuerzos, los Centros de Colaboración, y se penetra en ellos, vemos que es mucho lo que puede y, por consiguiente, *debe* hacerse.

El conseguir un escaso o un abundante rendimiento, nos atrevemos a decir, está en función *del cómo se realiza el trabajo* en los Centros.

Los Centros de Colaboración inmediatamente dependen del inspector de zona; a él, por consiguiente, corresponde en definitiva organizar, dirigir los Centros y «señalar, teniendo en cuenta las necesidades de la mayoría de las escuelas y las aficiones y posibilidades de los maestros, la cuestión o cuestiones que durante el curso estudiarán los Centros de su jurisdicción dentro del temario redactado por el C. E. D. O. D. E. P. y la Inspección General, así como el asunto o asuntos de las actividades varias que complementarán el programa de las sesiones del curso» (1).

El inspector, que está viviendo la realidad de las escuelas con sus peculiaridades típicas, puede indicar el trabajo a realizar y los pormenores de su realización.

Pero, en concepto de servicio a la Inspección, promotora de los Centros de Colaboración, queremos precisar hoy alguno de los objetivos que con inmenso fruto para el perfeccionamiento del Magisterio en

ejercicio y, por consiguiente, del quehacer escolar se pueden y se deben alcanzar. Y, en artículos sucesivos, expondremos técnicas modernas de trabajo, etc.

VALORES EN TODO CENTRO DE COLABORACION

No cabe duda que las reuniones, sea como sea la marcha del trabajo, durante esas tres horas que como mínimo asocia en una tarea común a un grupo de maestros de la misma o de distintas localidades, siempre es algo muy bueno.

El estar juntos unas horas inspector y maestros, saberse unidos en una empresa abnegada, pero tan alta, desarrolla el espíritu de convivencia y rompe la amarga y típica soledad que circunda a los maestros de muchas escuelas. Esto, ya por sí sólo, es un valor que reclama la creación de estos Centros.

El escuchar una lección dada por el inspector o un experto, para cumplimentar alguno de los puntos de los cuestionarios que anualmente se elaboran para ser estudiados en estos Centros, también estimula a una superación profesional que pide la presencia de semejantes instituciones.

La intervención en animado coloquio de los que desean preguntar o decir algo sobre el tema, justifica ya el nombre de Centros de Colaboración.

OBJETIVOS QUE DEBEN PERSEGUIR LOS CENTROS DE COLABORACION

Pero por valioso que sea cuanto venimos señalando, ¿se puede decir que la meta de los Centros está conseguida? Indudablemente, no. Para otros grandes objetivos han nacido.

Los objetivos que han de proponerse los Centros de Colaboración se conseguirán adecuada y eficazmente mediante la confluencia y mutua incrementación de dos corrientes perfectivas.

A) Es una la de asimilación vital, por los maestros, de la temática que nueva o con formas nuevas aparece en el correr progresivo de la cultura, y que ha de tener su proyección en la enseñanza, y la incorporación al quehacer de la escuela de los métodos actuales o perfeccionados que surgen del desarrollo gigantesco que alcanza hoy la técnica y que conviene adaptar a la escuela.

Para conseguir este objetivo el C. E. D. O. D. E. P., en íntima conexión con la Inspección Central, enviará planes, cuestionarios, bibliografía, libros, folletos, programación de temas, artículos, material audiovisual, etc. En una palabra, toda la información y medios que estén a su alcance.

B) La segunda corriente, no menos importante y, desde luego, primordial, es el presentar los Centros la viviente realidad de las escuelas.

Conocimiento de la realidad que nadie mejor que los maestros que se reúnen en los Centros de Colaboración perciben, ya que son los agentes y actores

(1) Reglamento de los Centros de Colaboración Pedagógica. Artículo 15. «B. O. del M.» del 20 de abril de 1964.

del laborar diario, con las concreciones de cada unidad escolar y con las dificultades propias.

Conocimiento de la realidad que es la condición «sine quanon» para poder proporcionar cuanto precisa la promoción de los escolares a tono con la exigencia de los tiempos.

Este conocimiento que deben aportar los Centros de Colaboración reviste dos aspectos.

PRIMÉR ASPECTO: REFLEXION SOBRE LA REALIDAD

De un lado, los Centros de Colaboración, además del intercambio de información, experiencias y resultados entre los compañeros, que ya tiene un gran valor, deben dar a la Inspección Central y al C. E. D. O. D. E. P., para su estudio, una imagen clara de las escuelas de:

- cómo trabajan,
- qué necesidades tienen,
- qué problemas se les plantean, etc.

En una palabra, presentar con fidelidad la realidad escolar. Conocimiento sintetizado y contrastado por la opinión, de las varias unidades escolares que integran los Centros de Colaboración.

A título de ejemplo vamos a explicitar y detallar algunos de estos puntos concretos:

Información sobre:

- El escolar primario.
- Una determinada etapa escolar.
- Modalidades —condicionadas por el contorno— de determinadas escuelas.
- El juicio que merece el mobiliario y material pedagógico.
- Carácter de la biblioteca.
- Motivos principales de la falta de escolaridad y de asistencia.
- Cumplimiento o dificultades que ofrece el almanaque y horario escolar.
- Tipos de organización escolar.
- Problemas relativos a las relaciones de la escuela con el:
 - Ambiente físico.
 - Ambiente social y, dentro de éste, indicar las relaciones con:
 - Antiguos alumnos.
 - Familias de alumnos.
 - Autoridades de la localidad.
 - Exigencias de la comunidad local, etc.
 - Promoción cultural de adultos.
 - Lucha contra lacras sociales, etc.

Se comprende que esta información supone:

a) En primer lugar, una reflexión por parte del maestro de la realidad de su escuela. Reflexión sobre los alumnos y sobre la realización de su trabajo. Reflexión, fruto de atenta observación, del intento de desentrañar el sentido de lo que se ofrece, de revisión, de sistematización y de valoración de resultados. Cosas todas que se hallan implicadas en la tarea escolar.

b) En segundo lugar, una puesta en común de este estudio reflexivo de cada escuela, concretándolo en unas conclusiones.

SEGUNDO ASPECTO: EXPERIMENTACION SOBRE LA PRACTICA EDUCATIVA

No basta una atenta observación y manifestación de la realidad tal como se nos presenta. Hace falta también una verdadera experimentación sobre aque-

llas materias, modos de organización y técnicas de trabajo que interesan a cada escuela. Y, sobre todo, de las novedades de todo tipo que se van incorporando en la Enseñanza Primaria.

Detallamos a modo de ejemplo:

- Organización de tareas escolares.
- Tipo de horario.
- Formas de trabajo:
 - Individualizado.
 - Por equipos.
 - Sistema de proyectos.
 - Autónomo, etc.
- Sistema de promociones.
- Modo de efectuar las promociones.
- Métodos de enseñanza y aprendizaje.
- Formas de enseñanza correctiva.
- Distintos medios de valoración.
- Tipo de disciplina, etc.

Experiencias que al ser contrastadas por varias de las escuelas que constituyen los Centros de Colaboración permiten con mayor garantía y eficacia mejorar la situación real que se investiga (2).

Pero con ser ya mucho, el poder aplicar inmediatamente a las escuelas que integran los Centros de Colaboración que han investigado las normas educativas que se deduzcan de las conclusiones, para mejorar la práctica a plano local y aun zonal, todavía deben ofrecer otro valor de radio mayor y más trascendental.

Este valor se realizará cuando, según lo determinado en el artículo 27 del reglamento, se celebre el «Centro de Colaboración Pedagógica provincial», donde al depurarse y contrastarse los estudios de los Centros de Colaboración Pedagógica de las zonas puedan:

a) Traducirse en conclusiones aplicables al ámbito provincial.

b) Enviar un resumen representativo y fidedigno de los trabajos provinciales al C. E. D. O. D. E. P. y éste, mediante el tratamiento estadístico adecuado, generalizar o universalizar muchos de sus resultados.

NECESIDAD DE PLANEAMIENTO

Es evidente que no van a investigarse todos los puntos en un año, ni siquiera en dos. La realización del trabajo a investigar obedecerá a una planificación que será propuesta a los Centros y a una programación, en consecuencia, de las actividades que habrán de realizarse en cada una de las etapas de la planificación.

Mirando en conjunto parece ambicioso el campo de los objetivos señalados. Pero no lo es. Todo esto, y algunos más que hoy silenciamos, se podrán ir consiguiendo *paso a paso*, pero *sin pararse*, obedeciendo a una buena organización, a un trabajo bien programado y a un ir eliminando dificultades nacidas, las principales de ellas, de lo poco dispuesto que está nuestro temperamento racial para un trabajo en equipo. Trabajo en equipo que entre otros muchos y fecundos valores tiene el de potenciar el pensamiento y multiplicar los brazos para llegar a donde no puede una sola persona, por destacada que sea.

(2) Los artículos 67 y 69 de VIDA ESCOLAR de Arturo de la Orden Hoz, al dar normas y señalar los caracteres específicos de este tipo de investigación, «Action Research», nos releva hoy de extendernos en este punto.

En artículos sucesivos, cuando descendamos a detalles del trabajo en los Centros de Colaboración, volveremos sobre esto.

revisemos nuestras actitudes

Por JOSEFA M. DOMINGUEZ

Inspectora de Enseñanza Primaria. Madrid

El tiempo actual, tan apretado de actividad, es contrario a la reflexión, al diálogo interior. Sin embargo hay profesiones que exigen este ejercicio. Incluida en esta exigencia está la tarea del educador.

Al maestro le es necesaria esa mirada introspectiva en la que va analizando su actuación, sus resultados..., en un intento de superación y mejora para el futuro. Le es imprescindible esta dimensión de profundidad porque su quehacer es complejo, difícil y trascendente.

El hecho educativo no se agota en un simple enseñar; sus perspectivas son más amplias; su misión más delicada. Los factores que inciden y se conjugan para formar una personalidad auténtica, son múltiples y diversos.

Pero por importantes que sean estos factores, ninguno tiene el ascendiente, el poder y el influjo de la persona del educador. El maestro en todo momento, hasta en el gesto más sutil e insignificante, está educando. Sus alumnos, de un modo tal vez inconsciente pero sí eficaz, imitan sus gestos, su expresión, su postura, sus actos... Intentan penetrar, porque les atrae, en lo que su maestro es; y no pocas veces llegan también a intuir lo que «no es» y «debería ser».

Ante esta realidad cabe preguntarse si somos conscientes de la *responsabilidad* que contraemos en nuestra *misión de educar*.

Generalmente nos absorben y preocupan los aspectos técnicos, metodológicos, nocionales e instrumentales de la enseñanza. Esta preocupación indiscutiblemente es necesaria. Mas no lo es menos el otro aspecto de fondo, de contenido y mensaje humano. Y no obstante descuidamos tranquilamente el cómo es y cómo se manifiesta ante los demás nuestra personalidad de maestros, de educadores. No hacemos el menor esfuerzo para revisar nuestra conducta diaria, y pasan desapercibidos actos, omisiones, posturas o modos de enfrentamiento personal con los alumnos y con la realidad escolar.

En este olvido está incluido un rasgo que adquiere gran importancia en la tarea educativa: *la actitud*.

Alguien ha señalado que la actitud se contagia, se enseña y transfiere antes que cualquier otro conocimiento. Por tanto, si el maestro posee actitudes positivas y las actualiza en sus alumnos, habrá dado un gran paso en la educación, creando al mismo tiem-

po un clima favorable a la enseñanza. Si fueran negativas conseguiría todo lo contrario.

Siendo esto así se comprende fácilmente que en esa relajación de «auto-examen» de actitudes cometemos un fallo, una inexplicable omisión, ya que justamente la actitud receptiva o cerrada, simpática u hostil, paternal, indiferente, desganada..., del maestro, es uno de los factores que más pesan en la formación de la incipiente personalidad infantil.

Importa, pues, revisar nuestras actitudes dada la proyección y trascendencia que tienen en el ámbito educativo.

* * *

Detenida nuestra atención en el alcance que las actitudes pueden tener en lo escolar, nos interesa ahora aclarar qué sean y cómo actúan. El deseo de conseguir tales extremos es, en verdad, un tanto ilusorio, puesto que ya el simple concepto de «actitud» se presta difícilmente a una definición exacta, escueta y comprensible.

Al intentar delimitar el campo propio de las actitudes, parece que se nos va de las manos, pues muchas veces no se adhieren a un contenido claro, sino que aparecen como algo que apenas esbozado empezara de nuevo a disiparse. Nos encontramos por tanto frente a un hecho humano complejo, pero de indudable eficacia en las interrelaciones humanas, y más aún, en el sector educativo en el que adquieren notable repercusión.

La acepción y contenido de la actitud roza tanto el campo cognoscitivo como el de la acción, aunque no se confunda con ninguno de ellos. Es más bien un paso, una transición del conocer al actuar, de la experiencia a la acción.

Ahora bien, en el fondo subyace claramente conjugada a esa doble matización un fenómeno psíquico fundamental en el hombre: la afectividad. Se dan, pues, cita en la actitud: un fenómeno de conocimiento, de experiencia; una disposición que marca una impronta en la conducta; y una tonalidad afectiva en la que tal vez radique su fuerza operativa y comunicante.

La actitud parte de un conocimiento, inicia una respuesta, pero se reviste y robustece *de y con* la afectividad. Y con este potencial, con esta carga afectiva impulsa e incita a la acción.

Si analizamos la definición de actitud que da Allport, encontraremos especificados las dos primeras notas o componentes: «Una actitud —expresa—, es un estado mental y neurológico de disposición, organizado a través de una experiencia y que ejerce un impulso dinámico y directivo sobre la respuesta del individuo a todos los objetos y situaciones con los que se halla relacionado.»

El hombre, pues, toma una actitud cuando previamente se hace cargo de algo. En este caso ciertamente nos encontramos con un fenómeno de índole más bien mental, cognoscitiva, como indica Allport. Pero si ese «algo» que se ofrece en una situación o en una relación es otro hombre, un niño en nuestro caso, entonces esa experiencia inicialmente sólo cognoscitiva, casi puramente mental, se tinte más intensamente de afecto, se rodea de calor humano.

Cuando se opera con objetos, con generalidades o conceptos, es un clima más o menos frío el que sirve de fondo. Mas si se actúa en un contexto interhumano con visión de humanidad concreta y real, tiene que haber una atmósfera cálida, impregnada de afectividad. Y esta afectividad es sin duda el mayor resorte para iniciar una respuesta activa y para crear a su vez un ambiente en el que las actitudes vienen a quedar como retenidas, ejerciendo al mismo tiempo una fuerte presión.

Kimball Young, por su parte, incluye de una manera mucho más clara esas notas a que antes aludimos como propias de la actitud. El la define como «la tendencia o predisposición aprendida, más o menos generalizada, y de tono afectivo a responder de un modo bastante persistente y característico, por lo común positiva o negativamente, con referencia a una situación, idea, valor, objeto o clase de objetos materiales, o a una persona o grupo de personas».

Destaquemos esta última referencia respecto a «una persona o grupo de personas», ya que justamente es en el plano de las relaciones humanas donde el concepto de «actitud» ha obtenido un mayor despliegue e importancia. Como expresa Maisonneuve, la actitud es intermedia entre el plano psicológico y el plano social, colectivo. Por eso son los psicólogos sociales los que más han ahondado en el concepto y significado preciso del término, porque es en el contexto social donde adquieren su verdadero valor y un contenido más relevante.

Interesa subrayar también la afirmación de Kimball Young de que son predisposiciones *adquiridas* y más o menos *generalizadas*, aspectos ambos de incalculables consecuencias educativas.

El que puedan ser «adquiridas» nos pone en situación de poder alcanzarlas. Y aunque esta adquisición suponga un esfuerzo, éste a su vez se ve compensado desde la perspectiva de enriquecimiento de la personalidad. Todo esto implica que bastará «querer» para llegar a adquirir un repertorio de actitudes que vayan matizando positivamente nuestra acción y comportamiento psicosocial. Y este logro importa sobre manera que se haga vivo, eficiente en la persona del educador.

El hecho de la generalización también encierra su importancia. Podemos distinguir dos formas o tipos de actitud: una de reacción *específica* ante determinada circunstancia, que rápidamente aparece y desaparece; y otra la *generalizada*, que va marcando una línea persistente en la manera de reaccionar, que llega incluso a imprimir un sello característico y particular en la persona que la manifiesta (suele decirse que una persona es comprensiva, serena, huraña, etcétera, como rasgo distintivo).

De estas dos clases señaladas es la última la que nos interesa cultivar desde el punto de vista de la educación y repercusión de actitudes ante los demás. Porque las actitudes conseguidas poco a poco, con mucho esfuerzo, con exigencia personal, vienen a ser una constante y a incrustarse y señalarse como rasgos característicos en el conjunto de factores que integran una personalidad.

Cuando la actitud adquiere este sentido y carác-

ter que hemos señalado, entonces ese «núcleo significativo» tiende a trascender de la persona que lo posee, a proyectarse socialmente, a producir un modo de irradiación que lentamente pero sin pausas, va impregnando los espíritus.

Comprenderemos ahora tal vez mejor la manera de actuar y difundirse las actitudes dentro del marco escolar.

La Escuela es un grupo social. Entre niños y maestros se forma una verdadera atmósfera afectiva, con un potencial humano que está en función de las relaciones que unen a maestro y escolares. La pauta de estas relaciones y el clima afectivo que sirve de fondo a todo quehacer escolar, está marcado y forjado por el maestro; y el instrumento es *la actitud*.

La actitud viene a ser como perfume que embalsama un ambiente haciendo que nos encontremos cómodos o incómodos en él. Y a la vez nos va penetrando de forma que llega a darse una asimilación lenta, pero profunda si la permanencia se hace constante.

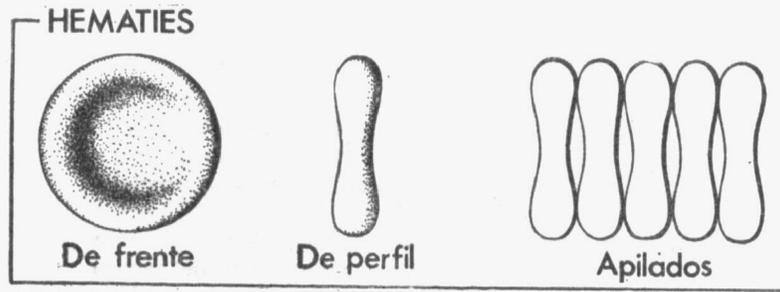
Hemos acudido a imágenes porque es difícil dilucidar y esclarecer estos hechos que se incardinan en la vida afectiva del ser humano. La personalidad entera se compromete en ellos, y entrelazados unos con otros van tejiendo esa complicada red de la existencia humana, haciéndose de este modo inextricable y confuso su discernimiento.

Concretando podríamos resumir todo el entramado del artículo en las siguientes ideas:

- El educador es un auténtico modelo a imitar por los alumnos.
- El maestro, por tanto, ha de vigilar constantemente sus formas de comportamiento, sus actitudes.
- El concepto de «actitud» es difícil de precisar; pero podemos considerarlo como una disposición o forma típica de reacción frente a algo o a alguien.
- La caracterizan estas notas que conjugan y armonizan lo psicológico y lo mental: a), se relacionan con un objeto de experiencia externa; b), expresan una dirección bipolar, positiva o negativa (aceptación-rechazo, amor-odio, agrado-desagrado), y c), son siempre fenómenos afectivos ligados a las emociones y sentimientos.
- Se manifiestan en dos formas: específicas y generalizadas. Estas últimas son las que nos interesa conseguir desde el punto de vista educativo.
- Son rasgos que se pueden modificar y adquirir, integrándose en la personalidad.
- Tienen una gran fuerza comunicativa y pueden alcanzar amplia proyección social.
- La educación ha de esforzarse por el logro y robustecimiento de actitudes positivas, personales y sociales.

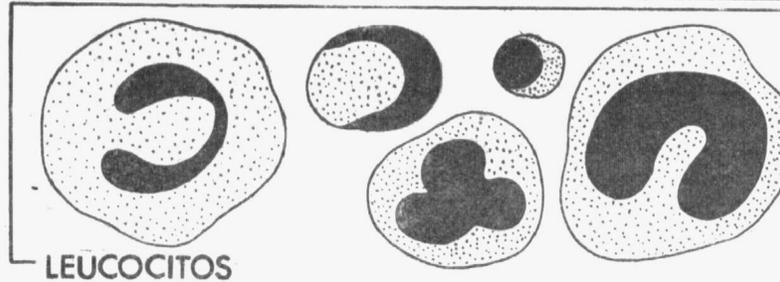
BIBLIOGRAFIA

- ALLPORT, G. W.: *Psicología de la Personalidad*. Ed. Paidós, 1965, cap. XI.
- ALLPORT, G. W.: «Attitudes», *Handbook of Social Psychology*, 1935, cap. XVII.
- GARCÍA HOZ, V.: «Concepto y perspectivas pedagógicas de las actitudes», *Rev. Esp. de P.*, julio-septiembre, 1956, núm. 55, págs. 221-231.
- KIMBALL YOUNG: *Psicología social*. Ed. Paidós, 1963, cap. VI.



lecciones con microscopio

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



los transeuntes de arterias, venas y capilares

GLOBULOS VISTOS CON MUCHOS AUMENTOS

INTRODUCCIÓN

En la lección anterior, al estudiar la circulación de la sangre, vimos que por los vasos sanguíneos navegaban unos corpúsculos redondeados (los glóbulos) flotando en un líquido casi invisible (el plasma). Hoy vamos a examinarlos en reposo y a dedicarles toda nuestra atención.

MATERIAL

- Aguja de coser.
- Lamparilla de alcohol.
- Cuentagotas.
- Agua corriente y agua salada al 7 por 1.000.
- Si queremos teñir y conservar una preparación necesitamos además: alcohol absoluto, eosina, azul de metileno y bálsamo de Canadá.

MODO DE HACER LAS PREPARACIONES

Que los niños desinfecten la punta de la aguja pasándola por la llama de la lamparilla de alcohol. Cuando esté fría se pica en el lóbulo de una oreja o en la yema de un dedo para que salga una gota de sangre. Con ella haremos las preparaciones siguientes:

- Primera.**—Colocar en un porta un poquito de sangre fresca. Poner encima un cubre.
- Segunda.**—Hacer una preparación como la anterior, pero poniendo entre porta y cubre un cabello para no aplastar los glóbulos.
- Tercera.**—Se extiende una gotita de sangre sobre un porta con el borde menor de otro para conseguir una película lo más fina posible. Se deja secar al aire. (Si queremos teñirla debemos hacer esta preparación la víspera, porque se lleva bastante tiempo.) Hecho lo que antecede, fijaremos la preparación con alcohol absoluto durante veinte o treinta minutos para teñirla después con el siguiente preparado: Se disuelve un gramo de

eosina en 100 c. c. de agua destilada y, aparte, se hace una solución saturada de azul de metileno. Se mezclan cinco gotas de la primera solución con dos gotas de la segunda, agitándose la mezcla y dejando que se pose. A continuación se coloca el porta invertido sobre la superficie de este líquido de modo que moje la preparación. Tiene que dejarse actuar bastante tiempo. Se lava con agua y alcohol y se seca.

OBSERVACIÓN MICROSCÓPICA

Empezaremos disponiendo los elementos de nuestro microscopio para obtener el mayor número de aumentos posible.

Coloquemos la primera preparación. (Debemos verla sin que se haya secado la sangre.) ¡Qué enfermedad! Millones de corpúsculos redondeados y amarillentos están suspendidos en un líquido incoloro. Son los glóbulos. La mayor parte de ellos aparecen de plano y en forma de discos; otros tienden a apilarse. Estos glóbulos se llaman rojos o hematias y su color se lo deben a una sustancia llamada hemoglobina. Recorriendo con la vista y detenidamente el campo microscópico hallaremos algunos glóbulos, muy pocos, de mayor tamaño, más o menos esféricos e incoloros. Son los glóbulos blancos o leucocitos. Y aquí y allá, también en pequeña cantidad, pero más abundantes, otros bastante más pequeños que los hematias: las plaquetas.

Pongamos con el cuentagotas, en el borde de los cristales, una gota de agua corriente. Los glóbulos rojos huyen del agua y se amontonan. Esto nos permite observar los blancos, aunque su observación sin teñir resulta siempre algo difícil. Pongamos otra gotita de agua en el borde de los cristales y dejemos a un lado la preparación para volver a mirarla más tarde.

Miremos a continuación la segunda. (Debe estar la sangre fresca.) A la vez que miran los niños imprimamos un pequeño balanceo al cubre para que se produzcan movimientos en el líquido y observen el volteo de los glóbulos a fin de que pue-

dan contemplarlos en distintas posiciones. Verán que los hematias del hombre (y lo mismo los de casi todos los mamíferos) son bicóncavos y carecen de núcleo. Digámosles que su diámetro es de unas siete micras (milésimas de milímetro). Mirando, como antes, atentamente, encontraremos algunos leucocitos moviéndose con deformaciones de su protoplasma.

Añadamos que hay leucocitos de varias clases y que su tamaño oscila entre unas 7,5 y 20 micras. Todos tienen núcleo.

Pongamos una gota de agua salada al 7 por 1.000 en el borde de los cristales. Al contrario de lo que sucedía con el agua corriente, ahora los hematias no se alteran. (En esa proporción el agua salada es como el suero de la sangre.)

Miremos ahora la preparación teñida. En ella se aprecian mejor los caracteres de los distintos glóbulos. Los rojos aparecen de color rosa y en los blancos se distingue con claridad el núcleo que se ve teñido de color violeta.

Finalmente observaremos de nuevo la primera preparación. Ya a simple vista notamos que se ha decolorado totalmente. Puesta en el microscopio vemos que los glóbulos se han hecho invisibles.

IDEAS PARA EL ESTUDIO

Un hombre sano tiene de cuatro y medio a cinco millones de hematias por milímetro cúbico. Su misión es llevar el oxígeno a todas las células del cuerpo y retirar de ellas el anhídrido carbónico que, como vimos, llevan a los pulmones para expulsarlo al exterior. Esta función la realizan gracias a la hemoglobina.

Los leucocitos, como hemos podido observar, son menos abundantes: tenemos unos 5.000 ó 6.000 por milímetro cúbico, es decir, uno por cada mil hematias, aproximadamente. Los glóbulos blancos constituyen el ejército de nuestro cuerpo. Cuando los microbios lo invaden, los leucocitos acuden presurosos a luchar con ellos, bien devorándolos o segregando antitoxinas que los matan o neutralizan sus venenos.

Las plaquetas no tienen núcleo ni hemoglobina. Tenemos más de 250.000 por milímetro cúbico y son los encargados de taponar las heridas facilitando la formación de coágulos para que se detengan las hemorragias.

El plasma es un líquido formado por agua con sales minerales al 7 por 1.000 (suero sanguíneo) y una sustancia llamada fibrinógeno que se coagula en contacto con el aire, arrastrando consigo a todos los glóbulos y dejando sólo el suero. Este suero es el que lleva disueltas las sustancias que han de servir de alimento a las células y las anti-toxinas que nos han de librar de los microbios.

ENSEÑANZAS DE LA LECCIÓN

En Medicina se emplea mucho el suero artificial, fabricado con agua destilada y siete gramos de sal común por cada litro de agua.

Mediante el análisis microscópico de la sangre los médicos pueden hallar muchos datos interesantes para el diagnóstico de las enfermedades, como el aumento o la disminución del número de glóbulos de cada clase que debe tener un individuo.

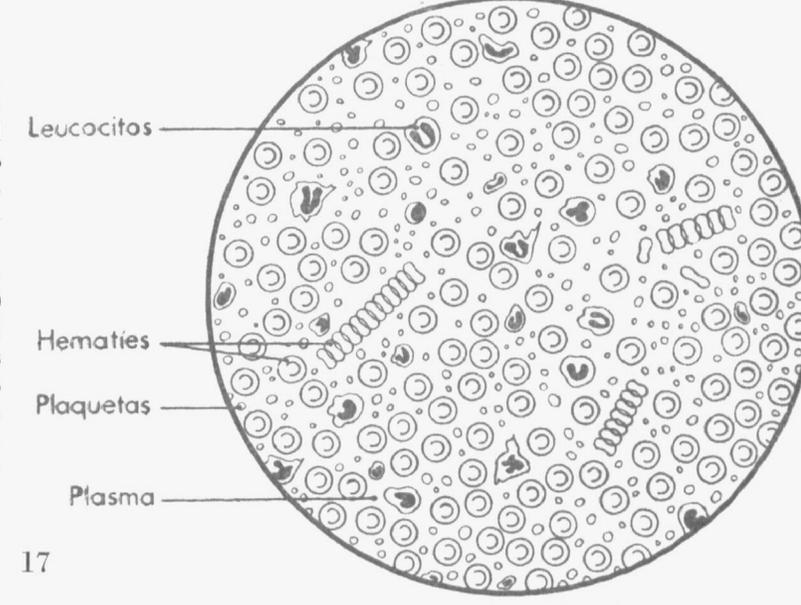
EXERCICIOS DE APLICACIÓN

Problema.—Sabiendo que un hombre tiene por término medio cinco litros de sangre, y con los datos numéricos de la lección, calcular: cuántos glóbulos rojos tiene, cuántos blancos y cuántas plaquetas. Hallar la longitud que ocuparían los hematias puestos uno a continuación de otro. Comparar este resultado con la longitud de la circunferencia terrestre. ¡Asombroso! ¿No es cierto?

Redacción.—«Los glóbulos y su misión». Ilustrarla con algún dibujo de los que han visto por el ocular.

Que los niños hagan por su cuenta preparaciones con sangre de rana y comprueben que sus glóbulos rojos son elípticos, mucho mayores que los del hombre (22,6 micras) y tienen núcleo.

Finalmente, que monten la preparación teñida, para conservarla, con bálsamo de Canadá, pegando al lado la etiqueta correspondiente.





PAGINAS DEDICADAS A ESCUELAS ESPECIALES DE ALFABETIZACION Y PROMOCION CULTURAL DE ADULTOS

I

CONTINUACIÓN DE LAS ORIENTACIONES SOBRE ALFABETIZACIÓN.

Ejemplo de lo que puede ser la marcha del trabajo a base de «palabras generadoras».

A) En una primera etapa de iniciación de 40 días, el maestro ante sus alumnos fija la atención de éstos (mediante un grabado o una breve conversación) en el animal llamado OSO. Advierte y hace descubrir a sus oyentes que esa palabra se pronuncia en dos tiempos, que marcará con voz clara y pausada, O-SO; y, para tener la seguridad de que le entienden, hace buscar otras palabras que se pronuncien en dos o más o menos tiempos. Sigue el análisis fonético de la palabra propuesta, hasta hacer notar que el primer tiempo O no puede descomponerse más, y que el segundo contiene el sonido del primero más otro que lleva delante, S. Hace investigar a los alumnos palabras del propio vocabulario que contengan esos sonidos, y que en la Cartilla de que dispongan busquen los signos gráficos descubiertos; por ejemplo: ojo y bola, que llevan la O; silla y sal, que llevan la S, etc. Explica que a cada sonido aislado corresponde un signo gráfico y que así la palabra hablada tiene su correspondiente escrita, que en este caso es OSO, haciendo escribir repetidamente a los alumnos esa palabra y, separadamente, cada una de sus sílabas, cada una de sus letras y todas las combinaciones de palabras y frases que puedan construirse con los elementos descubiertos. Del mismo modo, sucesivamente, se presentan, descomponen mediante análisis fonéticos y se interpretan gráficamente las palabras OSA, ROSA, RISA, RUSO, EJE, que permitirán descubrir, fácilmente asociadas a consonantes fricativas, las cinco vocales, además de las consonantes S, R, J, y escribir y leer frases como OSO SOSO, ESAS OSAS, ESA ES SU ROSA, etc., y buscar e identificar en textos previstos, manuscritos e impresos, esas mismas frases, palabras y letras. Siguiendo la misma marcha se irán presentando sucesivamente otras palabras que permitan ir descubriendo los restantes sonidos consonantes, dando pre-

ferencia a palabras que contengan consonantes fácilmente separables con la ya descubiertas anteriormente (por ejemplo, JEFE, FICHA, CHOZA, etc.) y dejando para el final las que contengan consonantes explosivas, sílabas compuestas o alguna dificultad especial; y, claro es, a base de cada nueva palabra se compondrán, escribirán, leerán e identificarán frases con sílabas directas, inversas y mixtas en que entren los nuevos elementos con los anteriormente descubiertos y dominados. Con la presentación y estudio de cuarenta palabras generadoras, que son las siguientes: OSO, OSA, ROSA, RISA, RUSO, EJE, JEFE, FICHA, CHOZA, CERA, CIMA, ZORRA, RAZA, ZUMO, MANO, NIÑO, VINA, VELA, LLAVE, LUPA, PECA, CURA, COLA, QUESO, QUINA, KILO, CABO, BOYA, YUGO, GARRA, GUIZO, GUERRA, GULA, GOTA, TODO, TAXI, AUTO, CIELO, HUSO, HILO, una o, a lo sumo, dos cada día, se habrá dado a los alumnos la posibilidad de conocer todas las combinaciones. Y cuando hayan descubierto, escrito e identificado todos los sonidos vocales y consonantes, se dará a conocer en sus diferentes tipos (manuscrito e impreso, con mayúsculas y minúsculas), y se hará escribir repetidamente, con preocupación caligráfica, nuestro alfabeto. Desde el primer momento pueden utilizarse cajas tipográficas (1), incluso preparadas en la misma escuela como elementos para componer textos (en primer lugar, el nombre y apellidos de cada alumno, que también puede ofrecerse, desde el primer día, en tiras individuales de papel para que los alumnos los identifiquen y copien), que después se escribirán a mano. Y, por último, se fijará la atención en el factor fonético de la entonación, que hace variar el significado de una misma frase y que es susceptible de ser también interpretado gráficamente, como, por ejemplo, se ve en estas expresiones: «Te vieron en el cine», «¿Te vieron en el cine?», «¡Te vieron en el cine!», y con este motivo se darán a conocer los más importantes y frecuentes signos de puntuación y entonación.

B) En una segunda etapa de 20 días, superada ya la anterior de iniciación, se realizarán simultánea-

(1) Se envían a todas las escuelas especiales de alfabetización de adultos cajas tipográficas «ad hoc».

mente los siguientes ejercicios: lectura oral, explicada y comentada, en libros «ad hoc», leyendo primero el maestro ante el grupo de alumnos, que siguen su lectura en sendos ejemplares del texto escogido (seleccionado en un plan de progresivas dificultades), y haciendo que lean éstos a continuación el mismo párrafo, primero individual y después colectivamente; escritura de copia de la totalidad o parte del texto leído; copia repetida de vocabularios de palabras de dudosa ortografía, preparados y escritos por el maestro en el encerado, y ejercicios de dictados a base de las palabras de esos vocabularios; lectura silenciosa de textos escogidos y graduados, dando cuenta primero oralmente y después por escrito de su contenido; estudio de la forma y contenido de documentos sencillos y usuales, como cartas, telegramas, recibos, inventarios, etc.

C) En una tercera etapa final de 15 días, como coronación y ampliación de la tarea precedente y continuando los anteriores ejercicios, cada vez más amplios y profundos, de lectura y escritura según las posibilidades generales de la clase y las particulares de cada alumno, se procurará especialmente:

a) Fomentar la afición a los buenos libros, instruyendo acerca de su importancia y manejo y utilizando la Biblioteca de Iniciación Cultural (BIC), que todas las escuelas deben poseer y pueden tener pidiéndola a la Comisaría de Extensión Cultural en el Ministerio de Educación Nacional (calle de Alcalá, 34, Madrid-14).

b) Enseñar el manejo del diccionario, para buscar el significado de palabras nuevas que surjan en la lectura, utilizando el periódico «Alba», que se envía a todas las escuelas.

c) Perfeccionar la caligrafía en uno o varios estilos.

II

¿CÓMO ENSEÑA USTED LA ORTOGRAFÍA?

La escritura ortográfica es una de las pesadillas de la actividad escolar; y para lograrla se han ideado numerosos recursos, no siempre recomendables. Lo primero que debe tenerse en cuenta para lograr el

éxito en ese aspecto es que la escritura ortográfica resulta, mucho más que del aprendizaje de unas reglas (llenas, por otra parte, de excepciones), de la lectura y escritura frecuentes de las palabras difíciles, correctamente escritas, hasta hacer de la ortografía un hábito de base psicofisiológica, visual y motora. Lo hemos dicho en más de una ocasión: en ortografía, como en moral, es importantísimo evitar la primera caída, que abre ya una vía para la repetición del inicial acto incorrecto. A todo trance debe evitarse, en cuanto sea posible, que los alumnos, sometidos al aprendizaje ortográfico, vean una palabra mal escrita o la escriban mal ni una sola vez. Por eso son totalmente reprobables esos recursos de pedagogía ortográfica en los que se ponen ante el alumno palabras mal escritas para que las reproduzca en forma correcta; y son también rechazables esos dictados con los que se va a la caza de faltas ortográficas empleando palabras de cuya dificultad y forma correcta los alumnos no han sido previamente advertidos. Son, en cambio, buenos recursos para esta enseñanza los siguientes:

1.º Agrupar las palabras de dudosa ortografía, comprendidas en el vocabulario de la cultura primaria, en un número determinado de lecciones y hacer que los alumnos copien repetidas veces las palabras de cada lección, compongan frases utilizándolas y hagan dictados en los que esas mismas palabras intervengan.

2.º Disponer dictados especiales en los que entren determinadas palabras de dudosa ortografía cuya forma correcta se ha mostrado previamente a los alumnos.

3.º Copiar textos compuestos especialmente con palabras ortográficamente difíciles, bien con carácter general o referidas a una determinada materia de conocimientos.

4.º Hacer aprender y aplicar aquellas reglas mínimas que surjan «a posteriori» de la propia observación de los alumnos sobre el lenguaje: tal, por ejemplo, el uso de la *b* en el pretérito imperfecto de indicativo de verbos de la primera conjugación; el empleo de la jota en las palabras que terminen en *je*, etc.

5.º En todo caso, corregir cuidadosamente los ejercicios escritos de los alumnos (labor en la que los

propios alumnos deben participar, rectificando los unos a los otros a la vista de los modelos correctos puestos en el encerado por el maestro) y contrarrestando cada palabra mal escrita por la repetición de la misma palabra en su buena forma un número determinado de veces.

III

COMENTARIOS Y NOTICARIO DE LA CAMPAÑA

1. *Los alfabetizadores voluntarios y auxiliares.*—Consideramos como alfabetizadores voluntarios, principalmente, a los maestros nacionales de régimen ordinario que deseen participar en la campaña, organizando, de acuerdo con la Inspección, en sus propias escuelas o en otros locales, durante la noche, clases de alfabetización de adultos, remuneradas con 200 pesetas por cada alfabetizado. Consideramos como alfabetizadores auxiliares a aquellas personas cultas, no maestros nacionales, que quieran incorporarse a la campaña, también de acuerdo con la Inspección y bajo su orientación técnica o de los maestros oficiales, para actuar especialmente en la alfabetización de pequeños grupos de analfabetos (familiares, vecinos, compañeros de trabajo, asilados, del servicio doméstico, etc.) que no pueden asistir a clases regulares de alfabetización; también con la remuneración indicada o con el estímulo de un diploma honorífico cuando alfabeticen un mínimo de doce iletrados.

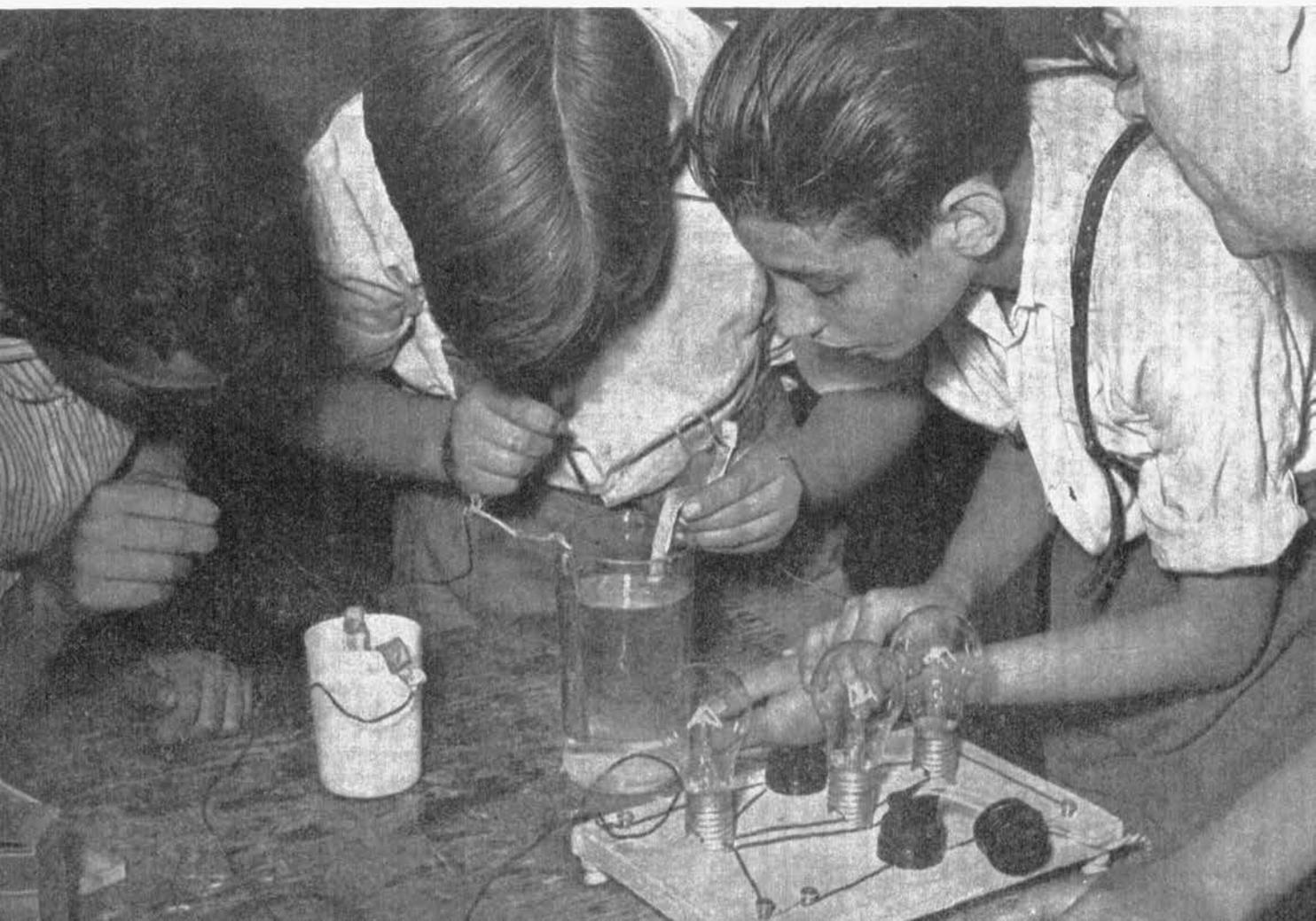
2. *Un aspecto interesante de nuestras clases de adultos alfabetizados.*—Nos referimos a las «*Cartillas de Oficios*», que se editan y se distribuyen por primera vez sistemáticamente, con la finalidad de mo-

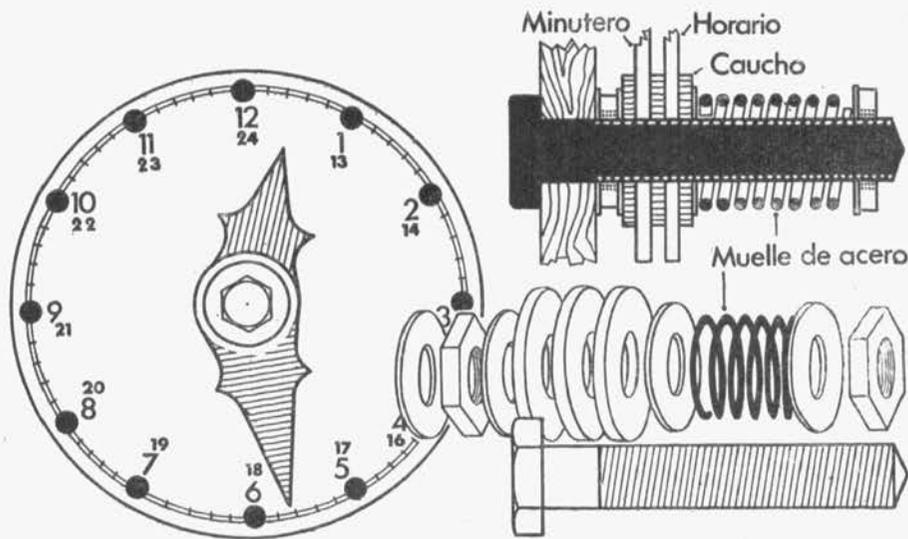
strar una apertura a la vocación profesional en los alumnos de nuestras clases de adultos, que casi siempre son obreros sin cualificar. Esas Cartillas, y más si se cuenta con la colaboración de técnicos de la localidad, pueden producir grandes beneficios.

3. *Alfabetización masiva y selectiva.*—En cuanto al fin, nuestra campaña es masiva; se propone alfabetizar a todos los analfabetos adultos. En cuanto a la estrategia, es selectiva; ha puesto un límite hasta sesenta años en hombres y cincuenta en mujeres y busca preferentemente a los grupos de analfabetos con mayores motivaciones para querer alfabetizarse: reclutas próximos a incorporarse a filas; productores concentrados en empresas laborales; grupos que proyectan emigrar, etc.

4. *El censo quinquenal de población.*—Todos los municipios españoles trabajan en estos días para hacer el censo quinquenal de población. Convendrá que todos los servicios provinciales y locales relacionados con la campaña estén atentos a ello en relación con los datos censales relativos a analfabetismo en dos sentidos: para colaborar, si es posible, en la obtención de los datos con la mayor fidelidad posible; y para aprovechar los datos obtenidos en la localización y captación de analfabetos.

5. *Las colaboraciones a nuestra obra.*—No nos cansemos de recabarlas y utilizarlas: personas cultas de la localidad; agentes de Extensión Agraria; equipos móviles de promoción social; publicaciones y servicios de la Dirección General de Información; bibliotecas y material de la Comisaría de Extensión Cultural; instalaciones y programas de las organizaciones sindicales, Sección Femenina, Juventudes de España, Acción Católica, etc. No esperemos a que nos las ofrezcan; pidámoslas antes.





Por JAVIER LAGAR MARIN
Maestro Nacional, Mayáns-Manresa

falso reloj experimental

En los nuevos Cuestionarios de Enseñanza Primaria recientemente publicados, en la enseñanza de las Matemáticas, los niños de siete-ocho años, o sea, el segundo curso escolar, deben dominar el uso del reloj.

Es posible que en las escuelas de maestro único y mixtas, situadas generalmente en ambientes rurales, esta edad para el dominio del reloj sea un poco prematura. Sin embargo, está fuera de toda duda que si el niño es normal, a esa edad de siete-ocho años puede y debe dominar el conocimiento práctico de las horas y los minutos.

Para favorecer ese aprendizaje se recomienda la construcción de un reloj «monumental» que visualmente se distinga desde el último rincón de la sala de clase. A continuación damos los detalles precisos para su construcción y montaje por los mismos niños dirigidos por el maestro. El trabajo de los niños en equipo debe ser una idea obsesiva en toda escuela.

Se utilizará un disco de madera de los usados como tapadera de los antiguos bidones de leche en polvo. Los niños dibujarán en papel blanco a la medida las circunferencias límites y harán las divisiones de horas y minutos lo más exactamente posible. Después se encolará sobre la madera. La fabricación del minutero y el horario se hará dibujándolos en un cartón grueso o mejor madera contraplacada. El eje de giro en el dibujo adjunto está suficientemente explicado. Es un simple tornillo de hierro roscado y colocado fijo a la madera con una tuerca. En el resto del tornillo giran las manillas

del minutero y horario a rozamiento suave entre arandelas de caucho y hierro presionadas por un simple muelle de acero helicoidal. Cierra por delante una arandela y tuerca roscada.

Es conveniente usar dejándolo colocado en toda la periferia del disco del reloj el aro de hierro del bidón de leche, pues además de protegerlo le da mucha fortaleza. Tanto el aro del borde como los números y divisiones de los minutos se pueden pintar con una buena pintura esmalte de color, y da un resultado estupendo usar pintura «luminosa» (fluorescente) de color rojo, y dar la clase de reloj con las ventanas cerradas en semipenumbra u oscuridad total. De esa forma la atención se fija más por los niños y la clase se hace muy amena, consiguiéndose una gran rapidez en el aprendizaje. Como nota curiosa contaré la siguiente anécdota: Un chaval de siete años en una clase pregunta: «Señor maestro, ¿por qué el reloj está dividido en doce horas si el día tiene veinticuatro?» Contesté rápido y sin mucho convencimiento que así era más fácil para aprender. Quedaron convencidos a medias. Yo agradecería si algún compañero me quisiera explicar el por qué las fábricas de relojes no hacen relojes con esferas de veinticuatro horas.

Aclaración.—Conviene que debajo de los doce números de las horas del reloj construido se dibujen también en números más pequeños los números 13 al 24, para así aprender también las horas correspondientes de la tarde y de la noche. De esta forma el aprendizaje es completo.

Mayáns, septiembre 1965.

Por MANUEL NAVARRO BLANCO

Director de Grupo Escolar. Madrid

Vivimos días esperanzadores. Nuevos derroteros y horizontes se descubren en el campo de la enseñanza. Reforma de la Ley de Educación Primaria. Flamantes cuestionarios para que con los niveles «a perseguir» se llegue a unas exactas promociones con auténtica «graduación».

Caminamos hacia una verdadera renovación de la escuela. Ciertamente que la actual es menos tosca, de mayor contenido, más humana y agradable, en su labor y ambiente, que la de principio de siglo. A fuer de sinceros, aún se respira y se palpa una enseñanza meramente memorística. Continúa el quehacer rutinario de la copia, de las lecciones señaladas por el maestro y que el niño ha de aprender: repetir como un lorito. Siguen las *cuentas* de largos sumandos y dividendos, desconociendo su valor y significado, y esas ¡¡*raíces cuadradas!*!

Hoy todos estamos convencidos y dispuestos a transformar la escuela, a desterrar el empleo de esas enciclopedias, que durante tantos años han reinado como diosas y sustituirlas por libros de guía, referencia y orientación tanto para el niño como para el maestro. Hay que sacar la escuela nacional a la calle. No puede continuar aferrada a sus cuatro paredes. Confesemos que toda la culpa no ha sido suya. Es considerada «como refugio, guardería de quienes, faltos de medios de fortuna, se ven impedidos de acudir a centros privados». He aquí otra motivación de revalorización de la escuela nacional.

Continúan en vigor esas arcaicas prácticas de llenar páginas y cuadernos de copias y que titulan «tarear» y «deberes» y que no sirven más que para destrozar inteligencias y fatigar la memoria. Pensando que así halagan y sirven mejor a las familias, que desconocen lo que es una enseñanza seria, eficaz y profunda. Olvidan que la armonía y coordinación entre los padres y la escuela no está en ayudar a los hijos en hacer los «deberes» y sí en ayu-

darles a *entender, retener y exponer*. Los padres han de completar la acción del maestro en la «incoación y desarrollo de hábitos, al perfeccionamiento de la conducta; en suma, a la verdadera promoción de las personalidades». Así convertiremos en realidad el pensamiento senequista —vigente desde hace veinte siglos—: «No enseñemos para la escuela, sino para la vida.»

Los viejos y eternos temas de hablar, calcular, leer y escribir, lo mismo ayer, hoy que mañana, constituyen el cimiento de las llamadas «técnicas instrumentales de la cultura». Obra que podemos llamar clásica. Obra de gran contenido, ya que bueno será aparentar, pero siempre es preferible poseer. Continente y contenido no deben de modo alguno distanciarse. Ni en educación ni en nada.

Llevemos a nuestras escuelas todo el íntegro de esa obra, que, adaptada a la nueva estructuración, «Unidades didácticas, Técnicas de expresión artística, Materias de carácter especial y habituación» bien realizadas, tienen un valor inmenso. Ella ha sido la que ha alimentado toda la cultura que hoy florece en el mundo. Una obra así es la que ha faltado en España.

El maestro tiene que cubrir hoy una etapa difícil y de gran responsabilidad: la escolaridad de los doce a catorce años, que recoge el proyecto de ley presentado a las Cortes, y dice así: «A partir de los doce años la escuela culminará el proceso de la formación general, y en función de los *intereses sociales y profesionales* de los alumnos coordinará su actividad estrechamente con las instituciones de la *orientación y la iniciación profesional.*»

Todo un período de doce a catorce años (correspondientes a los cursos séptimo y octavo). Cursos de orientación e iniciación profesional. Si en los cursos anteriores, «la adquisición de conocimientos, for-

mación de hábitos, habilidades, actividades..., deben cultivarse esmeradamente, en éstos años merecen una especialísima atención, por la «sistematización de conocimientos». Es coronación, culminación de la ingente labor escolar. Por ello, las denominadas «Clases de iniciación profesional» tienen que entroncarse, tiene que desarrollarse plenamente, de lleno, dentro de los programas y del horario escolar. No puede permanecer, como hasta hoy, como un añadido.

Corre pareja la escuela con el mundo. Es necesario una escuela conforme al progreso actual, que responda a los nuevos sistemas económicos, al funcionamiento de esas empresas e industrias colosales que se levantan con gigantescas maquinarias y producciones en serie. El progreso social ha transformado la vida del hombre. De aquí que, respondiendo a la frase de Séneca, surja enérgica la de Goethe, señalando las actuales preocupaciones: «No todos los caminos de la vida son para todos los caminantes.» Así nació la selección profesional y la «escuela de trabajo», frente a la «escuela de la lección».

Hay que preparar a los muchachos para ocupar puestos en la sociedad. Hay que darles conocimientos de la vida y más reflexión en la elección de la

forma de trabajo. Orientación e iniciación que ha de influir en el desarrollo de su personalidad. Hay que despertar la tendencia a la seguridad propia. Hay que mantener al muchacho en tensión para que se sienta dueño de sí mismo y pueda luchar y lograr esa tendencia innata de conquista. Hay que seleccionar y evitar causarle daño físico y moral, difícil de reparar después.

Hay que purificar en este trascendental período, repito, de tremenda responsabilidad, la tendencia que siente el chico a amar, y además en transformar esa tendencia en la voluntad de vivir para Dios y para el prójimo. Esto debemos tenerlo siempre presente.

Al siglo de las luces ha precedido el de los mártires, y los muchachos piden empresas de heroísmos, no de Algebra. Por ello toda esta inmensa labor tiene que estar arropada por los valores religiosos. En ellos reside la mayor fuerza y el más alto influjo social, formación religiosa auténtica, verdadera, de vida evangélica, de justicia social, de conducta ejemplar, con un gran espejo y modelo: el maestro. Sólo entonces el triunfo estará al alcance de la mano. Los niños y el mundo piden y exigen estos enormes esfuerzos y extraordinarios sacrificios.



el plan de educación física para enseñanza primaria

Por **RAFAEL CHAVES**

Director del Gabinete de Educación Física,
Deportes y Aire Libre del Instituto de la
Juventud

Con la experiencia recogida a través de cinco años de aplicación del Plan General de Formación Física Escolar (elaborado por la Delegación Nacional de Juventudes) y después de tres más de experimentación y estudio de los resultados aplicativos de los diferentes métodos de ejercitación en el escolar español —trabajo experimental realizado por el Instituto de la Juventud a través de su Sección Experimental de la Universidad Laboral de Córdoba—, se ha llegado al nuevo Plan General de Educación Física y Deportiva para Enseñanza Primaria (varones), que se ofrece a la escuela española para los cinco próximos años.

Este Plan utiliza como medio de ejercitación física y de creación de hábitos el «método mixto». Consiste éste en la armonización, dentro de la lección, de los métodos sueco, natural y deportivo, convenientemente dosificados aquéllos —en razón a la edad— para formar la sesión diaria o alterna (treinta o sesenta minutos, según sea una u otra la que se estipule en el programa). Con este método la amenidad de la clase gana extraordinariamente y con aquélla se garantiza la aceptación voluntaria del escolar y la posibilidad de lograr óptimos resultados; también, por la variedad del trabajo se aleja el peligro de la fatiga, aumentando la rentabilidad de la sesión.

Partiendo de una universal aceptación, se estimaron como necesarias fases de información previa las siguientes:

1. Condiciones psicológicas y sociales. Intereses predominantes a considerar:
 - 1.1. Período de intereses subjetivos concretos.
 - 1.2. Animismo del escolar.
 - 1.3. Afirmación de la personalidad.
 - 1.4. Utilización del instinto infantil de curiosidad.
 - 1.5. Encauce de otros instintos.
 - 1.6. Utilización de la necesidad infantil de imitación.
 - 1.7. Planificación en razón a:
 - 1.7.1. Periodos psicofísicos y necesidad de actividad en aquéllos.
 - 1.7.2. Creación de un ambiente lúdico.
 - 1.7.3. Encauce y fijación de la atención fugitiva que es dominante en el escolar.
 - 1.7.4. Consideración del ambiente.
2. Fines de la Educación Física escolar.
 - 2.1. Fines generales.
 - 2.1.1. Desenvolvimiento psicofisiológico del orga-

nismo (normalización del desarrollo y de las aptitudes físicas).

- 2.1.2. Prevención de actitudes viciosas, efecto de malos hábitos posturales y compensación de éstos en caso necesario.

- 2.1.3. Control y movilización consciente y alterada del cuerpo y de sus segmentos.

- 2.1.4. Adquisición de un dominio del «gesto» necesario para la vida social, profesional o del deporte, en el caso de los selectos.

- 2.1.5. Familiarización con los ritmos elementales de la actividad física.

- 2.1.6. Logro de una educación respiratoria.

- 2.2. Fines específicos:

- 2.2.1. Adquisición de hábitos y afianzamiento de éstos.

- 2.2.2. Desenvolvimiento del sentido rítmico y del espacial.

- 2.2.3. Iniciación en posiciones fundamentales simples (primero sin aparatos y después, cuando haya posibilidad de aquéllos, con su utilización).

- 2.2.4. Puesta en forma física general que abra la posibilidad de ulterior trabajo de mayor aplicación.

3. Fases técnicas de la Educación Física.

- 3.1. Empleo de ejercicios de:

- 3.1.1. Educación postural (preventiva de malos hábitos posturales).

- 3.1.2. Mimetismo (utilización, con fines formativo-recreativos, de «gestos» tomados de la contemplación de la vida animal, profesional, deportiva, etc.).

- 3.1.3. Educación sensorial (atención, vista, observación, audición, tacto).

- 3.1.4. Distensión o recreación (juegos, ejercicios gimnástico-recreativos, etc.).

- 3.2. Tipo de lecciones:

- 3.2.1. En gimnasio (en forma de sesión «circuito» de los ejercicios y medios que se programen).

- 3.2.2. Al aire libre (sesiones de exterior en forma rotatoria, con material o, en su defecto, improvisando éste), en la escuela o fuera de ella.

- 3.3. Profesionalidad.

- 3.3.1. Idoneidad y vocación.

- 3.3.2. Despertar la inquietud y estimular por adecuadas motivaciones el que la formación técnica esté siempre al día (biblioteca mínima escolar de Educación Física y Deportes, cursos de información, lectura de libros y revistas, proyecciones técnicas, etc.).

4. Descripción del Plan.

- 4.1. Periodos, edad, finalidad.

Primero.	De 6 a 9 años.	Orientación física y perfeccionamiento psicomotriz.
Segundo.	De 10 a 12 años.	Formación física.
Tercero.	De 13 a 14 años.	Perfeccionamiento psicofisiológico (iniciación deportiva).

4.2. Materias de cada período.

4.2.1. *Primer período.*—Gimnasia educativa: analítica, con efectos posturales higiénicos, y sintética, con efectos de iniciación rítmica y educacional de los movimientos (fondo recreativo). Puede aplicarse en forma de cuento-lección.

Juegos infantiles gimnástico-recreativos de efecto rítmico-predeportivo (desenvolvimiento de cualidades psicomotrices a través de ejercicios amenos). Pueden construirse a base de «fases-ejercicio» independientes, sacadas, por descomposición de aquéllas, de algún baile regional. Van encaminadas a desenvolver el sentido rítmico y tienen, en general, una función estimulante.

Ejercicios utilitarios y de aplicación general (con los mismos efectos que los anteriores).

Paseos escolares (efectos formativos generales).

Finalidad de este período será la de orientación física en general y perfeccionamiento psicomotriz.

4.2.2. *Segundo período.*—Gimnasia educativa (con los mismos efectos que el primer período).

Juegos infantiles (libres y dirigidos de gran in-

tensidad de trabajo y de finalidad predeportiva —de aplicación especial a tal o cual deporte).

Predeportes.

Ejercicios utilitarios y de aplicación especial.

Ejercicios rítmicos de aplicación deportiva especial (sacados de los bailes regionales por descomposición de éstos en «fases-ejercicio», se aplicarán formando parte de las clases generales).

Paseos cross, reducidos, progresivos y de orientación.

4.2.3. *Tercer período.*—Gimnasia educativa (signo fundamental dinámico).

Juegos predeportivos (con características deportivas de iniciación técnica y de aptitud psico-física).

Predeportes (como el anterior).

Deportes (iniciación técnica y de preparación psicofísica especial) de carácter reducido en su intensidad.

Ejercicios utilitarios o de aplicación deportiva general (iniciación al endurecimiento).

Marchas y cross: de precisión, progresivos y de orientación (iniciación al endurecimiento).

Natación.

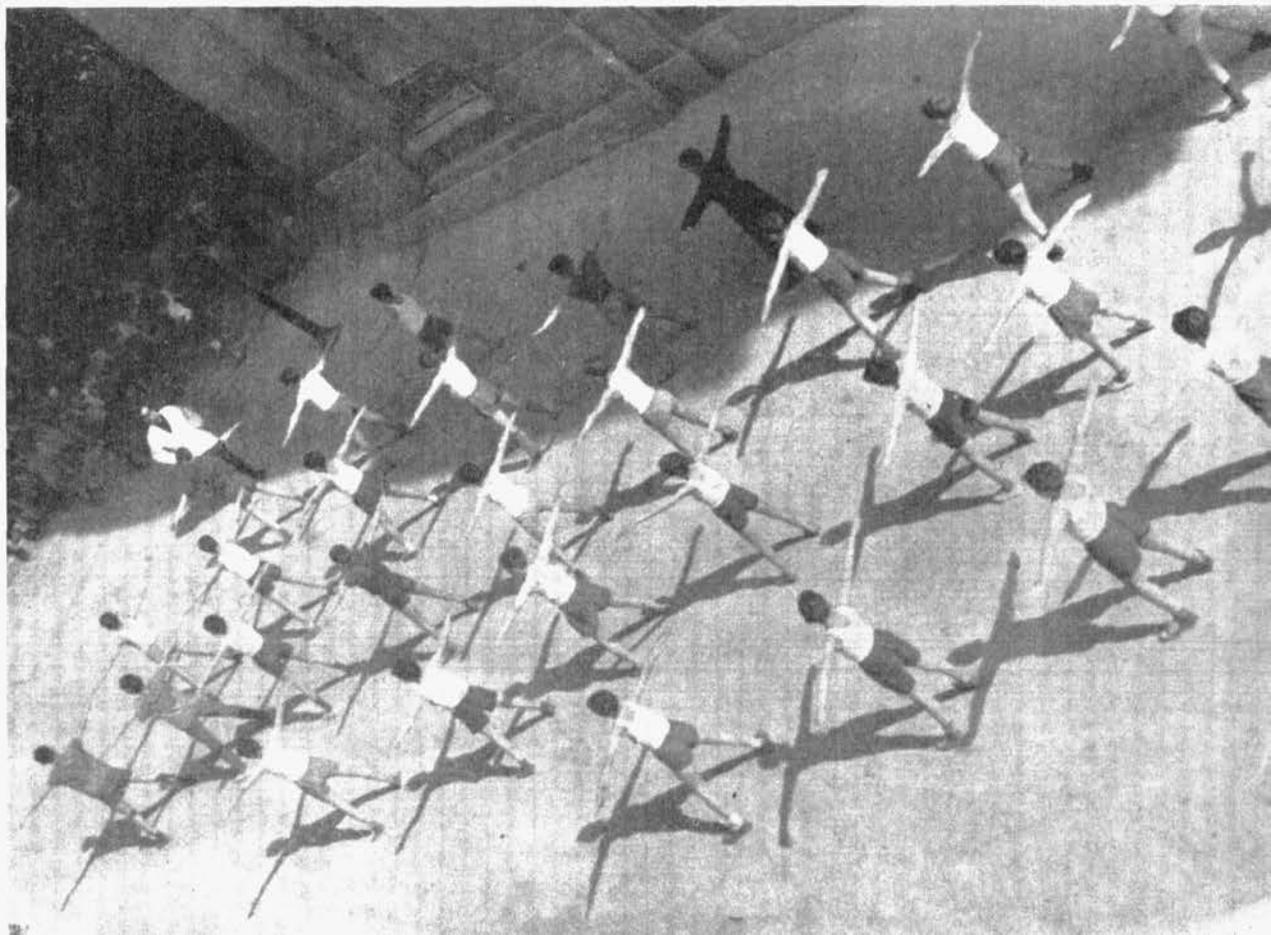
Competiciones: preparación y actuación en el Torneo Nacional de Juegos y Predeportes.

Finalidad de este período será el afirmar el desarrollo psico-físico e iniciar la preparación deportiva general.

4.3. Aplicación de los períodos.

Primer período, sobre el grado escolar elemental; segundo, sobre el de perfeccionamiento, y tercero, sobre el grado de iniciación profesional.

A título de ejemplo, damos a continuación un cuadro semanal de distribución del trabajo y otro especial para unitarias exclusivamente. Su aplicación, aunque en los ejemplos siguientes se da como referida a la mañana, se podrá aplicar también en la tarde.



4.4. Programa-ejemplo de aplicación semanal del Plan (cada jornada es constitutiva de una sesión mixta)

Período	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado
1.º 7 a 9 años (mañanas)	CL. GE. . . . 10'	CL. GE. . . . 10'	E. U. y A. 10'	CL. GE. . . . 10'	E. GR. 5'	CL. GE. . . . 10'
	J. L. 10'	E. GR. 5'	J. D. 10'	E. GR. 5'	J. D. 15'	J. D. 15'
(tardes)	J. D. 10'	J. D. 15'	J. L. 10'	J. D. 15'	J. L. 10'	E. GR. 5'
2.º 10 a 12 años (mañanas)	G. E. 15'	E. U. y A. 10'	E. U. y A. 10'	G. E. 15'	G. E. 15'	J. L. 10'
	ER. AD. . . . 5'	P. 20'	P. 20'	J. D. 15'	P.º C. 10'	P. 15'
	J. D. 10'				ER. AD. . . . 5'	ER. AD. . . . 5'
(tardes)						
3.º 13 a 14 años (mañanas)	G. E. 20'	G. E. 15'	E. A. D. . . . 10'	J. P. 15'	G. E. 20'	J. P. 15'
	E. A. D. . . . 10'	J. P. 15'	D. 20'	D. 15'	P. 10'	P. 15'
(tardes)						

NOTA.—Las clases de los jueves, tarde, pueden ser desarrolladas en los sábados en aquellas escuelas en que la tarde de actividad extraescolar se fije en estos días.

CLAVE.—CL., cuento lección.—G. E., gimnasia educativa.—J. L., juegos libres.—J. D., juegos dirigidos.—E. U. y A., ejercicios utilitarios y de aplicación.—ER. AD., ejercicios rítmicos de aplicación deportiva.—P., predeportes.—P.º C., paseo cross reducido, progresivo o de orientación.—E. A. D., ejercicios de aplicación deportiva.—J. P., juegos predeportivos.—D., deportes.

4.5. Ejemplo de distribución de sesiones y tiempo en el programa semanal de las escuelas unitarias

Período	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado
1.º, 2.º y 3.º (mañanas)	G. E. 15'	E. U. y A. 10'	E. U. y A. 10'	G. E. 15'	ER. AD. . . . 5'	G. E. 15'
	ER. AD. . . . 5'	P. 20'	J. P. 20'	J. D. 15'	P. 20'	J. P. 15'
(tardes)	J. D. 10'				E. GR. 5'	

NOTA.—Lo programado para la tarde de los jueves puede aplicarse a la de los sábados en las escuelas en que figure este día para actividades extraescolares.

La dosificación de actividades físicas se hará empleando preferentemente las indicadas para el segundo período.

CLAVE DE ABREVIATURAS.—G. E., gimnasia educativa.—ER. AD., ejercicios rítmicos de aplicación deportiva.—J. D., juegos dirigidos.—E. U. y A., ejercicios utilitarios y de aplicación.—P., predeportes.—J. P., juegos predeportivos.—E. GR., ejercicios gimnástico-recreativos.—Act. Grs. Aire Libre, actividades generales de aire libre.—Prog., cross progresivos.—Or., cross de orientación.

5. Observaciones al Plan.

Las prácticas de natación, «aprendizaje y perfeccionamiento», que no figuran en el ejemplo del cuadro pero sí en el Plan, tendrán lugar en la época del año más propicia, en dos o tres sesiones semanales de una hora de duración, hasta cubrir un mínimo de veinte sesiones sucesivas (el ideal serían treinta). Durante el periodo de tiempo en que hayan de tener lugar estas prácticas no se dará ninguna de las otras materias de Educación Física, excepto los diez primeros minutos de la clase, que se dedicarán a la ejecución de ejercicios gimnásticos de aplicación especial a la natación, con fines de movilidad articular y muscular, así como de calentamiento general.

Las marchas y modalidades del «cross» y las competiciones tendrán lugar una vez por semana, en los días que crea más conveniente el maestro-instructor de Educación Física o encargado de esta actividad (tardes de los jueves, sábados o bien en los domingos).

El encargado de la aplicación del Plan, dentro de su grado o escuela, será el maestro (bien sea éste instructor por titulación en su normal o por cursillo del Frente de Juventudes).

La duración de cada sesión en actividad útil debe ser el tiempo mínimo previsto en el «cuadro», de 30 minutos; para que esto sea posible se preverán las posibles pérdidas de tiempo en los desplazamientos, vestuarios, etc., a fin de que quede el referido tiempo totalmente disponible para la clase.

Las actividades predeportivas serán:

a) Preceptivas:

Todas las del Manual de Educación Física Escolar y en especial: preatletismo y atletismo reducido (con las modalidades de «cross»).

Natación (aprendizaje y perfeccionamiento).—Baloncesto (reducido o mini-basket).—Balonmano (reducido).—Balonvolea (reducido).—Ajedrez.—Pelota española.—Fútbol (reducido).

b) Discrecionales:

Ping-pong.—Tenis.—Montaña (pequeñas marchas, esquí).—Water-polo.—Judo.—Rugby educativo escolar. Esgrima.—Hockey sobre patines (reducidos).—Hockey de sala (reducido).—Iniciación gimnástica predeportiva (ejercicios sobre el suelo).—Prebéisbol.

Las reducciones se refieren a características de intensidad en tiempo (duración y número de fracciones en que se subdivide el juego), peso del objeto a emplear, dimensiones de los terrenos, número de jugadores, determinadas reglas que pueden ser modificadas para su aplicación en la clase por el que dirige la sesión, etc.

Los torneos y competiciones tendrán carácter interno en la iniciación del curso (torneo local del centro) y externo en la competición contra otros centros de la localidad o provincia (torneo provincial de juegos y predeportes para Enseñanza Primaria).

A fin de lograr los beneficios pedagógicos pretendidos, se recomienda que el número de alumnos de cada clase práctica no sea superior a 50.

Antes de iniciar la actividad física, los alumnos sufrirán un reconocimiento médico con «revisión» a rayos X y durante el curso se ejercerá la necesaria vigilancia médica preventiva. De cada alumno se confeccionará una ficha deportiva, reseñándose en la misma la calificación médica.

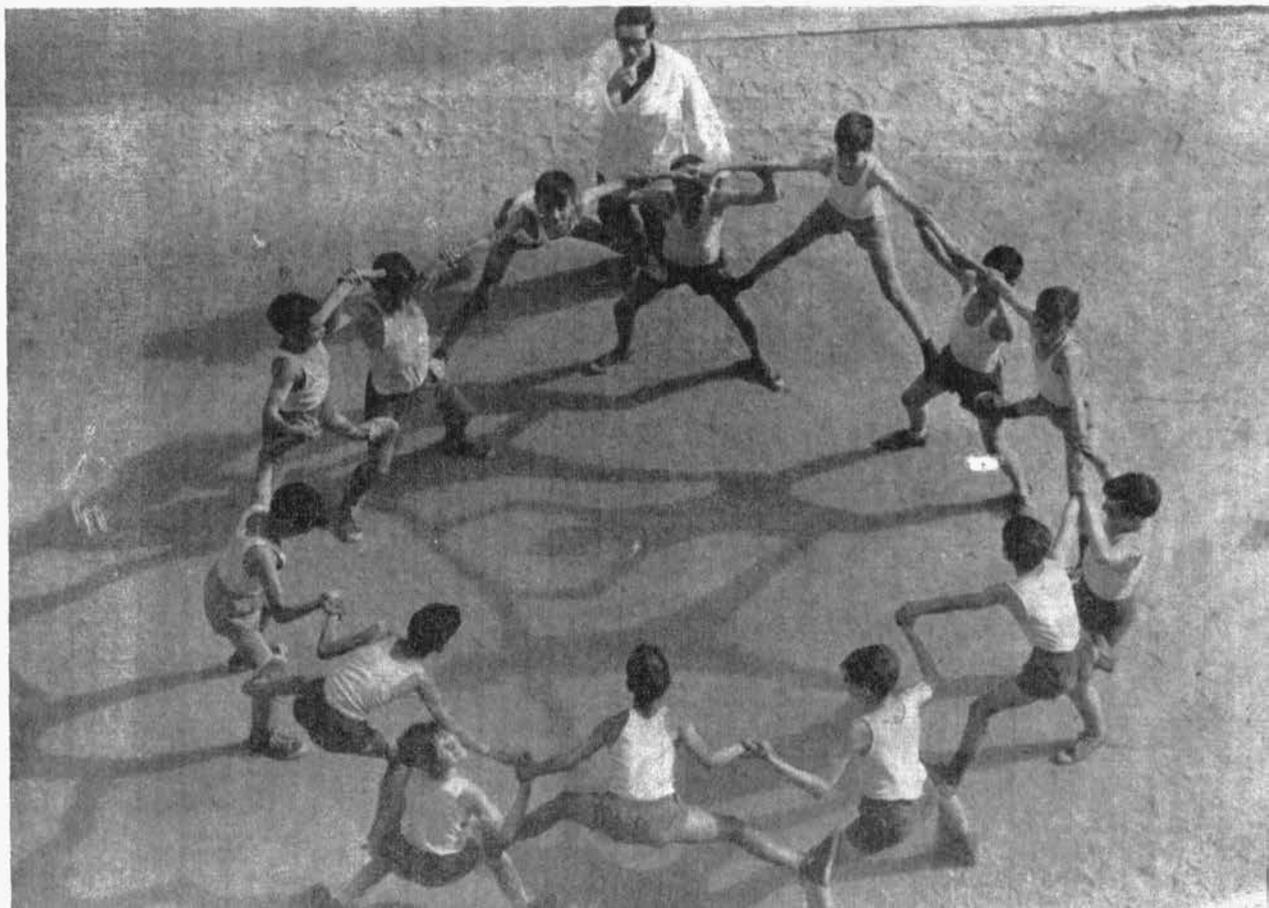
6. Bibliografía mínima.

CHAVES, Rafael: *Manual Escolar de Educación Física*. Editorial Doncel, Madrid, 1964 (5.ª edición).

CHAVES, Rafael: *El juego en la Educación Física*. Editorial Doncel, Madrid, 1964 (4.ª edición).

Folleto Torneos Nacionales de Juegos y Predeportes y Distintivos de Educación Física. Editorial Delegación Nacional de Juventudes. Madrid.

Circulares generales de la Delegación Nacional de Juventudes, convocando las campañas: «Día de Iniciación del Deporte», «Natación Escolar», etc.



La enseñanza del inglés en las escuelas primarias berlinesas

En Berlín, durante el curso escolar 1964-65, seis clases de tercer curso de escuela primaria han comenzado a título de ensayo, la enseñanza del inglés como primera lengua extranjera. Esta enseñanza es impartida por el maestro a razón de una lección diaria de diez

a veinte minutos, y tiene únicamente por objeto que los niños lleguen a comprender y a hablar esta lengua. La lectura y la escritura están reservadas para los cursos siguientes. Por lo pronto, no se sanciona esta nueva disciplina con notas. (B. I. E.)

Activismo técnico pedagógico

En Cuba, el movimiento denominado «activismo técnico-pedagógico», aparece como una innovación en el seno del movimiento de perfeccionamiento del personal docente, lanzado por el Ministerio de Educación en el cuadro del plan general en vistas de elevar la calidad de la enseñanza. Consiste en

descubrir entre el conjunto de los maestros y de los profesores aquéllos que, por su capacidad, su vocación, su entusiasmo profesional y su integración en el plan de educación presentan las cualidades precisas para llegar a ser futuros cuadros especializados en los diferentes sectores de la educación. Los

activistas técnicos-pedagogos se constituyen en equipos de trabajo o en grupos regionales en función de sus aptitudes (enseñanza de las ciencias, de la lengua y de la literatura españolas, de las matemáticas, empleo de medios audiovisuales, redacción de textos escolares. (B. I. E.)

Diploma de consejeros de educación popular en Francia

Un diploma de consejero de educación popular ha sido creado con el fin de que tengan acceso a las carreras de animadores de movimientos de juventud, de educación popular y de los hogares de jóvenes.

Las diversas condiciones que permiten presentarse al examen son bastante amplias: posesión de títulos o diplomas que testimonien estudios técnicos o pro-

fesionales relacionados con los métodos o técnicas puestos en práctica en las actividades de la educación popular; trabajos personales que acrediten una vocación por estas actividades; experiencia de varios años adquirida al servicio de una organización para la juventud, o, para los docentes, resultados obtenidos en la práctica de los métodos activos. El diploma se compone

de dos partes. Pueden presentarse a la segunda parte los titulares de la primera que hayan efectuado al menos un año de experiencia práctica y redactado una memoria al final de este año. La segunda parte comporta dos opciones: «Dirección y organización de las actividades» y «Enseñanza de formación de cuadros». (B. I. E.)

Premio «Descripción y comentario de un viaje turístico escolar» entre los estudiantes de Enseñanza Primaria y Enseñanza Media, convocado por el Ministerio de Información y Turismo

En el «B. O. del Estado» de fecha 15 de enero se publica la convocatoria que dispone:

Artículo 1.º Se establece entre los estudiantes de Enseñanza Primaria y Enseñanza Media el premio «Descripción y comentario de un viaje turístico escolar».

Este premio, que tendrá carácter anual, no podrá ser declarado desierto y sus cuantías serán indivisibles, consistirá en:

1.º Para los trabajos individuales presentados por alumnos de Enseñanza Media (Bachillerato, Magisterio, Comercio, Formación Profesional, Bellas Artes, Conservatorios, Seminarios, etc.).

Un primer premio de ocho mil pesetas.

Un segundo premio de cinco mil pesetas.

Un tercer premio de tres mil pesetas.

Diez premios —lote de libros sobre turismo— para los diez trabajos que si-

gan en méritos al tercero premiado.

2.º Para los trabajos individuales presentados por alumnos que cursan Enseñanza Primaria:

Un primer premio de tres mil quinientas pesetas.

Un segundo premio de mil quinientas pesetas.

Un tercer premio de mil pesetas.

Diez premios —lote de libros sobre turismo— para los diez trabajos que sigan en méritos al tercero premiado.

3. Para los trabajos realizados conjuntamente, por alumnos de Enseñanza Media:

Un premio de doce mil pesetas.

Cinco premios —lote de libros sobre turismo— para los cinco trabajos que sigan en méritos al premiado.

4.º Para los trabajos realizados conjuntamente por alumnos de Enseñanza Primaria:

Un premio de ocho mil pesetas.

Cinco premios —lote de libros sobre turismo— para los cinco trabajos que sigan en méritos al premiado.

5.º Para los Profesores que hayan dirigido el trabajo que haya obtenido el primer premio a que se refieren los apartados 3.º y 4.º:

Un premio de ocho mil pesetas para Enseñanza Media.

Un premio de cinco mil pesetas para Enseñanza Primaria.

6.º Un diploma a cada uno de los alumnos premiados.

7.º Igualmente será otorgado un diploma al Centro al que pertenezca cada uno de los alumnos premiados.

Art. 2.º Podrán optar al mismo los alumnos de Enseñanza Primaria y Media que, con el Centro en el que cursan sus estudios, hayan realizado algún viaje o excursión por España dentro del año escolar correspondiente al premio. A tal efecto habrán debido estar matriculados durante el citado curso en Centros oficiales, particulares reconocidos o privados, o en Centros de enseñanza extranjeros, radicados en España.

Art. 3.º Los trabajos realizados conjuntamente por varios alumnos deberán ser dirigidos por el Profesor en cuya compañía se hizo el viaje, el cual hará una descripción sucinta sobre la realización del mismo, que deberá acompañar al trabajo por él dirigido.

Art. 4.º Los trabajos podrán presentarse mecanografiado o manuscritos.

Art. 5.º Los trabajos realizados colectivamente por varios alumnos que cursen Bachillerato Superior, o similar deberán abarcar todos los temas siguientes: Preparación del viaje en todos sus aspectos; presupuesto del mismo, bibliografía consultada para la preparación del viaje, tanto desde el punto de vista geográfico como artístico, histórico, industrial y económico; realización del viaje; resultados prácticos obtenidos en los aspectos educativo, cultural y de convivencia, y conocimiento mutuo entre los participantes y de éstos con el medio social visitado.

Art. 6.º Los trabajos individuales

podrán abarcar todos o algunos de los temas enumerados en el artículo anterior.

Los trabajos de los alumnos de Enseñanza Primaria, Bachiller Elemental, o similar, ya sean individuales o colectivos, podrán limitarse a la descripción detallada del viaje o excursión realizada y a la impresión que el paisaje, costumbres y monumentos visitados hayan causado a los alumnos.

Art. 7.º A todos los trabajos anteriormente citados podrán acompañarse mapas y gráficos de la ruta recorrida y fotografías o postales de las ciudades, paisajes y monumentos visitados y para ser admitidos deberá adjuntarse un certificado del Director del Centro de estudios o del Profesor que acompañó el viaje, en el que se haga constar que el alumno o los alumnos participantes pertenecen al Centro, que efectivamente realizaron tal viaje, y que, a su juicio, están suficientemente capacitados para haber realizado el mencionado trabajo.

Art. 8.º Para la selección y calificación de los trabajos presentados se tendrá en cuenta:

a) Primordialmente, el contenido como reflejo de la personalidad de los alumnos.

b) El estilo y la redacción.

c) Presentación, tanto general como de los mapas, gráficos y fotografías, si los hubiere.

d) El nivel de organización del viaje.

e) Los resultados obtenidos.

Art. 9.º El Jurado calificador estará constituido por el ilustrísimo señor Subsecretario de Turismo, como Presidente; los ilustrísimos señores Director general de Promoción del Turismo y Director general de Empresas y Actividades Turísticas, como vicepresidentes, y como Vocales, el Jefe del Servicio de Fomento del Turismo, el Jefe del Servicio de Información Turística y el Jefe del Servicio de Propaganda Turística de la Dirección General de Promoción del Turismo; un representante de la Dirección General de Enseñanza Laboral, un representante de la Delegación Nacional de Juventudes y el Jefe de la Sección de Formación Turística, que actuará además como Secretario.

Art. 10. Se devolverán los trabajos no premiados a aquellos concursantes que, dentro de los treinta días hábiles siguientes a la publicación del fallo, lo soliciten, siendo el resto inutilizado.

Art. 11. El fallo se dará a conocer en el mes de noviembre de cada año, y la correspondiente entrega de premios y diplomas tendrá lugar el día 3 de diciembre, festividad de San Francisco Javier, Patrón del Turismo, en una ceremonia a celebrar en el Ministerio de Información y Turismo.

Art. 12. Queda derogada la Orden de 22 de enero de 1964, por la que se creaba entre los estudiantes de Enseñanza Primaria y Enseñanza Media el premio «Descripción y comentario de un viaje turístico escolar».

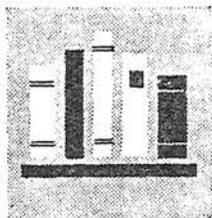
RECTIFICACION A LOS NUEVOS CUESTIONARIOS NACIONALES DE ENSEÑANZA PRIMARIA

Por un error de imprenta, en el Curso 6.º de lectura aparece consignada como velocidad a adquirir en el mismo la de 220 palabras por minuto, cuando debe entenderse que la velocidad exigible debe ser la de 120 palabras por minuto.

El referido error debe advertirse en todas las ediciones, tanto oficiales como las que se han hecho por diferentes editoriales.

LA DIRECCIÓN

RECENSIONES



Sonorama

FERNANDEZ BENITO, A.: *Sonorama regional de España*. Edit. Miguel A. Salvatella. Barcelona, 1965. Producciones VISTASON. 18 págs. 20 x 20 y disco microsuroc.

Armando Fernández Benito nos ofrece una colección de «Sonorama regional de España» que consta de los siguientes fascículos:

- Galicia.
- Asturias y Santander.
- El País Vasco.
- Navarra y la Rioja.
- Aragón.
- Cataluña.
- La meseta del Duero.
- Castilla la Nueva.
- Valencia.
- Murcia.
- Extremadura.
- Andalucía.
- Baleares.
- Canarias.

Es una valiosa colección de documentos didácticos relativos a los aspectos geográficos de las distintas regiones españolas desarrolladas y realizadas bajo la técnica de «lecciones sonorizadas».

Se halla, por consiguiente, integrado este «Sonorama regional de España», de una parte, por un precioso fascículo; de la otra, por un disco que recoge todo este texto.

En la cubierta del fascículo van motivos típicos de la región y mapas a todo color, con dibujos que facilitan el conocimiento geográfico. Fotografías espléndidas, a lo largo de las cuatro partes que lo constituye, ambientan el contenido.

Son estas partes: el *Paisaje*, donde se estudia la geografía física; la *Población*, que expone los aspectos humanos y demográficos; la *Economía*, que incluye los recursos y las comunicaciones, y una, a modo de *apéndice*, en que se nos da unos trozos selectos de lectura de notables autores regionales y de fragmentos poéticos con el dialecto o vocabulario típico de la región.

Cada una de las tres lecciones que corresponden a las tres primeras partes va precedida de un mapa esquemáti-

co y a la vez muy expresivo, destinado a dibujarse en la pizarra, y finaliza con una página denominada «ampliación de ejercicios», en que se exige una serie de actividades, tales como: buscar láminas, fotografías, hacer gráficas comparadas, encontrar el significado de algunos términos en el diccionario, etc. Una prueba objetiva variada finaliza los ejercicios de cada lección. La grabación de cada una de las partes es justamente de seis minutos.

La conjugación de la imagen, de la voz, de las ilustraciones musicales que reflejan el alma de cada región, etc., originan un conjunto educativo muy fecundo en valores.

Merece especial atención el lenguaje, muy bien logrado: poético, sencillo y con la preocupación de ir enriqueciendo el vocabulario de los niños.

Entre los muchos valores que presenta el trabajo del señor Fernández Benito hemos de destacar su intención conseguida, no sólo de facilitar el aprendizaje de la geografía en una concepción y línea moderna, sino la de perfeccionar la lectura, ya que la recitación ha estado a cargo de excelentes locutores de radio.

Felicitemos muy cordialmente al señor Fernández Benito y le agradecemos esta aportación que hace a la didáctica de hoy.

C. S. B.

Nuevo registro

MARCOS PARDO, Angel: *Nuevo registro escolar*. Edit. Doncel, Madrid, 1965, 2.^a edición, 20 x 28 cm. Modelo L (50 alumnos) y C (100 alumnos).

Se trata de un registro escolar cómodo y sencillo en dos versiones. Una para cincuenta alumnos y otra para cien. Están concebidos desde un punto de vista pedagógico y utilitario para nuestras escuelas.

Esta edición del *Nuevo registro escolar* está realizado de acuerdo con la O. M. de 6 de julio de 1965, que establece los nuevos cuestionarios nacionales para las distintas materias y cursos de escolaridad primaria.

Dada la estructura, ágil y bien pensada, de este registro escolar, permite la

anotación, por una sola vez, del nombre y apellidos de los escolares durante el curso.

También permite la anotación de asistencias, tanto a la sesión de mañana como de tarde, pudiéndose efectuar a di-tinta altura los días pares e impares.

En el último mes se presenta un resumen de todas las asistencias trimestrales con el fin de facilitar su traslado a la Cartilla de Escolaridad, dando sencillas normas para su realización.

Tiene unas páginas destinadas a fijar los resultados de cada escolar en diversos «tests» de inteligencia y pruebas de instrucción. Igualmente, y para la confección de gráficas de puntuación media del curso y de asistencia, se presentan unas páginas con atinadas normas para su realización.

Y, por último, completa el registro unas páginas destinadas a consignar en ellas tanto la correspondencia recibida como remitida a la superioridad.

Por todo ello estimamos un gran acierto la estructura, confección y presentación de este *Nuevo registro escolar*, que no dudamos habrá de tener una favorable acogida entre el Magisterio.

V. A.

Las Instituciones

ARROYO GARRIDO, Saturnino: *Instituciones complementarias de la escuela*. Granada, 1965. 56 págs.

El presente estudio, elaborado por Saturnino Arroyo constituye sinceramente un análisis exhaustivo que expresa de modo elocuente y firme el descubrimiento de una ley que demuestra con sinceridad la estrecha interdependencia de la escuela y la vida, o en otros términos, de la interacción de la educación sobre la sociedad y de la sociedad sobre la educación. Los educadores vamos comprobando a través de sus páginas que una gran parte de los avances y fenómenos producidos en el sector de la enseñanza son legítima consecuencia de otros acontecimientos más generales configurados por los factores políticos, sociales y económicos.

La lectura de estas páginas nos permitirá actualizar nuestra visión en torno al problema educativo y considerar seriamente cómo la educación no constituye ya un coto cerrado al margen de las contingencias extraescolares. El progreso de la vida misma marca su generoso impacto en el perfil de la enseñanza y una nueva ciencia pedagógica —la sociología de la educación— razona con argumentos sistemáticos el porqué de estos hechos.

No basta con transmitir conocimientos sociales, necesitamos además socia-

lizar las actividades escolares para incoar y desarrollar en nuestros niños las mejores fórmulas de respeto al prójimo, de ayuda mutua, cooperacionismo y comprensión internacionales. Importa mucho que la escuela primaria sea auténtica responsable de unas futuras relaciones humanas en donde la adaptación emotiva, el equilibrio psicológico, la felicidad en la empresa realizada, aparezcan como conjunto de valores conseguidos y no como lejana esperanza, signo de un nivel de aspiración irrealizable. Para ello son necesarias las modalidades de realidad circunesculares concretizadas por el profesor Arroyo.

El estilo directo y claro de estas afirmaciones, apoyado en una sana y coherente doctrina pedagógica, convierte a este Manual de *Instituciones complementarias* en un instrumento de alta eficacia formativa para los candidatos a la función docente.

J. M. M.

Enciclopedia

VARIOS: *Enciclopedia de la nueva educación*. Edic. APIS, apartado 121. Madrid, 1965.

Ediciones APIS está realizando un esfuerzo considerable para proporcionar al Magisterio español y estudiosos de la pedagogía esta Enciclopedia, que recoge temas palpitantes de actualidad en el campo de la educación.

Y entre ellos, a título de ejemplo:

- Filosofía de la educación.
- Educación y economía.
- Pedagogía general y especial.
- Higiene escolar.
- Educación de párvulos.
- Organización escolar.
- Programas y cuestionarios.
- Literatura infantil.
- Psicología del escolar.
- Tests y pruebas objetivas.
- Medios audiovisuales.
- Didáctica general y especial.
- Historia de la educación.
- Enseñanza programada.
- Pedagogía comparada.
- Documentación y bibliografía pedagógica.

Constituye esta Enciclopedia *sesenta monografías* sobre variados temas y preparadas por diversos especialistas en la materia: catedráticos, doctores y licenciados en pedagogía e inspectores de Enseñanza Primaria.

Cada tema está desarrollado en un folleto de 16 páginas, tamaño 17×24, entregándose al final de la publicación láminas fuera de texto y cubiertas para su encuadernación total.

No dudamos en calificar de muy estimable acierto la publicación de esta obra, que prestará un gran servicio al Magisterio.

V. A.

Ana y Pepe

Ana y Pepe (Método de iniciación a la lectura). Edit. Paraninfo. Madrid, 1964. 112 págs. 23,5×17

Libro bellamente ilustrado que motiva y estimula.

Sus personajes se mueven dentro del mundo infantil, por lo que, desde el comienzo de la lectura, el niño se siente familiarizado e identificado con ellos.

Comienza cada lección (o unidad de trabajo como la llama el autor) con una lámina a todo color que el niño observará y comentará con su maestro. Esto despierta el interés y enriquece su vocabulario.

Favorece la observación y la reflexión, siendo su lectura muy amena y comprensiva.

Al principio, el autor da unas orientaciones didácticas muy acertadas sobre su uso.

Las condiciones materiales del libro son excelentes: buen papel, magnífico colorido y clara impresión.

Resumiendo, creemos que el autor ha conseguido su propósito: escribir un libro que hará las delicias de los pequeños lectores.

E. CHAMORRO

Turismo

MANGADA SANZ, ANTONIO: *Turismo y comprensión internacional*. Editorial «Paraninfo». Págs. 48, 19,5 × 13.

El ya numeroso acervo de publicaciones escolares viene aumentado con esta nueva obra, aprobada por Orden Ministerial del 13-V-64, para ser utilizada en escuelas de Enseñanza Primaria y realizada como edición especial con destino al Concurso correspondiente al III Plan de Inversión del Patronato para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades.

Escrita en estilo ameno, sencillo, claro y preciso, va desarrollando en los 12 capítulos de que consta, la finalidad propuesta por el autor: que el escolar sienta la necesidad de que exista una comprensión no sólo entre los miembros de una familia... sino entre las naciones de todo el mundo, es decir, de una *comprensión internacional*.

Y *el turismo* ha de ser una de las vías a través de las cuales España se pro-

yecte al exterior, caminando hacia el conocimiento, la concordia y la amistad con los demás pueblos.

El muchacho debe conocer bien España: a) porque el conocimiento es el primer paso hacia el amor; b) porque sólo así puede mostrarla a los demás para que la conozcan y la amen.

Desde tal punto de vista turístico justifica el autor la conveniencia del aprendizaje ya en la Escuela Primaria, de un idioma extranjero.

Variados ejercicios didácticos insertos al final de cada lección, juntamente con gráficos y viñetas, dibujos, planos, algunos mapas y una cuidada selección de señales de tráfico completan esta edición de divulgación turística en forma atractiva y comprensiva.

A. M. P.

La pedagogía

SCHNEIDER, F.: *La pedagogía comparada*. Barcelona, Herder, 1965, 308 páginas.

Schneider nos ofrece algo más que un estudio de pedagogía comparada: nos expone la pedagogía encuadrada en el marco de la cultura integral y de la vida social. Basándose en experiencias de varios decenios y en un vasto conocimiento de las más recientes investigaciones en esta especialidad, muestra una sorprendente variedad de relaciones que vinculan la educación y la pedagogía a la cultura en general, la religión, la ciencia, la historia, el carácter del pueblo, la estructura social, la política, la economía y el marco geográfico.

Esencial importancia reviste el capítulo sobre el influjo de lo extranjero; en él se pone en claro que la educación y la pedagogía no son elementos que se puedan aislar nacionalmente, sino que, sobreviviendo a todas las tendencias de autarquía cultural en el siglo del nacionalismo y desarrollándose vigorosamente en la nueva era de colaboración internacional, muestran que existe, por encima de las naciones, una comunidad de educadores de vanguardia y un intercambio de ideas pedagógicas como fundamento del futuro edificio de la paz.

El gran acopio de datos concretos que contiene este libro hacen de él una obra única. Si es cierto que para el pedagogo resulta poco menos que imprescindible, no lo es menos que resultará de interés para el sociólogo, el intelectual y el estudioso. Un documentado prólogo del doctor Tusquest, director del Instituto de Pedagogía Comparada de la Universidad de Barcelona, sitúa certeramente al lector ante el autor y su obra.

E.



Bibliografía sobre la escritura

A

- ARROYO DEL CASTILLO, Victorino: «El programa de lectura y escritura». *Vida Escolar*, números 63-64, Madrid, noviembre-diciembre 1964, págs. 18-20.
- *Pruebas experimentales de lectura y escritura*. I. Apéndice. II. Exploración y clasificación. Alfabetización elemental. Alfabetización funcional. Madrid, Ministerio de Educación Nacional, Junta Nacional contra el Analfabetismo, 1963, págs. 38 y 63.
- «Arte de la escritura, El». *El Correo de la Unesco*, marzo 1964.

B

- BASURTO GARCÍA, Alfredo: *La escritura*. Méjico, Luis Fernández G., 1959. 137 págs.
- BLANCO Y SÁNCHEZ, R.: *El arte de la escritura y de la caligrafía*. Madrid, 1910.
- BOSSONE, Richard M.: «Clear writing is clear thinking». *Education*, The Bobbs Merrill Company, núm. 5, volume 85, January 1965, págs. 266-269.
- BUREAU INTERNATIONAL D'EDUCATION: *L'enseignement de l'écritures*. Genève, 1948.

C

- CAILLE, E.: *Caractères et écritures*. París, P. U. F., 1958.

D

- DOTTRENS, Robert: «Ecriture et personnalité». *L'Education Nationale*, número 12, 22 mars 1962, págs. 5-7.
- *La enseñanza de la escritura*. Madrid, Espasa-Calpe, 1934.

E

- «L'écriture». *L'Edicateur*, núm. 4. Suplemento al número 10 de 1 de febrero 1964. *Revue pédagogique de l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne*.

F

- FERNÁNDEZ HUERTA, José: «Aprendizaje de la escritura». *Bordón*, núm. 33, 1953, págs. 40-50.
- «Búsqueda de la escritura más legible». *Vida Escolar*, núm. 15-16, enero-febrero 1960.
- «Curso final de comprobación de técnicas rápidas para la enseñanza de la lectura y la escritura». *Boletín de la Junta Nacional contra el Analfabetismo*, diciembre 1958. 36-51 págs.
- *Escala gráfica*. Madrid, C. S. I. C., 1952.

— *Escritura (Didáctica y Escala gráfica)*. Madrid, 1950.

— «La escritura "scrip", base de la iniciación escribana». *Bordón*, número 42, 1954, págs. 93-103.

— «Evaluación de la composición escrita». *Revista Española de Pedagogía*, núm. 47, julio-septiembre 1954, págs. 337-348.

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

G

- GORDON, V. E. C., y MOCK, Ruth: *Twentieth-century handwriting*. London, Methuen y Co., 1960. 84 págs.
- GROFF, Patrick J.: «Who are the better writers — the left-handed or the right-handed?». *The Elementary School Journal*, núm. 2, volume 65, november 1964, págs. 92-96.

H

- HECAEN et de AJURIAGUERRA: *Les gauchers*. París, P. U. F., 1963.
- HERRICK, Virgil E. (Edit.): *New horizon for research in Handwriting*. The University of Wisconsin Press, 1963. 276 págs.
- HONROTH, Curt, y RIBERA, R.: *La escritura infantil* (Estudio del estado psicossomático del niño a través de su expresión gráfica). Buenos Aires, Editorial Kapelusz.

J

- JANSSENS, H.: «Apprenon à écrire». *Bulletin des Ecoles Primaires*, número 6, février 1963, págs. 188-191.

L

- LE GAL, Jean: «L'écriture». *L'Edicateur*, núm. 4. Suplemento al número 10 de 1 de febrero 1964. *Revue pédagogique de l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne*, págs. 1-8.

LEIF, J.; DEZALY, R., y RUSTIN, G.: *Didáctica de la escritura y de las asignaturas especiales*. Buenos Aires, 1963.

M

- MAILLO, Adolfo: *Reflexiones pedagógicas sobre la historia de la escritura*. Madrid, Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria, 1962. 70 págs.
- MARQUES, A.: «Vamos ao dictado». *Revista de Ensino*, vol. IV, núm. 7, 1953, págs. 29-56.

- MARTINOLI-DEBIEVE, J.: «Méthode naturelle d'écriture à l'école maternelle». *L'Edicateur*, núm. 4. Suplemento al número 10 de 1 de febrero 1964. *Revue pédagogique de l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne*, págs. 9-14.
- MENDOZA ALVAREZ, J.: «Un diagnóstico de escritura mediante "la escala gráfica Fernández Huerta"». Madrid. *Revista Española de Pedagogía*, núm. 35, 1951.

N

- NAVARRO FIGUERA, Juan: «Iniciación al aprendizaje de la lectura y de la escritura». *Vida Escolar*, núm. 15-16, enero-febrero 1960, pág. 22.

OLIVAUX, Robert: «L'écriture, un signe psychologiquement valable?». *Pédagogie*, núm. 10, diciembre 1964, páginas 910-921.

OLLIER, B.: «L'enseignement de l'écriture». *L'Education Nationale*, núm. 5, 30 janvier 1964, pág. 12.

P

- PAYÁ IBARS, María Raquel: «La escritura escolar como medio diagnóstico». *Consigna*, núm. 288, junio 1965, páginas 14-17.
- PINEDO, *Normas, método de escritura*. Barcelona.

PULPILLO, Ambrosio J.: «El aprendizaje de la escritura es también proceso de individualización». *Escuela Española*, núm. 1.275, Madrid, 7 octubre 1964, pág. 975.

— «La globalización en el aprendizaje de la lectura y la escritura simultánea». *Escuela Española*, núm. 1.336, Madrid, 7 mayo 1965, pág. 579.

«Simultaneidad en el aprendizaje del proceso leo-escribo». *Escuela Española*, núm. 1.277, Madrid, 15 octubre 1964, pág. 1.007.

— «Valor de la autocorrección en el aprendizaje de la lectura y la escritura simultánea». *Escuela Española*, número 1.356, Madrid, 16 junio 1965, pág. 1.001.

PULVER: *Le symbolisme de l'écriture*. París, Stock, 1953.

S

- SHOUKSMITH, G.: «Fluency and essay writing». *B. J. E. P.*, vol. XXVII, part III, pág. 266.
- SUÁREZ RODRÍGUEZ, José Luis: *La enseñanza de la escritura*. Biblioteca Auxiliar de Educación, núm. 66, Madrid. 16 págs.

X

XAVIER, Sister Mary, O. S. U.: «Encouraging students to write». *Education*. The Bobbs Merrill Company, volume 84, núm. 8, abril 1964, páginas 493-497.

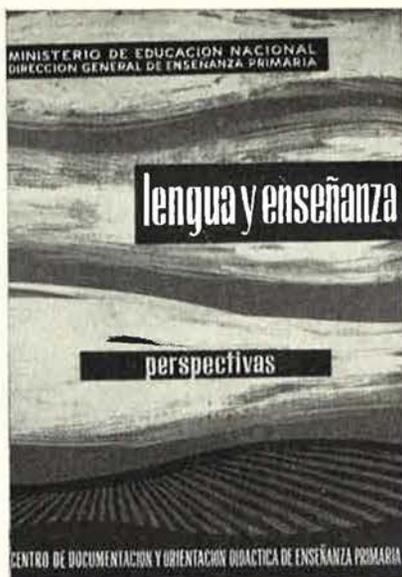
M.^a JOSEFA ALCARAZ LLEDÓ

PUBLICACIONES

Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria



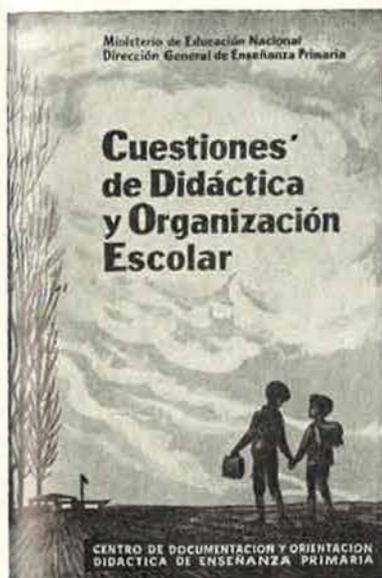
200 ptas.



60 ptas.



40 ptas.



90 ptas.



40 ptas.



60 ptas.



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

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

PUBLICACIONES

Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria

ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA DIRECTORES ESCOLARES

Publicaciones del Centro de Documentación y
Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria



- Ofrecemos una obra interesante para todo el Magisterio.
- El C. E. D. O. D. E. P. se preocupa de la formación de los maestros y directores escolares..
- Solicite un ejemplar con el 25 % de descuento.

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