

origen verdadero y la constitución íntima de cuanto existe.

Este mismo sentido se extiende a lo que se ha hecho, a las acciones cumplidas, con que aparece en la expresión *res gestae, res populi romani*: las hazañas del pueblo romano. Y en seguida comienza su carrera de debilitación, de generalización de su sentido y pasa a significar cosas en oposición a personas, de donde se dice *mala, bona res*. Y matizada por un adjetivo de cualidad, entra de lleno en la lengua de Roma en múltiples empleos, como *res adversae, res secundae, res divina, res rustica, res militaris, res frumentaria*. Y hasta, por obra del sentimiento de pudor, viene a sustituir a vocablos vedados por la buena crianza, según vemos con frecuencia en Petronio. Y se refuerza a la par con un determinativo, y así se emplea en lugar del neutro: *Ea res, nulla res, ulla in re*. Y pasa a rivalizar con el sustantivo *causa* y hacen ambas el mismo camino, y así llegan a nosotros con idéntico sentido de cosa. Y al cabo se consuma la desvalorización de *res* a favor de las generalizaciones al uso: *Nec vir, nec mulier, nec puer, nec puella, nec fera, nec avis, nec res nata*, de que el francés, el provenzal y el catalán toman el sustantivo *res*, que perdura en *rien*, y *res* reducido a nada, su sentido; mientras en castellano y en portugués pierde el sustantivo y nos quedamos con el participio *nata*, nacida, que—observadlo—se nos queda en *nada*.

Mas esta obligada manipulación previa exige dotar al profesor de un mínimo de material de trabajo imprescindible. En unos casos habrá de repasar un hecho o comprobar una referencia a la historia de Roma. Para ello ha de disponer de un manual válido, tal la *Historia de Roma*, de Hartmann y Kromayer, que, ya en el año 1942, alcanza en Italia la cuarta edición, publicada por el editor de Florencia Valecchi. En otros necesitará precisar un hecho de vida romana, para lo que contamos, por fortuna, con dos obras fundamentales traducidas a nuestro idioma: la *Historia de las costumbres de Roma*, de L. Friedländer, editada por el Fondo de Cultura Económica bajo el título *La sociedad romana*, Méjico, 1947, y *La vida cotidiana en Roma*, de J. Carcopino, publicada en edición castellana por Hachette, en Buenos Aires, 1942. Debe contar como elemento de consulta, con un diccionario de la antigüedad clásica, del que poseemos el español, dirigido por el P. Errandonea, Labor, 1954, Barcelona. En-

tre los extranjeros, son de primer orden el recién aparecido de Oxford, y el alemán de F. Lübker, editado por Geffcken y Ziebarth. De los manuales de menos coste es clásico el italiano, de Palazzi Ghedini, Mondadori, Milán, y tiene su imprescindible complemento en la obra de Palazzi-Untersteiner: *La civiltà romana*, editado por Unitas, Milán, 1931. Es de notable utilidad, por la copia y precisión de sus datos, el diccionario clásico de bolsillo inglés, de Blakeney, de la colección J. M. Dent, de Londres, y el atlas de geografía del mundo clásico de la misma colección, o el alemán de W. Sieglimm, Perthes Gotha, 8.^a edición, 1919. Necesita, asimismo, de un buen diccionario etimológico, tal el francés de Ernout-Meillet, Klincksieck, París, 1931, y de un amplio diccionario latino, como el inglés de Lewis and Short, a más de los opúsculos de sinónimos de Fava, editado en los manuales de Hoepli, de Milán, o el de Altenhoven, Wesmael, Namur, 1932. Y para avivar a los ojos de sus alumnos la vida de Roma, debe disponer, por lo menos, de la sencilla cuanto útil colección de tarjetas inglesa *Speculum imperi romani*, de Bell, Londres, enriquecida de un vocabulario de cerca de 500 palabras latinas, explicativas de las postales en colores.

Con este material auxiliar—utilizado *cum sollertia et mica salis*—logrará galvanizar la inercia de sus alumnos, e, incidiendo a fondo en su atención, suscitar su sorpresa, esa sorpresa que es—se ha dicho—el comienzo de la ciencia y el encanto del estudio.

Lo que será parte a que identifique al punto cada término en su enfrente con los textos y extraiga de él su sentido y el de la frase, actualizando el conocimiento de las formas y sintagmas esenciales. Y, a la par, a que se adentre con pie firme en nuestro vocabulario español, calando en la etimología de cada vocablo para vaciar y precisar su contenido al expresarse de palabra y por escrito. Y a asomarle a la entraña de la lengua, harto mejor que por el rodeo de reglas y teorías de gramática. Para, burla burlando, meterle bien en la mente las privativas aportaciones de Roma: su sentido constructivo, su impulso acometedor, la perennidad de sus obras bien hechas, y su entender de sabores, su *sapere*, esa su suprema lección de discernimiento y buen sentido, que le valga de por vida a distinguir de sabores de ideas, de personas y de cosas.

JAVIER DE ECHAVE-SUSTAETA

Libros de texto y selección de vocabulario

La necesidad de valorar los elementos léxicos de una lengua extranjera—clásica o moderna—para dotar a los estudiantes de los materiales más idóneos o indispensables en su aprendizaje, ha venido sintiéndose en Europa hace largo tiempo. Iniciado el recuento de frecuencias léxicas para aplicar los datos obtenidos a fines puramente mecánicos, por ejemplo, para determinar cuáles eran las letras o grupos de letras más usuales en una lengua y ordenar así la representación de los signos taquigráficos o la disposición del teclado

de las máquinas de escribir, se extendió luego el estudio al terreno de la didáctica de las lenguas extranjeras. Los primeros recuentos, sin embargo, acusaron excesivamente el peculiar carácter del material utilizado en la elaboración, que era especialmente escrito. Posteriormente se ha mejorado la técnica de la selección, extendiéndose los recuentos a fuentes donde la lengua coloquial está más abundantemente representada. Por otra parte, se ha juzgado conveniente eliminar de los recuentos determinadas palabras que, a primera vista y sin mayor comprobación, aparecen como sumamente usuales e imprescindibles (artículos, números, nombres de los días, etc.). Finalmente, y éste es uno de los avances más serios en la técnica de la selección de vocabularios, se ha visto la necesidad de

proceder al estudio del aspecto semántico de los léxicos básicos, evitando así deducciones gratuitas sobre el número de palabras seleccionado y eliminando de paso acepciones superfluas o totalmente inusitadas. Siendo el aprendizaje de una lengua la recta y cabal asimilación del nexo *significante-significado* por el que la aprende, es de suma importancia, en los casos en que dicha relación es radial, es decir, cuando el significante es símbolo representativo o centro de irradiación de múltiples haces semánticos o acepciones, averiguar, y luego destacar, cuáles son las más usuales e importantes. En inglés, esta ingente e ingrata tarea ha sido llevada a cabo por Irving Lorge, del Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Columbia, en colaboración con Edward L. Thorndike, autor de la más famosa de las listas de frecuencias inglesas. El resultado de esta colaboración, hecho público en 1938, es *A Semantic Count of English Words*. Estos trabajos, y otro estudio posterior de Lodge, están incorporados en la obra dirigida por Michael West, *A General Service List of English Words*, de suma utilidad para cuantos se dedican a la enseñanza del inglés o a su enseñanza como lengua extranjera (1).

En general, todos estos recuentos léxicos se han orientado a facilitar o racionalizar la enseñanza de una lengua a los no nativos. Es interesante observar, sin embargo, cómo aquellos primeros pasos, encaminados a averiguar solamente frecuencias de letras para conseguir una mayor rapidez en la escritura, es decir, enderezados a los usuarios natos de una lengua, tienen hoy su continuación en los estudios de vocabulario llevados a cabo entre niños para determinar las dimensiones y limitaciones de su léxico según las edades. Que sepamos, nada semejante se ha llevado a cabo en España, y la tarea es urgente y prometedora. En efecto, uno de los defectos más visibles y criticados a propósito de la comunicación entre maestro y alumno es el desnivel o inadecuación de los medios de expresión empleados por ambos, especialmente en la dirección de maestro a alumno (2). Si bien en la clase este desequilibrio no acarrea graves consecuencias, pues el diálogo, el gesto o la mera actitud de extrañeza por parte de los interlocutores permiten rectificación in-

(1) Hemos destacado aquí solamente algunos de los hitos más notables en el proceso del mejoramiento técnico de los métodos de selección de vocabulario. Aunque el primer intento—*Häufigkeitwörterbuch der deutschen Sprache*—fué alemán, son los ingleses y norteamericanos los que han seguido con más tesón el camino, depurando la técnica y alcanzando en las obras que aquí citamos resultados muy satisfactorios. Esta perfección de método les ha llevado, sobre todo a los norteamericanos, a indagar también en lenguas ajenas—español, alemán, francés, portugués, etc.—, aunque los resultados, por razones obvias, no hayan sido tan logrados como en la propia. Valga esta nota como justificación de aparentes omisiones bibliográficas. Quien desee una completa bibliografía sobre la materia puede consultar el opúsculo de CHARLES C. FRIES y A. AILEEN TRAVER, *English Word Lists* (Ann Arbor, 1950), estudio que, rebasando los límites del título, abarca otras lenguas; o el trabajo de EDGAR DALE, *Bibliography of Vocabulary Studies* (Columbus, Ohio, 1949), que contiene más de 1.800 títulos de libros y estudios publicados hasta 1947 sobre el asunto.

(2) Nuestros compañeros de Redacción ADOLFO MAÑILLO y LUIS ARTIGAS, en esta Revista (núm. 26), pusieron ya el dedo en la llaga al analizar el problema de los libros de texto en los grados primario y medio. Artigas, concretamente, postula incluso una fijación del material conceptual y léxico con que ha de habérselas el muchacho.

mediata de lo dudoso o incomprensible, el problema adquiere serias proporciones cuando se trata de la lengua escrita, concretamente en el terreno de los libros de texto, no siempre aclarados y comentados en clase y rara vez descifrados por el alumno con ayuda del diccionario, porque no le hemos inculcado la costumbre o porque no se considera al español lengua que haya que entender con diccionario a mano. Es evidente que una de las más insuperables barreras que se levantan ante el alumno al penetrar en el grado medio de la enseñanza, aunque por desgracia esté ya curtido, si no avezado, en salvarlos desde la infancia (3), es el abstruso estilo en que está redactada la mayor parte de los libros de texto y la dificultad y profusión de vocablos desconocidos con que tropieza. Hemos examinado la primera lección de cuatro textos de primer curso de Bachillerato—uno de cada asignatura—, tomados al azar entre los aprobados por el Ministerio, y de ellos hemos extraído una relación de aquellos términos que se nos antojaban poco usuales. Confrontada esta lista con el vocabulario denominado usual por el señor GARCÍA HOZ (4), en el que, basado en el recuento de unas 400.000 palabras, registra 12.402 vocablos diferentes que han aparecido una o más veces, comprobamos que, aunque este vocabulario usual procede principalmente de textos escritos por y para adultos, lo que hace posible la presencia en él de muchos vocablos usados sin consideración de su dificultad para el niño, hay un buen número de palabras de la primera semana del Bachillerato que no aparecen ni una sola vez, y otras de frecuencia muy reducida. Damos a continuación una lista de las voces confrontadas, indicando detrás de cada una, entre paréntesis, el número de veces que apareció entre las 400.000 palabras encontradas por el señor GARCÍA HOZ (5): *aborigen* (0), *asignar* (3), *arboladura* (0), *austral* (0), *binario* (3), *boreal* (0), *celestes* (1), *centelleo* (0), *circunflejo* (0), *circunvalado* (0), *cofia* (0), *convexo* (0), *cosmos* (0), *declinación* (0), *densidad* (3), *detonación* (0), *dialecto* (1), *diferir* (1), *disturbio* (3), *ecuatorial* (0), *efímero* (0), *elipse* (0), *enunciar* (0), *escintilación* (0), *esferoidal* (0), *estelar* (1), *evidencia* (4), *expensas* (3), *fugaz* (0), *fusión* (1), *gloriarse* (0), *granular* (3), *helénico* (1), *hipérbaton* (0), *identificar* (3), *innovar* (0),

(3) Como ilustración de este aserto ofrezco a continuación una muestra del léxico utilizado en el Catón de mis hijos (cuatro y cinco años). Prescindiendo de los términos utilizados meramente como medios de adiestramiento fonológico, los cuales, por naturaleza, contienen secuencias fonéticas—especialmente grupos consonánticos—típicas de las palabras cultas, que el idioma, sabiamente, ha eliminado o reducido a lo largo de los siglos, pero que la tendencia cultista restablece continuamente (hexágono, etnología, hipnótico, ábside, etc.), aunque hay casos en los que la práctica de estos grupos consonánticos se podría llevar a cabo con voces más usuales (taxi, excepto, absoluto, etc.). Entre las palabras utilizadas en las narraciones del texto, es decir, no como simple ejercicio de elocución, sino como lectura recreativa o didáctica, están: matinal, robustecer, prolongado, marro, deslumbrador, raudo, aventajado, proclamar, maligno, sorna, jadeante, reclinar, populacho, invicto, manjar, lábaro (1), congregarse, en torno de (*sic*), consolidar, ferviente, etc., etc., etc.

(4) V. GARCÍA HOZ: *Vocabulario usual, común y fundamental*. Madrid, C.S.I.C., 1953.

(5) Se prescinde en esta lista de todos los excesivos términos, que por razón del carácter de toda 1.ª lección se definen o enumeran en ella. Insertamos, pues, no las palabras definidas, sino las que forman parte de la definición o se dan por conocidas.

incandescente (0), *incommensurable* (1), *infranqueable* (0), *itálico* (1), *lascivo* (0), *llaneza* (1), *magnético* (0), *mengua* (1), *meteorito* (0), *meteoro* (0), *morfológico* (0), *observante* (0), *opaco* (0), *órbita* (2), *perífrasis* (0), *preludiar* (0), *prenombre* (0), *prisma* (2), *prosódico* (0), *ráfaga* (3), *restituir* (3), *sánscrito* (0), *sefardí* (0), *sibilarse* (0), *sideral* (0), *sintáctico* (0), *sufijo* (0), *telescopio* (0), *telescópico* (0), *tenue* (0), *terráqueo* (0), *tórrido* (0), *toscano* (0), *trocax* (2), *uranolito* (0), *variante* (1), *vehemente* (2), *vicisitud* (1), *visual* (1), *vocablo* (3), *zodiaco* (0), *zodiacal* (0).

Repetimos: en esta lista no están incluidos todos los vocablos y nombres propios cuya definición constituye el objetivo primordial de la primera lección de cada asignatura. Prescindimos también de señalar graves defectos de exposición y maneras de expresión totalmente inadecuadas para niños de diez años (6), si bien, como queda ya apuntado, y esto no es en rigor un atenuante, estas criaturas vienen ya acostumbradas desde la primaria a encontrar incomprensibles grandes zonas del material pedagógico impreso a ellas destinado. Es punto menos que irrealizable la idea de adiestrar a todos los que escriben para los niños, ya sean libros de texto o de lectura. Se puede, sin embargo, intentar una indagación de lo que estos autores consideran material imprescindible para la elaboración de sus textos, o, si se quiere, simplemente del material utilizado, sin averiguaciones en cuanto a su necesidad, para proceder después a una graduación y dosificación del mismo.

En las escuelas norteamericanas se ha llevado ya a cabo por H. D. RINSLAND un trabajo de este tipo, estudiando en más de 100.000 composiciones escolares unos 15 millones de vocablos usados por alumnos de varias edades, es decir, que forman, con mayor o menor reiteración, parte del vocabulario activo del niño o adolescente. El resultado obtenido permite, sin lugar a duda, ver qué porciones del léxico son las más abundantemente representadas, y, además, sin interferencia en los autores, observar en pormenor la paulatina asimilación de términos técnicos por el escolar. No averiguamos, pues, qué nuevas palabras le han sido administradas al niño en cada etapa escolar, sino qué palabras, entre las administradas, fueron incorporadas por él al vocabulario activo, al que utiliza. Tal conocimiento puede resultar un instrumento inestimable en manos del pedagogo o del autor, pues da resueltos muchos problemas de distribución y escalonamiento de materias y conceptos que son insoslayables en la ordenación de la enseñanza.

En español existen en este sentido intentos individuales aislados de poner orden en ello. Excepto en el realizado en Puerto Rico, del que nos ocupamos más abajo, no se tiene en cuenta la edad mental ni natural del alumno. Otro defecto es la falta de criterio semántico en la ordenación de frecuencias. Así, el primero de ellos (BUCHENAN: *A Graded Spanish Word List*, Toronto, 1927), aunque realizado con laudable rigor científico, no tiene en cuenta las diversas acepciones de una palabra, por lo cual aparecen como fundamentales algunas voces de significado múltiple. En la obra del señor GARCÍA HOZ, *Vocabulario usual*

común y fundamental, este defecto es aún más visible, pues no sólo no se distingue entre las distintas acepciones de una palabra, sino que se confunden palabras totalmente distintas, que la homonimia reúne, pero que la ortografía ha cuidado de mantener separadas. Así: *este-Este-éste* (7); *más-mas; sí-si; sólo-solo*, etcétera. Por otra parte, el material seleccionado para el recuento no responde a un estado de lengua real, y carece, más que los demás recuentos, de una representación adecuada del léxico coloquial. Hay que señalar, sin embargo, que el autor de la obra no pretende extraer de su trabajo datos de interés lingüístico, por lo cual nuestra objeción sólo tiene valor en cuanto a su utilización en este aspecto.

El intento más logrado en el campo de los recuentos léxicos aplicados a fines educativos nos lo ofrece el libro del citado HENRY D. RINSLAND, *A Basic Vocabulary of Elementary School Children*, ya mencionado en esta revista (8). Llevada a cabo la empresa por un educador, el objetivo que se persigue es alcanzar "un conocimiento preciso y exacto de esos símbolos [las palabras] ... para lograr un método mejor de preparación del material verbal, de tal suerte que el aprendizaje se desarrolle con la mejor facilidad y provecho para la personalidad del adolescente". Los resultados obtenidos por Rinsland no pueden ser más estimulantes. Se observa, en primer lugar, que la amplitud del vocabulario usado por los niños norteamericanos del primero al séptimo grado rebasa todos los límites previsibles. Aunque la lista sólo registra las voces que aparecen más de tres veces en los textos utilizados (composiciones escolares), ello representa un total de 14.571 palabras. Sin embargo, quedan sin enumerar otras 11.061 palabras, que no aparecen más que una o dos veces. Es decir, que estos muchachos, como colectividad, emplean ya un léxico activo que rara vez se ha desarrollado en una persona adulta. Se advierte también que, si bien la frecuencia de cada palabra por grados revela, en general, una progresión ascendente, como cabe esperar, hay casos abundantes de regresión y aun extinción en otras, a las que habría que definir como totalmente infantiles. En la enseñanza de idiomas, estos dos datos son sumamente interesantes, ya que a menudo se identifica facilidad con puerilidad y se recomiendan a adolescentes y adultos lecturas cuyo léxico, por lo infantil, resulta totalmente inadecuado o de valor práctico cuestionable. Hay que destacar, en cambio, términos de frecuencia notable, que presentan también una curva descendente según avanza el desarrollo del muchacho. Se trata aquí de voces de indudable interés lingüístico, pero que por su misma usualidad poseen cierto número de sinónimos que, al incorporarse al repertorio léxico del hombre, comparten en el lenguaje los usos antes detentados por otra palabra que, en consecuencia, se hace menos usual. Se trata aquí claramente de un proceso normal de enriquecimiento de conceptos, en el que los llamados sinó-

(7) *Este* aparece como un artículo donde, suponemos, debe de estar incluido el pronombre, el adjetivo y el nombre del punto cardinal. Nuestra suposición se basa en que los otros puntos cardinales, a pesar de sus sinónimos, están bien representados: *Oeste* (9), *Sur* (27) y *Norte* (54).

(8) R. DE E., 43, 2.^a quincena de abril. Madrid, 1956, página 37: "Tres notas sobre *Vocabulario básico y pruebas de grado*, Temas Propuestos".

(6) Por ejemplo: *la inmensidad ... es incommensurable ... circunstancias ... cuales fueron*, etc.

nimos, que rara vez lo son totalmente, constituyen un aumento de matices que determina el progresivo encuadramiento y dilatación del amplio y coherente mundo de las palabras. Tal es el caso de *tree* (árbol), *bird* (ave, pájaro) o *flower* (flor), cuyo descenso en el orden de frecuencias sólo es atribuible a este proceso de especialización, o el de los nombres de los colores fundamentales o los verbos y adjetivos sin matización (*run, good, come, bad, sick, glad*). En todo caso, la posesión de un instrumento de esta naturaleza en España haría sumamente fácil la tarea de dosificación del material didáctico textual en todas las asignaturas, por no hablar de su aplicación a la enseñanza del español a extranjeros.

La reacción ante nuestro "Tema Propuesto: *Vocabulario básico y pruebas de grado*", seguido de una serie de valiosas contribuciones al tema desde distintos ángulos educativos (9), prueba bien a las claras que la cuestión es de interés palpitante para todos los que, de una manera u otra, se preocupan de la enseñanza de idiomas. Hoy lo hemos orientado hacia un terreno más amplio, en la esperanza de que, cuantos tocan el ya espinoso tema de los libros de texto, tengan en cuenta no un aspecto material y económico de la cuestión, sino el más fundamental de la adaptabilidad de los mismos a la edad mental del alumno.

Recientemente ha publicado la Universidad de Puerto Rico el tomo primero de una obra que, acabada, podría servir de excelente instrumento para estas tareas. Realizada según las técnicas más modernas de selección y cómputo de palabras, sirve ya en el es-

(9) Véase OTILIA LÓPEZ FANEGO: *La selección del vocabulario en la enseñanza del Francés* (R. DE E., 44, mayo 1956); MAURICE MATHY: *La enseñanza del Latín y el vocabulario básico* (R. DE E., 44, junio 1956); WALDO MERINO RUBIO: *La selección del vocabulario y la mecánica lingüística* (R. DE E., 47, junio 1956); MARIO GRANDE RAMOS: *Sobre la selección del vocabulario elemental*; y OTILIA LÓPEZ FANEGO: *La selección del vocabulario* (R. DE E., 48, octubre 1956); JAVIER DE ECHAVE-SUSTAETA: *La enseñanza del vocabulario latino* (R. DE E., 51, noviembre 1956).

tado actual de su publicación de documento insustituible para el conocimiento sistemático del léxico puertorriqueño y, en general, del español. En tomo subsiguiente se nos promete un recuento por grados escolares y por fuentes (periódicos, composiciones escolares, lengua hablada, textos de enseñanza, obras literarias, etcétera). El tomo publicado, resultado del recuento de más de siete millones de palabras de distintas fuentes (incluido el millón y pico del libro de Buchanan), nos muestra, en relativo pormenor semántico, cuáles son las palabras más frecuentes del español hablado en la isla y un utilísimo recuento de formas flexionadas —verbos y nombres—, de enorme interés para el conocimiento de la morfología del español usado allí. En él quedan de relieve y fundadas estadísticamente diversas peculiaridades lingüísticas ya apuntadas en estudios precedentes, como el de NAVARRO TOMÁS, *El español en Puerto Rico*, así como otros datos difícilmente visibles o interpretables si se prescinde de la función estadística. Hoy, cuando van cobrando considerable importancia y actualidad los métodos estadísticos en la lingüística, este tipo de estudios nos trae un aliento de modernidad y objetividad que hay que justipreciar debidamente. Pero el lenguaje no sólo es número y estadística; hay sutiles venas, que llevan vida y aliento espiritual a sus más alejados elementos; hay, finalmente, recónditas asociaciones, resonancias imperceptibles y factores psicológicos difícilmente interpretables con meros instrumentos estadísticos. Sin embargo, no cabe duda de que, con buena voluntad y decisión, mucho se puede hacer en el orden de la selección del vocabulario para que nuestros libros escolares sean más atractivos y más eficaces (10).

EMILIO LORENZO

(10) Entregado ya este artículo, nos complace ver en uno del número precedente de esta Revista que JOSÉ LUIS PÉRDIGO, "Algunas cuestiones que suscita el catecismo nacional" (REVISTA DE EDUCACIÓN, 57, 2.ª quincena de febrero 1957), al tratar de la enseñanza del catecismo, abunda en la misma opinión.

crónica

Las Escuelas del Magisterio de España

PRELIMINARES

La formación del Magisterio en nuestra patria en forma orgánica data del año 1807, en el que se establecen exámenes para formar profesores primarios, siguiendo progresivamente la exigencia de pruebas de suficiencia para el Magisterio hasta el año 1834, decreto de 31 de agosto, en el que se habla del establecimiento de una Escuela Normal, y que es el primer antecedente en nuestra legislación de tales Centros docentes.

No tratamos de historiar con detalle todas las vicisitudes de nuestros Centros formativos del Magisterio, pero sí hemos de destacar, por considerarlo de interés, los siguientes planes de estudio, que, por otra parte, son hasta el momento populares por la influencia que han tenido en el actual maestro primario.

Nos referimos al plan de estudios de 30 de agosto de 1915, que fijó en cuatro cursos la preparación de los maestros, con disciplinas de cultura general, de aptitud pedagógico-profesional y prácticas de enseñanza en las graduadas anejas.

En 1931 se inicia nueva reforma en los estudios profesionales del Magisterio, en los que se exige, como previo, el bachillerato completo, ingreso por oposición en las Escuelas Normales y tres años de cultura y formación profesionales, con un curso de prácticas en escuelas primarias, ocupando directamente plazas de maestros en las escuelas primarias públicas del Estado.

Derogados los estudios anteriores, se volvió provisionalmente al plan de 1914, hasta el reglamento de Es-