

PLANTEL

REVISTA DE LA ESCUELA UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO DE E.G.B. DE CIUDAD REAL



3

1

9

9

4

PLANTEL

REVISTA DE LA ESCUELA UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO DE E.G.B. DE CIUDAD REAL



1

9

9

4

PRESIDENTE

Prof. Dr. D. Andrés Vázquez Morcillo

DIRECTOR

Prof. Dr. D. Isidoro Villalobos Racionero

CONSEJO DE REDACCIÓN

D. Julián Díaz Sánchez

D. Emilio Martínez Torres

D. Pablo Rodríguez García

D. Juan Sánchez Trujillo

EDITA:

Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Ciudad Real
(Universidad de Castilla-La Mancha)

D.Legal: CR-1.418/89

IMPRIME:

Artes Gráficas ANGAMA, S.A. - Libertad, 6 - Ciudad Real

S U M A R I O

7

EDITORIAL-PRESENTACIÓN

COLABORACIÓN ESPECIAL

11

PLANTEL entrevista a **D. César Coll**

DIDÁCTICA E INVESTIGACIÓN

21

Jesús Arlandis Bataller

¿Prácticas de campo?

29

José Ignacio Albentosa Hernández

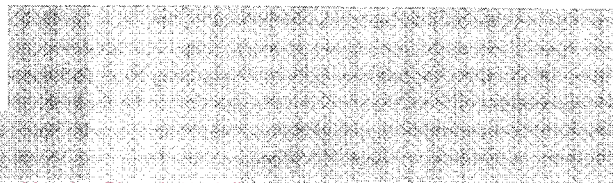
**La Didáctica de los componentes lingüísticos de
la lengua inglesa en las Escuelas del Profesorado**

39

Ascensión Martín Rodríguez

Pablo Rodríguez García

El Teatro Romántico Francés. Precursores y fundamentos



48

Ramón Hervás Rodríguez

María Luz López Delgado

María Antonia López de los Mozos

La Motivación como factor que facilita el aprendizaje

59

Pedro J. Isado Jiménez

Comentario de Textos Literarios. Nuevo enfoque metodológico

71

Consuelo Izquierdo Moral

Isidoro Villalobos Racionero

Lenguaje y comunicación:
aprovechamiento didáctico de los cuentos tradicionales (y II)

79

Miguel Lacruz Alcocer

Entre la ilusión y la utopía:
los cotos y mutualidades escolares en Ciudad Real

99

Emilio León León

Francisco Prado Moral

(Directores coordinadores)

Estudio de un paraje natural:
Las Tablas de Daimiel (unidad didáctica: Un ecosistema en peligro)

112

Margarita Martín Rodríguez

E.A.O., Telemática y Multimedia

122

Juan Antonio Moreno Abelló

Los objetivos de una psicología del desarrollo
aplicados a la formación de profesores



134

A. Jesús Moya Guijarro

El tratamiento de las destrezas orales
en las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B.

142

Emilio Nieto López

El deporte: sus concepciones

150

Pedro Rojas del Álamo

Intervención en Preescolar. Aproximación a través de la familia

156

Ángel Vázquez Morcillo

La Música y la Educación Musical.

Esquema de trabajo para la enseñanza de la música en E.G.B.

183

Andrés Vázquez Morcillo

Experiencias sobre Enseñanza Asistida por Computadora en
E.U. de Magisterio de Ciudad Real

ACTIVIDADES

201

Celebración del 150 Aniversario de la Fundación de nuestra Escuela

212

Departamento de Pedagogía (Sección de Ciencias Experimentales)

214

Recital Poético-Musical



EDITORIAL - PRESENTACION



Con una demora que justifican los apretados presupuestos de que disponemos publicamos nuevamente PLANTEL.

Aligerada en algunas de sus secciones, nuestra revista incluye en este, como en anteriores números, artículos de gran interés, con una variedad temática notable.

Con todo, deseamos llamar la atención de los lectores en dos puntos: la entrevista que mantuvimos con el Prof. don César Coll Salvador, Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Barcelona, y actual Director General de Renovación Pedagógica del Ministerio de Educación y Ciencia; y la referencia al CL aniversario de la fundación de nuestra Escuela de Magisterio de Ciudad Real. Y ello por lo que tienen de prospectiva y perspectiva de la función docente que desarrollamos.

¡Cuántas propuestas, sugerencias y avisos se desprenden de las palabras de nuestro entrevistado! ¡Cuántas enseñanzas se recogen del conocimiento de la historia de una institución que cuenta con un siglo y medio de existencia!

Sabedores de que el conocimiento se depura en la libertad que se conquista y hereda, al unir la fecha fundacional de 1842 con este nuestro presente, apostamos, en la continuidad, por un futuro mejor para la educación en España.

EL CONSEJO DE REDACCIÓN

COLABORACION ESPECIAL





PLANTEL entrevista a: D. César Coll *

La Reforma Educativa en su relación con nuestras Escuelas Universitarias y, en especial, con el Profesorado, que en ellas imparte docencia, es un tema que nos preocupa como profesionales.

—La reforma educativa define un perfil de profesor. ¿Podría subrayarnos, desde el corazón de esta reforma tan vinculada a su quehacer, qué rasgos considera más importantes y urgentes en el profesorado de las etapas de Educación Infantil y Primaria para la implantación efectiva de la reforma?

—Para decirlo en pocas palabras, el perfil de profesor y profesora que configura la actual reforma educativa es la de un profesional de la educación. Ahora bien, esta caracterización, aunque pueda parecer sencilla, está cargada de implicaciones. Es habitual, en el caso de la

** César Coll Salvador nació en Benicarló (Castellón) en 1950. Cursó estudios de Magisterio en la Escuela Francisco Tárrega de Castellón. En 1972 se licenció en Filosofía y Letras (Psicología) en la Universidad de Barcelona, y posteriormente en Psicología Genética y Experimental en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra (Suiza). Doctor en Psicología por la Universidad de Barcelona en 1977, ha desempeñado diversos puestos docentes: profesor ayudante de docencia y de investigación en psicología genética y experimental y en metodología psicológica en la Universidad de Ginebra entre 1973 y 1977; profesor adjunto interino en psicología evolutiva en la Universidad de Barcelona entre 1983 y 1985; catedrático de psicología de la educación en la Universidad de Santiago de Compostela entre 1983 y 1985; y catedrático de psicología evolutiva y de la educación en la Universidad de Barcelona desde 1985. En junio de 1992 es nombrado Director General de Renovación Pedagógica del Ministerio de Educación y Ciencia, cargo que sigue desempeñando en la actualidad.*

*Desde 1970 ha dirigido y ha colaborado en diversas investigaciones sobre temáticas relacionadas con la conducta experimental en el niño, los procesos de construcción del conocimiento en situaciones escolares, la importancia de la actividad exploratoria y del juego en el aprendizaje, el diseño y el desarrollo del currículum escolar y los mecanismos de influencia educativa presentes en la interacción que se establece entre el profesor y los alumnos en el transcurso de actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula. Es autor de numerosas publicaciones entre las que cabe destacar *La conducta experimental en el niño* (Barcelona: CEAC, 1980), *Conocimiento psicológico y práctica educativa* (Barcelona: Barcanova, 1989), *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento* (Barcelona: Paidós, 1981). Ha colaborado además en publicaciones colectivas y en varias revistas profesionales españolas y extranjeras.*

educación, que el término “profesional” vaya profusamente acompañado por atributos como “competente”, “reflexivo”, “autónomo”, “con capacidad de decisión”, etc. Está bien, pero todos estos atributos son a mi entender redundantes, ya que el concepto de profesional los incluye necesariamente. Todos estos rasgos, y otros muchos, son aplicables a cualquier persona que desarrolla profesionalmente una actividad, cualquiera que sea por otra parte la naturaleza de ésta. ¿O acaso un médico, un arquitecto, un ingeniero, un trabajador social, un actor, un escritor, un editor o un ebanista, por mencionar únicamente algunas profesiones, no tiene que ser competente, reflexivo, consciente, autónomo, etc? En realidad, el *quid* de la cuestión no está en la profesionalidad, sino más bien en lo que tiene de propio y específico la profesión de educar. En este sentido, creo que merece la pena subrayar tres aspectos o componentes esenciales de la tarea de educar.

En primer lugar, la educación escolar es esencialmente una práctica social, es decir, forma parte de un proyecto social en el sentido de que concreta, con mayor o menor precisión, el tipo de sociedad y el tipo de persona al que se aspira en un momento histórico y en un contexto cultural determinado. Sobre la educación escolar proyectamos nuestras aspiraciones sobre cómo nos gustaría que fueran las generaciones futuras y, a través de ellas, sobre cómo nos gustaría que fuera la sociedad en la que van a vivir. Para el tema que nos ocupa, la aceptación de este componente específico de la tarea de educar tiene como mínimo dos implicaciones de alcance para el ejercicio profesional de la docencia. La primera es que los profesores hemos de ser conscientes de que nuestra actuación profesional se inscribe necesariamente en el marco de un proyecto social y cultural mucho más amplio que no puede reducirse en ningún caso a preferencias y opciones individuales y que, en una sociedad democrática, requiere la participación de todos los sectores sociales. La segunda es que podemos y debemos contribuir de forma decisiva a definir, precisar y revisar, con nuestro trabajo y con nuestra actuación profesional, este proyecto social y cultural. Creo que ésta es una dimensión del perfil del profesor sobre la que tal vez no hayamos insistido lo suficiente.

En segundo lugar, el ejercicio profesional de la docencia tiene una vertiente de trabajo colectivo, de trabajo en equipo, que no aparece, o que no se manifiesta con igual perentoriedad, en otras profesiones. En el transcurso de los diez, doce o más años de escolaridad que transcurren desde el momento en que un niño o una niña pisa la escuela por primera vez hasta que finaliza la educación obligatoria, recibe la influencia educativa de un número considerable de profesores y profesoras. Su educación no es sólo el resultado de la influencia que cada uno de ellos, individualmente considerado, ejerce sobre el niño o la niña en cuestión. En buena medida, su educación es también el resultado de la influencia conjunta que, simultánea y sucesivamente, todos ellos ejercen; o si se prefiere, del proyecto educativo global que, más allá de las influencias individuales, todos contribuyen a configurar. Los profesores y profesoras son muchos, pero el niño es uno y el mismo. De ahí la imperiosa necesidad de coordinación, de trabajo en equipo, de esfuerzo colectivo de todo el profesorado participante, que exige la elaboración y la puesta en práctica de un proyecto educativo y curricular de calidad. Como es sabido, la reforma educativa otorga una importancia crucial a

esta vertiente del ejercicio profesional de la docencia a través de la elaboración de proyectos educativos y proyectos curriculares de etapa y de centro. Sin lugar a dudas, la insistencia en la dimensión colectiva y colaborativa de la función docente plantea retos de alcance al profesorado en ejercicio; y también, por supuesto, a las instituciones encargadas de la formación inicial del profesorado.

En tercer lugar, cabría aún hacer mención de lo que, a mi juicio, constituye el componente esencial de la función docente, el rasgo que define en última instancia el papel del profesor en el marco de este triángulo interactivo que conforma junto con los propios alumnos y alumnas, por una parte, y los contenidos y objetivos, por otra. Se han utilizado y se siguen utilizando muchas metáforas para caracterizar la función y el papel del profesor: “orientador”, “guía”, “facilitador”, “instructor”, “transmisor”, etc. Probablemente todas estas metáforas, o casi todas, captan con mayor o menor fortuna uno u otro aspecto de la tarea de educar y enseñar, pero ninguna consigue describirla satisfactoriamente en su totalidad. En lo que me concierne, comparto plenamente la concepción constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje en el que se inspira la reforma. Los alumnos y alumnas aprenden en la medida en que son capaces de construir unos significados y de atribuir un sentido a los contenidos y a las actividades en las que participan en la escuela. La responsabilidad del profesor o profesora es ayudar a los alumnos a construir estos significados y a atribuir este sentido. Y esta ayuda implica, por lo menos, dos aspectos: tener en cuenta el proceso de construcción que llevan a cabo los alumnos, tarea en la que nadie puede sustituirles, y orientar este proceso de construcción en la dirección que marcan las finalidades y los objetivos del proyecto educativo y curricular en el que se inscribe su actuación. De este modo, los profesores aparecen como verdaderos agentes mediadores en el proceso de construcción de significados y de atribución de sentidos que llevan a cabo los alumnos; como verdaderos agentes mediadores del proceso de desarrollo y socialización de sus alumnos; y, en la medida en que todo proyecto educativo y curricular es, como decía antes, tributario de un proyecto social y cultural más amplio que los encuadra, como verdaderos agentes mediadores en los procesos de cambio y de renovación cultural. Así caracterizada, la función del profesor comporta una enorme responsabilidad, pero encierra también un enorme atractivo para todos los que nos dedicamos al ejercicio profesional de la docencia.

—¿Podría señalarnos cuáles son a su juicio las implicaciones que se derivan, para las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, de este nuevo perfil de profesor que necesita la reforma?

—Antes de intentar una respuesta a esta pregunta, quiero hacer una observación al adjetivo “nuevo” aplicado al perfil del profesor que impulsa o promueve la reforma. No creo que pueda hablarse así, en general, sin matices y sin excepciones, del “nuevo perfil de profesor”. Para muchos profesores y profesoras los principios y planteamientos básicos y las prácticas educativas que propugna la reforma no van a suponer una novedad radical. A lo sumo van a suponer una llamada de atención sobre determinados aspectos del desempeño de su actividad

profesional y un refuerzo y una confirmación de experiencias que ya habían iniciado antes, y en ocasiones mucho antes, de la puesta en marcha de la reforma. Así, por ejemplo, hay muchos grupos de profesores que, plenamente conscientes de la importancia de la dimensión de trabajo colectivo de su profesión a la que antes aludía, están trabajando en equipo desde hace mucho tiempo. No puede decirse que para ellos el requerimiento de elaborar proyectos educativos y proyectos curriculares de etapa y de centro haya supuesto o vaya a suponer una novedad en sentido estricto. Lo mismo cabría decir de otras muchas propuestas de la reforma: la importancia atribuida a la enseñanza y al aprendizaje de procedimientos y de actitudes, valores y normas; la insistencia en promover aprendizajes significativos que los alumnos puedan dotar de sentido a partir de su propia experiencia cognoscitiva, afectiva y social; la utilización de la evaluación como un instrumento regulador de los procesos de enseñanza y aprendizaje; la concepción de la enseñanza como una ayuda que orienta los procesos de construcción que llevan a cabo los alumnos, etc. Dicho esto, sin embargo, es cierto que algunas propuestas de la reforma pueden resultar novedosas incluso para estos profesores más innovadores y que, para algunos sectores del profesorado, el grado de novedad que introduce puede ser efectivamente mayor.

En cuanto a las implicaciones que ello supone para las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, es sabido que éstas distan de constituir un conjunto homogéneo. En realidad suelen tener tradiciones muy distintas y llevar a cabo las actividades de formación inicial de los futuros maestros y maestras en situaciones y en condiciones a menudo desiguales. Supongo, en consecuencia, que las exigencias que les está planteando el hecho de tener que acomodar la formación que imparten al perfil de profesor que promueve la reforma son igualmente diversas. No obstante, las implicaciones que yo subrayaría con carácter general son precisamente las que se derivan de los tres aspectos o componentes esenciales de la tarea de educar que mencionaba a propósito de la primera pregunta.

En primer lugar, quizás fuera conveniente reforzar, en la formación de los futuros maestros y maestras, todo lo relativo a la naturaleza esencialmente social y socializadora de la educación escolar. Hay que dotarles de conocimientos e instrumentos teóricos y conceptuales suficientes para que puedan llevar a cabo con rigor y profundidad el análisis y la valoración del proyecto social y cultural en el que, por definición, va a inscribirse su trabajo profesional en el futuro y en el que, lógicamente, se inscribe también su proceso formativo. Sólo así podrán participar activa y efectivamente en la definición, precisión y revisión de dicho proyecto. Sólo así podrán actuar como verdaderos agentes mediadores en los procesos de cambio y de renovación cultural.

En segundo lugar, la vertiente de trabajo en equipo en el ejercicio profesional de la docencia tiene también, a mi juicio, fuertes implicaciones para la formación inicial de los futuros maestros y maestras y para las instituciones universitarias encargadas de llevarla a cabo. La elaboración, aplicación, seguimiento y revisión de proyectos educativos y curriculares de etapa y de centro exige el dominio de unas estrategias de trabajo colaborativo, de tomas de decisiones compartidas, de negociación y de búsqueda de acuerdos que, hasta



donde conozco, constituyen quizás uno de los aspectos menos atendidos en la formación inicial del profesorado. Y hemos de ser conscientes de que para alcanzar este dominio no basta con introducir en los correspondientes planes de estudio cursos o asignaturas de trabajo en grupos o de dinámica de grupos. Es necesario además, y sobre todo, que los profesores y profesoras de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado practiquen estas estrategias, es decir, muestren a sus alumnos y alumnas cómo puede y debe llegarse, a través de un proceso colaborativo, de toma de decisiones compartidas, de negociación y consenso, a elaborar un proyecto educativo y curricular coherente e integrado. ¿Es actualmente esto una práctica habitual en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado? ¿Se coordinan sus profesores y profesoras hasta tal punto que podamos decir que ofrecen a sus alumnos y alumnas un proyecto educativo y curricular coherente e integrado? Porque, si la respuesta a estas preguntas fuera negativa, ¿cómo podemos esperar que los futuros maestros y maestras hagan precisamente aquello que los responsables de su formación no han podido, no han querido o no han sabido hacer?

Pero quizás el reto más importante que tienen ante sí las instituciones de formación del profesorado sea el de la necesaria articulación entre la teoría y la práctica. La puesta en marcha de la reforma exige, por supuesto, una sólida formación teórica en temas didácticos, curriculares y psicopedagógicos. Sin embargo, muchas de las propuestas y planteamientos que forman parte del núcleo esencial de la reforma no pueden abordarse únicamente a partir de esta formación, por más sólida y completa que sea. O para decirlo en términos positivos, sólo mediante un adecuado contraste entre conocimientos teóricos y su puesta en práctica en contextos educativos reales puede adquirirse una formación inicial acorde con el perfil de profesor que necesita la reforma. Urge, en consecuencia, una reflexión en profundidad sobre el papel de las prácticas en la formación inicial de los futuros maestros y maestras y su articulación con las enseñanzas que conforman los planes de estudios. Es necesario encontrar procedimientos para que los alumnos y alumnas de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado puedan contrastar los conocimientos que adquieren en ellas con la realidad de los centros y las aulas. Sólo así estos conocimientos alcanzarán la funcionalidad, la significatividad y el valor instrumental que exige una formación inicial de calidad. Ahora bien, para avanzar en esta dirección es imprescindible, a mi juicio, acercar las instituciones de formación a los centros docentes, ampliar y profundizar las vinculaciones entre unas y otros e involucrar directamente a maestros y maestras en ejercicio en la realización de las prácticas. Aunque la iniciativa en este campo corresponde, como es lógico, a las Universidades y a las propias Escuelas de Formación del Profesorado, la Administración educativa tiene también la responsabilidad de crear las condiciones que hagan posible y faciliten este acercamiento. Justamente en este sentido y con esta finalidad, el Ministerio tiene la intención de poner en marcha desde el curso próximo una serie de actuaciones dirigidas a promover la participación de maestros y maestras en ejercicio como tutores de prácticas.

—¿Estima que los nuevos Planes de Estudio que se están concretando en las distin-

tas Universidades responden suficientemente a las exigencias del perfil de Profesor que requiere la puesta en marcha de la reforma?

—Resulta muy difícil y arriesgado hacer una valoración global de los planes de estudio que se están concretando en las distintas Universidades. Hasta donde los conozco, y no los conozco todos con igual profundidad, las soluciones adoptadas a partir de las directrices generales del título de maestro aprobadas por el Consejo de Universidades son diversas. Es lógico que sea así habida cuenta de las distintas tradiciones, situaciones y condiciones de las instituciones de formación del profesorado. No obstante, y lo señalo con todas las precauciones obligadas por la falta de conocimiento en profundidad de muchos de los planes de estudio ya elaborados o que se están elaborando, a veces tengo la impresión de que, al menos a nivel formal, algunos de ellos no reflejan suficientemente el proceso de cambio y de transformación, tanto desde el punto de vista de ordenación y de estructura como de fundamentación psicopedagógica y curricular y de propuestas didácticas, que está experimentando nuestro sistema educativo con la puesta en marcha de la reforma. Confío en que se trate de una impresión totalmente errónea.

De todos modos, a mi entender, lo verdaderamente importante para valorar los planes de estudio no es tanto la organización en materias y asignaturas, la estructura curricular finalmente adoptada, como el que su impartición y puesta en marcha responda a un proyecto educativo, a un modelo de formación, que contemple realmente los principios básicos y los componentes esenciales de la tarea de educar que propugna la reforma. Y esto no puede discernirse fácilmente mediante la simple lectura de los planes de estudios aprobados y publicados en el Boletín Oficial del Estado. Haría falta ver cómo funcionan en la realidad estos planes de estudios: si hay o no una coherencia y una continuidad en las enseñanzas; si se produce la necesaria e imprescindible colaboración y coordinación entre los departamentos, las áreas de conocimiento y los profesores implicados para articular un proceso formativo que integre sus respectivas aportaciones; si la formación impartida contempla suficientemente el contraste con la práctica real de la docencia; si se proporcionan elementos teóricos, conceptuales y metodológicos útiles y adecuados para la reflexión y el análisis sobre la práctica docente; etc.

—¿Qué función estima que deberían potenciar las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado en el seguimiento de la reforma con postgraduados? ¿Cómo deberían coordinar la oferta de formación inicial del profesorado y su perfeccionamiento?

—La implicación de las Escuelas en actividades de perfeccionamiento y de formación permanente del profesorado ha ido en aumento en los últimos años. Creo además que se trata de una tendencia sumamente positiva que conviene ampliar y potenciar. Por un lado, las Escuelas pueden, y me atrevería a decir que deben, jugar un papel decisivo en acercar a la práctica docente los avances que se van produciendo en la reflexión e investigación educativa, así como en la aparición de nuevas corrientes y nuevas propuestas en el pensamiento

pedagógico y didáctico. Por otro lado, la implicación en actividades de formación permanente puede y debe proporcionar a las Escuelas el contacto enriquecedor con la realidad de los centros y de las aulas y ayudarles a conseguir un mayor ajuste y adecuación de su oferta a las necesidades de formación de los profesores en ejercicio. Me parece pues positivo tanto por lo que las Escuelas pueden aportar, mediante esta implicación, a la mejora progresiva del funcionamiento de nuestro sistema educativo, como por el enriquecimiento que puede suponerles.

Si miramos lo que sucede en otros países de nuestro entorno, se constata que las instituciones que tienen a su cargo la formación inicial del profesorado de educación infantil, de educación primaria y de educación secundaria suelen ser también instituciones que desarrollan una labor destacada en los procesos de formación permanente del profesorado en ejercicio en estos niveles educativos. Es más, en ocasiones dedican mayores esfuerzos y recursos al perfeccionamiento del profesorado en ejercicio que a la formación inicial. En España estamos aún lejos de alcanzar esta situación. Ciertamente, como decía al principio, cada día son más los profesores y profesoras de Escuelas Universitarias implicados en actividades de perfeccionamiento del profesorado, pero es más frecuente que la implicación se produzca más a título individual que institucional.

Como es sabido, el Ministerio ha impulsado durante los últimos años la constitución de una red de formación permanente del profesorado a través de los Centros de Profesores y de Recursos. Esta red se encuentra ya plenamente configurada y razonablemente consolidada. En las actividades que planifican, organizan y llevan a cabo los Centros de Profesores y de Recursos no es infrecuente la participación de profesores y profesoras de Escuelas Universitarias. Pero ha llegado quizás ya el momento de dar un salto cualitativo y de potenciar una colaboración más estable e institucional a través de proyectos y programas específicos de actuación. Los convenios existentes entre el Ministerio de Educación y Ciencia y las Universidades ofrecen un marco adecuado para plantear e impulsar esta colaboración institucional sobre cuyo interés y conveniencia no me cabe ninguna duda.

DIDACTICA E INVESTIGACION





¿Prácticas de Campo?

Jesús Arlandis Bataller*

La Biología, como ciencia experimental que es, requiere de estudios tanto teóricos como prácticos, al igual que todas las ciencias que comparten la denominación de experimental; pero la biología precisa de unos estudios prácticos que son totalmente distintos al de otras muchas ciencias y, en concreto, al de las que se vienen realizando actualmente en la propia biología.

Por tanto, ante la imperiosa necesidad de la presencia de las mismas, nos podríamos formular la siguiente cuestión:

¿Qué es la biología de campo? Siempre se ha tendido a ver el campo como la última zona a donde ir durante el curso, es decir, el sistema que se ha venido aplicando tradicionalmente en la enseñanza de la biología era, el “típico” discurso del profesor en el aula y en algún caso, como complemento, tres o cuatro prácticas de laboratorio para salir del paso. ¿Es correcto este planteamiento?

Por suerte para las nuevas generaciones, al parecer esta concepción va a cambiar con el nuevo Plan de Estudios. Con esta reforma, se quiere hacer participar más al alumno en aquello que le rodea, o sea, en el medio natural del cual él forma parte.

Con la reforma de estudios, se quieren eliminar las típicas prácticas de laboratorio del estilo “recetas de cocina”. Ahora se pretende, con ayuda de otra parte importante de las ciencias, la denominada “epistemología científica”, hacer participar más a los alumnos para que puedan comprender mejor cómo se ha llegado hasta lo que actualmente conocemos de la biología, planteándose ellos mismos los mismos problemas que tuvieron, anteriormente, otros científicos.

**Jesús Arlandis Bataller. Licenciado en Ciencias Biológicas. Profesor colaborador de prácticas de Ciencias Naturales en el Colegio Gran Asociación de Valencia.*



En fin, no es nuestro propósito el enumerar todo lo que la reforma desea aportar de nuevo para esta ciencia, sino todo lo contrario, queremos expresar nuestra opinión a cerca de cómo debería de hacerse una mejor biología desde el punto de vista de las prácticas de campo.

Ha sido muy fácil hasta la fecha impartir la enseñanza de esta disciplina ya que los encargados de ello se han limitado a dar tan sólo conceptos científicos (que son el resultado de muchas pruebas experimentales y de mucho tiempo) de una forma rápida y sin preocuparse excesivamente en cómo podrían afectar o cómo lo entenderían las personas a las que iban dirigidos. Resulta sencillo hablar a los “receptores de conceptos” de qué es un hábitat, qué se entiende por microhábitat, cuáles son las relaciones que pueden existir en un ecosistema, qué mecanismos de defensa presentan las posibles presas ante sus posibles predadores, las diferentes pautas de comportamiento ante distintos estímulos en los animales, las asociaciones vegetales y un largo etc. Todo esto, no hay duda de que se intenta explicar de la forma más inteligible posible, pero son las salidas al campo las que realmente ayudan a entender todos los conceptos que aparecen en las sesiones teóricas.

Obviamente ahora se nos plantea la pregunta de ¿disponemos de tiempo suficiente para realizar las salidas al campo? Está claro que el disponer de suficiente tiempo para salir al campo sería lo ideal, pero a nuestro parecer los profesores se preocupan más en dar una serie de temas, cuantos más mejor, sin interesarse por la asimilación que los alumnos pueden recibir de tales conceptos, lo que ha traído consigo una mala impresión de la biología.

Lo más importante sería familiarizar a los alumnos con la naturaleza, con el medio natural que les rodea, ver cómo se comportan los animales en la naturaleza, aprender a respetar tanto a ellos, como individuos que son, como sus propios hábitats. De esta forma será como el discente aprenderá a amar la biología y por tanto, a amar la naturaleza que es lo que realmente interesa.

La forma de hacer estas prácticas sería mediante excursiones por el campo. Para ello, se formarán grupos reducidos, y con la intención de permanecer todo el día por el campo observando todo aquello que esté en el entorno circundante en la medida de lo posible.

Como ejemplo de ello expondremos una excursión, tomando como referencia una de las tantas salidas que venimos realizando un grupo de investigadores en la comarca de la Safor (al sur de la provincia de Valencia), miembros todos del “Grup d’Estudi i Protecció de les Rapaces de la Safor” (GEPRAS).

Desgraciadamente nuestra comarca ha sido, al igual que otras muchas, objeto de numerosos incendios forestales durante los últimos 10 años, quedando en la actualidad muy pocos núcleos con vegetación; aunque aún se pueden observar bastantes cosas interesantes.

Lo importante a la hora de mostrar a los alumnos todo aquello que nos rodea, es el indicarles cuáles son las épocas más idóneas (debido a la temperatura, precipitaciones, escasez de organismos debido al estado de hibernación, etc.), para salir y observar las distintas especies en su medio; no obstante, hay que concienciarles ante todo de que para salir al campo hay que tener paciencia, ser buenos observadores de todo lo que aparezca, y saber respetar los comportamientos de las especies en sus hábitats.

Durante la excursión, hay que ir hablándoles de cómo pueden encontrarse los seres vivos en la naturaleza. Es muy común ver determinadas actitudes de personas que salen al campo; y si observásemos por donde se han movido, se podrían ver muchísimas muestras de desconocimiento de la naturaleza.

Es típico el andar por la sierra e ir levantando, sólo por mala costumbre, las piedras que salgan al paso, siendo inconscientes del hecho de que bajo esa piedra puede haber una serie de invertebrados que estén restringidos a ese microhábitat, microhábitat que presenta unas condiciones adecuadas para sus necesidades biológicas tales como, humedad, ocultación, etc. Con ello, hay que hacer comprender a los alumnos que por pequeño que sea un determinado objeto, bien orgánico o inorgánico, puede contener vida en él. Otro ejemplo de microhábitats son aquellos troncos cortados y carcomidos en medio del monte, este lugar también es una zona potencialmente restringida a pequeños invertebrados, y por tanto deberán ser respetados a la hora de intentar destruirlos.

Otra tendencia que hay que enseñarles es la de respetar a aquellos organismos que les causen miedo por el temor a ser atacados; es decir, existe normalmente la costumbre de que, cuando en una salida al campo un alumno ve un animal o vegetal que le puede causar daño, inmediatamente se procede a su destrucción. Obviamente, estos organismos presentan unas características defensivas para evadirse de aquellos otros seres vivos que puedan perjudicarlos. Un ejemplo de lo que describimos son los escorpiones: hay gente que cuando encuentra uno, sólo se preocupa de acabar con él, pero sin detenerse a pensar que, el escorpión no intentará inyectarle su veneno, a no ser que sea molestado. Otro caso podrían ser las arañas con sus telas tejidas entre dos puntos de apoyo, más o menos estable y en una zona donde resulte ser de paso habitual de presas para este individuo. Pues bien, todos hemos observado que si alguien se encuentra una tela de araña inmediatamente, por temor, tiende a destruirla sin más.

Con esto, se intentará despertar el amor del niño por la naturaleza pero sin dejar de hacer mención a dónde se debe observar, cómo y con qué precauciones.

Supongamos ahora que nos centramos en una excursión para ver dónde nidifican ciertas aves, ver cuáles son sus pautas de comportamiento, su dieta alimenticia, etc. Para ello nos tenemos que proveer de unos prismáticos, un cuaderno para tomar notas de todo aquello que vayamos viendo, tanto de lo que nos interesa, que en este caso son las aves, como de cualquier otro ser vivo que encontremos en nuestra salida, y unas buenas guías de campo para las posibles consultas.

El estudio lo vamos a realizar sobre las aves rapaces, tanto diurnas como nocturnas, aunque en estas últimas el período de observación va a ser diferente.

Por lo que se refiere a las rapaces diurnas, iremos viendo las zonas de montaña que, por sus características geotectónicas, presenten paredes más o menos verticales, ya que estas zonas son generalmente las preferidas por estas rapaces para nidificar. Sin embargo ello no significa que sea el único punto de nidificación, ya que existen varias especies que emplean las copas de los árboles para este fin.

¿Todas las paredes verticales son buenas para la nidificación? No, ya que se requieren un mínimo de características para actuar como puntos de nidificación. Como características más importantes, podemos decir que deben presentar a modo de entrantes, con una pequeña plataforma donde puedan descender las aves. Esto obviamente será en las grandes rapaces como son por ejemplo el quebrantahuesos, el buitre leonado, el águila real, el águila perdicera, el alimoche, etc.; pero en el caso de pequeñas rapaces, como pueden ser los cernícalos, los simples orificios en un pared montañosa pueden servir para tal fin.

¿Qué características tienen estas zonas de montaña frente a las partes más llanas? La respuesta es sencilla, estas áreas seleccionadas para la nidificación tienen la gran ventaja de ser prácticamente inaccesibles, por lo que se impide que ciertas especies, que puedan ser posibles predadores, tengan dificultad de llegar hasta los nidos, incluyendo también al hombre, aunque, en algunos casos no resultan ningún impedimento para él. ¿Porqué esta inaccesibilidad? Evidentemente, en muchos casos, cuando la pareja necesita mucho alimento para sacar adelante la pollada, deben salir ambos a buscar alimento si éste es difícil de conseguir; por tanto, las crías se quedan durante un período de tiempo más o menos largo, sin ningún tipo de protección ante posibles predadores; por esto, la ubicación del nido en una pared de estas características, será una forma de restringir el número de sus posibles predadores, ya que únicamente podrán acceder por vía aérea, salvo en el caso de los cazadores furtivos que roban las crías de los nidos.

Estos nidos suelen encontrarse a media altura en la pared, ya que si estuvieran muy cerca de la parte superior, la posibilidad de acceder predadores al nido por esta zona sería mayor, y por tanto estaríamos frente a un grave problema para la especie.

Como hemos indicado anteriormente, también podemos encontrar nidificaciones en los árboles de las zonas boscosas. Estos son más escasos debido a los incendios forestales; creemos sinceramente que esto sólo lo podremos ver en reservas naturales o en lugares poco frecuentados por el hombre; aunque ya ni las reservas naturales pueden considerarse zonas protegidas porque, si recordamos un poco, hace algo más de dos años, el Parque Nacional de Monfragüe (provincia de Cáceres) siendo uno de los parques de Europa con mayor representatividad en especies de rapaces (34 de las 51 que hay existentes en toda Europa), sufrió un incendio forestal que fue catastrófico debido a la enorme superficie que padeció los efectos de tan indeseado fenómeno. Las especies que suelen nidificar en estos sustratos orgánicos son el águila imperial, buitre negro, ratonero, etc.; aunque puede haber excepciones ya que por ejemplo, del águila real en Monfragüe, se han visto sus nidos paradójicamente sobre árboles.

Pues bien, una vez hemos descrito de forma rápida cuáles son las zonas nidificables, debemos tener en cuenta a la hora de la observación y el estudio posterior cómo hay que proceder en cada época.

Si la salida al campo con los alumnos la realizamos en época de cortejo entre la pareja, podemos ver cuáles son las pautas de comportamiento empleadas por el macho para conquistar a la hembra. Estas pautas de cortejo pueden ser muy largas e incluso costosas, ya que la



hembra no se dejará impresionar por el primer macho que se le acerque. Con ello, los alumnos pueden ser espectadores afortunados de tales pautas de comportamiento, viendo de esta forma lo difícil e interesante que resulta la formación de la pareja. Obviamente, esta observación deberá realizarse desde lugares poco visibles para no impedir el cortejo o danza nupcial.

Posteriormente, si se consolida la pareja, la hembra pondrá los huevos y empezará el período de incubación, siendo el macho normalmente el que se dedicará a recoger los alimentos para alimentar a la hembra. Será a partir de este momento donde la observación por nuestra parte será lo más discreta posible, ya no podremos estar tan cerca como lo hubiésemos estado antes de la puesta; esto se debe a que nuestra presencia en su campo de acción puede producir el abandono del nido por parte de la pareja, perdiéndose con ello la pollada. Este aspecto debe quedar muy claro para los alumnos. El desconocimiento de la importancia de este período crítico que es la puesta e incubación puede verse fácilmente, por ejemplo, cuando llega la primavera, e incluso al final del invierno; la gente sale al campo y no es difícil encontrar pequeños nidos de paseriformes en árboles de sus alrededores; la tendencia general es subir hasta ellos sin tener en cuenta la posible pérdida de estabilidad de los mismos en este sustrato, con la consecuente caída de éste. Pero aun así, si el nido estuviese con los huevos todavía, lo típico es cogerlos y, con suerte, después devolverlos; pero si por el contrario en el nido hubiesen polluelos, siempre está la posibilidad de querer llevárselos a casa para el intento inútil de criarlos fuera de su hábitat.

Dejando esto de lado y volviendo al tema que nos ocupa, cuando los huevos ya han eclosionado, el trabajo de los padres es más complicado. Mientras estaban en el interior de los huevos, la madre sólo se preocupaba de darles la suficiente temperatura para la posterior eclosión, mientras que el padre sólo alimentaba a la hembra. Con la salida de los nuevos polluelos, el trabajo se complica, ahora el padre debe aportar más cantidad de comida ya que son más individuos a alimentar y por otro lado, las crías empiezan a moverse por el interior del nido; esto va a tener el inconveniente de que la hembra deberá estar más atenta para que los polluelos no vayan a caer del nido, y al mismo tiempo, con el aumento de tamaño, deberán ser ambos padres los que se dediquen a alimentar a los pollos. Es en este momento cuando los pollos van a estar más expuestos a la predación, ya que la protección de los padres suele ser más escasa.

Con el paso del tiempo, los polluelos se van haciendo más grandes, van cambiando su plumaje. Se empiezan a producir pequeños vuelos de prueba por las inmediaciones del nido, siendo en estos períodos de aprendizaje cuando suelen ser predados por otras especies; por ejemplo, uno de los casos más observados es la detección de águilas perdiceras y ratoneros en la dieta de otras rapaces, en este caso de las nocturnas como son los búhos reales, que veremos con más detalle al hablar de la dieta de las rapaces.

Los polluelos suelen tener cuidado paterno hasta una determinada edad; pasada ésta, los nuevos individuos se separan de sus padres y van en busca de nuevas parejas en otros territorios. La madurez sexual puede alcanzarse a diferentes edades según las especies. Todo este período ha de ser observado en salidas al campo desde una más que prudente distancia.

Una vez que hemos comprobado que el nido ha sido abandonado por sus ocupantes, es cuando podemos proceder a realizar el estudio de la dieta alimenticia de las rapaces. ¿Cómo lo realizamos? Primero diremos que las aves en su estómago o molleja no poseen ácido clorhídrico a diferencia de lo que ocurre en los mamíferos. Esta falta de ácido hace que sean incapaces de poder digerir las estructuras óseas de sus presas, las plumas, las partes quitinosas de los invertebrados como son por ejemplo los ortopteros (saltamontes, etc.), coleopteros (escarabajos) y otros. Como consecuencia de ello, las partes que no son digeridas en el estómago son regurgitadas por vía oral en forma de pelotas llamadas egagrópilas. Estas egagrópilas son normalmente de morfología ovalada, y más o menos compactadas por acción de secreciones acuosas del animal. Las hay de diferentes tamaños, dependiendo obviamente del animal que las ha regurgitado.

Un dato a tener en cuenta será la consistencia de estas, la humedad que presenten, etc., lo que nos ayudará a deducir más o menos el tiempo que ha transcurrido desde su expulsión hasta la fecha de su recolección.

Al mismo tiempo, se podrá acceder al nido con nuestros alumnos y podremos estudiar cuáles son los materiales empleados para su formación, la arquitectura del mismo, tamaño, etc.; al igual que la presencia de posible parásitos que hayan podido aparecer durante la época de nidificación y poder luchar contra las posibles enfermedades de estas aves.

Una vez que hemos obtenido las egagrópilas y los datos concernientes al nido, se procederá a realizar el análisis de estas para determinar la dieta alimenticia de la especie en cuestión, y posteriormente deducir las cadenas tróficas que se pueden componer en el territorio estudiado. Cuando determinemos todo lo que hay en las egagrópilas, tendremos unos datos valiosísimos de la fauna existente en la zona de estudio. Todos los datos pueden ser empleados para construir lo que se denominan cadenas tróficas. Con éstas, podremos tener unos resultados de la fauna que hay en la zona, así como la abundancia de esta ya que el número de cráneos de una misma especie en varias egagrópilas así nos lo verificará.

Hasta ahora hemos hablado de las rapaces diurnas, pero ¿cómo podemos observar las rapaces nocturnas? Obviamente son más difíciles de observar debido a la escasez de luz. No obstante, con ayuda de buenos prismáticos, como son los de visión infrarroja, se pueden detectar en las salidas nocturnas.

El problema lógico que se plantea al profesor es el elevado coste de estos prismáticos, lo que imposibilita disponer de la cantidad necesaria para un grupo escolar, por lo que normalmente podemos emplear otras estrategias según los hábitos de estas rapaces.

Se sabe que el período de caza de las rapaces nocturnas oscila desde el crepúsculo hasta los primeros rayos de sol de la madrugada, por tanto, este sería un buen momento para intentar observarlas.

Estas rapaces pueden nidificar en nidos abandonados por las rapaces diurnas, también en muros o en casas viejas abandonadas. Por tanto, estos lugares serán buenos centros de vigilancia en esas horas críticas en las que pueden volver a los nidos durante la época de reproducción.



Otro método empleado para localizarlas es mediante la detección de los sonidos emitidos por algunos miembros de la pareja como posible reclamo del macho hacia la hembra. Normalmente cada especie emite sonidos diferentes, por lo que se pueden identificar simplemente por tales señales. Un ejemplo es el autillo que, durante la emisión de las llamadas, revela claramente donde se encuentra el macho, el sonido que emite es un "tiout-tiout" a intervalos de tiempo, separados unos de otros por pocos segundos. Pero aun así, son bastante difíciles de localizar por dos razones: primera porque a medida que nos acercamos al lugar de donde procede la señal, el autillo detecta nuestra presencia con que cesa la emisión de sonidos, y segundo porque son de muy pequeño tamaño y fácilmente mimetizables debido a la semejanza de colorido de su plumaje con las ramas del árbol sobre el que se sitúa.

Obviamente, todo lo referente al estudio de sus dietas y a la construcción de las cadenas tróficas deducibles es semejante al utilizado para las rapaces diurnas.

Ante todo lo expuesto con anterioridad, ¿qué conclusiones podemos obtener?, las conclusiones se centran básicamente en que los alumnos, con unas buenas excursiones por el campo, bien organizadas y con cierta periodicidad, van a poder entender mejor todo lo que es la naturaleza. Se les va a familiarizar más y al mismo tiempo se les hará ver mejor todos los conceptos referidos durante las sesiones teóricas. Se conseguirá un objetivo primordial, el respeto hacia la naturaleza y hacia los seres que, como nosotros, forman parte de ese medio natural, conseguiremos atender -mediante las prácticas de campo- a los tres tipos de contenidos que propone el Diseño Curricular Base: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Bibliografía

BENNETT, D.P. & HUMPHRIES, D. A. - *Ecología de campo*. Ed. Blume. Madrid (1985).

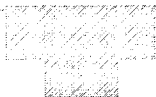
HARRIS, J. *Guía para los amantes de la naturaleza*. Ed. Blume. Barcelona (1984).

JIMÉNEZ ALEIXANDRE, M.P. *Enseñanza de las ciencias. Cuadernos de Pedagogía* 155: 8-10.

RODRÍGUEZ, J.L. *Guía del Parque Natural de Monfragüe*. Ediciones Fondo Natural. Madrid (1989).

SAUER, F. *Aves terrestres*. Ed. Blume. Barcelona (1983).

VILLAPLANA FERRER, J. *Introducció a la fauna vertebrada de la Safor*. Ed. C.E.I.C. "Alfons el Vell" i Conselleria d'Agricultura i Pesca. La Safor (1988).



La didáctica de los componentes lingüísticos de la lengua inglesa en las Escuelas del Profesorado

José Ignacio Albentosa Hernández*

A la hora de optar por una orientación didáctica se ha de tener principalmente en cuenta a los destinatarios de ésta. En el caso de nuestras Escuelas, los destinatarios son futuros maestros por la especialidad de "Filología-Inglés", para los que tanto la fluidez en la comunicación como la perfección y exactitud en el conocimiento de la morfología, sintaxis, semántica y fonética de la lengua inglesa -como filólogos- son básicas, dado su inmediato papel como formadores en el idioma de los niños de Enseñanza Primaria, etapa realmente decisiva a la hora de aprender una lengua extranjera. Una diplomatura en Lenguas Extranjeras exige, así lo creemos, un estudio serio y científico de los mecanismos internos de la lengua inglesa a la vez que una capacidad para producir y entender mensajes en un inglés fluido y preciso con una finalidad eminentemente interpersonal y comunicativa.

Teniendo en cuenta este objetivo general y básico pretendemos dar en las páginas que siguen unas orientaciones sobre la enseñanza de los llamados componentes -o subdestrezas- lingüísticos (fonética, gramática, léxico y elementos socioculturales), de forma que el conocimiento de los componentes de la lengua lleve a nuestros alumnos a saber servirse de ella en un contexto social.

Lógicamente, la singularidad de todo momento educativo, ya que cada promoción de alumnos tiene unas características determinadas y -en lo referente a lengua inglesa- unos co-

**José Ignacio Albentosa Hernández. Licenciado en filología Inglesa. Profesor Titular de Lengua y Literatura Inglesas en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. de Ciudad Real.*

nocimientos y unas carencias específicas, exigirá un tratamiento concreto de los componentes lingüísticos en el aula. A este respecto puede ser de gran utilidad la aplicación de un *assessment test* a cada promoción que se incorpora a nuestras Escuelas.

ASSESSMENT TEST

La necesidad de prever, en la medida de lo posible, los errores y lagunas con que los alumnos acceden a la Escuela Universitaria, a fin de poner cierto énfasis en ellas a la hora de desarrollar los contenidos del sílabus, hace aconsejable la aplicación de un “*assessment test*”.

Este tipo de test se fundamenta en el incuestionable interés que tiene comenzar el ciclo de enseñanza-aprendizaje con un conocimiento bastante exacto de en qué puntos de la programación habrá de hacerse mayor hincapié y de cuáles son, por el contrario, los que ofrecen menor problema al alumnado y que exigirán, por tanto, una menor dedicación.

Los datos recogidos en el test, que habrá de ser lo más completo posible e incluir todos los aspectos de la lengua, nos pueden obligar a reajustar y acomodar, al menos durante el período inicial, la programación a corto plazo, sin que esto signifique que hayan de verse alterados los objetivos a largo plazo que hayamos marcado.

El test nos permite conocer no sólo al alumnado como grupo, sino, principalmente, emitir un juicio sobre el nivel aproximado del alumno individual, lo que nos posibilitará la comprobación de su progreso durante el curso, así como el hacer más efectivas las primeras tutorías y recomendaciones que, sobre material y trabajo personal, se hagan al alumno.

LA ENSEÑANZA DE LA FONÉTICA.

“Es imprescindible para todo buen profesor de idiomas tener, además del dominio práctico, unos conocimientos teóricos muy precisos del sistema fonológico de la lengua que está enseñando”(1). Es por ello que, pensando en el nivel universitario de nuestros alumnos, en sus problemas de audición y pronunciación y en su futura labor como profesores de lengua inglesa en la Enseñanza Primaria, nos parece imprescindible que se incluya dentro de los programas de las Escuelas del Profesorado el estudio pormenorizado y explícito del sistema fonológico y elementos prosódicos del inglés para compararlos, en caso de conveniencia o necesidad, con los del castellano.

El aprendizaje de la fonética, aun siendo parte básica de un currículo, no ha de ser considerado, no obstante, como un fin en sí mismo, sino como un medio indispensable para mejorar la comprensión y expresión orales de los alumnos. Asimismo, a través de los conocimientos teóricos sobre el sistema fonológico inglés y su práctica, dotaremos a los alumnos -en



atención a su inminente función docente- de un instrumento que les permitirá hacer un diagnóstico preciso de los fallos de pronunciación en que incurran sus futuros alumnos y determinar cuáles son las causas a fin de poder aplicar los ejercicios más adecuados en cada caso para corregir dichos fallos.

Actualmente nos encontramos con una realidad tristemente palpable: la preparación y formación en pronunciación inglesa de los alumnos que acceden a las Escuelas Universitarias es bastante deficiente y su conocimiento de los símbolos del alfabeto fonético internacional, que les capacite si quiera para interpretar las transcripciones de palabras en diccionarios, es prácticamente nula en un elevadísimo porcentaje de casos. Todo ello hace necesario empezar desde un principio con la práctica básica ya que, no en vano, “la expresión oral ha sido junto con la (comprensión) auditiva, la destreza menos atendida en la enseñanza de idiomas”⁽²⁾.

La enseñanza de la fonética persigue como objetivo primordial preparar a nuestros alumnos para la comunicación oral. Puesto que en la comunicación hay dos elementos básicos, el emisor (que emite o codifica un mensaje) y el receptor (que lo recibe o decodifica), parece indispensable prestar interés tanto a la fonética articulatoria como a la fonética acústica, ya que ambas son complementarias entre sí.

El conocimiento y dominio de la fonética articulatoria ayuda muy eficazmente a la parte correspondiente a producción o emisión de fonemas y, consecuentemente, incrementa la más fácil y rápida consecución de fluidez y buena articulación a la hora de hablar. Todo ello revierte en una mejora de la comprensión oral al crear unos reflejos automáticos que ayudan, no sólo a la mejor percepción o comprensión -campo correspondiente a la fonética acústica-, sino a la mejor articulación y emisión correcta del fonema.

Antes de comenzar el desarrollo del programa, la aplicación de la parte oral del “assessment test” nos permite conocer las deficiencias reales de los alumnos para poner un mayor interés en ellas. La aplicación del citado test y la práctica docente nos han permitido establecer una lista de los problemas más frecuentes que encontramos:

-Dificultad en la pronunciación y discriminación de sonidos vocálicos y consonánticos no existentes en la lengua castellana y la consiguiente filtración fonológica del castellano al inglés. Esto trae consigo la confusión entre sonidos similares: /i:/, /i/, etc.

-Dificultad a la hora de pronunciar y diferenciar grupos consonánticos (consonant clusters): desks, tests, ...

-Tendencia a una “pronunciación plana”, no debilitando las sílabas átonas.

Una vez establecidos los elementos fonológicos más deficientes, empezaremos a estudiar detenidamente fonema a fonema (punto y modo de articulación) y, cuando es necesario, lo comparamos con el fonema castellano que puede causar filtración. Junto con la explicación teórica realizaremos ejercicios prácticos (“minimal pairs”, “missing words”, juegos fonéticos,...)

Cuando un sonido presente dificultad generalizada le prestaremos especial atención: primero pronunciamos nosotros repetidas veces el fonema aislado para que los alumnos puedan

centrarse en él; a continuación se pronuncia una o dos palabras que contengan el fonema y se pide a los alumnos que repitan coral e individualmente. Si el problema subsiste contrastaremos el sonido con otro similar a fin de que los alumnos puedan “escuchar” la diferencia. Por último, una descripción detallada de cómo se articula el fonema puede ser de gran utilidad. Intentaremos, en definitiva, que sean capaces de distinguir el fonema para que a continuación pasen a producirlo.

Los fonemas prosódicos requerirán un tratamiento distinto al de los segmentales ya que se presentan sincréticamente en la cadena hablada y no se pueden aislar. Aquí, aparte de la explicación teórica de los conceptos de acento, debilitación, ... habrá de ponerse especial énfasis en señalar que el inglés es lo que se ha dado en llamar una “stress-timed language”, lo que le da un ritmo tan peculiar y difícil para el hispanohablante. El acostumbrar a los alumnos a escuchar en clase un inglés hablado a un ritmo natural, les ayudará a entender y, con las normales limitaciones, a producir un inglés real en clase o en un país de lengua inglesa. Una técnica que se puede utilizar eventualmente en clase para fijar el ritmo y la entonación es la que se conoce como “back-chaining”.

Tan pronto como sea posible consideramos conveniente comenzar a hacer transcripción fonética. En una primera fase la transcripción será sólo de palabras y sintagmas y, en una fase posterior, pasaremos a la transcripción de oraciones y fragmentos de textos. Consideramos la transcripción fonética un recurso de gran utilidad en la clase de inglés porque “permite reforzar la memoria auditiva de las cadenas sonoras, con la memoria visual de los símbolos fonéticos”⁽³⁾, a la vez que permite a los alumnos darse cuenta de su incorrecta pronunciación de vocablos más o menos habituales.

En su estancia en las Escuelas del Profesorado el alumno habrá de alcanzar un conocimiento y dominio casi automático del sistema fonológico inglés, entonación y ritmo, semejanzas y divergencias con el castellano, en el campo no sólo de la teoría, sino también de la práctica. Todo ello le permitirá, como futuro maestro, ser un buen modelo para sus alumnos, conocer dónde van a encontrar dificultades y aplicar técnicas para subsanar posibles errores antes de que éstos se conviertan en problemas endémicos en el niño.

LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA.

La cuestión de si enseñar gramática de una manera explícita o no y, en su caso, como enseñarla ha sido asunto clave y controvertido en los distintos enfoques y métodos que se han sucedido desde el de Gramática Traducción. Nosotros nos inclinamos, clara y abiertamente, por una enseñanza del sistema morfosintáctico y semántico de la lengua inglesa a nuestros alumnos ya que “nadie pone hoy en duda que para hablar correctamente una lengua hace falta tener un conocimiento muy preciso de cómo funcionan los mecanismos que regulan la producción de frases o expresiones con las que se expresan los distintos mensajes en dicha



lengua”⁽⁴⁾.

Varios factores influyen en esta orientación que proponemos y entre ellos cabe citar:

-la reflexión sistemática sobre la gramática “hará posible que el conocimiento adquirido al respecto empiece a actuar como control, como mecanismo de autocorrección, permitiendo mejorar considerablemente las producciones”⁽⁵⁾.

-El nivel universitario de nuestros alumnos, su condición de futuros diplomados en filología, y su edad exigen un tratamiento científico de la asignatura de Lengua Inglesa, parejo al de la Lengua Española.

-Su futuro papel como profesores de Primaria, como principales y, probablemente, únicos “modelos” de lengua inglesa para sus alumnos, les exige hablar la lengua no sólo con fluidez, sino con corrección. El conocimiento de las gramáticas española e inglesa les permitirá, como en el caso de la Fonética, conocer las diferencias entre ambas y, de esta forma, comprender mejor los errores de sus alumnos y buscar mecanismos y técnicas para su solución.

Para la enseñanza de la gramática, que debe impartirse en lengua inglesa, podrá optarse por diversas técnicas según la complejidad de las lecciones que incluya el programa específico de cada Escuela.

La “lección magistral”, tan desprestigiada por personas que llevan hasta sus últimas consecuencias el Enfoque Humanista de la educación, posee -desde nuestro punto de vista- enormes valores y es una técnica más que justificada si creemos que el profesor tiene unos conocimientos que comunicar a los alumnos pues, en caso contrario, los alumnos y el profesor serían -en muchas ocasiones- intercambiables en el aula y nuestra experiencia y nuestro sentir personal nos dicen que no lo son.

En cualquier caso, entendemos la lección magistral de una manera “informal” -permítanos llamarla así-, ya que los alumnos serán invitados a participar haciendo preguntas, proponiendo ejemplos para su análisis, ...

Incluso algunos temas de gramática (los que presenten menor dificultad de los cursos superiores ya que en primero no lo consideramos precedente) podrán ser explicados en clase por grupos de dos o tres alumnos que, previamente, habrán preparado bajo la dirección del profesor. Creemos que esta posibilidad cubre dos objetivos fundamentales de las Escuelas Universitarias del Profesorado: la formación científica y creación de un espíritu crítico por un lado y, por otro, su preparación para ser futuros profesores que habrán de preparar temas, seleccionar información y saber transmitirla en el aula.

Tanto en un caso como en el otro, la explicación habrá de tener como paso inmediatamente posterior el usar o ver usada la estructura o el concepto explicado por medio de ejercicios orales o escritos y reconocer la estructura o el tópico gramatical en textos escritos y en cintas de audio o video.

De cualquier modo queremos aclarar que la enseñanza de la gramática no constituye en sí misma el objetivo último de nuestra docencia, sino un medio, importante y decisivo, para llegar a dominar mejor el uso de la lengua. La gramática, por cuanto nos enseña a reflexionar

sobre el habla, nos ayuda a hablar mejor, a comunicarnos con mayor precisión. Y así lo ha entendido el Consejo de Universidades en la propuesta de 1991 para la reforma del plan de estudios en nuestras Escuelas al presentar, como materia troncal de la especialidad de “Lenguas Extranjeras” la Morfosintaxis y Semántica de la Lengua Inglesa.

LA ENSEÑANZA DEL VOCABULARIO.

Desde el punto de vista de la función interpersonal de la lengua, la importancia del vocabulario es fundamental ya que sin léxico es completamente imposible la comunicación verbal y escrita. Sin embargo, durante años a la enseñanza del vocabulario no se le ha solido prestar la misma atención que a la de estructuras y pronunciación, y el aprendizaje del léxico se limitaba a la mera retención memorística de larguísimas listas de vocablos, las más de las veces sin relación alguna entre ellos.

Habrà de otorgarse, pues, la importancia que merece a la enseñanza/aprendizaje del léxico. No es posible un programa explícito para este componente lingüístico -sería prácticamente imposible diseñarlo- y, sin embargo, cubre todo programa por cuanto con las distintas actividades e incluso con las explicaciones gramaticales se introducen palabras y expresiones nuevas, se fijan y recuerdan las ya aprendidas, etc.

La presentación del nuevo léxico no se hará -ya lo hemos indicado- de manera aislada a través de listas de vocabulario, sino dentro de su contexto, bien en asociación con elementos visuales o bien dentro de un texto de lectura, diálogo, documento auténtico, ... ya que las palabras aisladas son difíciles de retener y recordar, pues están vacías de significado contextual. En este sentido, se evitará la utilización sistemática de la traducción ya que su uso indiscriminado puede acarrear una serie de problemas debido, entre otras cosas, a las interferencias léxicas existentes entre las dos lenguas: la falta de coincidencia de sememas (weather, time, tense= tiempo; ball= pelota, balón, baile), los “false-friends”, ...⁽⁶⁾.

No obstante, no estamos totalmente en contra de la traducción como postura llevada al extremo. Puntualmente la traducción de un vocablo o expresión puede ser necesaria e incluso aconsejable si no se quiere, en ocasiones, llegar a paralizar la marcha normal de la clase. Somos conscientes de que, conforme se vaya acrecentando el grado de conocimiento de los alumnos, éstos gozarán de una mayor independencia respecto de la traducción y cada vez les será más fácil inferir el significado (e incluso la pronunciación) de un nuevo vocablo o expresión por el contexto o la situación, por la función sintáctica o por su morfología (prefijos, sufijos, ...). Para el trabajo personal se les aconsejará la utilización, siempre que sea posible, de un diccionario monolingüe con transcripción fonética incorporada.

Generalmente, una de las primeras cosas que, en el campo del léxico, hay que hacer en



los primeros días de clase es enseñar a los alumnos a manejar un diccionario pues, por extraño que pudiera parecer, su desconocimiento de esta insustituible fuente de información es enorme. Enseñarles a interpretar las distintas abreviaturas que dan información gramatical, la división silábica, la transcripción, los distintos significados o matices según los campos en que se aplique el vocablo, etc. será un objetivo principal de los primeros días de su estancia en nuestras Escuelas, con el fin de hacerles ver que el diccionario es una guía siempre a su disposición que les permitirá ampliar sus conocimientos de vocabulario sin necesidad de recurrir al profesor.

Para el estudio y control del vocabulario se pueden adoptar diversos procedimientos y técnicas:

-Las clases de "listening" que, generalmente, giran en torno a una función específica son buen momento para introducir el vocabulario básico de esa función. Si, por ejemplo, un ejercicio de "listening" gira en torno al tópico "Describing people" es el momento ideal para la introducción de adjetivos que se refieran a la caracterización fisiológica y psíquica del individuo. Después se hace practicar este vocabulario haciendo a los alumnos describirse entre sí oralmente y pidiéndoles una redacción sobre el tema "A complete description of myself". Esta técnica es igualmente aplicable en algunas clases de video, lectura, ...

-Actividades del tipo "Picture discussion" serán también utilizadas de manera habitual. La descripción de objetos, fotografías, posters, etc. es importante a la hora de aprender y fijar vocabulario y son "excusa" válida para la introducción de nombres de objetos, animales, ... que, no estando presentes en la fotografía, guardan clara relación con ella.

-Ejercicios del tipo "blank-filling" en que se ha de rellenar un hueco con una palabra de entre las propuestas (palabras que tienen un significado similar pero ofrecen distintos matices) pueden ser también utilizados en nuestras clases. No obstante creemos que, para la total efectividad de este tipo de ejercicios, es conveniente dejar a los alumnos un tiempo prudencial para que lo trabajen en casa, busquen las palabras en su diccionario monolingüe (pues el bilingüe les dará, las más de las veces, la misma traducción para todas), estudien las diferencias de matiz e inserten la palabra adecuada según el contexto.

-Los ejercicios de vocabulario con textos cortos (de unas 120 palabras) de las que borramos 15-20 palabras o expresiones que habrá de completar el alumno son de extraordinaria utilidad. En un primer momento las palabras perdidas ("missing words") aparecerán desordenadas al pie del texto. Progresivamente disminuirá el número de palabras que se facilita al alumno a pie de página hasta no proponer ninguna a fin de que ellos sepan deducir, tras una rápida lectura del texto, el léxico adecuado para rellenar los huecos.

-En una o dos ocasiones a lo largo del curso académico y, aprovechando la presencia del Auxiliar de Conversación nativo con que suelen contar todas nuestras Escuelas, se puede introducir una clase de "taboo and swear words". Tomando como base un texto, el Auxiliar de Conversación explica a los alumnos estas expresiones habituales del lenguaje coloquial y los contextos en que éstas se emiten. Las "taboo words" más habituales son una realidad en la comunicación cotidiana y forman parte de la competencia socio-cultu-



ral del hablante por lo que creemos que los alumnos deben conocerlas, pues se pueden encontrar con ellas en cualquier conversación con un hablante nativo.

-Los “phrasal verbs”, tan comunes en el habla cotidiana inglesa y tan difíciles de usar para el hispanohablante, han de tener especial tratamiento en la enseñanza del vocabulario. Habremos de concienciar a nuestros alumnos de que, a pesar de que la forma verbal y la partícula puedan aparecer separadas (vgr. “put that book down!”) los “phrasal” y “prepositional verbs” son unidades estructurales. Hay que enseñarles a deducir la carga semántica que, generalmente, aportan las partículas (“UP” a sense of “completeness”, “AWAY” adds the meaning of continuous action, ...)⁷. Es básico presentar los “phrasal verbs” en textos y oraciones en que sea fácil inferir el significado por el contexto, para hacer después ejercicios de “blank-filling” y, lo que es más importante, el profesor habrá de utilizar con frecuencia “phrasal verbs” en su discurso.

-Por último, la realización de crucigramas que se refieran a áreas léxicas específicas y de otros juegos de vocabulario (de los que hay abundantes publicaciones) pueden ser utilizados a manera de test o revisión informal del vocabulario estudiado.

INTRODUCCIÓN A LA CULTURA INGLESA.

“One cannot learn a foreign language well unless he learns something of the experience and beliefs of the people who use that language natively”⁸. Ciertamente la lengua está en estrechísima relación con la vida, la civilización y el sentir de un pueblo y de ahí que consideremos, como objetivos básicos de la enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Escuelas del Profesorado, el introducir a los alumnos en el conocimiento de la realidad cotidiana del Reino Unido -principalmente- y de otros países de habla inglesa. Los objetivos del profesor en este campo estarán encaminados a motivar a los alumnos haciéndoles conocer el panorama actual de la cultura británica, tanto de la CULTURA -con mayúsculas- (principales instituciones, medios de comunicación, historia actual,...) como de la intrahistoria o “cultura doméstica” -si se nos permite el término- y que incluiría la vida familiar y social de los británicos.

La enseñanza de la cultura no tiene por qué recibir por parte del profesor un tratamiento programático en sí misma, y no porque consideremos este componente de menor importancia, sino porque constantemente nos servimos de documentos (recortes de prensa para debates, fotografías, diapositivas, videos) que reflejan la realidad cultural británica; estamos en esto de acuerdo con E.D. Allen y R.M. Valette cuando afirman que “...culture can be an integral part of all instruction rather than an added frill”⁹.

La introducción de tópicos “exclusivamente” culturales conviene realizarla con ayuda del Auxiliar de Conversación, persona clave en este tipo de clases y con el que se preparan



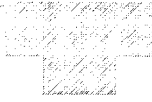
artículos y fotografías para mantener debates con los alumnos, uniendo así a la práctica la conversación con el Auxiliar y la introducción de elementos culturales. Con la ayuda del Auxiliar y del abundante material que él/ella puede aportar, aparte del que posea o reciba el Departamento, se organizan debates sobre diversos temas y de distinta profundidad según avanzan los cursos: la vida familiar, la vida universitaria, el fin de semana de un joven en Gran Bretaña, la educación, la política, la Corona, la religión, los medios de comunicación, ...son temas que pueden tratarse en clase.

El esquema que proponemos para el desarrollo de estas clases es el siguiente: con unos dos o tres días de antelación se entrega a los alumnos fotocopia de un artículo aparecido en la prensa británica sobre, por ejemplo, algún tema de educación universitaria. Los alumnos trabajan el artículo en casa, lo leen, extraen sus ideas principales y, paralelamente, escriben una redacción o hacen un esquema (en lengua inglesa) sobre la educación universitaria española expresando su opinión personal a fin de poder comparar y discutir el día de la clase. Ese día se lee el artículo, el Auxiliar habla diez o quince minutos sobre la educación universitaria británica (articulación de los estudios, funcionamiento de las universidades, calidad de enseñanza, ...) y se abre a continuación un turno de preguntas tras el cual se entabla un debate sobre la educación en los dos países (España e Inglaterra) La clase puede cerrarla el profesor con una serie de conclusiones.

Cuando el tema lo permita (el Parlamento, la Corona, la religión, ...) se proyectarán unas diapositivas o un breve documental de video.

Bibliografía

- (¹) **BESTARD, J. y PÉREZ MARTIN:** *La didáctica de la lengua inglesa*. EDI-6, 1982, p.75.
- (²) **PUJANTE, A.L.:** *Metodología de la enseñanza de idiomas*. Salamanca, I.C.E., 1982.
- (³) **ALCARAZ, E. y D. MOODY:** *Didáctica del Inglés: Metodología y Programación*. Alhambra, 1981, p.88.
- (⁴) **BESTARD y PÉREZ MARTIN**, op. cit., p. 144.
- (⁵) **M.E.C.:** *Áreas curriculares de la Enseñanza Secundaria*. Madrid, 1989. p.444.
- (⁶) **ALCARAZ y MOODY**, op. cit., p. 96.
- (⁷) **WALACE, M.:** *Teaching Vocabulary*. Heinemann, 1982, p.123.
- (⁸) **LADO, R.:** *Language Testing*. Longman, 1961, p.275.
- (⁹) **ALLEN, E.D. y R.M. VALETTE:** *Classroom Techniques: Foreign Language and English as a Second Language*. Harcourt Brace Jovanovich, 1977, p. 326.



El Teatro Romántico francés. Precursores y fundamentos

Ascensión Martín Rodríguez*
Pablo Rodríguez García*

I. INTRODUCCIÓN

Para comprender mejor y valorar en toda su amplitud la batalla de **Hernani**, es preciso saber, en primer lugar, por qué ha tenido lugar, es decir, cuáles son sus causas: si ha sido la única en ser librada; por qué arraiga precisamente en el marco del teatro y hasta qué punto y en qué sentido es importante apreciar el triunfo de esta obra teatral.

Partamos de un hecho fundamental: en el ámbito literario y artístico, la reacción que ha dominado Francia después de 1815, es decir, en la Restauración, no ha sido paradójicamente una restauración. El cuarto de siglo precedente, prolongando el nacionalismo del siglo XVIII en el plano de las ideas y, en el de las formas, las reglas del clasicismo, había provocado un enorme trastorno de las actitudes del hombre ante la sociedad.

Esta reacción contra el nacionalismo y contra el clasicismo tuvo como consecuencia la aparición de un nuevo estilo y de un nuevo lenguaje. En Francia, más tarde que en Inglaterra o en Alemania, podemos hablar de “revolución romántica”, revolución contra la tradición clásica que había reinado absolutamente sola sobre la poesía, el teatro o las artes.

Anunciado ya por Chateaubriand o Madame de Staël, el romanticismo es, primeramente, un estado del alma, es la nueva versión del inconformismo en un mundo inquieto. La inquietud

* Ascensión Martín Rodríguez. Profesora Titular de L. y Lit. Francesa de la E.U. Profesorado C.Real

* Pablo Rodríguez García. Profesor Titular de L. y Lit. Francesa de la E.U. Profesorado C.Real



tud del hombre, emancipado bruscamente de sus ejes tradicionales, produce una literatura de exaltación individual que expresa la nostalgia, el “mal de siècle”, el mal del hombre moderno según Chateaubriand.

No obstante, es verdad que la batalla romántica no impone los gustos nuevos sin ningún tipo de tumultos: recordemos en la pintura la exposición en 1819 del “Radeau de la Méduse”, de Géricault, o, en música, la “Symphonie Fantastique” de Berlioz o finalmente en literatura la “bataille d'Hernani”. Puesto que se trata de una revolución, es preciso que haya una ruptura, una lucha contra todo lo precedente: de esta manera tiene explicación el realismo de la batalla entre antiguos y modernos, entre clásicos y románticos, entre la sumisión y la libertad.

Las primeras manifestaciones de este gran trastorno, en las que se formará la batalla final, nacen no sólo en las reuniones literarias, sino también en los periódicos. No podemos olvidar el *Conservateur Littéraire*, fundado por Victor Hugo en 1820, ni el *Groupe de la Société de Belles-Lettres*, en 1821, cuyo director es Stendhal, ni la *Muse Française*, de 1823, periódico fundado por Deschamps, ni el *Salon de l'Arsenal*, 1824, ni el diario *Le Globe*, creado también en 1824 por Paul Dubois y, finalmente, *Le Cénacle de Notre-Dame-des-Champs*, organizado por Hugo en 1827 y al que asisten Vigny, Musset, Gautier, Mérimée, Nerval, Dumas, Balzac, así como otros muchos artistas. En adelante la gente va al Arsenal para divertirse; pero, en la calle de Notre-Dame-des-Champs otros se preparan para la lucha.

En la implantación del movimiento romántico los éxitos citados a continuación han tenido una enorme importancia: **Les Méditations** (1820) de Lamartine; los **Odes** (1822), **Ballades** (1826) y **Orientales** (1829) de Hugo; **Les Poemes Antiques et Modernes** (1826) de Vigny o **Les Contes d'Espagne et d'Italie** (1830) de Musset. Todas estas obras ahondan poco a poco en la ruptura con el pasado y son la más fina esencia de las ideas románticas, tanto en el pensamiento como en la forma.

Sin embargo, y aunque el lírico sea el género más representativo y más estrechamente unido al romanticismo por el número de obras y autores, no será con la bandera de la poesía con la que habrá que ganar la batalla, sino con la del teatro. Todos los discípulos de la nueva escuela, conducidos por Hugo, están muy bien concienciados.

En efecto, cuando se habla de teatro romántico no debemos olvidar su papel de primer plano, fundamental, puesto que es en el terreno del teatro, y no en el de la poesía, donde va a librarse la batalla. Así:

La Préface de Cromwell (1827) se convierte en el manifiesto, el arte poética de esta escuela;

- La batalla y el triunfo de **Hernani** (1830) es efectivamente la consagración absoluta del movimiento romántico, pues ésta rompe con la larga discusión de los dos grupos antes citados e implanta las nuevas teorías, incluso en el ámbito social. Este aspecto es ciertamente importante porque la batalla tiene una gran repercusión en el público - es decir, tiene una repercusión social - lo que demuestra nuevamente una preponderancia del teatro sobre la poesía.



Esto se explica porque es en el drama donde se juega el triunfo o el fracaso del nuevo movimiento. ¿Por qué?

Como dice Van Tieghem, el teatro se había convertido, desde la época clásica, en el símbolo de la literatura francesa. Recordemos el papel desempeñado por el teatro de Corneille - y la batalla del *Cid*- y de Racine en la formación, la materialización y el esplendor de la escuela y del ideal clásicos.

Si se afirma que el clasicismo no ha dado una verdadera poesía lírica, hay que añadir inmediatamente que ha creado una dramaturgia de obras maestras y una poesía dramática, es decir, en la tragedia. Es precisamente en el terreno del teatro donde las reglas seguidas por los clásicos han sido lo más estrictas, determinantes, exigentes y respetadas. Por lo tanto -y para explicar la significación de *Hernani*- para los que intentaban un cambio, la escena se había convertido en un desafío, en el terreno que había que conquistar.

II. DE LA TRAGEDIA AL DRAMA

Al final del siglo XVII el público comienza a perder interés por la tragedia, que seguía siendo el gran género dramático, pero a principios del siglo XVIII jamás hubo en Francia tanto amor por el teatro. Esto no es, no obstante, una paradoja: ello quiere decir, sencillamente, que va a producirse un enorme cambio con el comienzo de la modernidad; asistimos a un proceso de cambio que llegará a ser el comienzo de un género nuevo, el drama.

2.1. EL TEATRO DE LA “FOIRE”.

Un primer paso hacia ese cambio se encuentra en el “théâtre de la foire”. Lo esencial de este tipo de espectáculos eran las escenas burlescas, frecuentemente muy groseras. Conviene recordar que el público de esta forma de teatro no era sólo un público popular.

2.2. EL TEATRO DEL “BOULEVARD”.

Asistimos igualmente al nacimiento de los “théâtres du Boulevard”, donde se representan comedias y óperas cómicas y en el que el teatro de la “foire” va a refugiarse poco a poco sentando cabeza. Un nuevo conformismo sin embargo, formado de vulgaridad y de simpleza, va a encontrar un hueco en estos tipos de teatro.



2.3. VOLTAIRE.

Todos los esfuerzos de Voltaire para renovar la tragedia han fracasado. A pesar de sus innovadoras ideas sobre la puesta en escena, la dicción y el juego, no hizo sino perpetuar la tradición de Corneille y de Racine, a los que admiraba, porque no poseía el genio dramático y no fue capaz de escapar a las formas conocidas y consagradas. Por otra parte no conocía el corazón humano, especialmente el de la mujer, y es por ello por lo que carecía de ternura y de humanidad, dos caracteres que serán fundamentales en el drama y en el melodrama.

2.4. DIDEROT.

Con Diderot asistimos al nacimiento del drama. El es el creador del drama burgués en prosa, frente a una tragedia aristocrática, heroica, de reyes, príncipes y tiranos: se pregunta por qué no poner en escena a personajes mediocres; por qué no una tragedia doméstica y burguesa con personas corrientes; por qué sólo Roma, Grecia o Asia; por qué épocas tan lejanas; por qué no hombres del momento con sus oficios, sus profesiones, sus relaciones de familia y en el marco real de la burguesía.

Ciertamente va a producirse un gran cambio, pero no será definitivo. Diderot inventa el drama no trágico, pero lleno de patetismo, de situaciones moralizadoras, en una palabra, lacrimógeno y, sobre todo, con preocupaciones de propaganda filosófica. No habrá obras maestras y por lo tanto no habrá consecuencias destacables. Sin embargo la tragedia va decayendo cada vez con más fuerza.

Conviene, no obstante, destacar en Diderot algo muy importante y que será uno de los puntos de la batalla romántica. El insistió constantemente sobre la coherencia de lo que llama un sistema dramático. Al evocar, por ejemplo, la decoración, pide que sólo sea mostrado el lugar del escenario tal como es. Esto significa que Diderot, a pesar de su carácter a veces tan moralizador, exige un cierto realismo de las situaciones dramáticas. Al afirmar que el escenario es el lugar de la expresión e incluso de la expresividad, quiere significar que no hay nada sagrado para el poeta si la persona y el momento lo exigen. La función del teatro es la de mostrar la sociedad y al hombre enfrentados con ella y consigo mismo. Es así como el teatro recobra una auténtica fuerza política, eje fundamental del teatro romántico.

2.5. LA REVOLUCIÓN

La Revolución -luego el Imperio e incluso la Restauración- aporta el desarrollo de un teatro más bien popular porque la gente de la Revolución gusta del teatro como espectáculo. Guibert



de Pixérécourt, principal autor de melodramas de principios del siglo XIX, responsable de cien obras representadas, decía “Escribo para los que no saben leer”, pues el melodrama naciente es una forma de teatro popular, representado en los suburbios, en los bulevares.

Su éxito tiene su fundamento en el recurso por los medios simples que procuran emociones fuertes al público popular. Descuida la psicología para conceder el primer lugar a la intriga y al espectáculo. Los caracteres se reducen a algunos tipos elementales y siempre los mismos: un traidor, una víctima, un héroe y un personaje grotesco.

Hay sin embargo en estos melodramas mediocres y populares algunos aspectos que anuncian ya el drama y la batalla romántica:

- Se trataba de un teatro dentro de una total libertad en lo referente a las reglas, sin unidades forzadas, con una total mezcla de los géneros cómico y trágico;
- Era un teatro donde el color local constituía un punto fundamental;
- No siendo en sus comienzos sino un teatro dirigido a un público popular, los burgueses serán atraídos por estos espectáculos que están llenos de emoción.

Estas características anuncian las ideas románticas con relación al drama. Era, desde luego, un género pobre y sin valor literario, pues sólo aportaba una libertad absoluta y un carácter popular. Se necesitaba, no obstante, otra aportación más seria para vencer al divino Racine, a sus imitadores y a sus herederos. El melodrama, con sus medios sencillos, no podía ser la respuesta a esta meta.

¿Qué significa, pues, toda esta evolución del teatro a lo largo del siglo XVIII? Sencillamente que nos es indispensable para conocer el del XIX y el porqué de la batalla romántica. La tragedia clásica sobrevive, agonizando, a pesar de los teatros de ferias y los de los bulevares, groseros y vulgares, a pesar de la tentativa ambiciosa de Voltaire, que no ha hecho sino escribir tragedias en el siglo XVIII; a pesar del nacimiento de un drama, con Diderot, que abre un verdadero camino a la modernidad dando al teatro una fuerza política y actualizando los personajes, los lugares y las épocas; y, finalmente, a pesar de un melodrama que traza ya una libertad completa aunque sin valor literario. En este ambiente se forja el movimiento romántico y su victoria no será sino el fin de esta larga evolución y el golpe de gracia a la tragedia.

III. EL DRAMA ROMÁNTICO

La teoría del drama romántico recibe su expresión más vibrante en el **Préface de Cromwell** (1827). Sin embargo este manifiesto es sólo un desenlace: durante el primer cuarto del siglo XIX, las ideas nuevas han sido expresadas en las conversaciones de los salones, los prefacios y los artículos de los periódicos.



3.1. LOS TEÓRICOS.

Sin lugar a dudas es fundamental el trabajo de los críticos, de los teóricos que pedían un teatro nuevo y actual, pero sin vulgaridad, capaz de luchar de igual a igual contra las formas anticuadas, un teatro, finalmente, en contacto con la sociedad de la época. Este enorme trabajo ha permitido también el triunfo de este Prefacio.

3.1.1. MME DE STAEL. La teoría de Mme de Staël es muy sencilla: puesto que han cambiado el gusto, las costumbres y sociedad, también el teatro debe cambiar. Concretamente en lo referente a la tragedia, ésta debe ser no el análisis de las pasiones eternas, nobles y generosas, sino el análisis de los caracteres en el marco histórico propio de su tiempo. Una consecuencia directa de esta teoría es, por una parte, la mezcla de géneros, pues la pintura de los caracteres es mucho más compleja que la de las pasiones, y, por otra, la desaparición de la unidades, porque es preciso pintar el medio social, político y local.

3.1.2. STENDHAL. Aparte del **Cours de Littérature Dramatique**, de Schlegel (1814), que, sin cesar de alabar a Shakespeare, expone ya los principios del drama romántico; a parte la **Lettre sur les Unites**, de Manzoni (1823) y los artículos de Rémusat en el Globe, es el ensayo **Racine et Shakespeare**, de Stendhal (1823) el más importante de los escritos teóricos antes del **Préface de Cromwell**.

Para Stendhal la imitación de los clásicos no tiene ningún sentido; en cambio es preciso adaptarse a las creencias y costumbres de los espectadores de su época; ahí está el romanticismo o “romanticisme” como él lo denomina por oposición a clasicismo. Para él Racine y Shakespeare eran, ambos, románticos en su época, puesto que dieron a sus contemporáneos la tragedia reclamada por sus costumbres.

La ventaja de Shakespeare es su actualidad, es decir, es libre, escribe sin reglas, es complejo y más realista que Racine: ofrece el ejemplo de un teatro que no es prisionero de las convenciones clásicas, lo que invita a los modernos a seguirlo para agrandar al público. En efecto la famosa frase de Stendhal lo prueba: “El romanticismo aplicado al genero trágico es una tragedia en prosa que dura varios meses y sucede en diversos lugares“.

3.2. LA INFLUENCIA EXTRANJERA

A parte los teóricos, otro factor que nos conduce al desenlace del **Préface de Cromwell** es la influencia extranjera.

3.2.1. INFLUENCIA INGLESA. El **Racine et Shakespeare**, de Stendhal, es sin duda el estudio literario más importante, pero no es el único factor que fortalece los argumentos contra la tragedia clásica. El dramaturgo inglés no sólo es traducido -Guizot lo hace en 1821- si-



no también representado: efectivamente París tendrá ocasión de ver representar en 1827 los dramas de Shakespeare por actores ingleses, y en inglés, después del fracaso de 1822.

3.2.2. INFLUENCIA ALEMANA. Es Schiller el más traducido y adaptado -recordemos la adaptación del **Wallenstein** por Benjamin Constant-. Para los alemanes la ausencia de una tradición clásica sin el problema de las reglas produce un gran interés dramático, pues la pintura teatral es sencillamente el fresco de una sociedad.

3.2.3. INFLUENCIA ESPAÑOLA. El teatro popular español -especialmente los **Romances-** es importante en tanto en cuanto fuente dramática cuyo color local tiene una plaza preponderante. **Hernani** y **Ruy Blas**, los dos grandes dramas de Victor Hugo, están sacados de temas, situaciones y estereotipos españoles.

3.3. LAS TEORÍAS DEL DRAMA ROMÁNTICO

En 1827, Victor Hugo da con su **Cromwell** el ejemplo de un drama según la técnica de Shakespeare. La obra en sí misma es mediocre y llena de peripecias e inverosimilitudes, por tanto casi imposible de representar. Sin embargo ella permanece célebre a causa de su Prefacio que sólo es el desenlace de un movimiento nuevo, de las ideas diferentes y de las luchas que duraban ya mucho tiempo. Si, además, añadimos que la fortuna acompaña a este Prefacio, que es publicado en el curso de un periodo muy oportuno y que su éxito es enorme, creemos sin duda alguna que es a partir de este Prefacio donde conviene estudiar las fórmulas del drama romántico.

3.1.1. LA MEZCLA DE LOS GÉNEROS. Partiendo de la idea según la cual los tiempos primitivos son líricos, los tiempos antiguos son épicos y los modernos son dramáticos, Hugo se apoya en el Cristianismo para explicar el drama.

Es la idea cristiana del hombre doble la que está en el origen del drama: "Desde el día en que el cristianismo ha dicho al hombre: tú eres doble, tú eres compuesto por dos seres..., desde este día ha sido creado el drama". Por tanto, separar los géneros significa ignorar arbitrariamente tal o cual aspecto del hombre; unirlos muestra al hombre entero.

Esta idea de unir el drama al pensamiento cristiano no tiene otro objeto que el de fundamentar con lógica la mezcla de géneros, condición de una pintura total de la realidad y de un enriquecimiento del arte dramático, convertido en la poesía completa.

- LA PINTURA DE LA REALIDAD. Puesto que lo feo, la sombra y lo grotesco existen al lado de lo bello, de la luz y de lo sublime, es preciso mezclarlos, pero sin confundirlos. Según Hugo querer aislar estos elementos opuestos en dos géneros diferentes -tragedia y come-



dia- es sencillamente traicionar lo real, ya que en el drama todo se encadena y se deduce como en la realidad.

En el Prefacio de **Wallenstein**, de Schiller (1809) Benjamin Constant afirma que la mezcla de los géneros permite una pintura más completa de los individuos con sus debilidades: esta movilidad ondulante pertenece a la naturaleza humana y forma los seres reales.

- LA PINTURA DE LOS PERSONAJES. En el **Préface de Ruy Blas** (1838), Hugo dice: "El drama es tragedia por la pintura de las pasiones y comedia por la pintura de los caracteres". Concebido de esta forma, el drama romántico, infinitamente libre y flexible, permanece abierto a todas las corrientes poéticas llegando a ser la poesía completa.

3.3.2. EL ABANDONO DE LAS UNIDADES. Partiendo del argumento de la verosimilitud, Hugo ridiculiza la regla de las unidades de tiempo y de lugar pues es contraria a tal idea. Sólo la unidad de acción, que es auténtica y fundamentada, debe ser mantenida.

- LA UNIDAD DE LUGAR. Se trata de pintar la realidad tal como es. Hay que comprender que la localización exacta es una de sus primeros elementos. El lugar donde sucede tal acontecimiento es tan importante como los personajes que actúan o que hablan. Hugo dice: "¿Se atrevería el poeta a quemar a Juana de Arco en otro sitio que no fuera el Viejo Mercado?" para mostrarnos hasta qué punto llega la importancia del lugar.

Hugo se rebela contra el teatro clásico que tenía relatos en lugar de escenas y descripciones en lugar de cuadros: "Graves personajes colocados, como el coro antiguo, ente el drama y nosotros, vienen a contarnos lo que sucede en el templo, en el palacio, en la plaza, de manera que muchas veces estamos tentados de gritarles:

¡Conducidnos pues allí! ¡Cuánto tienen que divertirse allí, eso tiene que ser hermoso de ver!..."

-LA UNIDAD DE TIEMPO. Para Hugo la unidad de tiempo no tiene ningún sentido, al igual que la unidad de lugar. La acción, encuadrada a la fuerza en las veinticuatro horas, es tan ridícula como enmarcada en el vestíbulo, es decir, en un solo lugar. Toda acción debe tener por una parte su propia duración y por otra su lugar concreto.

A propósito de las tragedias de Racine, afirma que si sólo pueden durar treinta y seis horas, jamás podrá haber desarrollo de las pasiones, sencillamente porque no da tiempo. Pone el ejemplo de Othello y de Macbeth, enamorado uno, leal el otro en el primer acto, personajes cuyo cambio es tan grande en treinta y seis horas que llegan a matar a su mujer, el primero, y a asesinar a su rey, el segundo, sólo cuatro actos más tarde.

- LA UNIDAD DE ACCIÓN. Es la única admitida, pero con grandes observaciones. Hugo dice que debe haber una acción principal, sin embargo a su lado pueden suceder acciones secundarias, menos importantes. Hace una distinción entre "unité" y "simplicité" de acción,



esta última más clásica. Es por esto por lo que prefiere la denominación de unidad de “ensemble”, señalando que ésta es “la ley de perspectiva del teatro”.

3.3.3. EL COLOR LOCAL. En la creación dramática el poeta debe elegir lo “característico” frente a lo “beau”. Hacer color local no es añadir “algunos retoques chillones aquí y allá sobre un conjunto perfectamente falso y convencional”, sino penetrar en lo más profundo, en el mismo corazón de la obra, pues no es en la superficie del drama donde debe estar.

3.3.4. ¿VERSO O PROSA? El propio Hugo escribe tres dramas en prosa. Sin embargo, y a pesar de lo virtuoso que es en el verso dramático, en el verso libre y en la más absoluta variación, él quiere huir de “le commun” para hacer del drama una obra de arte. **Hernani** y **Ruy Blas** son dos excelentes ejemplos.

La mayor parte de los teóricos románticos reclamaban sin embargo el drama en prosa simplemente porque era más natural y más conmovedor. **Lorenzaccio**, la obra maestra del teatro romántico, fue escrito en prosa, género preferido por Alfred de Musset para redactar sus dramas y sus comedias.

La motivación como factor que facilita el aprendizaje

Ramón Hervás Rodríguez*

María Luz López Delgado*

M.^a Antonia López de los Mozos*

I. INTRODUCCIÓN

A. PROBLEMA

Uno de los modos en que las otras personas pueden recompensarnos es prestándonos atención. En general, el hecho de conseguir que otro ser nos preste atención es reforzante, motivante. Lo contrario, es decir, pasar inadvertido, no es reforzante e incluso puede causar trastornos. Teniendo en cuenta ésto, podemos preguntarnos:

¿Es el elogio siempre más eficaz que la reprobación?

¿Cuál es el efecto del elogio sobre la ejecución?

¿Cuál es el efecto de una instrucción motivante sobre el aprendizaje?

Comparándolo con la indiferencia, ¿proporciona mayor incremento en la ejecución el efecto del elogio?

¿Influye la interacción del tipo de instrucción y del tipo de comentario (elogio, nulo) sobre el proceso de aprendizaje?

***Ramón Hervás Rodríguez.** Licenciado en Psicología. Profesor Titular de la E.U. de Formación del Profesorado de E.G.B. de Ciudad Real.

***María Luz López Delgado.** Licenciada en Psicología; a. Equipo Psicopedagógico de Ciudad Real.

***María Antonia López de los Mozos.** Licenciada en Psicología; a y Pedagogía. Profesora del Colegio Público "Carlos Eraña" de Ciudad Real.

B. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Los experimentos de B.F. **Skinner** (1.967) demostraron que los organismos tienden a repetir las acciones que están reforzadas y que la conducta puede ser formada por el reforzamiento. Por eso a los estudiantes se les motiva al realizar una tarea prometiéndoles algún tipo de recompensa, aunque solo sea elogio público o privado

Los teóricos del aprendizaje social como **Albert Bandura** (1961, 1.963, 1.967), llaman la atención hacia la importancia de la imitación. Un alumno que nota que un compañero de clase recibe elogio del maestro después de actuar de determinada manera puede decidir imitar tal conducta para ganar recompensas similares.

John W. Thomas (1980) revisó recientemente un gran número de estudios que investigaron la relación entre las fuentes externas e internas para la motivación y el logro, llegando a la conclusión de que los educadores deberían trabajar infundiendo constantemente ánimo en los alumnos, También señaló, en una revisión de su trabajo, que las conductas características de los estudiantes altamente motivados incluyen la atención, participación voluntaria y un mínimo de distracción.

La teoría de **Maslow**, siguiendo a R. F. Biehler-J. Snowman (1990), puede utilizarse para explicar o aclarar los siguientes aspectos entre otros:

¿Por qué los alumnos tienen mayores probabilidades de estar ansiosos de aprender en un aula tranquila, segura, acogedora que en un ambiente amenazador y tenso? ¿Por qué los alumnos que se sienten amados, aceptados y admirados tienen mayores probabilidades de interesarse en el aprendizaje que aquellos que se sienten rechazados, ignorados o maltratados?

Para **Good y Brophy** (1980) la motivación escolar es un proceso psicológico que determina la realización de actividades y tareas educativas. La considera como una técnica, como un medio para promover el aprendizaje.

Johnson y Johnson (1.985) afirman que se puede hablar de motivación para aprender en la medida en que los estudiantes dedican esfuerzo para conseguir logros académicos que perciben como significativos y valiosos.

La motivación en opinión de **I. Garrido** (1966) es algo que desde fuera se puede introducir en el sujeto y que posibilitará un cambio en su conducta....La motivación vendría del exterior y una vez introducida en el sujeto ejercería su efecto.

Corno y Rohrkemper (1.985) inciden en que la clase es el lugar que proporciona el apoyo necesario para que el alumno consiga el sentido de competencia y responsabilidad, junto con los logros académicos (I.Garrido).

McClelland v Atkinson (1964, 1961) nos permiten ubicar la cuestión de estudio en los campos específicos de "nivel de aspiración y de expectativa" de las personas y de la "teoría motivacional del logro" que a su vez guardan coherencia entre sí. El enfoque se basa en la idea de que las personas, ante una tarea que han de realizar se puede ver motivada por la propia posibilidad subjetiva de éxito o fracaso, tanto o más que por la naturaleza y la dificultad rigurosamente objetiva de dicha tarea.



Como consecuencia de todo lo anterior podríamos decir que: la función fundamental del profesor es hacer surgir en el alumno el máximo de motivación, curiosidad e interés por las tareas escolares, por el aprendizaje y por la adquisición de conocimientos y destrezas, a través del elogio u otro tipo de estímulo o recompensa.

La pregunta que subyace a una adecuada consideración de la motivación es:

¿Cómo he de estructurar el aula y las tareas y qué tipo de relaciones he de establecer yo con los alumnos y ellos entre sí, para suscitar e intensificar en mayor medida el interés, la curiosidad y la motivación? (Garrido, 1986).

C. HIPÓTESIS

Nos hemos planteado las hipótesis siguientes:

1.El elogio facilita siempre la realización de una tarea, sin que influya el momento de aplicación.

2.El elogio constante aumenta la motivación y, en consecuencia, el rendimiento aumentará.

3.Las personas privadas de motivación por algún tiempo, responderán más que las personas saturadas de estimulación, cuando son elogiadas por sus aciertos.

Esta última hipótesis implica que en alumnos que no han sido motivados por algún tiempo, la aprobación o elogio por parte del experimentador significa mucho más que para aquellos otros que lo son con frecuencia, y consecuentemente, aprenderán más rápido.

II. MÉTODO

A. SUJETOS

La investigación se realizará con alumnos de segundo de E.G.B., en edades comprendidas entre 7 y 8 años y con un N=120. Se han elegido sujetos con estas edades, ya que es el momento evolutivo en el que la atención de los adultos, los elogios, refuerzos y estimulaciones tienen mucho más efecto que en los años posteriores del desarrollo, en los que normalmente el individuo tiene otras fuentes de satisfacción.

Los sujetos son niños y niñas, con un nivel de formación homogéneo y de clase socio-cultural similar.

Se dividen en dos grupos y cada uno de ellos pasa por un tipo de tratamiento diferente antes de entrar en la sala donde tendrá lugar el experimento. Cada uno de estos grupos se divide en tres subgrupos. El grupo que no recibe ningún tipo de instrucción ni antes ni durante la ejecución, constituye el grupo control.

Todos los grupos son divididos al azar, no teniendo en cuenta, por tanto, ningún tipo de criterio académico o aptitudinal.

Los grupos quedarían de la forma siguiente:

INSTRUCCIÓN MOTIVANTE ANTES DE INICIAR LA TAREA

GRUPO A: Recibe elogio **al inicio** de la ejecución de la tarea.

GRUPO B: Recibe elogio **durante** la ejecución de la tarea.

GRUPO C: No recibe ningún tipo de comentario.

INSTRUCCION NO MOTIVANTE

GRUPO D: Recibe elogio **al inicio** de la ejecución de la tarea.

GRUPO E: Recibe elogio **durante** la ejecución de la tarea.

GRUPO D: Sin ningún tipo de comentario. GRUPO CONTROL.

B. INSTRUMENTOS

Se tomará una medida de la variable dependiente de los sujetos de todos los grupos, antes de introducir la situación experimental. Esta medida previa constituye el Pre-test, consistente en una tarea paralela a la que se va a utilizar para medir la V.D. en la situación experimental. En ambas pruebas serán problemas y la diferencia estriba en los datos del problema.

Además, a todos los sujetos se les aplicará una escala de estimación de la motivación.

C. VARIABLES

1. Variables independientes

- a. Tipo de instrucción
 - Motivante
 - No motivante
- b. Modo de actuación
 - Elogio al inicio de la tarea
 - Elogio durante la tarea
 - Sin comentarios

2. Variable dependiente

Los resultados obtenidos por cada uno de los grupos de las distintas situaciones experimentales.

D. DISEÑO

Se trata de un diseño factorial de 3.2

Detallamos:

Dos factores

1. Instrucción:
 - a) Alumnos con instrucción motivante
 - b) Alumnos con instrucción no motivante
2. Tipo de actuación:
 - a) Elogio al inicio inmediato de la tarea



b) Elogio durante la ejecución de la tarea

c) Sin elogio

Consecuentemente este tipo de diseño exige seis grupos para poder aplicar el tratamiento.

E. PROCEDIMIENTO

1. Hoja de respuesta

La hoja de respuesta irá encabezada con los datos personales de los niños. En el resto se presentarán mecanografiados los problemas, con espacios en blanco para su planteamiento y resolución. Se llevará a cabo en tres sesiones (tres problemas por sesión), dada la edad de los niños. Antes se habrá pasado unos problemas similares como actividad de la clase que constituirán el pre-test.

Los 120 alumnos de 2.º de E.G.B. son divididos en seis grupos, sin ningún criterio de clasificación, de 20 sujetos cada uno.

2. Instrucciones

Los grupos A, B y C recibirán instrucciones motivantes. El experimentador les indicará que participarán en un juego "divertido" en el que todos contestarán muy bien y que no es posible que fallen porque es muy fácil y ellos son chicos bastante espabilados y no tendrán errores. Una vez motivados, se continuará con **el grupo A**, se les llevará al lugar donde se pase la prueba y durante el camino el experimentador charlará con ellos, aprendiendo sus nombres y les seguirá elogiando al **inicio** de la tarea.

Al **grupo B**, se les llevará al lugar donde se pase la prueba y **durante** la ejecución se les dirá que están llevando a cabo "un buen trabajo" y se les sigue alentando para que todavía lo hagan mejor.

Al **grupo C**, el experimentador se limita a decir que le acompañen a la otra sala y hablará con los niños sólo cuando sea necesario y brevemente.

El **grupo D**, recibirá el mismo tratamiento que el grupo A pero sin recibir previamente las instrucciones motivadoras.

El **grupo E**, recibirá el mismo tratamiento que el grupo B pero sin recibir previamente las instrucciones motivadoras.

El **grupo F**, recibirá el mismo tratamiento que el grupo C pero sin recibir previamente las instrucciones motivadoras.

Será el mismo experimentador el que dé las instrucciones motivadoras y motive al inicio y durante, con la finalidad de controlar la variable experimentador.

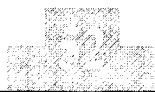
3. Recogida de datos

El número de problemas resueltos de los sujetos constituirán las puntuaciones directas con las que vamos a trabajar. Los criterios objetivos que empleamos para la evaluación son:

- planteamiento; cálculo numérico; solución

Asignando 0,33 a cada criterio.

Dispondremos, pues, de seis distribuciones de datos.



III RESULTADOS

TABLA I.

A. RESULTADOS Y ESTADISTICOS DE LA TAREA EXPERIMENTAL.

INSTRUC.	MOTIVANTE			NO MOTIVANTE		
	ELOGIO INICIO A	DURANTE B	SIN ELOG. C	INICIO D	DURANTE E	SIN ELOG. F
	50	73	70	70	50	30
	40	90	20	80	56	50
	56	66	86	80	20	80
	56	50	56	43	30	26
	46	50	50	90	90	80
	86	90	90	53	86	90
	20	60	56	86	60	80
	30	83	90	50	60	83
	90	50	60	60	90	90
	73	90	33	83	66	63
	90	80	66	90	86	60
	90	90	90	36	80	75
	53	80	90	60	80	53
	60	90	90	43	90	60
	83	50	50	90	50	60
	19	83	90	80	90	90
	50	80	90	66	80	80
	90	90	90	90	90	35
	83	90	90	63	83	75
	90	80	50	80	90	60
N	20	20	20	20	20	20
X	62.75	75.75	69.35	68.65	71.35	63.5
σ	21.89	15.25	22.78	18.35	20.8	20.46
ΣX	1255	1515	1387	1373	1427	1270
ΣX^2	38343	119413	106573	100993	110473	89018



TABLA DE ANALISIS DE VARIANZA

Fuentes de variación	Suma de cuadrados	G.L.	Medias cuadráticas	F
Intergrupo	2.389	5	477.8	1.12
Intragrupo	48.394	114	424.5	
Total	50.783	119		

TIPO DE INSTRUCCION

	Motivante	No motivante
ΣX	4.157	4.070
N	60	60

TABLA DE ANALISIS

Fuentes de variación	Suma de cuadrados	G.L.	Media cuadrática	F
Tipo instruc.	63,66	1	63.66	Negat
Intragrupo	-48,394	114	424,5	

Por tanto nuestra F no es significativa y no podemos rechazar la hipótesis de una misma población común a pesar de ser distinto el tratamiento aplicado a cada grupo.

El error típico de la media es igual en todos los grupos $\sigma_x = 4,726$

El error típico de la diferencia entre dos medias es igual también para todos.
 $\sigma_d = 6,683$

DIFERENCIA DE LOS SEIS PARES DE GRUPOS QUE EN NUESTRA INVESTIGACION SE PUEDEN HALLAR.

$$X_b - X_a = 1,99$$

$$X_b - X_c = 0,98$$

$$X_c - X_a = 1,013$$

$$X_a - X_d = 0,90$$

$$X_a - X_e = -1,32$$

$$X_a - X_f = -0,011$$

$$X_b - X_d = 1,09$$

$$X_b - X_e = 0,67$$

$$X_b - X_f = 1,88$$

$$X_c - X_d = 0,107$$

$$X_c - X_e = 0,307$$

$$X_c - X_f = 0,898$$

$$X_d - X_e = 0,41$$

$$X_d - X_f = 0,79$$

$$X_e - X_f = 1,20$$



Como puede observarse no existen diferencias significativas entre cualquier situación de aprendizaje y el grupo control, que no ha recibido estimulación y ningún tipo de motivación. No obstante, como puede apreciarse en los cálculos los grupos que reciben motivación durante (M.D.) la tarea son los que obtienen mejores resultados, y de estos aquel que también ha recibido instrucciones motivantes.

En consecuencia, podemos afirmar que todos los grupos parecen pertenecer a una misma población y no han influido las diferentes situaciones experimentales; sin embargo, el elogio que se hace durante la ejecución de la actividad parece el más adecuado y reforzante para el aprendizaje, por su superioridad a todos los demás y especialmente a los dos grupos que también lo reciben aunque en condiciones diferentes.

Por último, queremos resaltar que las bajas puntuaciones del grupo de instrucción motivante con elogio al inicio de la tarea (IM-EI) se debe presumiblemente a que los alumnos se encontraban eufóricos y expectantes por nuestra presencia y propuesta de trabajo. Esta situación exultante hizo que el rendimiento fuera inferior a cualquier otro grupo, que ya nos conocían y estaban habituados a nuestra presencia y pudieron actuar y trabajar con el ánimo más sosegado.

B. RESULTADOS DEL PRE-TEST

TABLA II

INSTRUC.	MOTIVANTE			NO MOTIVANTE		
	INICIO	DURANTE	SIN ELOG.	INICIO	DURANTE	SIN ELOG.
ELOGIO	A	B	C	D	E	F
	53	50	30	70	70	40
	50	90	23	30	50	46
	46	60	80	56	30	90
	50	60	66	56	30	30
	33	50	60	90	86	66
	66	90	90	80	90	90
	30	80	50	90	30	90
	43	80	90	46	50	90
	90	50	70	40	80	90
	90	90	30	66	63	63
	90	80	90	90	60	90
	90	90	73	80	83	90
	80	80	76	73	80	80
	90	90	83	--	90	80
	90	40	90	83	90	83
	90	90	90	90	76	70
	90	73	80	90	83	90
	90	90	90	90	90	70
	90	90	83	80	90	60
	90	90	90	90	80	70



Comentarios a los resultados del pre-test

Por circunstancias extrañas de aplicación: información inadecuada a los alumnos de la tarea a realizar y de sus fines, el estar nosotros al principio de dos sesiones ausentes, y por otras causas que ignoramos, los alumnos presumiblemente fueron inducidos a la resolución de los problemas dados los altos resultados obtenidos en el pre-test, superiores a los de la prueba experimental. Ante tal hecho, invalidamos la prueba.

A título de curiosidad, resaltamos lo siguiente:

1. El grupo control ha obtenido, no solo puntuaciones más altas en la prueba pretest que en la fase experimental, sino que además su puntuación es la más alta de todos los grupos ($X = 76.31$)

2. También los grupos que reciben elogio durante la tarea obtienen puntuaciones más altas en el pretest que en la prueba experimental. Las diferencias son mínimas y no se pueden considerar significativas ($X=75,85$ y $71,40$, respectivamente), sin embargo estos resultados en situaciones normales cuestionarían el valor y la influencia de la motivación sobre el aprendizaje.

3. Igualmente es muy notoria la diferencia del grupo con instrucción motivante y que recibe elogio al principio de la actividad, entre la prueba pretest y la prueba experimental ($XP = 72,05$ y $XE = 62,75$).

RESULTADOS DE LA ESCALSA ESTIMATIVA DE MOTIVACION

CUADRO DE DIFERENCIAS.

Tabla III

	A	B	C	D	E	F	
	IM-IT	IM-DT	IM-SM	IN-IT	IN-DT	CONT	
	82.17	81.29	82.94	82.44	84.00	82.9	
A	82,17	--	0,25	0,27	0,086	0,65	0,264
B	81,29	--	--	0,53	0,33	0,86	0,52
C	82,94	--	--	--	0,19	0,44	0,017
D	82,44	--	--	--	--	0,56	0,16
E	84,00	--	--	--	--	--	0,465

Tabla IV

TABLA DE CORRELACIONES ENTRE LA VARIABLE MOTIVACION Y PROBLEMAS

PROBL./MOTIV.	A	B	C	D	E	F
A	0.44	-----	-----	-----	-----	-----
B	-----	0.184	-----	-----	-----	-----
C	-----	-----	0.52	-----	-----	-----
D	-----	-----	-----	0.457	-----	-----
E	-----	-----	-----	-----	0.12	-----
F	-----	-----	-----	-----	-----	0.084



COMENTARIOS A LOS RESULTADOS DE LA ESCALA ESTIMATIVA DE MOTIVACIÓN

Como ninguna de estas diferencias es igual o superior a 1,96 y 2,53 no son significativas al 5 y 1 % respectivamente, lo que era de esperar por ser grupos aleatorios y no existir ningún criterio externo de clasificación.

Como también puede observarse (Tabla IV) existe una correlación uniforme entre la variable motivación, medida a través de una escala y el resultado de los problemas. Hemos de destacar los grupos A, C y D, que sin ser muy altas, sí lo suficiente para constatar una aceptable relación entre esas variables.

A un nivel más bajo se encuentran las de los grupos B y E, lo que desde nuestro punto de vista es coherente con lo anterior. A saber: Si la motivación de partida de los grupos es similar, como nos lo confirman los estadísticos anteriores, al manipular a los sujetos e influir sobre ellos, los resultados han de ser diferentes, en mayor medida, como sabemos, en los grupos que reciben motivación durante la tarea (B y E). Es obvio, pues, que la relación entre motivación y tarea también sean diferentes, y en el sentido en que se observa.

IV. CONCLUSIONES

1.- Sean del tipo que fueren las instrucciones, es decir, motivantes o neutras, la influencia sobre el aprendizaje no se percibe.

2.- Referente al momento más idóneo del elogio a lo largo de la actividad, es durante la realización de la misma cuando hemos hallado un efecto significativo. Esto supone, no un hallazgo para la enseñanza, sino corroborar nuestra hipótesis de trabajo y, consecuentemente, a tener muy en cuenta en el proceso enseñanza-aprendizaje.

3.- Nosotros también esperábamos un efecto del elogio o estimulación al inicio de la tarea. No se confirma una de nuestras hipótesis. Curiosamente el análisis de los resultados nos reveló las bajas puntuaciones de este grupo respecto a los demás, debido a circunstancias extrañas y no controladas y que explicamos en su momento.

4.- Otro aspecto a tener en cuenta y que es un nuevo campo a la investigación, es realizar la experiencia cambiando el tipo de tarea, bien plástica, bien manipulativa.

5.- No podemos obviar los resultados académicos u otro tipo de información de los grupos a fin de controlar variables que pueden haber influido y consecuentemente consolidar y afianzar mucho más nuestras hipótesis de trabajo.

6.- La escala estimativa de la motivación nos ha servido para verificar que eran grupos independientes, aleatorios y sin ningún tipo de sesgo, lo que sirve para confirmar resultados y hacer otras consideraciones.

Bibliografía

ALONSO TAPIA, J.(1983): "Atribución de la causalidad y motivación de logro. I:Estudio de la utilización de información en la realización de juicios de atribución", *Estudios de Psicología*, 16, pp. 13-27. (1984):"Atribución de la causalidad y motivación de logro. II: Estudio evolutivo de la influencia de las atribuciones en el nivel manifiesto de motivación de logro", *Estudios de Psicología*, 17, pp. 27-37

ATKINSON, J.W. y BREWIN, D : *An introduction to motivation*, D. Van Nostrand Company, New York (2.ª edic.)

BELTRAN Y OTROS (1987) **MOTIVACION**. *Psicología de la Educación*. EUDEMA Universidad . Madrid.

COOP,R.H. y WHITE, K. (1980): *Aportaciones de la Psicología a la educación*. Anaya. Madrid.

DREW, W.F., OLDS, A.R. y OLDS, H.F. (1974) *Cómo motivar a sus alumnos*. Ediciones Ceac. Barcelona.

GARRIDO GUTIERREZ, I. (1986): "La motivación escolar: determinantes sociológicos y psicológicos del rendimiento" en J.Mayor (Dir.), *Sociología y Psicología social de la educación*, pp. 122-151, Anaya. Madrid.

GARRIDO GUTIÉRREZ, I. (1987):"Motivación intrínseca, curiosidad e interés", en J.Mayor (Dir), *La Psicología en la escuela infantil* pp 219-241, Anaya. Madrid.

GARRIDO GUTIÉRREZ, I. (1987): Motivación de logro y proceso de escolarización en J.Mayor (Dir), *La Psicología en la escuela infantil*, pp.242-262, Anaya. Madrid.

GOOD, T.L. y EROPHY, J.E. (1980): "Influencia de las actitudes y de las expectativas del profesor en la conducta en el aula" E. Coop, R.H. y White, K. obra citada, pp. 49-88.

GOOD, T.L. y BROPHY, J.E. (1983): *Psicología Educativa*. México: Interamericana.

SNOWMAN,J y BIEHLER, R. (1990) "Motivación y aprendizaje". En *Psicología aplicada a la enseñanza*. Limusa. Méjico.

Comentario de textos literarios. Nuevo enfoque metodológico

Pedro J. Isado Jiménez*

Es bien conocido y practicado, desde hace años, por los profesionales de la enseñanza de Lengua y Literatura en todos los niveles el método de comentario de F. Lázaro Carreter y Correa Calderón, "Cómo se comenta un texto literario"⁽¹⁾. Por lo que respecta al Bachillerato actual, la práctica docente nos manifiesta desde hace tiempo cómo la gran mayoría de nuestros alumnos de Segundo y Tercer Cursos, e incluso hasta muchos de Cou, fracasan ante el desarrollo del método, especialmente en lo que respecta a una de sus fases esenciales, el enunciado del TEMA. En este breve trabajo, tratamos, en síntesis, de propiciar un nuevo enfoque metodológico mediante la inversión del procedimiento del método de comentario señalado. En éste, como es sabido, el proceso es del "significado" (Tema), al "significante" (Análisis de la forma). Ahora se trataría, a la inversa, de partir del "significante" para, tras el análisis formal, dar con el "significado" del texto.

Conviene tener presente, para justificar en última instancia esta modificación que proponemos, como Dámaso Alonso entiende por "significado" algo más que la idea de "concepto"; es "intuición" que deviene, motivada, del "significante". Dicha intuición es propia, como Dámaso Alonso reconoce, del "lector ya iluminado" por el conocimiento de la poesía. Difícilmente trataremos de encontrarla en un "lector virginal" como es el caso de nuestro alumnado. Por otra parte, sabido es cómo nuestro gran crítico advierte que no todos los autores y obras (textos) pueden analizarse en un mismo sentido, del "significante" al "significado", o a la inversa. Así, entre otras citas aducibles, es bien explícita la que insertamos a continuación de su "Poesía española": "Dos perspectivas contrarias están ensayadas, pues, respectivamen-

***Pedro J. Isado Jiménez**. Doctor en Filología Románica. Catedrático de Lengua y Literatura Españolas en el I.B. "Santa María de Alarcos" de Ciudad Real.

te, en las dos partes de nuestro estudio. Ni que decir tiene **cuánto más difícil es la dirección significado - signifiicante**⁽²⁾.

Ambas perspectivas son aludidas, como síntesis de interpretación de la **estilística** de Dámaso Alonso, en algunos de los manuales de Lázaro Carreter y V. Tusón para Bachillerato. Pero el método de comentario del primero, de tanta tradición y aplicación entre nosotros (EGB y BUP), es unidireccional: parte de la “intención del autor”, de la “célula germinal” del texto -que han de concretarse enunciados en “una palabra abstracta” como síntesis de “naciones o conceptos generales”-, es decir, del TEMA (significado), para después analizar la FORMA (significante). Si el propio Dámaso Alonso habla de “dificultad” ante esta perspectiva de análisis, qué decir de unos lectores que se inician en el balbuceo de una interpretación ante textos para ellos más que “virginales”.

Sin embargo, sabemos que estos alumnos, ya desde el actual Octavo de EGB, deben iniciarse, y están incipientemente capacitados para ello, en la abstracción. Aun no siendo muy larga nuestra experiencia docente, podemos decir que, hasta hace unos diez años, alumnos de Primero y Segundo cursos de Bachillerato no encontraban excesiva dificultad en hallar el “tema” de textos que hoy día seguimos manejando en el aula, es decir, muchos de ellos mostraban un inicial desarrollo de capacidad de abstracción. El retraso que en la misma detectamos actualmente en estos mismos alumnos, referido al menos en el aspecto que nos ocupa, puede deberse, entre otras causas, a las múltiples deficiencias arrastradas de vocabulario, que lógicamente inciden en la comprensión lectora y que derivan de su escasa inclinación por la lectura. Junto a ello, una no bien orientada formación elemental gramatical que se refleja, por ejemplo, en la no diferenciación de las partes esenciales de la oración en un texto, o en las carencias, también elementales, de una puntuación adecuada en los textos escritos, que impiden la comprensión y expresión correctas, carencias que devienen de una no adecuada formación elemental morfosintáctica.

Si a lo anterior, suficientemente comprobado en nuestra práctica docente y en la de otros muchos compañeros, añadimos el poder que sobre la palabra escrita ejerce hoy la imagen (Televisión, Video, etc.) en nuestros alumnos y las características del lenguaje que ella implica, escasamente estimuladoras del pensamiento abstracto por aludir a lo que nos atañe ahora, podemos explicarnos el fracaso en nuestra pretensión de que, ante un texto, literario además, precisen ellos la “intención del autor o la “célula germinal“ de su significación.

A estas dificultades se sumarán enseguida, una vez iniciada e implantada la Reforma de la enseñanza no universitaria, el crecimiento de un alumnado heterogéneo para el Segundo Ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, pues a ella accederán alumnos que ahora, tras concluir Octavo de EGB, suelen decantarse por la Enseñanza Profesional, debido, en no pequeña parte, a su deficiente formación o escaso aprecio por el estudio.

Estas razones, entre otras, justifican perfilar cambios metodológicos, de entre los cuales éste que proponemos podría ser útil para toda la Etapa de Secundaria Obligatoria, es decir, tanto para el Primer Ciclo de manera especial (Séptimo y Octavo actuales de EGB), como para el Segundo (Primero y Segundo del actual Bachillerato). Concuerdar además su plantea-



miento con principios básicos de la Reforma para ambas Etapas, Primaria y Secundaria; entre otros, con el de una enseñanza **significativa y comprensiva**, y con el más específico de nuestra materia (Lengua y Literatura) de la **recurrencia**, es decir, el que responde no a “un proceso jerárquico lineal” en el desarrollo de las capacidades y en la secuenciación progresiva de los contenidos, sino “más bien a un modelo helicoidal que exija trabajar en cada momento todos los aspectos implicados, aunque con diferentes grados de amplitud y profundidad”⁽³⁾.

APLICACIÓN

Partimos de las mismas “fases” del método de Lázaro-Correa, alterando únicamente su orden, y respetando los planteamientos de cada una de ellas, con ligeras modificaciones de aplicación. Sería, pues: 1. Lectura atenta. 2. Localización. 3. **Análisis de la forma**. 4. Determinación de la estructura (**interna**). 5. **Tema**. 6. Conclusión.

En el ANÁLISIS DE LA FORMA, tercer momento ahora del comentario, incluiríamos un primer acercamiento a la estructura **externa** del texto, entendida, si es poesía, al análisis completo de la **métrica** del mismo; si es prosa, a los **párrafos** del fragmento, teniendo en cuenta si éste pertenece a un artículo, capítulo, secuencia narrativa, escena, . . .

Tras ello, procederíamos al desarrollo de esta fase según el esquema que sigue. En él se tiene en cuenta, en parte, la metodología que aporta José Domínguez Caparrós en su “Introducción al Comentario de textos”⁽⁴⁾, no sólo en lo que respecta a la agrupación por niveles de los fenómenos lingüísticos y literarios observables en el texto, sino a un análisis de los mismos en el que predomine la descripción más que la interpretación, aunque ésta se vaya deduciendo paulatinamente de modo que, tras el “análisis formal”, la significación total del texto - el TEMA, para nuestro propósito- sea fácilmente deducible.

Esquema (Análisis de la forma):

I. Nivel de **LA PALABRA**.

La **grafía**: Mayúsculas, minúsculas, comillas, ortografía, falta de puntuación, tipo de letra, etc.

Los sonidos (Fonética): Aliteración, eufonía, cacofonía, onomatopeyas, paranomasia, isotopías (vocales, consonantes).

Morfología y Semántica: Forma de las palabras (derivación, composición; prefijos, sufijos).

Categoría de las palabras (Partes de la oración): Sustantivos (estilo nominal); adjetivos (clase y función); verbos (acción, estado; usos estilísticos, etc); presentadores (artículo); cambio de categoría. Etc.

Campos semánticos y palabras clave (campo asociativo), que nos aportarán el “primer anticipo del TEMA”.



Léxico: Arcaísmos, neologismos, dialectal, común; vulgar, coloquial, culto; que nos proporcionará un “primer anticipo del tono o estilo” del texto.

Figuras: Atanacsis, calambur, retruécano.

II. Nivel de **LA FRASE**.

Poesía: Encabalgamientos. Simetrías: estructuras bimembres; paralelismo; correlaciones. Anáfora.

Poesía y prosa: Asíndeton, polisíndeton. Zeugma. Enumeración, concatenación, gradación. Anacoluto. Quiasmo, inversión. Hipérbaton. Estilo directo, indirecto, indirecto libre.

III. Nivel de **LA SIGNIFICACIÓN**.

Tropos: Metáforas (sus clases). Comparación (imagen). Sinestesia. Oxímoron. Antonomasia. Hipálage.

Figuras referenciales: Personificación o prosopopeya. Hipérbole. Eufemismo. Alegoría. Antítesis, paradoja, ironía. Litotes. Reticencia y suspensión.

Este esquema puede completarse, lógicamente. Su aplicación dependerá del nivel -Ciclo; curso- dentro de la Etapa de Secundaria y, sobre todo, del texto. En unos textos será relevante un nivel -palabra, frase, significación- más que otro. En un mismo nivel, también, sólo podrán aparecer determinados recursos, pocos o muchos; o ninguno, incluso. Es decir, que lo fundamental es el proceso de aplicación del método. Tras el “Análisis de la forma”, determinaríamos la “estructura interna” del texto, es decir, los “apartados” del mismo, con su justificación. Por último, la fase del TEMA, bajo dos aspectos: A) Síntesis o enunciado esencial, tal como Lázaro-Correa lo explican. B) Explicitación del tema, para corroborar el enunciado formulado con el análisis anterior del texto y la relación de dicho enunciado con la obra del autor, de algún modo ya aludida en la “Localización”. Esto último -explicitación del tema- enlazaría con la fase final o “Conclusión”.

EJEMPLIFICACIÓN.

Los comentarios que siguen, poesía y prosa, son meramente indicativos. En ellos se apunta lo esencial como explicitación del enfoque metodológico precedente. Su pleno desarrollo, en cada fase, según el Ciclo y Nivel del mismo en la Etapa de Secundaria Obligatoria, queda al arbitrio del profesor. Los textos elegidos lo son en cuanto creemos que pueden ser representativos para ejemplificar recursos, más que para su utilización en clase en esta Etapa, aunque, de usarlos, quizás lo más apropiado sería en el Segundo Ciclo.

Texto de poesía: Juan Ramón Jiménez(5)

“Un pájaro, en la lírica calma de mediodía,
canta bajo los mármoles del palacio sonoro;
sueña el sol vivos fuegos en la cristalería,
en la fuente abre el agua su cantinela de oro.



Es una fiesta clara con eco cristalino:
en el mármol, el pájaro; las rosas, en la fuente:
¡garganta fresca y dura; azul, dulce argentino
temblar, sobre la flor satinada y reciente!

En un ensueño real, voy, colmado de gracia,
soñando, sonriendo, por las radiantes losas,
hinchida el alma de la pura aristocracia
de la fuente, del pájaro, de la luz, de las rosas. . .”

Lectura atenta:

Aclaración y justificación, dependiendo del curso, con el Diccionario, del significado de términos como “lírica”, “cantinela”, “argentino”, “satinada”, “hinchida”, “aristocracia”. . . Se trata de **comprender** el contenido del texto. Podría hacerse una paráfrasis del mismo en el Primer Ciclo.

Localización:

Dependerá su complejidad del Ciclo y Nivel, especialmente respecto a las etapas o momentos de la poesía de Juan Ramón Jiménez.

Análisis de la forma:

Métrica: El análisis métrico será más o menos exhaustivo según el nivel o curso. El texto es un buen modelo para ejercitarse en múltiples fenómenos métricos: media -sílabas métricas- de alejandrinos, con sus hemistiquios y pausa entres ellos o las pausas versales, las sinalefas; el encabalgamiento entre hemistiquios y versos. La rima, consonante en este caso, propia del serventesio. Los acentos. . . El tipo de verso elegido por Juan Ramón, el alejandrino, nos sitúa en su “etapa” modernista, de poesía sensorial, eminentemente musical e intimista. .

Nivel de la palabra:

Grafías: Aclaraciones sobre los signos de puntuación. Lo destacable, en ortografía, es la peculiaridad juanramoniana de la “j” de “argentino”, que precisaría aclaración.

Los sonidos (Fonética): Aliteraciones que podrían rastrearse, en los dos primeros versos, de consonantes líquidas sonoras (l, r), tras las que percibimos cierta musicalidad suave. O en el verso quinto, del fonema /k/, que evoca resonancia. O en el verso décimo, con abundante presencia de “s”, que parece insistir en la “ensoñación” o éxtasis del momento. Tal vez puedan localizarse éstas y otras más, junto con isotopías vocálicas que no comentamos, aunque estas apreciaciones son siempre subjetivas. **Eufonías**, como en los términos “lírica, cantinela, cristalino, . . .”, junto con la presencia de algunos esdrújulos. Proximidad de la **onomatopeya** en “cantinela, eco, garganta”.



Morfología y Semántica: Como indicamos anteriormente, sólo lo relevante tiene sentido de ser comentado. Así los frecuentes casos de **adjetivos** epítetos ornamentales. Las **formas verbales** en presente actual, casi puntual, referidas a una experiencia pasada del poeta. La presencia o ausencia de determinantes, artículo, ante los sustantivos (determinación, indeterminación). **Campos semánticos**, como “seres de la naturaleza”: pájaro, sol, agua, fuente, rosas, flor. **El campo asociativo** de las **palabras clave** (isotopías semánticas) que puede desglosarse en:

lírca	mediodía
cantlnela	sol
eco	fuegos
garganta	cristalería
(sonoro)	oro
(canta)	cristalino, argentino
	azul, radiantes
<hr/>	
MÚSICA:	CLARIDAD DIÁFANA:
pájaro	luz
fuenta	rosas

Nos propicia un anticipo del TEMA: “La música y la luz de unos seres animados y de la naturaleza extasían al poeta”. Respecto al léxico, además de culto y literario, podríamos atribuirle el adjetivo de “aristocrático”, por la riqueza de matices significativos que encierran algunos términos, lo que es propio de un estilo (TONO) muy cultivado y refinado.

Nivel de la frase: Encabalgamientos, ya analizados en la Métrica; su efecto, aquí, es el de potenciar el significado de los términos encabalgados: corroboran el anticipo del tema. **Simetrías**, en las que el texto es muy abundante. A modo de ejemplo y como las más evidentes, en verso sexto (“en el mármol, el pájaro; las rosas en la fuente”), estructuras bimembres y paralelísticas que producen un “quiasmo”: S. Preposicional-SN / SN-S. Preposicional. Es una simetría de equilibrio, armoniosa, que nos evoca la musicalidad de un dúo en eco. O la correlación recolectiva del verso último del poema (“de la fuente, del pájaro, de la luz, de las rosas. . .”), síntesis de las bellezas concretas, que nos remiten al campo asociativo antes descrito y, de nuevo, al anticipo del tema. Estas simetrías, abundantes, inciden en el carácter muy elaborado del texto. Como nos lo indica también la amplia presencia de **emparejamiento**, en consonancia con la musicalidad que todo el texto desprende. **Asíndeton** en varios momentos, como en el extremo del verso sexto, ya comentado, exigido por la elipsis o “zeugma”: “en el mármol (está, canta) el pájaro (y) las rosas (están, cantan) en la fuente”; o de igual modo en el verso séptimo: “garganta fresca y dura (es el pájaro) (y) (el agua es) azul, dulce, argentino (/temblar. . .)”. Asíndeton y zeugma que, en ambos casos, propician el contraste de música y luz. En el último verso, al asíndeton se suma la suspensión (puntos suspensivos) para incidir en el “éxtasis contemplativo”, ya anticipado en el tema provisional. **Enumeración**, también en asíndeton, de adjetivos, en **gradación ascendente**, para



intensificar color y sonido: “azul, dulce, arjentino. . .” Tal vez la yuxtaposición producida por el asíndeton, frecuente en el texto, nos aboque a un **simbolismo sintáctico** en el que se pretende mostrar la impresión de “cántico diverso, pero uno”.

Nivel de la significación: Metáforas, numerosas, tanto del nombre (“fiesta, cantinela, garganta”), como del verbo (“sueña, temblar”) y del adjetivo (“lírca, sonoro, vivos, clara, cristalino”). Su explicación y comentario incidirían sobre el anticipo del tema. Muchas de ellas están próximas a la **sinestesia**, especialmente “temblar azul, dulce, arjentino” y la de “cantinela de oro”. El **oxímoron** de “garganta fresca y dura” o de “ensueño real”. La **metonimia** en “vivos fuegos” (de luz) y la **sinécdoque** en “garganta” (por “pájaro”). De las **figuras referenciales** que incluimos en este nivel, pueden citarse y comentarse la **personificación** en “sueña el sol”; las **hipérboles** en “sueña el sol vivos fuegos”, “colmado de gracia”, “henchida el alma”; las **antítesis** citadas como oxímoron anteriormente, o la ya aludida **suspensión** del último verso, con la que se insinúa querer decir más de lo explícito, pero que es inefable. La aclaración de muchas de estas figuras en este nivel de la significación nos conducirá a la clarificación total del sentido del texto y, por consiguiente, al TEMA que se enunciará después.

Determinación de la estructura (interna):

El campo semántico de los seres de la naturaleza anteriormente enunciado nos lleva a diferenciar entre ellos y el poeta (alma). Apartado I, las dos primeras estrofas: “Canto del pájaro y del agua de la fuente en un mediodía radiante”. Apartado II, tercera estrofa: “Éxtasis lírico del poeta”. En el Apartado I podríamos distinguir entre los “agentes” (pájaro, fuente, sol) de la primera estrofa y el “efecto” de su acción (música, luz, fiesta) de la segunda: recordemos lo ya dicho sobre el “campo asociativo y palabras clave”.

Tema:

A) Síntesis: “éxtasis del poeta ante la belleza del canto de un pájaro y del agua de una fuente en un mediodía radiante”.

B) Explicitación del tema: Si repasamos algunos de los recursos señalados anteriormente, únicamente esbozados en su aclaración, comprobamos que Juan Ramón Jiménez quiere resaltar la **honda emoción estética** experimentada ante un momento concreto de belleza de la naturaleza; esa emoción la explicita en la última estrofa. La luz radiante y viva de la hora, mediodía, se acentúa con el dúo de la canción del pájaro y del agua de la fuente, cuyo eco devuelven el mármol del edificio y las rosas fragantes. Es la percepción de ese instante (primera y segunda estrofas) lo que el poeta nos transmite de modo magistral.

Es este un TEMA reiterado en la poesía juanramoniana: éxtasis contemplativo ante la Belleza, identificada con la Naturaleza (paisaje, luz, mar, . . .), que, tras la etapa modernista de su poesía, a la que pertenece el texto comentado, se irá depurando y estilizando hasta el extremo. Con esta última apreciación, aquí tampoco suficientemente desarrollada, nos aden-



tramos en consideraciones literarias que trascienden ya las puras apreciaciones estilísticas, y que pueden enlazar con la fase siguiente y última: la conclusión.

Conclusión:

En el caso de este texto, es evidente la incidencia **simultánea** de muchos recursos, lo que corrobora una presencia muy acentuada de la “función” poética, es decir, del “extrañamiento” ante el mensaje. Es, por ello, un texto muy “literario”, muy elaborado.

Texto de prosa: Camilo José Cela.

(Una secuencia de “La Colmena”) ⁽⁶⁾

“Al niño que cantaba flamenco le arreó una coza una golfa borracha. El único comentario fue un comentario puritano.

-¡Caray con las horas de estar bebida! ¿Qué dejará para luego?

El niño no se cayó al suelo, se fue de narices contra la pared. Desde lejos dijo tres o cuatro verdades a la mujer, se palpó un poco la cara y siguió andando. A la puerta de otra taberna volvió a cantar:

*Estando un maestro sastre
cortando unos pantalones
pasó un chava gitano
que vendía camarones.*

*digame usted, señor sastre,
hágame los estrechitos
pa que cuando vaya a misa
me miren los señoritos.*

El niño no tiene cara de persona, tiene cara de animal doméstico de sucia bestia, de pervertida bestia de corral. Son muy pocos sus años para que el dolor haya marcado aún el navajazo del cinismo -o de la resignación- en su cara, y su cara tiene una bella e ingenua expresión estúpida, una expresión de no entender nada de lo que pasa. Todo lo que pasa es un milagro para el gitanito, que nació de milagro, que come de milagro, que vive de milagro y que tiene fuerzas para cantar de puro milagro.

Detrás de los días vienen las noches, detrás de las noches vienen los días. El año tiene cuatro estaciones: primavera, verano, otoño, invierno. Hay verdades que se sienten dentro del cuerpo, como el hambre o las ganas de orinar”.

Como en el caso del comentario precedente sobre el poema de Juan Ramón, ahora también nos limitamos a esbozar una explicación, ciñéndonos tan sólo a las dos fases sustancialmente alteradas en su orden.

Análisis de la forma:

(**Métrica:** El texto es prosa, pero, al aparecer insertas las dos estrofas en él, es apropiado analizarlas someramente: dos coplas de verso octosílabo, de rima consonante en los pares. . . La índole popular de la estrofa elegida es indudable).



Nivel de la palabra:

Graffias: Es conveniente aclarar dos cuestiones. 1) El texto es una “secuencia” de la novela, señalada gráficamente por los espacios en blanco con respecto a la que le antecede y a la que le sigue. Ello significa que cada secuencia puede considerarse como un “texto” independiente en los capítulos de la obra. Cada secuencia viene a ser como una “celdilla” de la gran “colmena”. Este carácter unitario del texto -secuencia- le proporciona un “cierre” marcado, por lo que es probable que los recursos estilísticos se intensifiquen en el texto, no tanto, claro es, como en el poema de Juan Ramón. (Hay que recordar, por otra parte, que a lo largo de la novela, Cela dedica otras dos secuencias más a este “gitanillo”, como podríamos determinar en la Localización). 2) Las dos coplas de la canción callejera aparecen en el original, como aquí, en letra cursiva. Esta particularidad gráfica parece resaltar más su contenido y expresión, que veremos coinciden con el “tono” del texto.

(Los sonidos -Fonética-: Este aspecto no es aquí relevante. Si acaso, resaltar lo “áspero” de los sonidos de la frase “le arreó una coza una golfa borracha”, que Lázaro-Tusón comentan: ver nota 6 precedente).

Morfología y Semántica: Ciñéndonos a lo relevante, es explícita la **apócope** de “pa”, por “para”, en la segunda estrofa, un indicio más del “tono” callejero del texto y de la caracterización del personaje. Consideración especial merece la utilización de los **tiempos verbales**. En los tres primeros párrafos, aparecen especialmente pretérito perfecto simple: “arreó, fue, cayó, dijo, palpó, siguió, volvió a cantar”. En el penúltimo párrafo, en presente habitual, con posible valor de pretérito imperfecto a la vez: “tiene, son, pasa, es, come, vive”. En el último párrafo, el presente gnómico: “viene, tiene, hay”. Este uso estilístico de las formas verbales parece configurar tres apartados bien diferenciados en el texto: A) Narrativo. B) Descriptivo. C) De reflexión: la voz del autor-narrador que se hace patente y que saca conclusiones. El anticipo de la estructura interna, ahora esbozada, nos puede proporcionar también, a su vez, el del tema: “Absurdo del vivir” (último párrafo: reflexiones) “de un mísero gitanillo abandonado” (penúltimo párrafo: descripción) “que recibe golpes a la puerta de una taberna mientras canta” (tres primeros párrafos y coplas: narración).

Léxico: Tanto éste como las expresiones en que aparece inserto reflejan por el registro utilizado un estrato social muy popular y vulgar: “le arreó una coza una golfa borracha”; “se fue de narices contra la pared”; “dijo tres o cuatro verdades”; “se palpó un poco la cara”; “cara de animal doméstico. . . , de bestia de corral”; “el navajazo del cinismo”; “verdades que se sienten dentro del cuerpo”. Todo ello, en consonancia con las coplas y su contenido, con el personaje, un gitanillo, y con el ambiente callejero y tabernario, propicia un “Tono” bajo, combinado con lo literario de su tratamiento.

Figuras en este nivel: Señalar el **retruécano** del último párrafo: “Detrás de los días vienen las noches, detrás de las noches vienen los días”. Aunque no cambia el sentido tras la reordenación al revés de los elementos de la frase, sí se desplaza éste hacia lo irónico por el contenido que sigue en el párrafo.



Nivel de la frase:

Simetrías: Abundan en el texto, aun siendo prosa. Así, la **anáfora** de “el niño” al comienzo de tres párrafos, que imprime cierto ritmo a la prosa, a la vez que insiste en el aspecto inocente del personaje como contraste con la situación. O las **estructuras bimembres**, muchas de ellas **emparejamientos**: “de animal doméstico, de sucia bestia, de pervertida bestia”; “navajazo del cinismo -o de la resignación”; “bella e ingenua expresión. . . , expresión de no entender nada”. **Asíndeton**, en varias ocasiones, para poner de relieve algún contraste. Entre otros casos: “El niño no se cayó al suelo, se fue de narices contra la pared”; o “El niño no tiene cara de persona, tiene cara de animal doméstico. . . ” Lo que produce ironía próxima al sarcasmo. **Concatenación de elementos**: “Todo lo que le pasa es un milagro. . . , que nació de milagro. . . ”, etc; para insistir en el término “milagro” y llamar la atención sobre su significado. **Enumeraciones**: además de la anterior (“milagro”), los casos de “cara de persona. . . , de animal. . . , de sucia bestia. . . ” En el último párrafo, la enumeración de las estaciones. En todos los casos, además de intensificar el sentido de los miembros enumerados, parecen evocar un paralelismo con el ritmo monótono de las coplas que canta el gitanillo todos los días. Se evidencia así la fusión entre el texto “métrico” y la prosa. **Repeticiones concatenadas**, con efecto semejante al anterior de la enumeración: “. . . en su cara, y su cara. . . ”; “expresión estúpida, una expresión. . . ” **Paréntesis**: Todo el último párrafo lo es con respecto a los precedentes de la secuencia. Las dos oraciones referentes al transcurso del tiempo y de las estaciones parecen romper el hilo de lo que se está tratando. En realidad, su intención es provocar un desajuste de sentido, para resaltar lo absurdo del vivir del gitanillo, su vida monótona y sin sentido. **Simbolismo sintáctico**: La abundancia de la “yuxtaposición” (parataxis, hipotaxis), tanto en casos de sintaxis oracional, como entre los párrafos (asíndeton /anáfora, paréntesis), parece propiciar un “ritmo poético” al texto. Por otra parte, en cuanto a la estructura del texto, el paréntesis -último párrafo- se configura nítidamente como un apartado diferencial del resto de la secuencia.

Nivel de la significación:

Metáfora: “Navajazo del cinismo”, por “huella, arruga, cicatriz”. **Comparaciones**: “Cara de animal, de bestia. . . ”, “verdades. . . como el hambre o las ganas de orinar”. Tanto unas como otras aportan connotaciones plebeyas en consonancia con la escena descrita.

Figuras referenciales: La prosopografía **-animalización-** en la descripción del gitanillo. Las numerosas **hipérboles**: “irse de narices contra la pared”; “navajazo del cinismo”; “cara de animal. . . ”; “todo lo que pasa es un milagro. . . ” **Reticencia**: El último párrafo -paréntesis-, especialmente en su última oración, quiere insinuar una crítica que no está explícita, pero que se deduce con mayor evidencia.

Tema:

A) Síntesis: “Absurdo e injusto vivir de un mísero gitanillo abandonado, que es golpeado ante una taberna mientras canta”.



B) Explicitación del tema: Cela ha querido resaltar, mediante la elección de un léxico crudo, muy coloquial y expresivo, próximo a lo vulgar, el contraste entre la ingenuidad del personaje, un gitanillo de “unos seis años”, y su indefensión, frente a un ambiente y una sociedad que lo margina maltratándole. Casi todos los recursos se encaminan a reflejar ese contraste: crudeza / conmiseración. Esta última se desahoga en el último párrafo con una crítica ante la permisividad de la injusticia. Esta consideración, que enlazaría con la fase de **Conclusión**, puede ampliarse, ya en ésta, al indicar cómo esta actitud de Cela -crudeza / ternura-, evidente en el texto comentado, es pródiga en esta novela, “La colmena”, en otros muchos personajes y situaciones. Incluso en otras obras del autor, a modo de constante en su novelística.

Tras el análisis del texto de Cela, es deducible cómo muchos de los recursos utilizados en la secuencia están próximos a los que podemos encontrar en la poesía: anáforas, estructuras bimembres, enumeraciones, concatenaciones, etc. Su incidencia es, en ocasiones, como vimos también en el poema de Juan Ramón Jiménez , simultánea. Ello indica, en la secuencia, la vinculación entre la prosa y las coplas del gitanillo; de otra parte, la estudiada elaboración de la prosa de Cela, aparentemente espontánea. En conjunto, la secuencia adquiere cierto matiz lírico. Añadir, por último, el carácter desgarrado, esperpéntico, de la visión del personaje y de su ambiente, así como el “tono” bajo conseguido. Todo lo cual nos conduce, remitiéndonos nuevamente a la Localización, a los antecedentes literarios de Cela: Quevedo, Baroja, Valle Inclán. . .



Bibliografía

⁽¹⁾ **LAZARO CARRETER, F. y CORREA CALDERON, E.** : *"Cómo se comenta un texto literario"*. (Ed. Cátedra. Madrid, 1975).

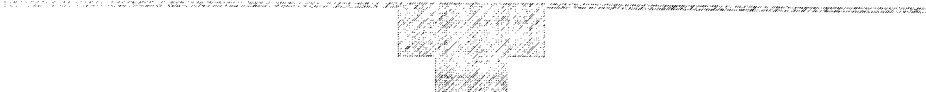
⁽²⁾ **ALONSO DAMASO**: *"Poesía española. Ensayo de métodos y límites estilísticos"*. (Ed. Gredos. 5.ª ed. , 2a reimpresión. Madrid, 1976).

⁽³⁾ *"Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria"*. (M. E. C. 1989).

⁽⁴⁾ **DOMINGUEZ CAPARROS, JOSÉ**: *"Introducción al comentario de textos"*. (M. E. C. Instituto Nacional de Ciencias de la Educación. Madrid, 1977).

⁽⁵⁾ En *"La soledad sonora"* (1908). Recogido en *"Segunda Antología Poética"* (1898-1918) . (Ed. Espasa Calpe. Colección Universal . Madrid, 1959 . Págs. 80-81).

⁽⁶⁾ Cela, Camilo José de: *"La Colmena"*. (Ed. Noguer, S. A. Barcelona, 1980. Págs. 82-83). Este texto de Cela aparece recogido y comentado por Lázaro-Tusón en su Manual de "Lengua Española" de 1.º de Bachillerato (Ed. Anaya. Madrid, 1987. Pág. 231).



Lenguaje y comunicación: Aprovechamiento didáctico de los cuentos tradicionales (y II)

Consuelo Izquierdo Moral*
Isidoro Villalobos Racionero*

En la primera parte de este artículo (V: **PLANTEL**, 2, 1990; pp. 71-108) realizábanos el análisis lingüístico y narrativo de un cuento maravilloso de carácter tradicional -**El hermano corzo**⁽¹⁾- con objeto de que, tomado por modelo, aprovechara a nuestros alumnos universitarios.

Convertidos estos en maestros, deseamos seguir sirviéndolos en su tarea escolar, y, con el mismo fin, les ofrecemos ahora una propuesta de **adaptación** de aquel doble análisis a la **Educación Obligatoria**.

Teniendo en cuenta la nueva estructura educativa, hemos elegido para su desarrollo una **etapa**: la **Secundaria**, y un **curso**: el **Segundo** de su primer Ciclo.⁽²⁾

¿Por qué estos niveles? Sencillamente: porque las condiciones intelectuales y cognitivas de los adolescentes instalados en ellos permiten trabajar textos de la naturaleza del que hemos utilizado, y al que nos remitimos; y, porque con este ejercicio se coadyuva a la conservación de las finalidades curriculares correspondientes.

Conocidos los criterios que presiden la selección de los contenidos en el área de **Lengua y Literatura** en la Educación Secundaria³, el **interés** que tiene un cuento como el analizado,

***Consuelo Izquierdo Moral**. Doctora en Filología Hispánica. Catedrática de Lengua y Literaturas Españolas en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E. G.B. de Ciudad Real.

* **Isidoro Villalobos Racionero**. Doctor en Filología Hispánica. Profesor titular de Lengua y Literaturas Españolas en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. de Ciudad Real.

y una colección como la que lo incluye, resulta evidente. Las principales **razones** de dicho interés son estas:

1. Al ser transcripción fiel -salvando las limitaciones que tal fidelidad impondrá a la legibilidad en el plano fonético- de un relato oral, la **lengua viva** se ha materializado en un **texto real**, y, sobre todo, **espontáneo**.

2. En esa espontaneidad se manifiesta el **sociolecto medio-bajo** de su emisor en las **realizaciones antinormativas** -de enorme utilidad prospectiva en la escuela- que el texto contiene.

Y, 3. A estas características se une la circunstancia -de gran valor cultural- de ser un **texto recogido en la provincia de Ciudad Real** a cuyos escolares se ofrece.

Con nuestra propuesta **pretendemos**:

- De manera mediata: **Que los alumnos afiancen y mejoren sus capacidades comunicativas; consoliden el hábito de la lectura y su disfrute; y reflexionen acerca de la lengua, y sobre ciertos aspectos de la literatura en que aquella se logra plenamente.**

- De manera inmediata: **Que, por medio del análisis y comentario dirigidos de un cuento tradicional -El hermano corzo puede ser paradigma en su tipo-, los alumnos realicen un aprendizaje significativo de determinados conceptos en el que se impliquen actitudes críticas con respecto a esa especie de textos y sus condiciones.**

Además, no podemos olvidar aquí la conveniencia de adoptar planteamientos interdisciplinares; planteamientos a los que naturalmente se suelen prestar los cuentos tradicionales (vinculación de estos con las Bellas Artes: cine, música, pintura ... etc.).

Si reparamos en nuestro objetivo inmediato, convendremos en que su formulación recoge las **categorías pedagógicas** que el **Diseño Curricular Base** quiere que converjan en las actividades de enseñanza y aprendizaje. Al distinguir el presente trabajo lo lingüístico y lo narrativo -distinción que mantenemos en paralelo con su primera parte-, **sólo la perspectiva procedimental**, que es común, **se especifica** (análisis y comentario dirigidos). Por tanto, quedan por concretar los conceptos seleccionados en cada plano, y las actitudes educativas concomitantes; actitudes y conceptos que, en relación directa con los bloques de contenido del currículo, aparecen en el apartado correspondiente.

Ni que decir tiene que un **análisis y comentario dirigidos** suponen el empleo de una metodología activa: el maestro, en un diálogo continuado -aquí irreproducible- con sus alumnos, irá revelándoles todos los contenidos previstos.

Por último, el **proceso didáctico** que desarrolla la presente propuesta señala ordenadamente las **pautas** que, a nuestro juicio, deben seguir quienes deseen aprovecharse de ella, traduciendo su **esquema** a otros cuentos de similares características. Aquí dichas pautas no se pormenorizan. Los lectores sabrán, sin duda, como interpretarlas y ajustarlas. Ahora bien, conviene advertir que resultarán inútiles, si no se tienen asumidos los conceptos y modalidades de acercamiento a un texto de que nos servimos en la primera entrega de este artículo, cuya bibliografía habría, entonces, que, necesariamente consultar.

A) LO LINGÜÍSTICO

Conceptos:

1. La comunicación oral: elementos y funciones.
2. La narración como forma de comunicación oral.
3. La narración como discurso: índices lingüísticos del texto.

Procedimientos:

1. Lectura y análisis del texto como forma de comunicación oral.
2. Análisis y comentario lingüístico del texto.

Actitudes:

1. Valoración de la lengua oral como producto y proceso sociocultural, así como vehículo de transmisión y creación cultural.
2. Respeto por las normas de corrección, coherencia y propiedad expresiva en sus producciones.
3. Aceptación de variedades de uso en las producciones orales.

Proceso didáctico:

Punto de partida: Expresión oral: Texto transcrito del cuento **El hermano corzo**, según nos lo ofrece el folklorista.

1. La comunicación oral: elementos y funciones.
 - Los elementos:
 - Genéricos: deducidos de la definición de comunicación.
 - Específicos: en **El hermano corzo**:
 - Exteriores al texto.
 - Inmersos en el texto. Localización de los mismos a través de preguntas (¿quién?; ¿qué?; ¿a quién?; ¿por qué medio?)
 - Las funciones:
 - Funciones del lenguaje en general.
 - Funciones del lenguaje manifestadas en **El hermano corzo**.
 - Otras funciones:
 - Derivada de la referencial: el lenguaje como vehículo cultural, manifestación de la cultura de un pueblo.
 - Lúdica: uso imaginativo del lenguaje conformado en este caso de modo narrativo.
2. La narración como forma de comunicación oral.
 - Caracterización. Definiciones.
 - Narración frente a descripción y frente a diálogo.
 - Rasgos pertinentes de la narración:
 - Dinamismo (ausencia de adjetivación).



- Estructura previa (presentación, nudo, desenlace).
- Diversidad de personajes, acciones, escenarios.
- Posibilidad de intercalación de diversos lenguajes.
- Protagonismo del emisor.
- Mensaje unidireccional.
- Rasgos pertinentes de la descripción: -
 - Estatismo (abundancia de adjetivación caracterizadora).
 - Sin esquema estructural previo.
 - Centrada en el diseño de una realidad (objeto, situación).
 - Uniformidad lingüística.
- Rasgos pertinentes del diálogo:
 - Coprotagonismo de los interlocutores.
 - Presencia o “contacto” entre ambos.
 - Mensajes bi/multidireccionales.

La narración como forma de comunicación oral: fundamento y naturaleza del cuento

3. La narración como discurso: índices lingüísticos del texto.

- La expresión oral: del emisor del relato a los alumnos, receptores.
- La comprensión escrita:
 - Sentido general del texto.
 - Ideas clave del mismo.
 - Significación de las palabras. El uso del diccionario.
- Metodología de la comprensión: lectura silenciosa, colectiva, reconstrucción oral del texto (¿quién narra?; ¿qué?; ¿a quién?; ¿cómo?).
- Índices lingüísticos de la narración.
 - Tipología oracional variada.
 - Presencia de verbos que introducen discursos en estilo directo/indirecto.
 - Persona verbal condicionada a que el narrador participe o no en lo narrado.
 - Tiempo en las formas verbales: pasado/presente.
 - Elementos lingüísticos demarcadores de la situación espacio-temporal.
 - Presencia de nexos encargados de establecer la cohesión interna.

La narración como discurso: índices lingüísticos del texto titulado **El hermano corzo**.

- Aspectos formales:
 - Antinormativos: fonéticos, morfológicos, sintácticos.
 - Normativos: restablecimiento de la corrección idiomática. Reescritura normalizada del cuento **El hermano corzo**.
- Aspectos léxico-semánticos.

B) LO NARRATIVO

Conceptos:

1. La comunicación escrita: elementos y funciones.



2. La narración como forma de comunicación escrita.
3. La narración como discurso: Índices narrativos del relato.
4. La literatura como producto: folklore y literatura.
5. El cuento folklórico o tradicional.

Procedimientos:

1. Lectura y análisis del texto como forma de comunicación escrita.
2. Análisis y comentario narrativo (folklore y literatura) del texto.

Actitudes:

1. Valoración de la lengua escrita como instrumento para la satisfacción de múltiples necesidades comunicativas.
2. Interés y curiosidad por la lectura como fuente de información y diversión.
3. Consideración crítica de la literatura popular como producto lingüístico, estético y cultural.

Proceso didáctico:

Punto de partida: Expresión escrita: Texto normalizado del cuento **El hermano corzo**.

1. La comunicación escrita: elementos y funciones.
 - El texto como mensaje de naturaleza arbitraria y visual de soporte espacial.
 - El código escrito. Características principales:
 - Comunicación no inmediata.
 - Comunicación no gestual.
 - Ausencia de numerosos elementos prosódicos.
 - Descripción del contexto situacional de los hablantes.
 - La escritura: la norma lingüística en la comunicación escrita.
 - Las funciones:
 - Informativa.
 - Formativa.
 - Lúdica.
 - Los valores:
 - Permanencia.
 - Exactitud.
 - Unificador normalizante.

La comunicación escrita: elementos, funciones y valores en el cuento **El hermano corzo**.

2. La narración como forma de comunicación escrita.
 - Fundamento del texto narrativo:
 - Los protagonistas y sus acciones.
 - Naturaleza de la narración según lo narrado:
 - Histórica.



- Realista.
- Fantástica.

La narración como forma de comunicación escrita: Fundamento y naturaleza del cuento **El hermano corzo.**

Punto de partida: Comprensión escrita: Argumento y tema del cuento **El hermano corzo.**

3. La narración como discurso: Índices narrativos del relato.

- Elementos fundamentales de la comunicación narrativa:
 - creador-narrador-narradores.
 - narratario.
 - código (v.: índices lingüísticos de la narración).
 - canal.
 - relato.
- El texto como relato:
 - La estructura de la historia. Componentes:
 - La acción narrativa:
 - Unidades de acción:
 - Planteamiento.
 - Nudo.
 - Desenlace.
 - Los hechos narrados:
 - Secuencia de los hechos en relación con las unidades de acción.
 - Los agentes de los hechos:
 - Niveles de manifestación de los agentes:
 - Actantes.
 - Actores.
 - El narratario completa la historia:
 - Suplencia de componentes circunstanciales.

La narración como discurso: índices narrativos del relato **El hermano corzo.**

4. La literatura como producto: folklore y literatura.

- El folklore (definición) y su diversidad.
- La "literatura" folklórica.
- El romanticismo: interés por el folklore.
 - Interés científico. Las colecciones folklóricas.
 - Incorporación del folklore a la literatura.

La literatura como producto: folklore y literatura en el cuento **El hermano corzo.** "Originalidad", de este cuento.

5. El cuento folklórico o tradicional.

- Definición: relato que vive en la memoria del pueblo.
- Características:
 - Genéricas:



- El cuento como subgénero épico.
- Específicas:
 - Anónimia.
 - Oralidad.
- Clasificación internacional del cuento folklórico o tradicional:
 - Cuentos de animales.
 - Cuentos folklóricos ordinarios (maravillosos, religiosos, novelescos... etc.)
 - Cuentos de chanzas y anécdotas.

El hermano corzo como cuento folklórico o tradicional.



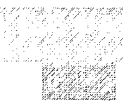



Notas

⁽¹⁾ **CAMARENA LAUCIRICA, J.:** *Cuentos tradicionales recopilados en la provincia de Ciudad Real*, Ciudad Real, Instituto de Estudios Manchegos, 1984, 204-6.

⁽²⁾ **MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA:** *Diseño Curricular Base. 1, Diseño y Desarrollo Curricular*, Madrid, M.E.C., 1989, 29 y ss.

⁽³⁾ **Ibidem, II,** *Educación Secundaria Obligatoria, área de Lengua y Literatura*, 377 y ss.



Entre la ilusión y la utopía: Los cotos y mutualidades escolares en Ciudad Real

Miguel Lacruz Alcocer*

En septiembre de 1968 apareció en Ciudad Real el primer número del **Boletín Informativo** de la Comisión Provincial de Mutualidades y Cotos Escolares de Previsión, que tenía como principal objetivo “buscar la colaboración de Magisterio para el menor desarrollo de esa Obra, ya casi sexagenaria”.

El Boletín, con un formato de periódico de cuatro páginas, y unas dimensiones de 22 x 37 cms., a imitación del que a nivel nacional editaban los Ministerios de Educación y Ciencia, Gobernación, Agricultura y Trabajo a través de la Comisión Nacional respectiva, buscaba además, divulgar la filosofía social del régimen dando sugerencias y noticias sobre las actividades mutualistas y de cotos que se realizaban en la provincia..

A pesar de los 24 años transcurridos desde esas fechas, cuando se han producido ya dos trascendentales cambios en nuestro sistema educativo (L.G.E. de 1970 y L.O.G.S.E. de 1990), consideramos que puede ser interesante, -quizás por estas mismas razones-, echar una mirada retrospectiva a esta actividad y acercarnos a una forma de concebir y actuar de nuestra escuela, especialmente la rural, tan cercana en el tiempo pero que puede parecer ancestral en la memoria de los que nos incorporamos con posterioridad a las labores docentes.

**Miguel Lacruz Alcocer. Doctor en Pedagogía. Director del Instituto de Educación Secundaria de Miguelturra (Ciudad Real)*

1. ORIGEN Y ANTECEDENTES

Al iniciar este apartado en el que queremos referirnos a las Mutualidades y Cotos Escolares de Previsión, debemos acercarnos a principios del siglo para descubrir, entre pinos y abejas, los antecedentes de este particular movimiento escolar. Nos encontraremos así con dos personajes que, cada cual a su modo y desde perspectivas distintas, serán precursores de esta institución: Don Antonio Lleó Silvestre, con la difusión de los cotos de carácter forestal y don Narciso José Liñán de Heredia, de los cotos apícolas.

En el diario *El Mercantil Valenciano* de 27 de julio de 1909, en la reseña a un congreso escolar, tenemos la primera referencia a la necesidad de la enseñanza forestal, defendida por el entonces alumno de la Escuela de Ingenieros de Montes, don Antonio Lleó Silvestre, que con posterioridad fue Secretario de la Comisión Nacional de Mutualidades y Cotos Escolares, (MM. y CC.EE.).

Referencias legislativas concretas a los antecedentes de estas instituciones las encontramos en el Real Decreto de 7 de julio de 1911, que anuncia la creación, con carácter oficial, de las Mutualidades escolares, mientras que su primer Reglamento fue aprobado por Real Orden de 11 de mayo de 1912. Por último señalaremos que el artículo 3º del Real Decreto de 20 de septiembre de 1919 dice:

“Los inspectores de Primera Enseñanza, en la visita a las escuelas, consignarán en el libro de visita si esta funcionando debidamente la Mutualidad escolar. concediendo a los maestros un plazo, en el caso de no estar establecida, para que dentro de él organicen dicha institución” ⁽¹⁾.

Otras noticias sobre los comienzos de estas instituciones las obtenemos en la referencia que de la primera Semana de Estudios que organizó la Federación de Amigos de la Enseñanza (FAE), entre el 6 de enero de 1932⁽²⁾, hace la Revista **Atenas**⁽³⁾.

El día 2 de enero de 1932, Narciso José Liñán de Heredia, fundador de las escuelas de apicultura y cotos escolares de Miraflores de la Sierra (Madrid), pronunció una conferencia bajo el título “Enseñanza Agraria Elemental en las Escuelas” ⁽⁴⁾.

Desde el principio de su disertación, Liñán de Heredia sitúa a la escuela rural en un mimetismo perfecto con el medio natural y social en el que está inmersa, profetizando el futuro éxodo de los jóvenes agricultores, y arremetiendo contra las concepciones educativas concebidas desde la ciudad para el campo:

“El medio de la mayor parte de nuestras escuelas es rural, y los alumnos, casi todos hijos de labradores, ganaderos y campesinos, reciben una instrucción completamente urbana; de donde resulta que los más avispados y más listos se marchan a la ciudad, que es la que se les ha hecho conocer y amar; desertan del pueblo o siguen en él, como sus padres y abuelos, sin aportar, como resultado de su paso por la es-

cuela, una mejora, un perfeccionamiento en la técnica agrícola ganadera, algo en suma, que haga más amable, placentera, interesante y práctica la vida rural”⁽⁵⁾.

Inspirándose en ideas que en ese momento estaban de moda en los círculos pedagógicos franceses, y teniendo en cuenta lo prescrito por Edmond Demolins y Georges Bertier y su Escuela de las Rocas sobre el centro de interés⁽⁶⁾, Liñán de Heredia señalaba:

“único centro de interés utilizado por el maestro, la agricultura y la ganadería (...) No se trata de crear escuelas de agricultura, sino tomar como base la agricultura o la ganadería para hacer la escuela primaria grata y de interés para los chicos y sus padres”.

Como vemos, propone así una pedagogía activa, inspirada sin duda en la corriente de la Escuela Nueva, en la que hay que tener en cuenta el medio rural y el medio familiar cotidiano de los alumnos, como centro motivador del aprendizaje. Como consecuencia, las enseñanzas agrarias así establecidas conseguirían:

- 1.- Que la escuela fuese al aire libre la mayor parte del año.
- 2.- Interesar a los alumnos y a sus padres.
- 3.- Realizar una tarea de extensión escolar.
- 4.- Elevar el nivel cultural de la población agraria.
- 5.- Perfeccionamiento de los maestros por el contacto con una obra viva.

Es en la segunda parte de la conferencia donde propone la creación de “cotos agrícolas de previsión escolar”, por considerarlos “admirables centros de interés, donde los niños adquieren hábitos de cooperación, de ahorro, de solidaridad; aprenden infinidad de conocimientos de Química, Botánica, Política, Geometría, Historia, Geografía y altas lecciones de moral social y organización colectiva”⁽⁷⁾.

2. EL REGLAMENTO OFICIAL DE COTOS ESCOLARES DE 1944

Los altos directivos del Ministerio educativo de Franco, coincidiendo con la ideología católica de la FAE, y seguramente influidos por algún miembro de esta organización, retomaron las ideas señaladas en el apartado anterior y redactaron un Reglamento Oficial de Cotos Escolares de Previsión⁽⁸⁾.

En el preámbulo de la citada Ley se nos define el Coto escolar como “toda Agrupación o Asociación, nacida y vinculada en la Escuela, que desarrolla una actividad cooperadora, con el fin de obtener recursos que, por su destino futuro, e inspirado en el interés común, facilite a la Escuela la tarea de educar prácticamente a la juventud dentro de las disciplinas y hábitos del Mutualismo y de la Previsión”.



A tal efecto, no debe olvidarse que el Coto Escolar va a constituirse en un instrumento pedagógico-social, propagandístico de los grandes ideales del Movimiento, para facilitar a la Escuela “el cumplimiento de su alta finalidad instructiva y educadora”, o lo que es lo mismo, la inculcación ideológica de los futuros españoles.

En la creación de los Cotos Escolares existía la intención de preparar a los futuros alumnos de centros de formación profesional, como se cita en el preámbulo de la Orden:

“...el Coto Escolar puede contribuir a educar y formar a la juventud de modo y manera que las escuelas de tipo profesional o técnico encuentren ya inteligencias preparadas y abonadas para que sus enseñanzas sean verdaderamente fructíferas”.

En todo momento se insiste en que las actividades están en perfecta conexión con las actividades, trabajos y economía propia de cada zona donde éstos se instalen, en un intento, -al menos en el papel- de unir la escuela con la vida: “los Cotos más fecundos serán, pues, un reflejo de las actividades que se desarrollen en cada localidad, en orden a la adecuada explotación de sus riquezas naturales...”.

A pesar de la reglamentación, la Orden parece dejar cierta elasticidad para su funcionamiento, cuando cita: “se comprende por lo dicho, que los Cotos no pueden ser objeto de un Reglamento fijo y rígido. A lo sumo, sobre tal cuestión, cabe trazar unas normas orientadoras, en orden a los de carácter agrícola, frutícola, pecuario o forestal, por ser los más generales en nuestra economía y por su índole inmediata y de más sencilla implantación”.

Queda claro que los Cotos nacieron con una clara vocación de desarrollo rural, lo que no impidió que estuvieran abiertos a su posible implantación en zonas urbanas, suponemos que especialmente en el aspecto que de previsión querían ofertar.

3. CRECIMIENTO Y EVOLUCIÓN

Aunque debemos suponer que desde 1944 existieron Cotos en nuestra provincia, no tenemos datos de los mismos hasta la edición del *Boletín* de 1968; los cotos existentes en esta fecha los consignamos en el Cuadro 1.

CUADRO 1
COTOS ESCOLARES EXISTENTES EN LA PROVINCIA DE CIUDAD REAL EN 1968

<u>Nombre</u>	<u>Localidad</u>	<u>Tipo</u>
La Atalaya	C.Real	Forestal (pinos y cipreses).
Cervantes	Argamasilla Alba	Mixto (canarícola y cunícola).
M. Cabañero	Puertollano	Forestal (pinos).
Lucero	Valdepeñas	Forestal (olmos y cipreses).
Luis Mingo Miguel	Llanos Caudillo	Agrícola (cereales).
Ntra. Sra. Merced	Bazán	Frutícola (manzanas y perales).

Reina de los Ángeles	Daimiel	Forestal (chopos, frutales y moreras).
San Lorenzo	Alameda Cervera	Recreativo (cine, tv., biblioteca).
Sta. Teresa de Jesús	Navalpino	Mixto (apícola y forestal).
Sto. Tomás de Vva.	Infantes	Mixto (apícola y forestal).

FUENTE: Comisión Provincial de MM. y CC. EE.: **Boletín Informativo**, nº. 3, Ciudad Real, marzo 1969.

Tres años más tarde, en 1971, el número de Cotos en nuestra provincia se había duplicado, en esta fecha existían veinte cotos cuya distribución por modalidades era la que seguidamente exponemos:

- Canarícolas.....	2
- Cultural-Recreativo	1
- Mixtos (apícola-forestal).....	3
- Forestal.....	14

De la extensión y volumen de su actividad nos puede orientar el saber que sólo los cotos forestales poseían 44.000 pinos, 1.000 cipreses, 200 eucaliptus, 140 frutales, 88 chopos y 45 moreras.

En 1972 tuvieron actividad en la provincia de C. Real 23 cotos, que por orden numérico eran de los siguientes tipos:

- Forestal	16
- Mixto	4
- Hortícola	2
- Canarícola	1

Podemos observar que el coto de tipo recreativo de Alameda de Cervera, único que ejercía esta actividad en la provincia, ha desaparecido. Igualmente dejó de existir otro de tipo canarícola, mientras que a imitación de lo que sucedía en la mayoría de provincias españolas, aumentan los forestales, por ser los de más fácil implantación y mantenimiento y los que tenían mayor apoyo estatal; en concreto, en ese año son cotos forestales de nueva creación: "San Juan", en Horcajo de los Montes, "Macondo" en Fontanarejo, "La Muela" en San Lorenzo de Calatrava, "Carrizosa" en Saceruela y "Santa Teresa de Jesús" en Navalpino.

Cercano ya el fin del régimen franquista, mientras los ministros tecnócratas en el poder hacían cuentas sobre los Planes de Desarrollo, y el sistema educativo cambiaba la cara con la progresiva implantación de la LGE de 1970, en muchas escuelas rurales seguían manteniéndose los Cotos escolares. En nuestra provincia, en 1974, los Cotos que tuvieron actividad quedan reflejados en el siguiente cuadro:



CUADRO 2
COTOS ESCOLARES EN CIUDAD REAL EN 1974

<u>Denominación</u>		<u>Localidad</u>
Luis Mingo Miguel	Llanos del Caudillo	Agrícola
Ntra. Sra. del Rosario	Almedina Sta.	Apícola
Teresa de Jesús	Navalpino	Idem.
Santa Catalina	Carrizosa	Idem.
Sto. Tomás de Villanueva	Vva. de los Infantes	Idem.
Cervantes	Argamasilla de Alba	Canarícola
Cristo de la Luz	Daimiel	Idem.
Virgen del Pilar	Argamasilla de Calatrava	Idem.
Cervantes	Tomelloso	Idem.
San Lorenzo	Alameda Cervera	Recreativo
Dulcinea	Cinco Casas	Cunícola
Cristo de la Luz	Daimiel	Deportivo
La Atalaya	Ciudad Real	Forestal
Embelllecimiento	Arenales de San Gregorio	Idem.
Ntra. Sra. de la Merced	Bazán	Idem.
El Plantío	El Bullaque	Idem.
S. Isidro Labrador	Cinco Casas	Idem.
Héroes Cabañero	Puertollano	Idem.
Santa Quiteria	Santa Quiteria	Idem.
Ntra. Sra. de la Paz.	Villarta de San Juan	Idem.
Sto. Tomás de Villanueva	Vva. de los Infantes	Idem.
Cristo de la Luz	Daimiel	Mecanográfico
Santa Teresa de Jesús	Navalpino	Idem.

FUENTE: Comisión Provincial de MM. y CC. EE.: **Boletín Informativo**, n.º. 22, Ciudad Real, septiembre, 1975.

Podemos observar que aunque los más numerosos siguen siendo los de modalidad forestal, aparecen modalidades nuevas como son los deportivos y los mecanográficos, ya lejanos de los primeros ideales campestres de los bosques y abejas originarios. La industrialización del país y consecuente éxodo rural, los nuevos cambios sociales y políticos, y la generalización de los estudios de Formación Profesional, serán los elementos determinantes de su cercana desaparición.

4. DE LOS SOCIOS Y EL GOBIERNO DEL COTO

De la organización estructural del Coto podemos señalar que existían Comisiones a nivel Nacional, Provincial y Local, los socios podían ser mutualistas, protectores y honorarios. Tenían el carácter de mutualistas los afiliados a la Mutualidad Escolar que hubieran abonado, en dinero o trabajo, la cuota de ingreso y colaborasen en sus actividades.

Eran socios protectores el Alcalde, los Párrocos, los que poseyeran algún título o activi-



dad profesional (Médico, Notario, Perito, Capataz, etc.) que residieran en la localidad, y, asimismo, todos los padres de los socios mutualistas.

Socios honorarios eran los que, por acuerdo de la Junta directiva, obtenían tal distinción en correspondencia a los servicios prestados a la Institución.

Solía existir una Comisión Local, constituida por socios protectores que tenía como principal misión gestionar la concesión de subvenciones, terrenos y medios materiales para que el Coto pudiera desarrollar su labor y examinar la gestión económico-social que se llevaba a cabo.

La dirección del Coto correspondía al Maestro, que era el Presidente efectivo de la Institución y dirigía la marcha de la misma, asistido por una Junta de Administración y Gobierno integrada por seis miembros designados por la Asamblea de padres de niños mutualistas. Asimismo, intervenía una Junta de seis alumnos con carácter de adjuntos.

Incumbía al Maestro-Director, asistido de la expresada Junta, la labor siguiente:

- a.- Interpretar circunstancialmente los preceptos reglamentarios.
- b.- Aportar iniciativas y sugerencias en interés de la eficacia de la Obra.
- c.- Buscar y disponer la colaboración voluntaria de los deudos de los pequeños afiliados en los trabajos más rudos que hubiese que realizar.
- d.- Responder de la gestión de la Institución.
- e.- Someter a las Juntas Generales de afiliados las cuentas anuales, con expresión detallada y clara de los gastos e ingresos, y asimismo de la distribución o adjudicación anual de los beneficios del Coto.
- f.- Conocer y sancionar las faltas graves que cometan los mutualistas que atenten contra el buen nombre y altos fines que persigue la Institución.

Anualmente, en la primera quincena de enero, el Maestro-Director enviaba a la Comisión Nacional, por intermedio de la Comisión Provincial, una breve Memoria referente a la labor realizada durante el curso anterior, con inclusión del balance de fondos.

Desde noviembre de 1944, fecha de la constitución de la Comisión Provincial en cumplimiento de la O. M. de 2-2-44, (B.O.E. del Ministerio de Educación Nacional de 21-2-44) el presidente de la Comisión Provincial de Ciudad Real fue Don José M.^a Gutiérrez Ortega que ocupó el cargo hasta su fallecimiento el 30 de noviembre de 1969. A él se debe, en gran medida, lo realizado en este campo en nuestra provincia.

A imitación de la Comisión Nacional, funcionaba en cada provincia una Comisión Provincial, que recién estrenada la década de los setenta, en Ciudad Real, estaba constituida de la siguiente forma:

Presidente:

D. Julián Díaz-Peco y Díaz-Peco, Inspector Jefe de E.G.B.

Vocales:

D. Isaac Gálvez de Castro, Director Provincial del I.N.P.



D. Aurelio Gómez-Rico Martín-A., en representación del obispado.
D. Germán García González, Ingeniero-Jefe de ICONA.
D. Alfredo Romeo Arded, Ingeniero de Montes de ICONA.
D. Eugenio Molina Muñoz, en representación de la Excma. Diputación Provincial.
D. Antonio Jurado Gallego, Jefe Provincial del S.E.M.
Dña. Teresa Franco Romo, Directora de la Escuela Normal "Padre Poveda".
Dña. María Zaragoza Fernández, Delegada Provincial de la Sección Femenina
Dña. M.^a del Carmen Gil Ruiz, Directora de la Escuela de Prácticas del Magisterio.

Secretario:

D. José M.^a García Fernández, Jefe del Grupo de Seguros Voluntarios del I.N.P.

Ellos fueron, sin duda, los artífices de gran parte de las actividades que aquí relatamos y de llevar a las escuelas y al magisterio provincial, con la ayuda de la Inspección educativa provincial, el espíritu e ideología de las Mutualidades y Cotos Escolares de Previsión.

5. ENTRE LA IDEOLOGÍA Y LA PREVISIÓN

Como trataremos de exponer seguidamente, en el origen de los Cotos no sólo existía la pretensión de ofrecer un elemento didáctico válido para la educación del medio rural, sino que palpitaba un ideal de previsión social, encaminado a que en él pudieran acogerse futuros o actuales huérfanos y enfermos:

"Mediante as mutualidades pretendiase inculcar nos nenos a práctica de previsión e da solidariedade"⁽⁹⁾.

Se desprende del Reglamento, en su artículo 4.º una triple finalidad:

- a) **Pedagógica;** pretendían despertar en los jóvenes escolares de enseñanza primaria el espíritu de observación y consecuente reflexión de los fenómenos biológicos que suceden en su Medio Natural más próximo.
- b) **Económica;** intentando el arraigo en sus jóvenes componentes al mundo laboral, ya que en muchas ocasiones eran utilizados como mano de obra necesaria para el sustento de la familia.

En aquellos años crueles y nefastos que la voz popular ha llamado "años del hambre", con la actividad de los escolares en los Cotos se pretendía, seguramente, el crecimiento de la vida forestal y la defensa y acrecentamiento de la fertilidad y productividad del suelo. No ol-



videmos cual es la situación económico-social de la España de este tiempo, en que se tenía que reconstruir un país arruinado por la Guerra Civil y aislado de los demás Estados civilizados. La escolaridad era muy deficiente y con las prácticas agrícolas se pretendía, -aunque los legisladores den razones más humanitarias-, reconciliar a la escuela con las precarias economías domésticas de los alumnos.

- c) **Social;** en este aspecto, el Artículo 4.º señala: “..solidarizándolos cordialmente entre sí, mediante la práctica diaria del Mutualismo y del Seguro, para habituarles a luchar conjuntamente contra los riesgos que amenazan su capacidad de trabajo...”.

No podemos por menos que opinar que estas consideraciones están en consonancia con la grandilocuencia de tantos decretos que el Régimen proponía por aquella época, para congradarse con los “perdedores” y dar carácter de progresismo social a sus decisiones, como lo confirma el artículo 6º, al afirmar: “El Coto servirá para demostrar a sus afiliados la eficacia creadora de su labor, al cooperar, es decir, la eficacia del trabajo de muchos en una misma obra”.

Un buena referencia de la importancia de los aspectos económicos mutualistas que estas instituciones alcanzaron en nuestra provincia podemos deducirlo de la contemplación de los siguientes datos:

CUADRO 3
MUTUALIDADES ESCOLARES QUE DURANTE LOS AÑOS 1968 Y 1974
OBTUVIERON UNA RECAUDACIÓN PARA SEGURO DOTAL SUPERIOR A LAS 2.000 PESETAS

<u>Mutualidad</u>	<u>Localidad</u>	<u>1.968</u>	<u>1974</u>
Isabel la Católica	Bolaños de Calatrava	28.160	144.578
San Bernardo	Hinojosas de Calatrava	26.477	7.180
Hijos de Obreros	Almadén	21.767	8.717
Sta. Teresa de Jesús	Navalpino	17.086	—
Ntra. Sra. Guadalupe	Ciudad Real	15.525	35.125
Sta. Bárbara	Puertollano	11.845	2.175
Ntra. Sra. del Carmen	La Garganta	8.784	—
La Pilarica	Alameda de Cervera	8.582	14.322
Infancia Previsora	Hinojosas de Calatrava	8.493	2.019
Ntra. Sra. de la Paz	Corral de Calatrava	8.130	9.875
Francisco Pizarro	La Solana	7.855	7.600
San Fernando	Hinojosas de Calatrava	7.325	20.441
La Pilarica	Hinojosas de Calatrava	7.134	3.600
Ntra. Sra. Mairena	Villamanrique	5.659	5.793
J. Antonio Suances	Puertollano	5.110	3.700
Ntra. Sra. Nieves	Hinojosas Calatrava	4.811	2.415
Magdalena	Poblete	4.634	5.642
La Previsión	Hinojosas de Calatrava	4.350	2.530
Previsora Aldeana	Aldea del Rey	3.900	4.190
Virgen de Gracia	Hinojosas de Calatrava	2.951	5.960
Santa Teresa	Puertollano	2.552	7.800
Apóstol Andalucí	Navalpino	—	30.532



Menéndez Pelayo	Puertollano	—	16.755
Ntra. Sra. de los Llanos	Llanos del Caudillo	—	11.528
Previsión Criptanense	Campo de Criptana	—	10.605
Virgen del Carmen	Almodóvar del Campo	—	10.305
José Antonio	Tomelloso	—	9.322
Ntra. Sra. de las Nieves	Cinco Casas	—	8.992
Ntra. Sra. del Rosario	Alcubillas	—	7.613
Ntra. Sra. del Socorro	Argamasilla de Calatrava	—	4.352
Esperanto	Manzanares	—	4.215
Ntra. Sra. del Prado	Ciudad Real	—	4.089
Virgen del Pilar	El Sotillo	—	3.701
S. José de Calasanz	Cinco Casas	—	3.673
Inmaculada Concepción	Herencia	—	3.002
San Ildefonso	Puertollano	—	2.662
Cervantes	Carrizosa	—	2.525
Virgen de las Cruces	Daimiel	—	2.400
María Auxiliadora	Llanos del Caudillo	—	2.201
San Juan Bautista	Puebla de Don Rodrigo	—	2.100

FUENTES: COMISIÓN PROVINCIAL DE MUTUALIDADES Y COTOS ESCOLARES, *Boletín Informativo*, nºs. 3 y 22, Ciudad Real, marzo 1969 y septiembre 1975.

Si en 1968 eran 21 las Mutualidades escolares en nuestra provincia que obtenían una recaudación dotal superior a las 2.000 pesetas, en 1974 son 38 las mutualidades que superan estas cifras, evidentemente, en los seis años que separan a estos índices el nivel de vida en España ha subido gracias a los Planes de Desarrollo, como lo demuestra el capital que posee La Mutualidad “Isabel la Católica” sita en la Escuela Graduada Mixta “Arzobispo Calzado” de Bolaños de Calatrava, que en ambas fechas ocupa el número uno de la lista.

Debemos destacar de los datos del Cuadro I el hecho de que un pueblo como Hinojosas de Calatrava, con una población inferior a los mil habitantes, tuviese siete mutualidades, por encima de cualquier otra población de la provincia.

En 1974 tienen un capital dotal superior a las dos mil pesetas, diecinueve mutualidades que no figuraban en 1968.

De los cuatrocientos dieciocho Centros de E.G.B. que existían en la provincia en 1974, tenían establecida la Mutualidad Escolar sesenta y cuatro, mientras que en la misma fecha sólo veintitrés tenían coto escolar.

No podemos dejar de lado la denominación que los colegios dan a sus mutualidades, que en la mayoría de los casos no coincide con el nombre del propio colegio, lo que demuestra el carácter ideológico de las mismas. Así parece que la mayoría se acogen a la advocación mariana (dieciocho), de las cuales la patrona de España es la más elegida.

Una muestra clara del espíritu adoctrinador y filosofía típicamente dictatorial lo tendremos si seguimos leyendo algunas de las frases apuntadas en el preámbulo de la Orden, que por lo que tiene de ejemplarizante, no me resisto a transcribir:



“...De este modo, los escolares de hoy, convencidos de un mañana próximo, se prepararán y adiestrarán para dar contenido y sentido orgánico a la vida local, y se habituarán a emplear, en fines plausibles y fraternales, la riqueza que alumbren y aprovechen con su esfuerzo unificado y perseverante”.

No podemos concebir el Coto sin una parcela en la que los alumnos pudieran realizar prácticas agrícolas, parcela que algunos autores aconsejan que se implante también en las escuelas de las grandes urbes:

“Si tenemos en cuenta la múltiple finalidad educativa que perseguimos con el establecimiento del campo agrícola, veremos que no pueden ser ajenas a ella las escuelas urbanas”⁽¹⁰⁾.

Maestros Nacionales como Isidoro Boix Chaler, curtidos en experimentaciones agrícolas en Cotos Escolares, por encima de la propia filosofía de los legisladores, encuentra motivos de distinto orden para defender su realización:

- a.-Intelectual, pues son medio excelente para cultivar, desarrollar y disciplinar la observación, origen de nuestras percepciones y base de nuestra elaboración mental.
- b.-Natural, físico, estético, religioso.
- c.-Patriótico, siendo la agricultura en España la primera fuente de riqueza, es deber ineludible de cuantos tenemos señalada una misión en la educación española impulsar el amor de los niños hacia las cosas del campo.

La profusión de ideas que sobre las Mutualidades y Cotos Escolares nacen en nuestro país en los años cuarenta, parecen justificar un libro para el maestro que le facilite su labor en este campo, y en el que figuraba no sólo la doctrina, sino las técnicas para llevarla a cabo. La Comisión Nacional convocó con este fin el concurso “Alvaro López Nuñez”, cuyo premio, en 1951, recayó en la obra de los hermanos Miguel y Mateo Monge Muñoz⁽¹¹⁾.

6. LOS TRABAJOS Y LA ACTIVIDAD DEL COTO

La colaboración más eficaz entre los Ministerios de Educación y Agricultura en el tema de los Cotos escolares se llevó a cabo, sin duda, por medio de los Agentes del Servicio de Extensión Agraria (12).

Expondremos seguidamente varios ejemplos de estas colaboraciones y las formas de actuación más comunmente utilizadas por los Agentes del SEA para iniciar la Creación de un Coto:

Los Agentes visitaban los pueblos y celebraban reuniones con padres y alumnos para explicarles los propósitos que se perseguían, el funcionamiento y administración de los Cotos y

las normas de actuación de cada uno de los que los integraban.

A partir de entonces, un Maestro diplomado se encargaba de explicar diariamente una hora de clase teórica a los niños matriculados, una vez terminada la jornada normal de la escuela.

Las clases prácticas se llevaban a cabo en una parcela de regadío, estratégicamente emplazada, que generalmente era cedida oficialmente por el Ayuntamiento o algún terrateniente de la comarca.

Las enseñanzas teórico-prácticas respondían a un programa de materias que a cada curso le facilitaba la Sección correspondiente del Ministerio de Educación Nacional, la cual ayudaba económicamente al sostenimiento de tales enseñanzas.

El personal de la Agencia atendía periódicamente a la clase, organizando reuniones, demostraciones y visitas colectivas, y facilitando además el material necesario de dichas actividades, como ayudas audiovisuales, películas, etc.

Al final del curso, generalmente, los alumnos del Coto organizaban una exposición demostrativa de todos los trabajos realizados.

En el artículo 7.º del Reglamento se nos indican los posibles trabajos y actividades prácticas que deberían realizar los escolares. Entre otros, son:

- a) Crear y cuidar un reducido vivero que proporcione planta económica y abundante al vecindario, para que éste, pueda acometer orgánicamente, trabajos de repoblación forestal con fines de carácter social en el Término Municipal.
 - b) Ensayar la aclimatación de árboles forestales mediante el establecimiento de un pequeño arboreto con las especies que el Servicio Técnico de Montes aconseje y con las semillas y plantones que le proporcione.
 - c) Cultivar un pequeño campo con buenos frutales con las plantas más corrientes de la localidad.
 - d) Destinar parte de las plantas y de los árboles que obtengan de su vivero, para ir efectuando directamente la repoblación del futuro bosque de la Escuela, recabando, a tal efecto, el concurso activo de los padres y deudos de los mutualistas para aquellas faenas y labores que, por su rudeza, no sean realizables por las exiguas fuerzas de estos últimos.
 - e) Efectuar, en el terreno adscrito a la escuela, algunos trabajos para mejorar la calidad y el rendimiento del pasto natural.
 - f) Repoblar y afianzar las márgenes de los cursos de aguas con especies de rápido crecimiento.
 - g) Verificar plantaciones de almendros, nogales y otros árboles aconsejables en los parajes adecuados del fundo escolar o del patrimonio comunal.
 - h) Mejorar la flora meifera y practicar trabajos de apicultura.
 - i) Cualquier otra actividad de índole campestre o de pequeña industria rural que permita llegar al conocimiento de los hechos, asistiendo al desenvolvimiento de éstos mismos.
- Cualquiera que entienda un poco de prácticas agrícolas, podrá darse cuenta de la



grandeza y amplitud de los objetivos propuestos. Parece ser que lo que no pudo lograr un Ministerio de Agricultura con miles de efectivos, podrían lograrlo unos pocos escolares de Primaria. Aunque tengamos que reconocer la grandeza de los objetivos, tenemos que criticar su utopía.

Mucho más cercanas a la realidad y por tanto realizables, son las actividades que proponen otros autores en relación con las enseñanzas de las Ciencias Físico-Naturales:

“No es difícil establecer en el coto -con todas sus ventajas y sin muchos de sus inconvenientes- un amplio terrario, acuario con agua corriente, campo de cultivo experimental, colmenas de observación, semilleros y, en general, cuantos medios nos son más útiles para el estudio de la Naturaleza”.

“Todas las enseñanzas experimentales de Botánicas, como circulación de la savia, fotosíntesis, clorovaporización, fecundación, etc., o de técnico agrícola, como injertos, fertilización de terrenos, etc., tendrán un fácil desarrollo en el coto”⁽¹³⁾.

La Orden parece no querer dejar nada al libre albedrío, e intenta concretar cómo deben llevarse a cabo los trabajos y objetivos señalados en el punto anterior, seguramente conscientes, de la falta de preparación en tecnología agrícola de los maestros responsables de los Cotos, por lo que se aconseja se tengan en cuenta las indicaciones prácticas siguientes:

“El plan de trabajos deberá consistir en desbroces, por fajas, del matorral invasor; siembra y plantación de buenas especies forestales, veda y escarda de rodales o parcelas para mejorar el pasto natural, a fin de poder seleccionar y recoger semilla de las mejores especies pratenses locales; multiplicación de las mismas y de las plantas melíferas, por siembra o por trasplante de cepellones; desmolido del terreno del Coto; demarcación de sus senderos formando cercas o mojones con las piedras recogidas...”.

No creo que merezca la pena continuar con la descripción de trabajos, ya que más parece que nos estamos refiriendo a una legislación agrícola que escolar. No olvidemos que la Orden que estamos comentando está promulgada por la Dirección General de Enseñanza Primaria. Esto lo notamos cuando en el Art.11, se nos indica:

“Cada niño llevará un cuaderno de experiencias, en el que anotará las enseñanzas que por sí mismo perciba o induzca respecto a la morfología y fisiología de las plantas, influencias recíprocas de la flora, de la fauna y del medio en que viven y consecuencias prácticas de los ensayos y trabajos llevados a cabo ”.



7.- PREMIOS, CONDECORACIONES Y CONCURSOS

Práctica propia de la época son las condecoraciones y distinciones a los inspectores, maestros y alumnos más destacados de una clase o un curso, las Mutualidades y los Cotos no podían ser menos y en casi todos los “Boletines” de Ciudad Real encontramos referencias a este aspecto, tanto de nivel nacional como provincial⁽¹⁴⁾, entre las que destacamos las siguientes:

En el Boletín Oficial del M.E.C. de 2 de mayo de 1968, se concede la medalla de plata de la Mutualidad Escolar a don Valeriano Pastrana Magariños, Inspector de Enseñanza Primaria y Vocal de la Comisión Provincial de MM. y CC. EE. de Previsión. Condecoración que le fue impuesta en acto solemne y público por el Ilmo. Señor Delegado Provincial de Trabajo el día 27 de junio.

Años más tarde, en el B.O. del M.E.C. de 7 de octubre de 1971, se concede la misma distinción al Inspector-Jefe de Enseñanza Primaria Don Julián Díaz-Peco y al Director de la escuela de Hinojosas de Calatrava.

El 27 de febrero de 1969, con motivo de la celebración del LXI aniversario del Instituto Nacional de Previsión se conceden entre otros los siguientes premios:

A don Julián Díaz-Peco, Inspector-Jefe el primer premio provincial de 3.000 ptas., a varios maestros/as-directores/as premios de 2.000, 1.500 y 1.000 ptas y a diversos niños mutualistas imposiciones de 100 ptas. en sus libretas de dote.

La dedicación a los trabajos del coto tenía para los maestros otras ventajas, como eran los puntos extra para sus concursos de traslados, así, a efectos del artículo 45 de la Ley de Educación Primaria, de los artículos 71 y 235 del Estatuto del Magisterio y del Decreto de 18 de octubre de 1957, la Dirección General de Enseñanza Primaria podía conceder uno o dos puntos, según los méritos de su labor.

El Decreto del Ministerio de Educación y Ciencia de 18 de octubre de 1957, (B.O.E. del 31), dictaba las normas a las que habían de ajustarse el concurso general de traslado y concursillo de Escuelas Nacionales, estableciendo que la Mutualidad y el Coto fueran puntuables en dichos concursos, según se especificaba en su artículo 12:

“Como mérito a efecto de lo dispuesto en el artículo 70 del Estatuto se concederá un punto por el establecimiento de la Mutualidad Escolar y otro por la constitución de un Coto Escolar”.

Para terminar, creo que merece la pena señalar el interés del Caudillo por estas instituciones, dado que, como nos señala Arcadio Láscais “el propio Francisco Franco recibió la medalla de platino de las Mutualidades y Cotos Escolares”⁽¹⁵⁾.

Un premio que en su día tuvo cierto interés para todos los que participaban en cotos escolares fue el “Antonio Lleó” instituido para honrar la memoria del personaje, en el que se premiaba a los profesores que se hubieran destacado en su actividad en cotos de modalidad



forestal, su cuantía en 1969 era de 5.000 ptas, y en 1974 de 25.000 pesetas, pero su valor sentimental y reconocimiento público era muy superior.

8. DESTINO DE LOS PRODUCTOS DEL COTO

Como señalábamos en un apartado anterior, los objetivos de los Cotos eran de carácter pedagógico y económico. Aunque el modo de reglamentarlos corresponde teóricamente al Maestro, eso sí, inspirándose siempre en la legislación pertinente, dado que está previsto que los cotos funcionen sobre “el fundo o terreno de la munificencia y comprensión de algún terrateniente”, es de esperar la obtención de algún beneficio ya que “A finalidade orixinaria dos cotos era, como xa dixemos, aportar ingresos á mutualidade, pero a esta superpúñanse outras”⁽¹⁶⁾.

Los Artículos 12 a 17 del Reglamento se encargan de concretar el destino de los beneficios, que será el siguiente:

- a) Un 30 por 100 para la constitución de dotes infantiles a todos los asociados.
- b) Un 30 por 100 para engrosar el fondo disponible para socorro de enfermedad o para cantina o ropero escolar.
- c) Un 10 por 100, quedará a libre disposición del Maestro, en recompensa al trabajo de dirección y administración que la gestión del Coto le supone.
- d) El 30 por 100 sobrante se destinará a fines escogidos libremente por la Junta de Gobierno del Coto, entre los que cabe indicar: estímulos a los afiliados más perseverantes, socorros de vejez, libretas de ahorro u otros análogos.

Los beneficios de índole periódica, no anual, como son los de carácter forestal, una vez deducidos los gastos, se dedicarán a atender por lo menos dos de los siguientes fines:

- a) Un 30 por 100 para ir asegurando un subsidio de vejez de cinco pesetas diarias a los económicamente débiles de la localidad, mayores de sesenta y cinco años.
- b) Un 20 por 100 para otorgamientos o constitución de dotes infantiles o para cualquier obra mutualista de previsión.
- c) Otro 20 por 100 para un fondo de asistencia sanitaria, enfermedad o paro.

En todos los casos, deberá reservarse un 10 por 100 para premios a los maestros colaboradores con el Coto, proporcional al tiempo que hubiese durado la gestión de cada uno, incrementada por quinquenios vencidos conforme a la siguiente escala:

Aportación inicial.....	100 ptas.
A los 5 años.....	119 ptas.
A los 10 años.....	141 ptas.
A los 15 años.....	168 ptas.
A los 20 años.....	200 ptas.



A los 25 años.....	237 ptas.
A los 30 años.....	280 ptas.

Como puede comprobarse, las posibles ganancias de los maestros estaban aseguradas y con visión de futuro, quizás con el fin de incentivar su interés para que el proyecto de Cotos Escolares cumpliera con sus objetivos.

La realidad de estas previsiones señalan unas cantidades bastantes exiguas, de los datos manejados en nuestra provincia podemos señalar que en 1968 los diez cotos existentes tuvieron unos beneficios económicos de 66.447 pts, mientras años más tarde, en 1971 aunque existían veinte cotos, los beneficios recaudados fueron 4.234 pts, el año 1974 los ingresos de los veintitrés cotos provinciales fueron de 88.744 ptas.

9. LOS COTOS Y EL DÍA FORESTAL MUNDIAL

El Real Decreto de 11 de marzo de 1904 sancionó la costumbre de celebrar la “Fiesta del árbol”, introducida años antes por iniciativas particulares, estimándola como muy eficaz, porque “busca en las vivas impresiones de la niñez el medio de hacer amables los árboles y los montes” -según señalaba su exposición de motivos-. Posteriormente, la Real Orden de 16 de octubre de 1914, dicta normas para la celebración de la “Fiesta del árbol”, que el Real Decreto de 5 de enero de 1915 declaró de celebración obligatoria todos los años, en cada término municipal.

Acorde con la política forestal que el régimen llevaba a cabo, a propuesta de los Ministros de Agricultura y Relaciones Sindicales y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día 18 de febrero de 1972, se estableció con carácter anual, la celebración en España del Día Forestal Mundial a celebrar cada 21 de marzo, primer día de primavera.

En el Decreto que instituía esta celebración se señalaban multitud de actividades, entre las que podemos destacar conferencias y lecciones especiales en el ámbito de la Enseñanza General Básica, Bachillerato y Enseñanzas Profesionales, concursos de artículos de prensa, de canciones, de dibujos, etc, así como plantaciones forestales por organizaciones juveniles en terrenos propiedad del Estado y entidades públicas.

A partir de estas fechas, la Jefatura de Inspección Técnica de Educación, cada año, invitaba al magisterio a celebrar el Día Forestal Mundial, festividad que propiciaba las más diversas actividades. En el *Boletín Informativo* nº. 15 se recogen las reseñas aparecidas en el periódico provincial “Lanza”, de la celebración de este Día, en el año 1973, en tres pueblos de la provincia, de las que hacemos un extracto:

En Arenales de San Gregorio, organizado por el Coto forestal “Embellecimiento de la localidad” anejo a la escuela, se proyectaron diapositivas en color sobre “los árboles”, se realizó una exposición de pintura sobre el mismo tema, se escenificó un cuento titulado “impor-



tancia de la Naturaleza” y el Agente del Servicio de Extensión Agraria dió una conferencia sobre “Influencia del árbol en la vida de los pueblos”.

En Puertollano los alumnos de las escuelas junto con sus profesores se trasladaron al Coto Forestal existente en el paraje de la Dehesa Boyal para conocer las actividades que en el mismo se realizan.

En Ciudad Real, doscientos cincuenta niños en representación de alumnos y profesores de todas las escuelas de EGB se trasladaron al paraje “La Atalaya”, donde existía un coto forestal inaugurado en 1948 y procedieron a la plantación de un gran número de pinos, con la asistencia del Delegado Provincial del M.E.C, don Marciano Cuesta Polo y el Presidente de la Comisión Provincial de MM. y CC. EE. e Inspector-Jefe de EGB, don Julián Díaz-Peco, entre otras autoridades.

Actividades como éstas se realizaban en casi todos los colegios de la provincia año tras año hasta la década de los ochenta, quedando como elemento testimonial de lo que un día quiso ser un movimiento mundial.

10. A MODO DE CONCLUSIÓN

No resulta fácil realizar una valoración global de la labor realizada por estas instituciones durante más de cuarenta años; aquéllos en que nuestro país estuvo gobernado por el General Franco. Sí podemos afirmar que fueron instituciones propias del sistema y por lo tanto dedicaron una parte de su actividad a servir a los grandes ideales del Movimiento, no olvidemos que en las instituciones provinciales que las regían siempre estaban presentes algún representante sindical y falangista.

Los objetivos mutualistas de estas instituciones, como hemos podido comprobar, tuvieron mayor desarrollo que los Cotos, seguramente por la legislación que los hacía obligatorias, en la documentación utilizada encontramos más referencias a la entrega de capital a profesores que se jubilaban que a alumnos con problemas asistenciales.

Los Cotos Escolares fueron instituciones que a pesar de su proliferación y el número de alumnos implicados quedaron en la mayor parte de los casos en los papeles, ya que la intencionalidad de ligar a los alumnos al medio rural y servir de elemento motivador del aprendizaje de las materias generales o iniciar a los mismos en los rudimentos de formación profesional agraria, muy pocas veces fue una realidad, seguramente por la falta de formación específica del profesorado responsable. Los mayores éxitos y la efectividad de sus objetivos se produjo cuando intervenían los agentes del Servicio de Extensión Agraria.

Los cotos, con unos ideales realmente plausibles, con una metodología teórica moderna, con unos principios pedagógicos y didácticos activos, no acabaron de cuajar en los frutos sociales y profesionales pretendidos. La legislación que en los años cuarenta podía ser válida para la sociedad rural, no supo adaptarse a los cambios sociales que de forma vertiginosa se



produjeron en el país en los años setenta, y por lo tanto quedó obsoleta en una sociedad en vías de desarrollo.

No obstante a lo señalado arriba, hay que decir que los Cotos escolares fueron una iniciativa plausible en sus objetivos, expresión de una concepción educativa acorde con la sociedad de la posguerra, pero que no acabó de cumplir los objetivos sociales y educativos para la que fue concebida, lo que no resta el valor que su intento de promoción social tuvo en pequeños núcleos rurales del agro español.

Los que en la actualidad nos vemos ilusionados por una reforma educativa de cara al siglo XXI, no debemos olvidar que no hace mucho, a pesar de las circunstancias sociales y las dotaciones escolares subdesarrolladas, hubo intentos progresistas de acercar la escuela a la vida, hubo maestros que supieron ilusionar a sus alumnos con unas actividades activas y la esperanza de un futuro mejor, de las que las Mutualidades y Cotos escolares agrícolas fueron un ejemplo sin par.

Notas

⁽¹⁾ **GÁLVEZ, Gonzalo y ONIEVA, Antonio J.** : *Para ser Inspector de Primera Enseñanza*, Ediciones Pedagógicas "Aguado", Madrid, 1942, p. 212.

⁽²⁾ **BARTOLOMÉ MARTÍNEZ, B. y HERNÁNDEZ CRESPO, J.:** La Federación de Amigos de la Enseñanza (FAE) como alternativa Pedagógica, en *La Educación en la España Contemporánea. Cuestiones históricas*, Sociedad Española de Pedagogía, Madrid, 1985, pp. 253-261.

⁽³⁾ *Revista Atenas* n.º. 15 Madrid 1931, p. 110.

⁽⁴⁾ **LIÑÁN DE HEREDIA, N.J.:** "Enseñanza Agraria Elemental en las escuelas, en Cuestiones Actuales de Pedagogía", Madrid, pp. 130-140, tomo I.

⁽⁵⁾ *Ibidem*.

⁽⁶⁾ **ABBAGANANO, N. y VISALBERGHI, A.:** *Historia de la Pedagogía*, Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1976, pp. 655 y ss.

⁽⁷⁾ **LABRADOR HERRAIZ, Carmen:** "Las Semanas de Estudios Pedagógicos de la FAE (1932-1936)", en *La Educación en la España Contemporánea*, o.c. p.244

⁽⁸⁾ *Orden de 6 de mayo de 1944*, (BOE 18 agosto 1944).

⁽⁹⁾ **GABRIEL, Narciso de:** *Agricultura e escola. Contra a rotina e o exodo rural*, Universidad de Santiago de Compostela, Santiago, 1989, p. 40.

⁽¹⁰⁾ **BOIX CHARLER, Isidor:** "El campo de demostración agrícola y el coto escolar", en *La Iniciación Agrícola en la Escuela Primaria*, Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria, Madrid, 1963, p. 79.

⁽¹¹⁾ **MONGE MUÑOZ, Miguel y Mateo:** *La Previsión en la Escuela (libro del maestro)*. Premio López Nuñez 1951, Madrid, 1952, (sin referencia editorial).

⁽¹²⁾ **REVISTA DE EXTENSIÓN AGRARIA**, n.º. 13, Madrid, octubre 1962, pp 28-32.

⁽¹³⁾ **SANZ POLO, A.:**"Actividades extraescolares en relación con la enseñanza de las Ciencias Físico-Naturales", en *Revista Bordón*, n.º. 34. Madrid. febrero 1953, pp. 150-156.

⁽¹⁴⁾ Podemos ver un convocatoria detallada de premios en: **COMISIÓN PROVINCIAL DE MUTUALIDADES Y COTOS ESCOLARES:** *Boletín Informativo*, n.º. 4, Ciudad Real, septiembre 1969.

⁽¹⁵⁾ **LASCARIS COMNENO, Juan Arcadio:** "Los Cotos Escolares", en *Revista de Educación*, n.º. 30, Madrid, abril 1955, p. 51.

⁽¹⁶⁾ **GABRIEL, Narciso de:** o.c., p.41.



Bibliografía

ALBERO GOTOR, Benito: "El maestro nacional en la economía agrícola", en *Revista de Educación*, n.º. 139, Madrid, noviembre 1961.

BOIX CHARLER, Isidoro: "El campo de demostración agrícola y el coto escolar", en *La Iniciación Agrícola en la Escuela Primaria*, Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria, Madrid, 1963.

COMISIÓN NACIONAL DE MUTUALIDADES Y COTOS ESCOLARES DE PREVISIÓN: *Cotos escolares de índole agrícola*, Edi. Magisterio Español, Madrid, 1966.

COMISIÓN PROVINCIAL DE MUTUALIDADES Y COTOS ESCOLARES DE PREVISIÓN: *Boletín Informativo*, n.º s. 1 a 36, Ciudad Real, septiembre 1968 a marzo 1980.

LERENA ALESON, Carlos: *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Ariel, Barcelona, 1986, (3a edic.).

LLEO SILVESTRE, Antonio: *En pro de las Mutualidades Escolares y Cotos de Previsión*, Comisión Nacional de MM. y CC. EE. de Previsión, Madrid, 1954.

PUELLES BENÍTEZ, Manuel de: *Educación e ideología en la España Contemporánea*, Labor, Barcelona, 1980.


RUEDA MARÍN, Manuel M.ª: "Cotos Escolares de Previsión", en *Revista de Extensión Agraria*, n.º. 13, Madrid, octubre 1962.

SALAS PALENZUELA, Isidoro: *Enseñanzas de Iniciación Profesional*, M.E.N., Madrid, 1963.

SEOANES Y CORTÉS, Jesús: "La agricultura y las industrias domésticas en la Escuela Elemental", en *Revista Bordón*, n.º. 34, Barcelona, febrero 1953.

SERRANO DE HARO, Agustín: "La formación de maestros rurales", en *Bordón*. n.º. 50, Madrid, febrero 1955.





Estudio de un paraje natural: Las Tablas de Daimiel (Unidad didáctica: Un ecosistema en peligro)

Emilio León León*
Francisco Prado Moral*
(Directores-Coordinadores)

Cuando el Equipo de Profesores, pertenecientes a distintos Colegios de E.G.B. de Daimiel, nos propusimos el desarrollo de una Unidad Didáctica valoramos positivamente el estudio de "LAS TABLAS" que, aunque tratado monográficamente por su candente actualidad y similitud con otros parajes naturales en vías de destrucción, podría alcanzar el objetivo propuesto: conocimiento, aprecio y valoración de nuestro patrimonio natural y por lo tanto, promover actitudes positivas hacia su conservación y mejora.

Los documentos que aportamos son muy concretos y marcan sólo una pauta para el desarrollo de la Unidad, pudiendo en la medida que el Profesor crea conveniente, modificarlos o sustituirlos.

Los objetivos, referidos al D.C.B., tienen una estructura muy precisa que se corresponde con igual número de contenidos y actividades.

La unidad comienza con un cuadro sinóptico, que nos introduce directamente en el tema.

* **Emilio León León.** Profesor de E.G.B. Especialista en Ciencias Sociales. C.P. "San Isidro". DAIMIEL.

* **Francisco Prado Moral.** Profesor de E.G.B. Licenciado en Geografía e Historia. Sección de Geografía. C.P. "Carlos Vázquez". CIUDAD REAL.

Con ellos han colaborado en equipo: **Juan Gregorio Álvarez Velasco.** Profesor de E.G.B. Licenciado en Geografía e Historia. Sección de Historia. C.P. "Calatrava". DAIMIEL. **Jesús Barrajón Loro.** Profesor de E.G.B. Especialista en Ciencias Sociales. C.P. "San Isidro". DAIMIEL. **M^a Jesús Elvira Martín.** Profesora de E.G.B. Especialista en Ciencias Sociales. C.P. "Infante Don Felipe". DAIMIEL. **Juan Vidal Gago.** Profesor de E.G.B. Licenciado en Geografía e Historia. Sección de Geografía. C.P. "La Espinosa". DAIMIEL.

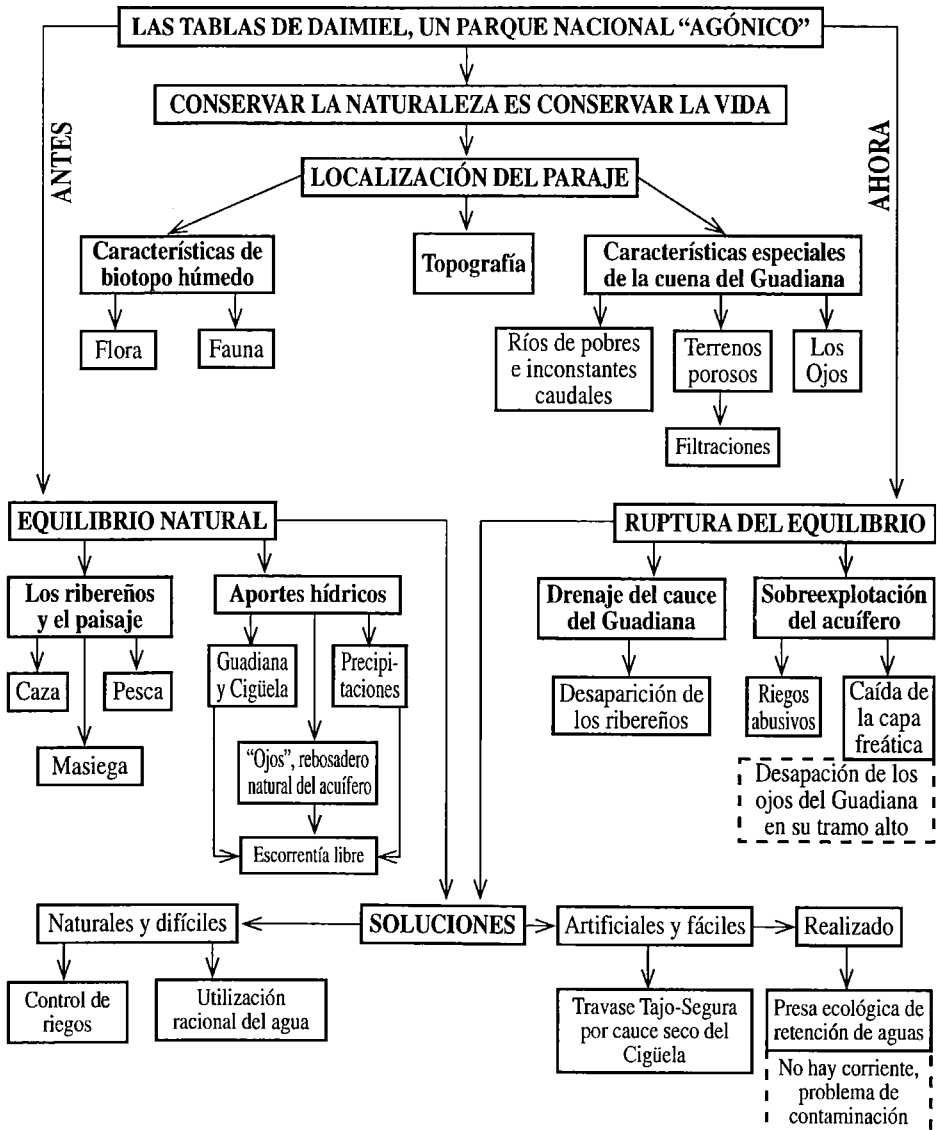


Parte de un núcleo central, proponiendo el estudio de las características generales de un biotopo húmedo, localización de paraje y rasgos esenciales de la Cuenca Alta del Guadiana.

A continuación se dan dos apartados:

- a) Antes. Equilibrio Natural.
- b) Ahora. Situación actual. (Causas)

EL MILAGRO DEL HUMEDAL EN LA MANXA "TIERRA SECA"



Entre ambos apartados exponemos las soluciones que pueden darse a su problemática: a la izquierda, las razonables para su regeneración natural, a largo plazo y socialmente muy costosas que pasarían por la aplicación de políticas férreas en el control de los riegos y a la derecha, las que actualmente se llevan a cabo por medio del artificio de Trasvase Tajo-Segura que permite su supervivencia en condiciones de grave deterioro.

La unidad consta de dos partes claramente diferenciadas:

a. La que hace referencia a Las Tablas como medio físico:

1. Ecosistema.
2. Equilibrio natural.
3. Valoración de la vida en su medio natural.
4. El hombre agente modificador del medio.

b. La que trata de introducirnos en la Historia:

1. La Edad de Bronce en el entorno de Las Tablas. Estudio de LAS MOTILLAS.
2. Reconquista. Ordenes Militares. Primeros propietarios.
3. Textos históricos. Relaciones Topográficas de Felipe II.

Las actividades propuestas comienzan con trabajo de vocabulario, que facilita la comprensión de los textos a utilizar.

ESTUDIO DE UN PARAJE NATURAL "LAS TABLAS DE DAIMIEL"				
ACTIVIDAD	OBJETIVOS DIDÁCTICOS	HECHOS, CONCEPTOS Y PRINCIPIOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES, VALORES, NORMAS
CONOCIMIENTOS DE UN PARAJE SIGNIFICATIVO	ANALIZAR el ecosistema como la concurrencia en el espacio-tiempo de una serie de hechos-circunstancias de gran complejidad	Agentes físicos y geológicos que configuran el espacio del Parque Nacional "Las Tablas de Daimiel"	Aportes de estudios concretos sobre "Las Tablas". Situación, mapas, vídeos, fotografías, etc. Interpretación de gráficos y mapas sencillos	Reconocimiento de la singularidad del paraje como "joya ambiental"

CONTENIDOS	ACTIVIDADES
ECOSISTEMA: Datos significativos y diferencia- tivos entre: a.- Desierto. b.- Tundra. c.- Marisma. d.- Tablas (encharcamientos extensos y someros produci-	1.- Busca el significado de: cuenca, resurgencia (ojos), capa freática y meandro. 2.- Sobre el mapa de la Cuenca Alta del Guadiana sitúa e identi- fica: a.- Los ríos guadiana, Záncara y Cigüela. b.- Rodea con un círculo la confluencia de Guadiana con el Cigüela. c.- Colorea de azul el espacio de Las Tablas. d.- Siluetea el acuífero 23.



CONTENIDOS

producidos por desbordamiento de uno o varios ríos.

Concurrencias en "Las Tablas":

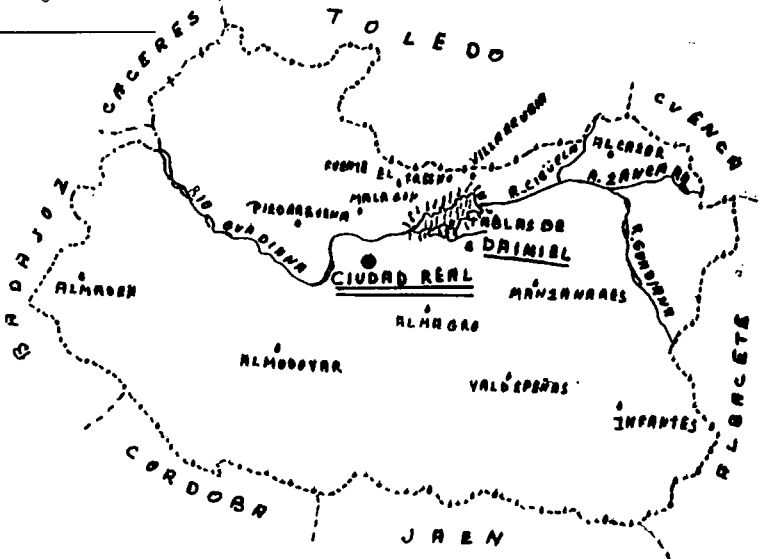
- a.- Una gran llanura "La MANXA" (nombre árabe de "tierra seca").
- b.- Desbordamiento de dos ríos en su confluencia Guadiana y Cigüela.
- c.- Tablazos. Grandes charcos de gua somera. (máximo 120 cm.)
- d.- "Ojos". Rebosadero Natural del acuífero 23

A CTIVIDADES

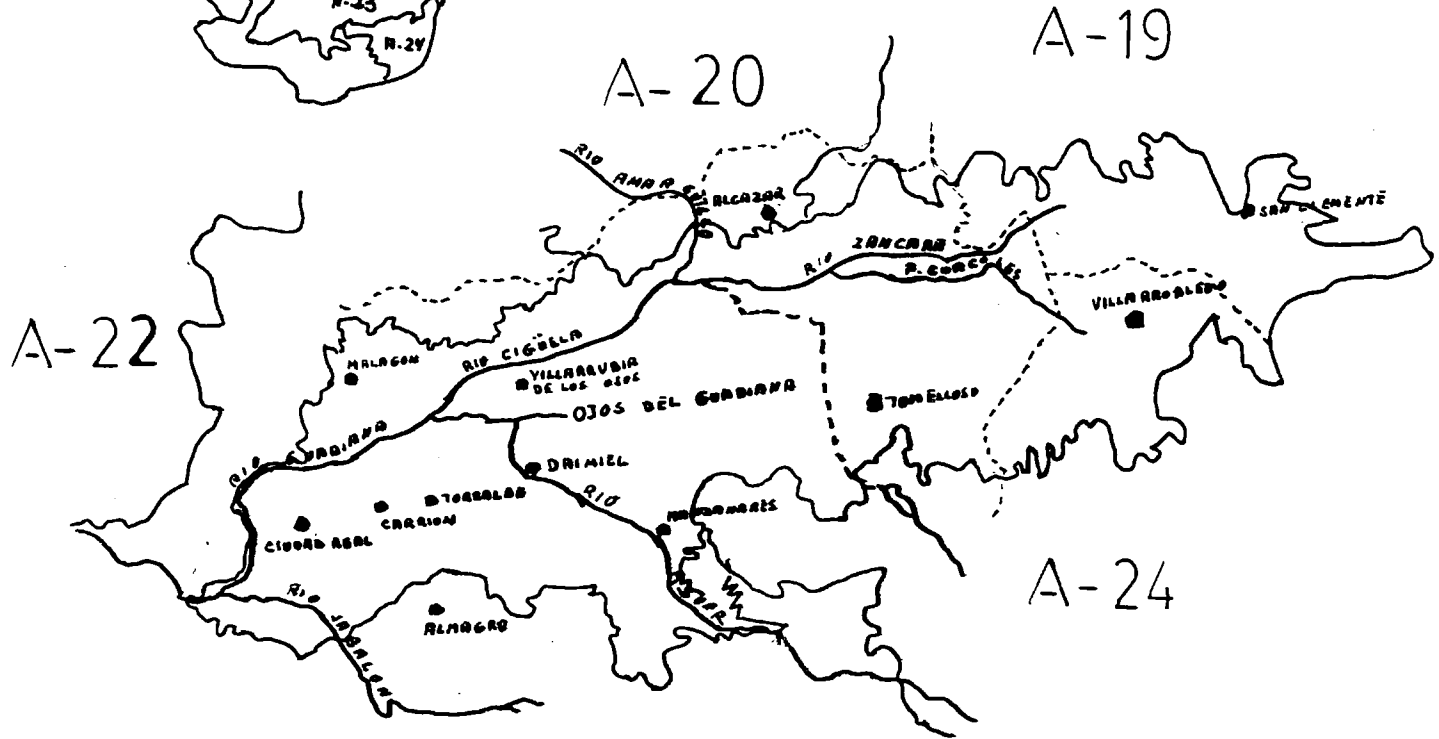
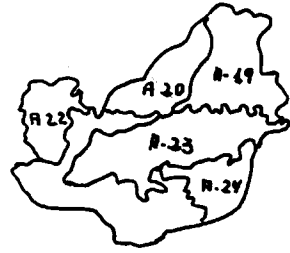
- 3.- Con los datos de escala del mapa, averigüa:
 - a.- Los km. que tienen las Tablas en su parte más larga
 - b.- Los km. que tienen Las Tablas en su parte más ancha.
 - c.- De qué punto cardinal y hacia cuál corren las aguas de Las Tablas.
 - d.- Por qué crees que el Guadiana a su paso por Las Tablas es un río lento y sinuoso.
 - e.- Además de estos dos ríos, ¿de dónde se nutren Las Tablas?
- 4.- Con los datos que tienes haz un gráfico de pluviometría.
 - a.- Escribe el nombre de los dos meses de más lluvia y los dos más secos.
 - b.- ¿Cuántos litros de agua por m.² han caído a lo largo del año?
 - c.- Por el agua caída ¿podrías averiguar el tipo de clima?

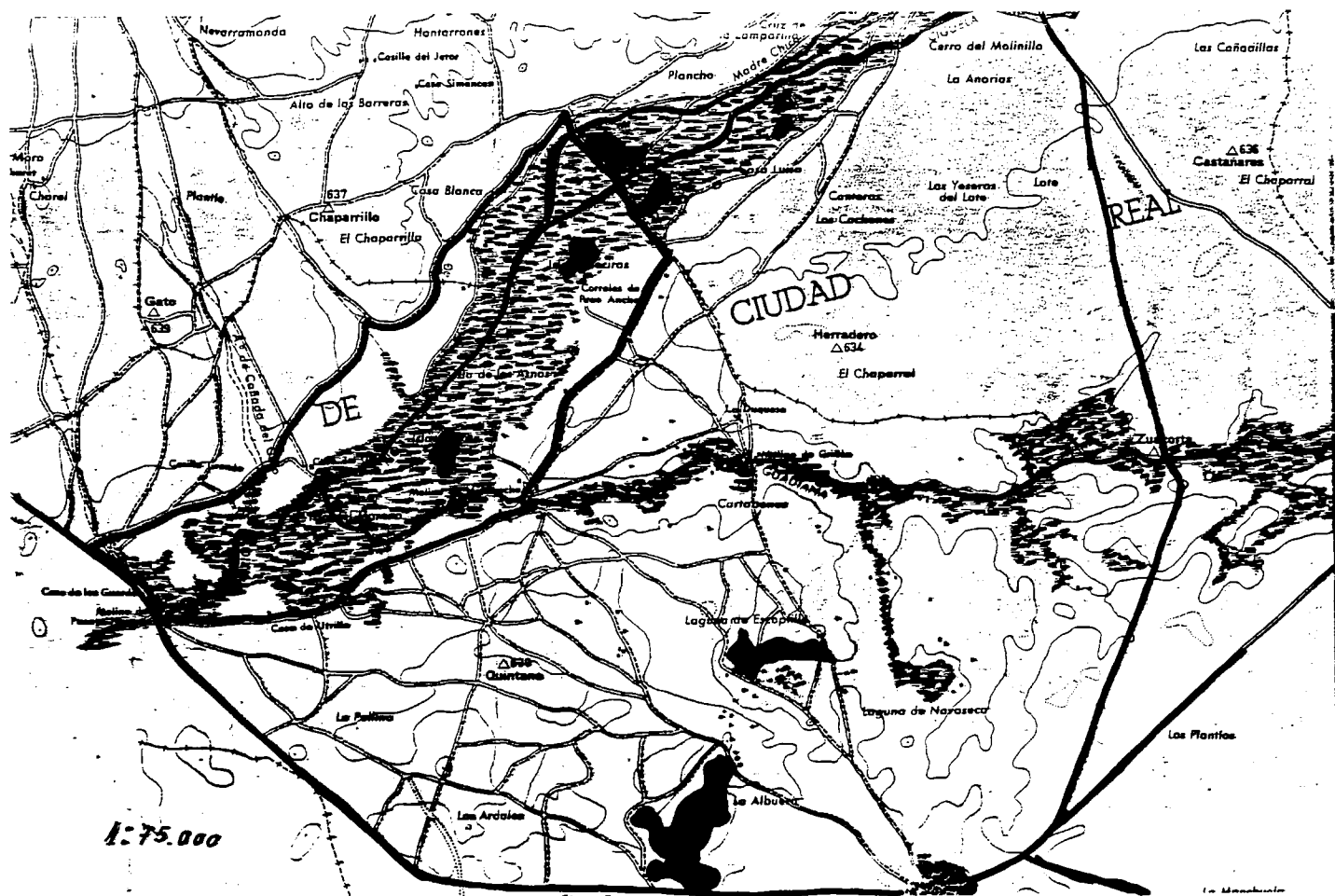


SITUACIÓN "LAS TABLAS"

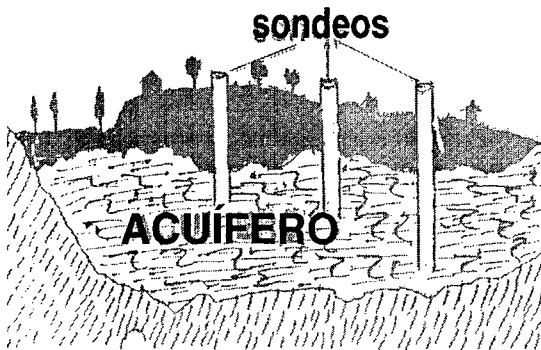
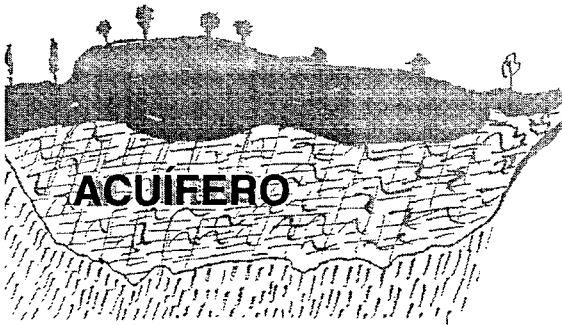
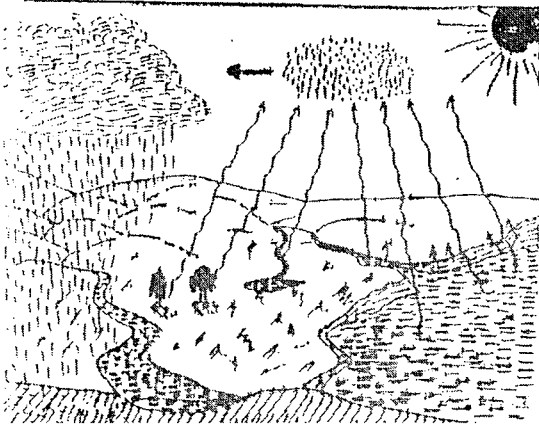


Acuífero 23





ciclo del agua - acuífero



TEXTO DE APOYO

DATOS DEL ACUÍFERO "23" DE LA MANCHA

Extensión: 5.500 Km.²
Agua Embalsada: 13.500 Hm.³
Aportes naturales: 300 Hm.³
Consumos anuales: 600 Hm.³
Déficit anual: 300 Hm.³

En el año 1990 se considera sobreexplotado al disminuir su capacidad en algo más de 1/4. Siguiendo con el consumo incontrolado es fácil calcular su total agotamiento, con las pérdidas económicas y medio-ambientales consecuentes.

Debería utilizarse sólo parte de los 300 Hm.³ renovables. Un gasto de 260 Hm.³ para abastecimiento a poblaciones, (30 términos municipales), agricultura e industria y los 40 restantes para su recuperación a largo plazo, permitiría el renacer de los "OJOS" y el río Guadiana y la vuelta a su estado natural de las TABLAS.

Los agricultores sufrirían una grave regresión en sus cultivos, pero por otro lado, ésta es la única solución que les garantizaría de por vida la explotación de las tierras a través de la ordenación de cultivos y control de consumos, que es posible llevarla a efecto con la relación de Comunidades de Usuarios y Regantes que ellos mismos administrarían, según prevé la nueva Ley de Aguas.

En el año 1953 se regaban en todo el acuífero unas 12.000 Has., actualmente se calcula en más de 140.000.

Según los datos que se manejan se podrían regar optimizando el consumo, alrededor de unas 45.000 Has.

ESTUDIO DE UN PARAJE NATURAL "LAS TABLAS DE DAIMIEL"				
ACTIVIDAD	OBJETIVOS DIDÁCTICOS	HECHOS, CONCEPTOS Y PRINCIPIOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES, VALORES, NORMAS
CONOCIMIENTO DE LAS MOTILLAS	— Analizar con los datos aportados la vida del hombre en la Edad de Bronce	— Circunstancias que llevan a los asentamientos • Localización • Fauna y Flora • Modo de vida	— Aporte de documentación. — Esquemas de las Motillas — Estudios arqueológicos.	— Conocer el pasado de nuestro entorno para valorar su actualidad

CONTENIDOS	ACTIVIDADES
<p>Qué es la Edad de Bronce</p> <p>Qué son las Motillas</p> <p>La vida en las Motillas</p>	<p>— Busca el significado de: Prehistoria. Edad de Bronce. Fortificación. Motilla. Vaso Campaniforme, Mampostería.</p> <p>— ¿Cuántos años dura la Edad de Bronce?</p> <p>— ¿Cuántos la cultura de las Motillas?</p> <p>— ¿Por qué buscan los asentamientos en zonas de bosque, en grandes llanuras abiertas y cursos de agua? Haz un breve resumen</p> <p>— Haz el dibujo de una Motilla.</p> <p>— ¿Cuántos m.² tendría un poblado, si su radio es de 150 m. ¿Cuántos Hms. ocuparía.</p> <p>— La Motilla, de unos 50 m. de diámetro, era un fortificación dentro del poblado. ¿Cuántos m.² tendría?</p> <p>— ¿Cuál era su función?</p>

RECURSOS METODOLOGICOS

La Unidad requiere en el apartado de gráficas y transparencias el uso de medios audiovisuales. Los Alumnos deberán tomar notas oportunas que tendrán la apoyatura documental que el profesor estime. Hemos hecho especial referencia al problema de sobreexplotación de acuíferos con informes y esquemas aclaratorios, dibujos del ciclo del agua y aprovechamiento racional de recursos.

Otro de los contenidos ligados a la vida del humedal, con datos sobre temperaturas, pluviometría y migraciones, pretende la aplicación de gráficas, paralela a cuestiones matemáticas muy sugerentes en torno a extensión, agrarias, volúmenes,...

La parte histórica matiza concretamente la Prehistoria en la Cultura de "LAS MOTILLAS" en la Edad del Bronce, dando una panorámica del modo de vida y estudio puntual de una Motilla.

Continua con el protagonismo que nuestra región tuvo en la Reconquista como eje central de la invasión almohade y las batallas de Alarcos y Navas de Tolosa.

Es fácil introducir la historia sin desconectar con el tema:

- Causas de la llegada a España de los caballeros del Temple y su renuncia a defender el paso de La Meseta.
- Actuación de San Raimundo y creación de la Orden Militar de Calatrava.
- Propietarios de las tierras. Repoblación y asentamiento.



CARACTERÍSTICAS

El horizonte cultural de Las Motillas básicamente agrícola, buscó para establecerse las tierras llanas de La Mancha, junto a las vegas de los ríos o zonas pantanosas. Desde el punto de vista morfológico, entre seis y catorce metros de altura por cincuenta metros o más de diámetro, responde definitivamente - al enclave de una fortificación de planta central, compuesta por una torre de forma cuadrangular y dos o tres murallas concéntricas con estrechos pasillos libres entre los diferentes lienzos.

Estos espacios tuvieron una función múltiple, utilizándose como vivienda o como lugar

reservados a determinados aspectos de la economía: producción de cerámica, ubicación de talleres, lugares de almacenamiento de cereales, manufacturas de productos derivados de la ganadería y de la metalurgia.

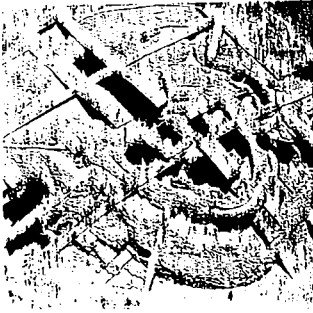
LA MOTILLA DEL AZUET

La fortificación es la construcción en torno a la cual se asentaba o levantaba el poblado (Azuet, Palacios, etc.), compuesto por cabañas circulares y rectangulares dispuestas hasta un radio de 100 a 200 metros aproximadamente.

Las murallas de Las Motillas se constituyeron con la técnica de la mamostera, utilizándose piedras de mediano tamaño, trabadas con

barras, aunque en algunas ocasiones, último horizonte constructivo, se empleaban bloques, formando " sillares ciclópeos", del mismo modo la abundancia de madreta hallada en núcleos del Azuet hacen pensar en la existencia de tabiques que dividían el interior, donde es fácil encontrar también recintos de piedra con una clara función doméstica.

La importancia de la producción agrícola, especialmente, cereales en esta cultura, está bien determinada en La Motilla del Azuet.



de el Noroeste Motilla del Azuet vista aérea des

FLORA Y FAUNA DE LA MOTILLA DEL AZUET

En La Motilla del Azuet abundan las variedades de trigo tales como el " *Triticum Dicoron Schrank*" y " *Triticum aestivum compactus Schüen*" y también la cebada desnuda o " *var Huchura*", variedad que desaparecerá a partir de la Edad del Bronce.

Esta dieta alimenticia se completaba con el cultivo de las hortalizas y leguminosas, así como la producción de otros recursos vegetales como la bellota, o mediante la caza de animales pequeños rumiantes, bóvidos, caballos, y especialmente, el cerdo, gracias a un tipo natural de encinares que rodeaban a estos lugares de habitación, prácticamente desaparecidos en nuestra Región, en la Edad del Bronce grandes praderas en donde habitaban liebres, roedores, rumiantes, aves, etc. Y en otras zonas de arbolado se cobijaban zorros, erizos, conejos, ratones, etc. Y finalmente, en los bosques vivían ciervos, jabalíes, leones, y carnívoros como el lince y el gato montés.

En fin, una fauna propia de una vegetación caducifolia de abedules, alisos y sauces con pantanosas - más extensas que en la actualidad - se desarrollaba una vegetación de juncos y plantas acuáticas, así como anátidas y grullas.

FANTASIA EN AL-CANA-ABAT (Fragmentos)

El muchacho fenicio que llega a estas orillas escuchaba dentro de su pecho el sonido de las olas y no veía el mar.

Espeleado por esa claridad que le mordía, subió al cercano monte. Sólo vio el oleaje quieto de los surcos y el dorado golpe de los trigos.

Mas refrenaron unos ojos negros luego la desazón de su nostalgia. Sembró en ellos su amor, y creció el mar como un árbol eterno.

Vio erizarse la cardencha, el carrizo, las aliagas junto al morado aroma del esplego y el asustado brillo del tomillo... y en medio de la hirsuta rastrojera vibraba el silbo de la codorniz. Aquí mi corazón, aquí mi canto. Aquí, algún día...

Rafael Alfaro

La Orden de Calatrava. (Primeros propietarios de las Tablas)

Después de la sangrienta derrota de Alarcos (1195), la Orden perdió todas sus posesiones en La Mancha y tuvo que replegarse ante la fuerza de los mahometanos, que llegaron hasta Yébenes. Pero pronto se recuperó y pudo colaborar activamente en la victoria de las Navas (1212) y reconstruir de nuevo su poder y sus privilegios. Dice Hervás: «vió aumentar sus dominios con la rendición de castillos, liberalidad de los reyes, generosidad de poderosas familias y el botín de la victoria, que le concedió Alfonso VIII: en breve tiempo se hizo tan fuerte y poderosa que al confirmar Alfonso IX (1188-1230), en el primer año de su reinado, sus privilegios, exenciones y franquicias, y señalar sus términos o linderos, más bien parece que fija las fronteras de un reino que no los estados de un vasallo, que había de militar bajo sus banderas y vivir bajo sus leyes». Estos términos, que iban desde el puerto de Muradal hasta la sierra de Orgaz, le fueron concedidos para repoblarlos, plantar árboles y criar ganados. Se repartían tierras entre los colonos y se otorgaban las necesarias cartas pueblas. A este respecto escribe A. Javierre Mur: «... una extensión aproximada de veintiocho leguas cuadradas, territorio demasiado extenso para los brazos de que disponía. La Orden vió llegar familias enteras que fueron agrupándose al amparo de los castillos y fortalezas dispersos por las vastas campiñas assoladas por la lucha y guardadas por caballeros de Calatrava para su defensa de los moros, no obstante el peligro que encerraba una tierra sujeta a constantes correrías y contraataques de cristianos y musulmanes...»

le Honorio III (1216), confirmando la Orden de Calatrava no registran la existencia de Daimiel como tal población «sin embargo de fijar todos y señalar taxativamente los bienes o pertenencias de la Orden con sus propios nombres». En la concordia de 1232, entre las Ordenes Hospitalaria de San Juan y Calatrava, se citan algunos lugares cercanos a Daimiel y que con él estuvieron relacionados:

Francia Xetar y Lot^m, entre Daimiel y Villarrubia de los Ojos; «canal de Grinnon», que es el molino de Grinón y que era demandado por los freires hospitalarios; «de los Ojos del Guadiana hasta Zudacorta, la mitad del río e Zudacorta es moion, e los freyles del Hospital han de hacer molinos en Zudacorta e los de Calatrava no...»; «... e de este moion, que es entre Villarrubia y Arenas; y sale al camino de Villarrubia, va el puerto de los Páges, a somo de la sierra, sobre el Allozar»; «... e de estos moiones lo que es contra Valdezara, Valdespino et los Foios (ojos) es de los freyles del Hospital, e lo que es contra Villarrubia, e Xetar, e Malagón es de los freyles de Calatrava».

En la concordia de 1245, —de la que se trata más ampliamente en el siguiente capítulo—, entre el Arzobispo de Toledo y el Maestre de Calatrava, sí aparece Daimiel. Esto se debió a que ya habría alcanzado la población cierta entidad y disponibilidad de una iglesia, extremo éste que dió motivo a la concordia, porque ante la queja del Arzobispo don Rodrigo Jiménez de Rada (1209-1247) de que «la parte del diezmo que le era debida no la satisfacían varios pueblos (entre ellos Daimiel), aunque en todas las villas de su contorno era tenido y considerado como propio Prelado, acordaron de fazer tal avenencia: que el Arzobispo aya su tercia pontifical entregamiento de todos los diezmos en todas las iglesias parroquiales que son e serán en la tierra de la Orden de Calatrava». Concluye el señor Hervás afirmando que «no cabe por tanto señalar otra fecha a la repoblación de Daimiel sino en el reinado de San Fernando (1217-1252), y en los años próximos a la conquista de Córdoba...»

OPINIÓN / 11

despliegue islámico. Vacilan los monarcas y discuten entre sí. Hay quien propone abandonar la campaña y volver al punto de partida. Alfonso VIII decide, sin embargo, en contra. Piensa que no se puede retroceder por el grave impacto que ello tendría en las poblaciones de sus reinos. En esto llegó un pastor al alto del Muradal que pidió hablar en secreto con el rey de Castilla. Avisó que no se fuera en ningún caso por el desfiladero, sino por otro itinerario que tenía mayores ventajas. Era una ruta invisible y oculta para los observadores del mando enemigo. Y no resultaba tampoco posible atacar tal movimiento porque lo impediría la compleja orografía del terreno. Además ese sendero desembocaba finalmente en un extenso llano, una meseta que ofrecía un lugar ideal a los ejércitos cristianos para desplegar íntegramente sus formaciones y ordenarlas con vistas a la futura batalla. El rey tenía sus dudas sobre la persona del mensajero y la veracidad de lo que decía. Envio otra vez al grupo de reconocimiento para que explorara el supuesto camino y comprobara la veracidad de lo dicho. Mientras tanto los tres monarcas habían instalado sus tiendas en lo alto del puerto del Muradal. A las pocas horas volvieron los exploradores con la noticia: cuanto decía el pastor era cierto. El inmenso ejército se puso en marcha al día siguiente, 14 de julio, para seguir la trayectoria del pastor.

El sol de las Navas

D. José N^o de Arceiza
(Taus - 17-7-85)

La Batalla de
las Navas de
1010sa

Los reyes subieron con sus ejércitos al puerto del Muradal el 13 de julio al tener noticia de este primer éxito táctico. Pero las noticias que les llegaron les hicieron desistir de un ataque frontal al desfiladero, empeño arriesgado que llevaría a una derrota segura a manos del espectacular

EVALUACIÓN

La Unidad está pensada para desarrollarla en 6/7 sesiones, aunque dado el carácter interdisciplinar que implica, nos podríamos llevar una sorpresa en cuanto a su temporalización, porque la aplicación de sugerencias que conlleva significaría una ampliación sustancial.

Los trabajos a realizar deben tener facilidad de acceso documental. La complejidad se la daremos en la medida que lo exija el grupo de alumnos. Es conveniente formar grupos de 5/6 con exposición de murales y puesta en común, con el objetivo de enriquecer la participación.

El diseño de la Unidad, huye del aprendizaje memorístico y repetitivo. Las actividades pocas y concretas, aunque, como venimos insistiendo, ampliables, deben facilitar la “construcción” de conocimientos. Sus objetivos terminales nos introducen en un amplio campo de actividades.

Resulta difícil precisar qué tipo de ejercicios y cuestiones son los más fiables en resultados evaluativos. En este sentido, deberían intercalarse ejercicios que nos permitan reconocer qué nivel de aprovechamiento han tenido los contenidos básicos (paralelos a los propuestos en bloques de actividades), con pruebas prácticas, que indiquen el aprendizaje de técnicas (diagramas, gráficos, realización de mapas aproximativos a escalas dadas...) y otros que nos demuestren la asimilación de valores y actitudes que hemos conseguido inculcar a nuestros alumnos.

A modo de ejemplo y sólo con intención de propuesta, sugerimos:

- Dos preguntas semejantes a las propuestas en cada bloque de actividades.
- Dos/tres problemas de matemáticas y análisis de gráfica.
- Dos propuestas que desarrollen cuestiones:
 - a. ¿Qué propuestas harías para recuperar y/o conservar un espacio natural?
 - b. Opina cómo conservar un espacio natural sin que por ello renunciemos a su disfrute.
 - c. Haz un comentario de texto sobre el pasaje de las Relaciones Topográficas de Felipe II.
 - d. Describe cómo sería un día de tu vida en una Motilla.
 - e. Imagínate que eres el pastor que sabe el sendero secreto para sorprender al ejército musulmán ¿cómo convencerías al Rey Alfonso VIII?





Bibliografía


SORIA RUEDA, Amalia: *Relaciones Topográficas mandadas hacer por Felipe II*. Editado por el Excmo. Ayto. de Daimiel.

GARCÍA-MUÑOZ, Agustín: *Guía de Daimiel*. Ed. Contacto, S.A.

BLAS ARITIO, Luis: *Las Tablas de Daimiel*. Publicado por REPSOL. Edit. Vincato.

AREILZA, José María de: *El sol de las Navas*. El País, 17 de julio de 1985.

Documentos facilitados por la Conservadora del Parque Nacional "Las Tablas de Daimiel", María Jesús Sánchez Soler.



E.A.O., Telemática y Multimedia

Margarita Marín Rodríguez*

“El mundo está, actualmente, en los albores de una nueva revolución tecnológica que está teniendo en la sociedad un impacto por lo menos tan grande como la Revolución Industrial. Es más, tanto la rapidez con la que se están dejando sentir los efectos de esta ‘Revolución de la Información’ como su alcance son considerablemente mayores que los de su predecesora. Quedan ahora pocas sociedades en el mundo todavía sin afectar, si es que queda alguna.”

(1)

Efectivamente, los educadores nos hemos encontrado en muy poco tiempo con la urgente necesidad de aprender a utilizar correctamente y con el máximo provecho, esta potente máquina multiuso que es el ordenador, debido a su innegable valor educativo y al atractivo de la magia de sus imágenes, permitiendo además la posibilidad de actuar sobre ellas, convirtiéndonos en usuarios participativos.

Comencemos recordando la definición de ordenador como máquina que procesa información, es decir, es una máquina electrónica que recibe información, la transforma según las instrucciones recibidas y la devuelve así elaborada. Un ordenador está formado por dos partes independientes y a la vez complementarias que son el hardware (parte física de la máquina) y el software (parte lógica que le permite funcionar y llevar a cabo el procesamiento requerido de la información, los “programas” como vulgarmente se conoce).

Desde la aparición del primer PC hasta nuestro días ha pasado escasamente

* *Margarita Marín Rodríguez, Licenciada en Matemáticas. Profesora Titular de la E.U. de F.P. de E.G.B. de Ciudad Real.*

una docena de años y los ordenadores se han convertido cada vez más y más en herramientas indispensables en la mayoría de los trabajos. La escuela no podía ser una excepción y aunque todavía quedan algunas sin informatizar, un tanto por ciento elevado posee aula de ordenadores a compartir por los profesores de las diversas disciplinas.

También los ordenadores han invadido los hogares de nuestros alumnos, quienes por desgracia no siempre lo utilizan con todo provecho, sino exclusivamente como una máquina lúdica generadora de inolvidables ratos de ocio.

Usos del ordenador en la escuela

Tal y como queda expresado en las líneas anteriores la característica fundamental del ordenador es el ser una máquina multiuso, y, por lo tanto, en función de los usos que le demos podemos clasificarlo en:

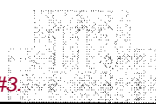
- Ordenador apoyo para la enseñanza de la informática, lo que generalmente se conoce por “ la alfabetización de los ordenadores” .
- Ordenador recurso de la enseñanza: consiste en la utilización del ordenador como herramienta didáctica en las diversas disciplinas tradicionales; podemos decir que empleamos el ordenador como una máquina de enseñar.
- Ordenador herramienta: es el uso que hacemos al emplearlo en la gestión documental de acceso a bancos de datos.
- Ordenador utensilio de trabajo imprescindible del docente.

En la clase de matemáticas evidentemente utilizaremos el ordenador como recurso de la enseñanza de las mismas y como herramienta. Describamos estos usos.

Enseñanza Asistida por Ordenador

El primer uso que se dio al ordenador dentro de la escuela fue el de máquina de enseñar, naciendo así la E.A.O. o enseñanza que es dispensada por el ordenador. En su concepción clásica este tipo de enseñanza consiste en que el ordenador presenta al alumno de forma individualizada contenidos explicados previamente o no, le pregunta sobre los mismos, almacena sus respuestas y las evalúa poniéndole posteriormente una calificación. Pioneros de esta enseñanza fueron los profesores Suppes y Atkinson de la Universidad de Stanford quienes a partir de 1963 comenzaron con la elaboración y experimentación de material para trabajar en el aula.

En esta concepción de la E.A.O., basada en las ideas conductistas de Skinner, la enseñanza consiste simplemente en una transmisión de datos de una persona que sabe a otra que no sabe y así concebida, resulta que el ordenador es mejor profesor que el humano, puesto que transmite fiel y rigurosamente todo lo que le marquemos, repitiéndolo una y otra vez, sin cansancio y además siempre



de la misma manera, evitando la desorientación en el alumno ante diferentes respuestas.

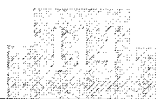
Ahora bien, la enseñanza no consiste sólo en una transmisión de datos, conlleva además el aprendizaje de estrategias y procedimientos de todo tipo y la transferencia de actitudes y valores. Bajo esta concepción de enseñanza, la E.A.O. pasa a ser la enseñanza complementada por el uso del ordenador; es decir, el ordenador lo convertimos en el gran recurso didáctico del profesor.

Esta forma de enseñanza tiene unas ventajas claras como son las siguientes:

- El alumno recibe una atención individualizada, adaptada a su ritmo de aprendizaje. Esto nos permite ocuparnos, sin detrimento del resto de la clase, de los alumnos desfasados en su aprendizaje, bien por exceso o defecto del mismo.
- El alumno recibe exactamente la información que necesita en el momento que la necesita, posibilitándole así su aprendizaje.
- El alumno realiza el aprendizaje de rutinas y automatismos de una forma más amena que en un libro.
- Los alumnos que no pueden asistir a clase por las razones que sean, pueden realizar una clara recuperación.
- Permite estudiar en el aula fenómenos que ocurren fuera de ella.
- En Matemáticas facilita al alumno la comprensión de conceptos abstractos.
- La motivación para el estudio está asegurada gracias al efecto de las imágenes y la posibilidad de intervenir en ellas.
- El alumno participa activamente contestando a las preguntas que se le realizan, por lo tanto tiene que atender y comprender lo que se le presenta en pantalla.
- Estimula la práctica, ya que el alumno puede seguir trabajando con la misma situación que en la escuela siempre que posea ordenador en casa.
- Posibilita la autoevaluación.

Y también unas desventajas:

- Elevado coste del material ya que se requiere un ordenador por alumno en su concepción clásica.
- Puede llegar a motivar tanto al alumno que este cree una auténtica adicción al ordenador, convirtiéndose en un ser aislado, introvertido y que sólo se sienta seguro delante de la pantalla. Una manera de evitarlo es con el dúo modem - ordenador, ya que el 1.º le permite relacionarse con el mundo exterior creando nuevas amistades, las llamadas "amistades electrónicas".
- El trabajo realizado por el alumno es muy poco creativo.
- La máquina, en la mayoría de los programas pensados para E.A.O., requiere las respuestas "exactamente correctas" lo que puede originar desconfianza y malestar en los alumnos hacia la máquina que tan intransi-



gentemente les trata.

Estas dos últimas desventajas pueden superarse en función del software empleado como se describe a continuación. Empecemos por clasificar el software educativo en las siguientes categorías, teniendo en cuenta que están relacionadas entre ellas, ya que un juego puede ser una simulación y un ejercicio rutinario estar planteado en clave de juego:

Programas de ejercicios rutinarios.

Son aquellos programas en los que el ordenador presenta al alumno una serie de problemas y examina si las respuestas son o no correctas. Son muy útiles para la adquisición de automatismos matemáticos, haciendo más atractiva esta rutinaria tarea y sobre todo permiten que cada alumno siga su propio ritmo de aprendizaje.

Programas tutoriales

Son los programas diseñados para dirigir el aprendizaje del alumno. No sólo transmiten información sino que además controla la calidad del aprendizaje realizado, permitiendo al alumno volver a repasar las partes mal aprendidas. Ambos tipos de programas son interactivos.

Programas de juegos

Dentro de los programas de juegos educativos distinguimos entre juegos de contenido: sirven para transmitir una serie de informaciones sobre la materia concreta, y juegos de procesos que ayudan a generar estrategias cognitivas de carácter más general. Dentro de estos últimos tenemos los juegos de rol y aventura, los juegos de conversación, los juegos de deportes, etc... Todos ellos ayudan al alumno en la adquisición de estrategias y procedimientos de resolución de situaciones problemáticas. Permiten también la generación de actitudes positivas en el alumno, como es la colaboración, la ayuda mutua, etc...

Programas de simulación

Son los programas que reproducen a escala reducida un fenómeno. Estos programas son los que nos permiten llevar a la escuela el mundo exterior (como puede ser el clásico simulador de vuelo) o realizar estudios de experimentos como pueden ser los probabilísticos en Matemáticas, el rebote producido por el lanzamiento de una pelota en Física, etc...La utilización de estos programas en E.A.O. nos permiten paliar la falta de creatividad por parte del alumno que la achacábamos.

Trabajando con todos ellos y no sólo con ejercicios rutinarios y con tutoriales que por desgracia son los más utilizados, conseguimos que el alumno desa-



rolle habilidades y no aprenda simplemente contenidos por repetición delante de la máquina.

La gran ventaja de la E.A.O. será posible cuando se asocien E.A.O. e I.A. ya que entonces se producirá un auténtico diálogo entre ordenador y alumno. Con esta nueva concepción de la E.A.O. se evitará su falta de creatividad y su rigidez en la forma de entender las respuestas de los alumnos.

Telemática

El ordenador por sí solo es un excelente recurso didáctico a utilizar en clase o fuera de clase, pero el ordenador aliado al modem puede revolucionar la enseñanza .

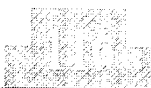
Todos sabemos lo que supuso el teléfono, su utilidad y lo difícil que serían en estos momentos las relaciones laborales, sociales, etc... sin él . Mediante el teléfono tenemos la posibilidad de entrar en contacto con cualquier parte del mundo, entrar en diálogo con personas de otras culturas y otras formas de vida, en una palabra de enriquecernos con la pluralidad del planeta.

Unamos ahora todas estas ventajas al ordenador y tendremos la telemática, es decir el tratamiento automático de la información a distancia; con esto tendremos a nuestra disposición todos los bancos de datos existentes siempre que los ordenadores están conectados con algún tipo de red a la cual se pueda acceder con el modem. Modem (modulador - demodulador) es la máquina que transforma los datos digitales facilitados por el ordenador en datos analógicos para ser transmitidos por la línea telefónica y viceversa cuando llegan al ordenador destino. La velocidad de transmisión de un modem se mide en baudios, siendo un baudio los bits por segundo que se envían.

¿Qué aporta el modem a la escuela?, sencillamente la introducción del mundo real dentro de la misma, la intercomunicación entre alumnos de distintas localidades, regiones y países, el acceso a todo tipo de documentación estructurada, etc... Esto puede ser fundamental en escuelas de pueblos aislados, con pocas posibilidades de salir de la región los habitantes; los niños de estas escuelas se pueden poner en contacto con otros niños de otras escuelas en zonas más desarrolladas e intercambiar aprendizajes y experiencias. Igualmente los profesores de las mismas pueden estar al día sin necesidad de desplazamientos.

En EE.UU. se está trabajando con el modem desde hace bastantes años y se comienza a hablar de “la cultura del modem”. Sobre todo lo que más facilita el modem es un tipo curioso de amistad a través del ordenador generada por el correo electrónico y el “ chat” o conversación on-line.

Para sacar el máximo provecho a la telemática en la escuela es necesario diseñar muy bien el tipo de actividades a realizar y que sean exclusivas de este medio. En España son pioneros de la telemática en la escuela los docentes cata-



lanes, quienes con la ayuda de la Generalitat han realizado y siguen realizando una serie de experiencias (para más información sobre el tema consultar *Cuadernos de Pedagogía* n.º 197).

Entre las bases de datos de acceso remoto merece la pena destacar las conocidas como BBS, siglas de las palabras inglesas "Bulletin Board System", y dentro de estas las educacionales, es decir su objetivo es servir a la enseñanza.

En una BBS la documentación está almacenada en tres grandes apartados:

1.º Área de Boletines.

Boletines son "artículos escritos por el responsable de la base, o colaboradores de la misma, o documentación autorizada para publicar. En ellos profesores y alumnos pueden buscar información sobre diversos temas.

2.º Área de Ficheros

En esta área se almacenan rigurosamente documentados: nombre, tamaño en bytes, fecha y descripción de sus contenidos, todos aquellos programas que el responsable de la base cree necesario tener en la BBS para el buen provecho de los usuarios.

3.º Área de Conferencias.

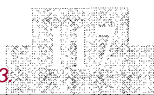
Es el área más característica e importante, ya que en ella es donde se realiza el llamado "correo electrónico". Este consiste en un intercambio de mensajes entre los usuarios sobre un tema determinado. Estos temas se eligen entre usuarios y responsable y cada uno de ellos crea "una conferencia" que podemos decir que es el buzón donde se almacenan los mensajes. Si el ordenador está conectado en red con otros ordenadores, este correo es amplísimo e interesantísimo, como el de la red INTERNET de universidades europeas y americanas sobre temas educacionales.

En nuestro país existen algunas BBS educacionales, unas con apoyo estatal y de acceso gratuito y otras con capital privado y por tanto para acceder es necesario ser socio de las mismas.

Utilizando estas BBS educacionales como soporte central, se pueden realizar experiencias telemáticas con alumnos de distintas partes de la geografía española.

En resumen podíamos señalar como ventajas de la telemática en la escuela las siguientes:

- permite el acceso inmediato a documentación muy difícil de conseguir por otros medios.
- facilita la comunicación entre alumnos de distintas escuelas y con distinta formación sin necesidad de trasladarse.



- consigue llevar a la vez a multitud de escuelas a un personaje concreto para ser preguntado, interrogado por los escolares.
- proporciona la intercomunicación entre el profesorado con el intercambio consiguiente de experiencias educativas.

Entre las desventajas actuales se encuentran:

- el desconocimiento del modem por parte de la mayoría de los profesores y alumnos.
- su costo, que aunque no es elevado (hay modems por 15.000 ptas), al no saber como emplearlo parece un gasto innecesario.
- la falta de preparación para su utilización por parte de los profesores.
- escasa bibliografía en castellano sobre el tema.

De todas formas es de esperar que en poco tiempo se introduzca en la escuela como se han introducido otros materiales innovadores.

Multimedia

Se entiende por Multimedia la integración de texto, gráficos, sonido, vídeo y animación en un ordenador para el tratamiento aleatorio de todos estos tipos de información de forma individual o conjunta. Es decir, recibimos a la vez información desde la pantalla del ordenador, la voz en auriculares personales y la filmación directa de la imagen en la pantalla del vídeo.

Esta simple definición nos da cuenta de la complejidad del entorno multimedia y de la alta tecnología necesitada para que el ordenador funcione como integrador del vídeo, el compac-disc y él mismo; esta complejidad es tanto en hardware como en el software necesario. En el momento actual están ya superados bastantes interrogantes y según revistas especializadas en el tema, será la casa Microsoft que terminará implantando un software estándar para el entorno multimedia que requerirá un ordenador especial, con más potencia que nuestro PC y que ya ha sido bautizado con el nombre de MPC (Computador Personal Multimedia).

Actualmente el entorno multimedia está siendo aplicado por las grandes casas de marketing para la mejor venta de sus productos y para la formación de sus ejecutivos, y por potentes empresas para la formación de personal altamente especializado, como es el caso de la compañía constructora del avión Airbus 300 y 320. Es fácil suponer que según la tecnología vaya avanzando, los precios irán bajando y el entorno multimedia se irá extendiendo, utilizándose en una gran variedad de situaciones desde la educación hasta el ocio.

Dentro del entorno multimedia las revistas, para la mejor comprensión de sus artículos, ofrecerán imágenes y sonido acompañando al texto, que evidentemente tendrá por soporte un disquete y no el conocido papel de nuestros días. Es de



suponer que los libros educativos se editen también de la misma forma.

¿En qué ayuda el entorno multimedia a la educación?. Yo creo que en casi todos los aspectos que se nos puedan ocurrir, pero la incidencia fundamental es que cambiará radicalmente el papel del profesor en un entorno multimedia.

Ventajas de su utilización en la educación;

- Todas las que ya proporcionaba el ordenador más las que aportan la explicación auditiva y la grabación real en vídeo.

- Presenta el aprendizaje completo sobre un tema: explicación hablada, desglose en la pantalla del ordenador, visión real de lo que se está hablando.

Este tipo de educación no se puede desarrollar dentro de la concepción de una enseñanza tradicional.

El papel del profesor se transforma significativamente puesto que mejor que él explican las tres máquinas a la vez. Su actuación será clave en:

- la búsqueda del soft apropiado

- ser un generador de coloquios entre los alumnos. Estos pueden huscar las soluciones a las preguntas rápidamente en la máquina.

- ser un auténtico tutor, orientando a sus alumnos en la utilización práctica de los conceptos aprendidos.

Con este último punto se puede paliar la gran desventaja del entorno multimedia: el ordenador no puede transmitir la experiencia personal y profesional como puede hacerlo un profesor, desconoce anécdotas y vivencias.

Esperemos que estos avances tecnológicos lleguen lo antes posible a la enseñanza y los profesores seamos receptivos a su implantación plena, aunque ello suponga horas de preparación personal para utilizarlos adecuadamente con nuestros alumnos.



Notas

(1) I.C.M.I.; *“Las Matemáticas en Primaria y Secundaria en la década de los 90”*;
Mestral 1987; pág.11.

Bibliografía

ARMEJACH, R. y CEMELI, R.; “Tecnologías en el aula”; *Cuadernos de Pedagogía* n.º 197

Artículo en el que se recogen algunas experiencias educativas realizadas en Cataluña en Telemática.

DELVAL, J.; “Niños y máquinas”; Alianza, 1986

Libro muy interesante que analiza en profundidad el ordenador, su fundamentación psicológica y pedagógica para usar en la escuela y sus posibilidades futuras.

GROS SALVAT B.; “Psicología cognitiva e informática educativa”; *Cuadernos de Pedagogía* n.P 197.

Artículo en el que se recogen las expectativas sobre la E.A.O. y como influye la psicología cognitiva en la informática.

GRUPO TIDOC-PROYECTE; “Datos e información”; *Cuadernos de Pedagogía* n.º 197.

Artículo sobre el papel de la escuela en la transformación de la información en conocimiento y de la tecnología de la educación.

HUNTER B.; “Mis alumnos usan ordenador”; Martínez Roca, 1985 Libro práctico, repleto de experiencias para llevar a cabo con alumnos de EGB.

I.C.M.I.; “Las Matemáticas en primaria y secundaria en la década de los 90”; Mestral 1987

Recoge este libro los acuerdos tomados por el I.C.M.I. en el Simposium internacional celebrado en Kuwait en 1986.

O'SHEA, T. y SFLF, J.; “Enseñanza y aprendizaje con ordenadores”; Anaya Multimedia, 1985

Libro de utilidad sobre varios aspectos de la enseñanza con ordenador y con información sobre diversos sistemas de Enseñanza.

PENTIRARO, E.; “El ordenador en el aula”; Anaya Multimedia, 1985. Es un libro clásico, consistiendo en un tratado sobre el ordenador en el aula. En la parte dedicada a E.A.O. describe programas concretos elaborados en universidades americanas y su utilización en las aulas.

PILLOT, J. y C.; “El ordenador en la EGB”; Crítica, 1987

Trata la implantación del ordenador desde justificaciones psicológicas y como sacarle el máximo provecho en el aula.

RESNICK, L.B. y FORD, W.; “La enseñanza de las matemáticas y sus fundamentos psicológicos”; Paidós, 1990

Describe perfectamente el papel y la utilización del ordenador en el capítulo 3, y en el 7 sobre el procesamiento de la información.

Los objetivos de una Psicología del desarrollo aplicados a la formación de profesores

Juan Antonio Moreno Abelló*

INTRODUCCIÓN

La Psicología del Desarrollo es un concepto que se suele utilizar como sinónimo de Psicología Evolutiva, aunque se pueden hacer precisiones para establecer algunas diferencias.

Hasta hace muy poco tiempo e incluso en este momento histórico, en los planes de estudios, tanto de las facultades de Psicología y Pedagogía como de las E.U. de Formación el Profesorado de EGB, la asignatura correspondiente aparece nominada como “Psicología del Desarrollo”, como una de las asignaturas troncales; dejando el término de Psicología Evolutiva, como constitutivo de la correspondiente área de conocimiento (Psicología Evolutiva y de la Educación).

El concepto de desarrollo humano es entendido como un término de amplio espectro, que incluye tanto modificaciones a nivel biológico, como a nivel de personalidad, pensamiento, aprendizaje, etc. por eso Baltes y Goulet (1970), Neugarten (1969) y otros estudiosos consideran que es más propio emplear el término de “cambios conductuales” a lo largo de todo el ciclo vital. De hecho, si nos limitáramos sólo a los cambios biológicos (crecimiento-maduración) punto de vista tradicional, nos ceñiríamos a períodos más cortos de tiempo, tales como la infancia o la adolescencia; mientras que el término de cambios conductuales, se refiere a modificaciones que tienen lugar a lo largo de toda la vida.

El desarrollo, siguiendo a Bermejo (1982, pág. 17), está constituido por dos componentes: los procesos de cambio más o menos profundos y los procesos constantes. Además, añe-

**Juan Antonio Moreno Abelló, Doctor de Psicología, Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación de la E.U. Prof. EGB de Ciudad Real.*

diríamos, lógicamente, las interrelaciones entre ellos a lo largo de la vida. Estudios representativos de los “procesos de cambio” son los llevados a cabo por Gesell, Piaget y Wallon, entre otros; mientras que estudios representativos de los “procesos constantes” son los efectuados por Chess (1967) sobre constantes de la infancia, analizando algunas dimensiones que parecen ser estables a lo largo de algunos períodos evolutivos; tales como la adaptabilidad al medio y la regularidad en la función biológica.

El explicar el concepto de desarrollo a lo largo de todo el ciclo vital resulta un tanto complejo. De ahí, la necesidad del empleo de un enfoque multicausal, en el que además de estudiar el “desarrollo” en relación a los cambios situacionales inmediatos, también se estudiará en relación a los cambios individuales y al contexto socio-cultural e histórico.

Al tratar de precisar el concepto de Psicología Evolutiva vamos a fundamentarlo, principalmente, en autores de la corriente del “life-span” (“ciclo vital”). Baltes, Reese y Nesselroade (1981, pág. 27) definen del siguiente modo la Psicología Evolutiva: “La Psicología Evolutiva se ocupa de la descripción, explicación y modificación (optimización) del cambio intraindividual del comportamiento a lo largo del ciclo vital y de las diferencias individuales en el cambio intraindividual”.

El cambio intraindividual se refiere a los cambios individuales internos (cambios de la persona), mientras que el cambio interindividual está referido a las diferencias entre individuos (variabilidad entre los individuos). La perspectiva del ciclo vital se basa en la creencia de que los cambios de crecimiento, desarrollo y edad mostrados por la gente desde su nacimiento hasta su muerte, están íntimamente conceptualizados como desarrollo.

La Psicología Evolutiva deberá centrarse en el “cambio”, sus correlato y determinantes (Wohlwill, 1973), y según puede contemplarse en la definición arriba expuesta, el cambio estará orientado hacia dos tipos de varianza: el cambio individual y las diferencias interindividuales en el cambio intraindividual. Estas diferencias están referidas a las diferencias que se operan entre los individuos cuando las condiciones propias de cada uno de ellos van evolucionando a diferente ritmo y por distintos determinantes, produciéndose variaciones en los patrones característicos de las diferencias entre ellos (Baltes y Nesselroade, 1973),

Siguiendo a Baltes y Goulet (1970, pág. 13), la variabilidad intraindividual supera en importancia a la variabilidad interindividual; estando una parte de esta variabilidad intraindividual referida a la edad.

Por otra parte, resulta de interés el tener presente el que ambos tipos de cambio, intraindividual e interindividual, no son directamente observables porque el cambio no es un estado, sino una relación que se observa por comparación entre estados. Los estados que se observan y las relaciones del cambio se inducen a partir de las diferencias encontradas en los datos observados con el paso del tiempo. De todo esto podemos deducir que la Psicología Evolutiva es una psicología relacional.

En lo sucesivo, salvo precisa indicación, utilizaremos como sinónimos los términos Psicología del Desarrollo y Psicología Evolutiva, aunque, generalmente, emplearemos este último.

Para terminar esta breve introducción diremos, siguiendo a Delval (1988, pág. 89), que las perspectivas actuales de estudio de la Psicología Evolutiva se han ampliado considerablemente. Estas perspectivas se vienen manifestando “respecto a la edad y tipo de sujetos estudiados, respecto a las situaciones en que se los estudia, respecto a las orientaciones teóricas desde las que se trabaja y respecto a los métodos de investigación”.

1. EL MODELO DIDÁCTICO

Aunque el fenómeno educativo puede ser enfocado desde muchas perspectivas, suele suponer el ejercicio intencional de influencia de algo o de alguien sobre sujetos individuales o sobre grupos. La educación, en tanto que disciplina científica, se propone explicar dicha influencia para planificar su ejercicio racional. Y la enseñanza, elemento integrante de la educación institucionalizada, supone la creación de un marco especializado para que dicha intervención se lleve a cabo de una manera óptima.

El profesor, para que la práctica pedagógica no discurra arbitrariamente, debe conocer los datos proporcionados por la Didáctica, ciencia que estudia y elabora teorías de la instrucción: de esta manera, su acción docente estará fundamentada científicamente.

El modelo didáctico o la programación tienen detrás una teoría de la instrucción, que la orienta desde sus fundamentos hasta la práctica concreta. El modelo o diseño es el puente entre la teoría y la práctica de la enseñanza. De ahí, que la elección de un modelo está en función de una determinada concepción de la educación, concepción asumida por el profesor; siendo tal elección de gran importancia, ya que el modelo define los componentes más relevantes del proceso de enseñanza-aprendizaje y las relaciones que entre ellos se establecen. En definitiva, el tipo de educación que se pretende está caracterizada por el modelo didáctico asumido.

En la teoría de la instrucción o del diseño del currículum existen diversos paradigmas que, a su vez, presentan varios modelos didácticos. Tal diversidad ha sido tratada con diferentes enfoques por muchos investigadores del tema; tales como -entre nosotros- los de Gimeno Sacristán (1981) y Escudero Muñoz (1962). De todos estos estudios, se deduce que no existe un modelo que pueda agotar la realidad educativa; por lo que pueden coexistir variados modelos, y cada uno de ellos podrá desvelar diferentes aspectos de esa realidad.

La enseñanza trata de intervenir en la realidad humana; parte de unos objetivos: “Lo que el hombre debe ser”; y basándose en los datos de las Ciencias Humanas -que nos dicen “lo que el hombre es”-, los organiza de forma que den normas sobre como debe realizarse el progreso de la enseñanza para lograr los objetivos de los que parte. Puede considerarse, por lo tanto, como una tecnología, que para ser científica debe acomodar su normativa a las reglas tecnológicas: planificación, realización y evaluación, que permiten guiar la acción.

Sin embargo, como dice Gimeno Sacristán (1981, pp. 108-109), la teoría de la instrucción no sólo debe guiar la acción educativa, sino también el permitir comprenderla. Es decir,

no basta con un modelo tecnológico que sea eficiente, debe además explicarnos que es lo que sucede para que lo sea.

Para comprender la enseñanza necesitamos de un modelo integrador de los diferentes modelos parciales existentes, que nos permitirá explicarla al tener en cuenta todos los elementos que la configuran y la relación que entre ellos guardan. Una respuesta a esta necesidad son los modelos sistemáticos resultantes de la incorporación de la teoría general de sistemas a la educación.

Al analizar un proceso de instrucción cualquiera podemos identificar una serie de elementos: profesor, objetivos, contenidos, etc.; pero el análisis de cada uno de ellos por separado no nos dice nada sobre como se desarrolla el proceso. Para obtener esta información es necesario considerar los elementos en interacción unos con otros; es decir, como un sistema.

El modelo didáctico que propugnamos es un modelo sistemático inspirado en el propuesto por Gimeno Sacristán (1981, pág. 126), aunque no nos atenemos estrictamente al mismo. En nuestro modelo didáctico tratamos de conjugar de modo equilibrado las siguientes partes básicas:

- Los elementos fundamentales de la acción didáctica considerados de un modo sistemático.
- La estructura psicológica que poseen los alumnos al inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje (psicoestructura).
- El ambiente social que condiciona todo el proceso (socioestructura).

Los elementos que consideramos como componentes de la acción didáctica son: Objetivos, contenidos, relación educativa, estrategias docentes, recursos didácticos, temporalización y evaluación. Entre ellos guardan una estrecha relación; de tal manera que cualquier cambio en uno de ellos implica, a su vez, cambios en los demás.

Por otra parte, la enseñanza no puede entenderse sin hacer referencia a problemas de orden psicológico, fundamentalmente a los datos de la Psicología Evolutiva y de la Psicología del Aprendizaje. Ambas proporcionan información sobre las características de los alumnos que son de pertinencia para el desarrollo del aprendizaje. Por sí mismas componen un sistema psicológico que está en relación con el sistema didáctico; es lo que denominamos “psicoestructura”.

Al mismo tiempo, tenemos en cuenta el contexto o marco institucional en el que interactúan el sistema didáctico y el sistema psicológico; es decir, consideramos el proceso de enseñanza-aprendizaje como un sistema dentro del macrosistema social; es lo que denominamos “socioestructura”.

Siguiendo a Gimeno Sacristán (1981, pág. 155) diremos que “si el modelo didáctico es sistémico elemento “objetivos” es uno de los componentes de mayor poder decisorio... Toda la enseñanza, considerada ésta como una técnica, parte de un elemento en función del que esa técnica encuentra justificación: la pretensión de alcanzar unos objetivos”.

En los últimos tiempos ha sido evidente el auge que ha tenido el modelo tecnológico dentro de la enseñanza; así como se ha comprobado la necesidad de que la técnica de ense-

ñanza para ser científica y eficiente debe estructurarse de acuerdo con la estructura de las técnicas científicas; técnicas que exigen unos objetivos como punto de partida. De ahí, que el punto siguiente que exponemos esté dedicado a los objetivos dentro de nuestro modelo didáctico.

Nos queda por decir, antes de pasar a la exposición de “los objetivos”, que este modelo que presentamos se caracteriza, al igual que otros modelos, por su provisionalidad, propiedad que es específica a toda empresa científica que fundamenta su propio progreso en la superación de sí misma.

2. LOS OBJETIVOS

Ya se ha indicado que los objetivos constituyen uno de los componentes más importantes del modelo didáctico por su gran poder decisorio. Los objetivos son metas anticipadas que definen el quehacer de una ciencia; en este caso de la Psicología Evolutiva (Psicología del Desarrollo).

Los objetivos que se tratan de alcanzar vienen determinados por aquellos aspectos definitorios de su marco general. Por tanto, recordemos que se trata de formar a unos alumnos que van a ser profesores con unas necesidades de base; tales como conseguir una notable capacidad de reflexión y análisis crítico de la realidad educativa, así como un amplio conjunto de conocimientos teórico-prácticos y de habilidades respecto a la educación.

Distinguiremos entre objetivos cognoscitivos o informativos y objetivos formativos.

2.1. Objetivos cognoscitivos

Estos objetivos, también denominados objetivos informativos nos recuerdan que nuestro último fin es: “Formar al futuro profesor de Educación Infantil y de Enseñanza Primaria, con especial incidencia en el campo evolutivo”.

Para lograr este “objetivo”, tomamos como punto de partida: Unos *objetivos generales* y otros *objetivos específicos*.

Objetivos generales:

Por una parte, proporcionar una visión global de la Psicología Evolutiva (Psicología del Desarrollo), que facilite la toma de decisiones psico-educativas y la consideración de las diferencias individuales.

Por otra parte, introducir al alumno en el conocimiento de los principales paradigmas y teorías evolutivas; proporcionándole los fundamentos metodológicos de tipo práctico-experimental necesarios para las investigaciones psicológicas específicas, que puedan realizarse en el aula.

Al profesorado le interesa aquel tipo de investigaciones que ofrezcan hipótesis cuya apli-

cación pueda verificarse con la propia acción del profesorado al desarrollar el currículo, o al menos ofrezcan descripciones o generalizaciones lo suficientemente ricas en detalle, como para ser contrastadas con la propia situación o caso personal. Dice Stenhouse (1984), que la investigación guía a la acción, generando la investigación en la acción.

Objetivos específicos:

Un nivel informativo de las distintas teorías sobre el desarrollo humano en las diversas etapas del ciclo vital; así como, las influencias bioculturales que inciden en el mismo. Consideramos básica esta información especializada, ya que la misma permitirá al alumno resolver problemas concretos y plantear alternativas con un rigor científico e interpretar, en base a los conocimientos adquiridos, la conductos de sus futuros alumnos con rigor y eficacia.

Hay que recordar, que en nuestro contexto socio-cultural concreto, en las últimas décadas las demandas sobre la infancia han llevado a los Departamentos Universitarios al establecimiento de programas excesivamente centrados en las primeras fases del ciclo vital (línea en la que también incidían los distintos enfoques teóricos), mientras que actualmente está aumentando la demanda social de conocimientos sobre los años posteriores. La proporción de personas mayores de 65 años viene creciendo desde el año 1900 con respecto al resto de las etapas de la vida. El profesor de E.G.B. y Preescolar (Primaria y Educación Infantil) debe adecuarse a este contexto sociológico y a las demandas que del mismo se derivan.

Por otra parte, un buen número del profesorado que se forma en nuestras Escuelas Universitarias se responsabiliza de niños y adolescentes. Con ello, los programas de las E.U. del Profesorado de E.G.B. solían -y suelen- limitarse al estudio de la Psicología de Niño y del Adolescente. Sin embargo, no debemos olvidar que en los últimos años, aparte de la implantación, en muchos centros escolares de unidades de preescolar, la formación de adultos es responsabilidad del profesorado de E.G.B; quedando evidente, que el solo estudio de la infancia y la adolescencia resulta incompleto para la formación de los alumnos de nuestras Escuelas Universitarias.

Todo lo dicho anteriormente, constata la necesidad de programas de formación que incluyan todo el ciclo de vida.

2.2. Objetivos formativos

Recordemos que la finalidad de toda enseñanza es “formar”; finalidad que se consigue sirviéndose de determinada información y de una postura activa por parte del que aprende; entendiéndose “activa” en el sentido amplio del concepto, que comprende tanto actividades en sentido físico como actividad de tipo mental.

Nuestro problema básico consiste en cómo formar al futuro profesor de Educación Primaria y Educación Infantil (E.G.B. y Preescolar) en el campo evolutivo y de qué motivación nos valdremos para conseguirlo. Entre estos objetivos formativos destacamos.

- Familiarización con los conceptos psicológicos fundamentales.
- Formación de actitudes estrictamente psicológicas.

- Desarrollo del espíritu crítico, a lo que contribuirá, en gran medida, los comentarios de texto y las lecturas complementarias.
- Desarrollo de las habilidades intelectuales, especialmente de aquellas que capacitan para el desenvolvimiento de la actividad profesional en el aula.
- Conocer la metodología propia de la Psicología Evolutiva y su utilización; creando hábitos de investigación, de manera especial en el aula.
- Creación de motivaciones intrínsecas favorables al estudio de las ciencias psicológicas.
- Saber manejar “técnicamente” la información; llevando a la práctica la información recibida cuando proceda. Para ello, debe saber utilizar la biblioteca y la hemeroteca. El alumno o debe llegar a conocer el funcionamiento de la biblioteca; sabiendo distinguir entre:
 - una obra fundamental
 - las obras de autores clásicos
 - las obras de referencia

Además, necesita conocer las principales revistas especializadas; distinguiendo entre las de temas especializados y las de divulgación o de información general.

Insistimos en que el alumno sepa manejar “técnicamente” la información recibida y no quedarse con unos meros conocimientos, sin saber trabajar con ellos; sino llevar a la práctica, en la medida de lo posible, la información recibida. Este aspecto, tendrá ocasión de actualizarlo, sobre todo, en los “trabajos prácticos” y “exposiciones orales”, que suelen realizar a lo largo del curso académico.

Es necesario que el alumno aprenda a preguntar, a formular cuestiones en la clase; para lo cual el profesor, en muchas ocasiones, deberá realizar el camino inverso al que hacen los libros de texto, presentando las preguntas fundamentales a las que los contenidos intentan contestar.

Concretando y resumiendo los objetivos formativos deben facilitar al alumno unas técnicas de trabajo intelectual, entre ellas citamos:

- Saber dar una “ojeada” rápida a un libro, hacerse preguntas sobre lo que está leyendo, leer detenidamente los puntos importantes, etc.
- Saber tomar notas en clase; distinguiendo los aspectos fundamentales.
- Conocer la forma de realizar un diseño de investigación, con sus diversas partes (planteamiento de hipótesis, control de variables, selección de muestras, problemas de validez, sistema de medición, etc.).
- Saber utilizar la biblioteca y la hemeroteca; así como la información obtenida, haciéndolo técnicamente.

3. CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS

Para que los objetivos propuestos, tanto los cognoscitivos como los formativos, puedan alcanzarse tenemos que fundamentarlos sobre los diferentes elementos constituyentes del

modelo didáctico elegido. Y los conseguiremos, de una forma tanto más óptima, en la medida que consideremos, tanto a dichos elementos fundamentales, como a las obligadas relaciones que entre ellos deben establecerse.

El análisis y posible optimización de cada uno de los elementos que fundamentan el modelo didáctico escapa, por su extensión, a su inserción en este artículo. Una descripción de esta temática puede leerse en nosotros mismos (Moreno, 1989; cap. 4 y 5). Sin embargo, haremos cierto hincapié, de forma sintetizada, en algunos aspectos de dicho modelo didáctico.

Dijimos, más arriba, que los elementos fundamentales que componen la acción didáctica son: Objetivos, contenidos, relación educativa, estrategias docentes, recursos didácticos, temporalización y evaluación. Todos ellos en estrecha relación y enmarcados por la psicoestructura y por la sociestructura.

La consecución de los objetivos vendrá condicionada fundamentalmente, por el tratamiento que se conceda a todos y cada uno de los citados elementos, así como a su relación.

Los “contenidos”, son unos “medios” para conseguir los objetivos propuestos. Su significado no se agota en ellos mismos, sino que ve sus proyecciones psicológicas y/o sociales, o se refiere a otros campos del aprendizaje no incluidos en dichos contenidos. En nuestro caso, deben hacer alusión a las teorías y aspectos científicos de la Psicología del Desarrollo (Psicología Evolutiva); así como a las diferentes etapas evolutivas de todo el ciclo vital.

Por “estrategias docentes” y “recursos didácticos” entendemos una especie de formas, mecanismos e instrumentos que utiliza el profesor cuando realiza sus tareas docentes.

Entre las “estrategias docentes” señalamos: enseñanza expositiva, enseñanza en pequeños grupos, trabajo autónomo e investigación.

Los “recursos didácticos” más notables son: la clase, recensiones de lecturas psicológicas, trabajos prácticos, exposiciones orales, seminarios y tutorías.

Una descripción, tanto de las estrategias docentes como de los recursos didácticos, la encontramos en Moreno (1989, cap. 5).

En este punto conviene recordar la conveniencia de conocer todos los recursos y estrategias a fin de aplicarlas convenientemente, en función de las diversas situaciones que se vayan planteando.

Los “medios didácticos” es un concepto un tanto ambiguo -al igual que el de “recursos didácticos” o el de “estrategias docentes”- ya que hay otros conceptos con significados muy cercanos e incluso entre ellos tienen bastantes partes en común; de tal manera, que alguno de los elementos didácticos señalados podría incluirse en más de uno de los tres considerados.

Nosotros denominamos “medios didácticos” (hay autores que los llaman “materiales didácticos”) a aquellos que sirven de nexo entre las palabras y la realidad. Tales “medios” los clasificamos en cuatro grupos: material permanente de trabajo (encerado, borrador, papel, etc.); medios de información (libros, revistas especializadas, material multicopiado, etc.); material ilustrativo audiovisual (esquemas, filminas, cintas de vídeo, etc.); y, medios audiovisuales (magnetófono, retroproyector, vídeo, etc.).

En cuanto a la “temporalización”, insistiremos en que la planificación docente a lo largo

del curso académico debe ser un tanto flexible. Así, será conveniente restar alrededor de un 10% del tiempo disponible en un principio para paliar aquellos días lectivos, no previstos, en los que no se va a dar clase (ausencia obligada del profesor, retraso del comienzo del curso, “puentes”, huelgas, etc.) Siempre estamos a tiempo de cubrir algunas clases sobrantes, prolongando algún tema o cuestión, o introduciendo alguna actividad complementaria. Además, algunas variables situacionales (poco/mucho interés suscitado por algún tema, oportunidad del mismo, etc.) aconsejarán al acortar o alargar alguna de las lecciones o temas.

El último elemento fundamental del proceso didáctico es la “evaluación”, que consiste en constatar el nivel de formación alcanzado por los alumnos; aparte que nos permita comprobar hasta dónde se han cumplido los objetivos. En este apartado distinguimos entre clases teóricas y clases práctico-complementarias; en estas últimas es aconsejable, en líneas generales, la intervención de los alumnos en la evaluación; de manera especial si se trata de alumnos de las escuelas universitarias de Magisterio. Dependiendo del número de horas semanales de clase y, consecuentemente, de la cantidad de materia a estudiar, proponemos la realización de dos o tres exámenes parciales a lo largo del curso y un ejercicio final para aquellos alumnos que tengan pendiente alguno de los exámenes parciales o la totalidad de la asignatura.

En los tres últimos años ha sido notable la disminución del número de alumnos que se han incorporado a nuestras escuelas universitarias de Magisterio. De seguir en esta línea, sería interesante el planificar, además del tipo de evaluación considerado (“sumativo”), una evaluación de tipo “formativo”, cuyas características han sido estudiadas por diversos autores, tales como Ragan (citado por Forns, 1980). Este tipo de evaluación, que se ve dificultada al ser elevado el número de alumnos, requiere el empleo de variadas técnicas y permite regular el proceso formativo, estableciendo un feed-back en el que se puede conocer la adecuación de los métodos y programaciones a los objetivos educativos y, consecuentemente, reajustar la tarea psicopedagógica.

Sobre el tema de la evaluación educativa hay varias obras fundamentales. Citamos, entre las traducidas al castellano, las de Lafourcade (1969), Sawin (1970) y Pophan (1980). Asimismo, en los manuales de Psicología de la Educación encontramos capítulos dedicados a este tema.

Hemos dejado para el último lugar al elemento fundamental constitutivo de nuestro modelo didáctico, denominado “la relación educativa”, ya que nos merece una especial atención dentro de nuestro contexto -Psicología del Desarrollo-.

Al poner en marcha una metodología didáctica resultaría inútil si no tuviéramos presente al elemento humano. Se sabe que el grado de eficacia del profesor viene determinado en buena medida, por su relación y comunicación con los alumnos (Rosenshine y Furts, 1973) y por el clima que sea capaz de crear en su clase (Schmuck y Schmuck, 1978). Por eso, hemos incluido a la “relación educativa” como pilar fundamental en nuestro modelo didáctico.

Gimeno Sacristán y Fernández (1981), estudiando las relaciones humanas y el clima de aprendizaje en la E.U. de Magisterio indican una serie de datos muy significativos. El con-

tacto profesor-alumno fuera de la clase es relativamente escaso; el 40% de los alumnos no contactan con los profesores fuera de los límites estrictos de la clase, y los que lo hacen es para aclarar dudas o para realizar trabajos escolares. La "atmósfera" reinante en la clase es calificada como "no favorable", por un 80% de los alumnos; de los cuales, el 72% constatan que la frase siguiente describe correctamente la realidad de los centros de formación: "Las relaciones profesores-alumnos eran de sistemática distancia y desconocimiento mutuos". La imagen que explicitan los profesores de EGB en ejercicio es muy similar, el 64% reconocen que a lo largo de toda la jornada escolar, no pasan de diez las veces que los alumnos les han formulado alguna pregunta; siendo éstas básicamente de tipo académico.

A la vista de los datos anteriores, podemos decir que el panorama de la relación educativa está muy lejos de ser aceptable; repercutiendo negativamente en los niveles de desarrollo personal, eficacia del aprendizaje, etc. Manteniendo esta situación en nuestra E.U. de Magisterio, los futuros profesores reproducirán, en líneas generales, en su labor educativa los modelos que ellos mismos han vivenciado durante su formación en los centros de Preescolar y EGB.

Una serie de informes internacionales (Laderriere, 1981; Faure, 1973; Busquet, 1972) insisten en que el futuro papel del profesor será el de un formador impregnado de fuertes elementos humanistas, que prepare a los alumnos para la participación y el trabajo cooperativo en grupos humanos diversos, y que sepa contactar y comunicar con las diversas instancias sociales. Este contenido psicosocial es subrayado, de variadas formas, tanto en reuniones (seminarios, jornadas, etc.) como en propuestas realizadas por algunos autores especializados en el tema, tales como Peretti (1982) y Gimeno Sacristán y Fernández (1981).

El profesor debe desarrollar en sus relaciones con los alumnos una actitud que facilite la autoestima y confianza de estos en sus propia competencia, la autonomía y la motivación intrínseca. Dice González Almagro (1985, pág. 340) que "el respeto del profesor hacia el alumno posibilita el desarrollo de la propia estimación de éste, quien aprenderá así a respetar los límites que a su vez le hace ver el profesor, dentro de los cuales deberá disponer de suficiente espacio para desarrollarse". Todo ello está implicado en la comunicación que el profesor desarrolla y en el clima que es capaz de crear en el aula.

En nuestra situación docente como profesores de escuelas universitarias de Magisterio, debemos aproximarnos a las orientaciones para un estilo de enseñanza eficaz y no autoritaria propugnadas por Nickel (1981), autor que señala en el área socio-emocional la necesidad de manifestar actitudes de respeto, comprensión y calor emocional. Bajo esta perspectiva se pueden obtener unos buenos resultados formativos; sobre todo, si se consigue un equilibrio entre contenidos y atención a los procesos de aprendizaje y desarrollo de los alumnos. Estas formas de relación, nos parecen las más adecuadas para los alumnos de nuestras escuelas universitarias de Magisterio; ya que fomentan la autonomía y la responsabilidad, por una parte, y por otra, incrementa las relaciones interpersonales, disminuyendo los conflictos.

Finalmente, diremos que la creación de este clima abierto, permite experimentar una amplia variedad metodológica (investigación personal, trabajo autónomo, trabajo en grupos,

etc.) y alcanzar algunos objetivos denominados "ricos" (Gimeno Sacristán y Fernández, 1981), tales como: Capacitar al alumno para tener sus propias iniciativas para la acción, aprender críticamente y evaluar las aportaciones de los demás y adaptarse, de modo inteligente, a situaciones nuevas y cooperar eficazmente con los demás.

Este clima que propugnamos no implica la ausencia de limitaciones; puesto que existen exámenes, prácticas, lecturas y otras actividades que se deben realizar. No obstante, lo importante no son tanto dichas limitaciones sino, como dice Rogers (1976), la actitud que existe dentro de las mismas.



Bibliografía

BALTES, P.B. y GOULET, L.R.: Exploration of developmental variables by manipulation and simulation of age differences in behavior. *Human Development* (1981), 14; pp. 149-170.

BALTES, P.B. y NESSELROADE, J.R.: The developmental analysis of individual differences on multiple measures. En J.R. Nesselroade y H.W. Reese (eds): *Life-span developmental psychology: Methodological issues*. New York, Academic Press 1973.

BALTES, P.B. REESE, H.W. y NESSELROADE, J.R.: *Métodos de investigación en psicología evolutiva: Enfoque del ciclo vital*. Madrid, Morata, 1981.

BERMEJO, V.: El concepto del cambio y la función de la edad en Psicología Evolutiva. *Informes de Psicología* (1982), 3; pp. 15-34.

BUSQUET, J.: *La formación del profesorado del siglo XXI*. Seminario Internacional sobre Prospectiva de la Educación. Madrid, MEC, 1972.

DELVAL, J.: Sobre la historia del estudio del niño. *Infancia y aprendizaje* (1988), 44; pp. 59-108.

ESCUADERO MUÑOZ, J.M.: *Modelos Didácticos*. Buenos Aires, Losada, 1962.

FAURE, E.: *Aprender a ser*. Madrid, Alianza-UNESCO, 1973.

FORNS, M.: La evaluación del aprendizaje. En C. Coll y M. Fornes (Eds) *Áreas de Intervención en Psicología*. Vol.(1). *La Educación como fenómeno psicológico*. Barcelona, Horsori, 1980.

GIMENO SACRISTÁN, J.: *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid, Anaya, 1981.

GIMENO SACRISTÁN y FERNÁNDEZ, M.: *La formación del profesorado de EGB*. Análisis de la situación española. Madrid, MUI, 1981.

GONZÁLEZ ALMAGRO, I.: La situación interactiva educativa. En J. Mayor (Dir): *Psicología de la Educación*. Madrid, Anaya, 1985; cap. 13.

LADERRIERE, P.: Tendances dans le domain de la formation des enseignants. *Revue Française de Pédagogie* (1981), Mars-avril-juin.

LAFOURCADE, P.: *Evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires, Kapelusz, 1969.

MORENO ABELLÓ, J.A.: *Psicología Evolutiva*. Proyecto Docente e investigador. Universidad de Castilla-La Mancha, 1989.

NICKEL, H.: *Psicología de la conducta del profesor*. Barcelona, Herder, 1981.

POPHAM, W.J.: *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Buenos Aires, Paidós, 1980.

ROSENSHINE, B. y FURTS, N.: *The use of direct observation to study teaching*. En R. Travers: *Second Handbook of Research on Teaching*. Chicago, Rand McNally, 1973.

SAWIN, E.I.: *Técnicas básicas de evaluación*. Madrid, Magisterio Español, 1970.

SCHMUCK, R.A. y SCHMUCK, P.A.: *Hacia una psicología humanística de la educación*. Madrid, Anaya, 1978.

STENHOUSE, L.: *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata, 1984.

WOHLWILL, J.F.: *The study of behavioral development*. New York, Academic Press, 1973.

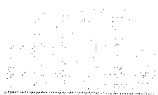
El tratamiento de las destrezas orales en las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B.

A. Jesús Moya Guijarro*

Desde que en 1971 Hymes introdujo en el seno de los estudios lingüísticos el concepto de “Communicative Competence”, en abierta y deliberada oposición a la teoría de la “Linguistic Competence” de Chomsky, y los discípulos de Carl Rogers introdujeron en el mundo de lo educativo las teorías de la Psicología Humanística, la comunicación y la interacción en el aula son dos de los pilares básicos de la enseñanza de lenguas extranjeras. En este breve artículo pretendemos analizar el tratamiento de las destrezas o habilidades comunicativas orales (“Speaking” y “Listening”), piezas clave en la enseñanza de Lenguas Extranjeras, pues uno de los objetivos fundamentales que ha de perseguirse en las Escuelas del Profesorado es que su alumnado consiga una buena competencia comunicativa.

Dependiendo del medio en que se produce la comunicación (oral o escrito) y del papel de los interlocutores (emisor o receptor) en el proceso de comunicación, se deben considerar las siguientes destrezas básicas de la lengua: “Listening” y “Reading” (destrezas receptoras) y “Speaking” y “Writing” (destrezas productivas). El hecho de que las mencionemos como entidades independientes, pues -como ya hemos expuesto- nuestras reflexiones se van a ceñir a las destrezas orales de “Speaking” y “Listening”, y que analicemos a continuación, por separado, el tratamiento que en clase damos a cada destreza, no quiere decir que, en la práctica de la comunicación, éstas se den de forma aislada, pues la enseñanza integrada de las cuatro

*A. Jesús Moya Guijarro. Licenciado en Filología Inglesa. Profesor titular de Lingüística y Literatura Inglesa en la E.U. del Profesorado de E.G.B. de Cuenca.



destrezas responde a un fenómeno natural que continuamente tiene lugar en la vida ordinaria: a veces comentamos oralmente no sólo lo que vemos y oímos sino también lo que leemos; otras veces escribimos sobre cosas que hemos oído o leído. “Any Approach should avoid treating the different skills and abilities that constitute competence in isolation from each other, as ends in themselves. What the learner needs to know how to do is to compose in the act of writing, comprehend in the act of reading, and to learn techniques of reading by writing and techniques of writing by reading”⁽¹⁾. Lo normal es que el hablante utilice dos o más destrezas para realizar un acto de comunicación. Así, cuando en clase establecemos un debate, las cuatro destrezas comunicativas aparecen integradas: a la lectura del documento de base (Reading) le sigue el debate en sí -(Listening/Speaking)- y se toman notas sobre las ideas principales (Writing) para posteriormente invitar al alumno a expresar por escrito su opinión personal sobre el tema que nos ocupa.

Tras esta breve introducción a las cuatro destrezas comunicativas de la lengua, pasamos a analizar a continuación la tipología de actividades que se pueden realizar en las destrezas de “Speaking” y “Listening” en la práctica diaria de la clase para conseguir una comunicación fluida y correcta.

EXPRESIÓN ORAL

“Oral communication is a two-way process between speaker and listener (or listeners), involving the productive skill of speaking and the receptive skill of listening and understanding”.⁽²⁾ Ciertamente en la comunicación oral las destrezas de “Listening” y de “Speaking” van tan estrechamente ligadas que se hace realmente difícil hablar de ellas por separado y, de hecho, siguiendo las ideas propuestas por Krashen y Terrel en su **Natural Approach** y por A. Postovsky en su artículo “Delayed Oral Practice” podemos decir que “comprehension of a particular segment of speech is believed to be necessary before production of that segment”.⁽³⁾

Si hacemos de la lengua inglesa el vehículo de comunicación habitual en el aula, la práctica de las destrezas orales es inmediata, aunque en el caso de la expresión oral es conveniente realizar una serie de actividades específicas que ayuden al alumno a expresarse con propiedad, corrección y fluidez: “The intention is, often, that the student should be able to express himself in the target language, to cope with interactive skills like exchanging greetings and thanks and apologies, and to express his needs -request information, services, etc.”⁽⁴⁾

Una vez presentadas las nuevas formas lingüísticas necesarias para expresar una determinada función e introducidas en un contexto o situación de comunicación, se deben proponer actividades que inviten a la práctica comunicativa de la lengua y a la interacción profesor-alumno, alumno-alumno pues pensamos, como W.River, que “students achieve facility in

using a language when their attention is focussed on conveying and receiving authentic messages (that is, messages that contain information of interest to speaker and listener in a situation of importance to both)".⁽⁵⁾ De ahí, que se considere idónea la realización de "Information Gap Activities" en las que una persona posee una información que otra ignora y que tiene que averiguar para resolver una tarea por medio de preguntas, de forma que siempre, al igual que en la vida real, haya una razón para la comunicación.

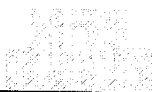
La diferencia o vacío de información es un componente imprescindible de cualquier actividad comunicativa, de tal manera que, al salvarse esa diferencia o vacío, la actividad pierde ya su razón de ser. Por ello, aquellas actividades en las que la diferencia de información es aleatoria, es decir, que no dependen de elementos fijos sino de elementos fortuitos que pueden variarse, tienen mayores posibilidades de aplicación como actividades reales de práctica comunicativa. Actividades como la que exponemos a continuación invitan al alumno a formular preguntas con un valor puramente comunicativo ya que sin la resolución de las mismas no se podría llegar a resolver la tarea propuesta: Averiguar qué categoría de las que se exponen ha sido escogida por uno de los grupos de la clase y la lógica que han seguido para organizarse en un orden determinado:

"In your group, arrange yourselves according to one of the following categories:

- (1) Time you went to bed last night.
- (2) Money you have in your pockets right now.
- (3) Number of different girlfriends/boyfriends you have had.
- (4) Distance from your house to your school.
- (5) Number of hours you usually sleep at night."

La realización de debates sobre tópicos propuestos por los alumnos y sobre temas de actualidad como "Divorce", "A.I.D.S.", "Abortion", "Drugs"... deben ser una práctica frecuente en las aulas de idioma extranjero en las Escuelas del Profesorado, de forma que el discente tenga la oportunidad de expresar sus sentimientos y opiniones personales con respecto a los temas elegidos. Pensamos que la técnica más adecuada para realizar estos debates es la siguiente: En primer lugar se entrega a los alumnos un artículo de una revista inglesa o una noticia aparecida en la prensa de un país de lengua inglesa, de manera que ésta les proporcione el "input" lingüístico necesario para expresarse en la lengua que están aprendiendo. El alumno trabaja el texto en casa, lo lee, extrae sus ideas principales basándose en una serie de preguntas clave formuladas previamente por el profesor y escribe una pequeña redacción expresando su opinión personal sobre el tema, redacción que le servirá de apoyo a la hora del debate. El día de la puesta en común se lee el artículo en voz alta en clase, se comenta y se entabla el debate.

El "Role Play" es también una técnica útil para la práctica de la Expresión Oral, pues es una forma de traer situaciones de la vida real al entorno cerrado del aula. Se proporcionan a los alumnos unos "roles" y una situación imaginaria donde ha de establecerse la comunicación (one student has lost a bag. He/she is at the police station reporting it to the police. The



other student is the police officer, and asks for details), de forma que tengan que improvisar una interacción comunicativa en la que el tipo de lengua utilizado sea apropiado al contexto que se ha fijado y a los "roles" que se les han asignado: If the students are provided with sufficient context and role information, and if the language needed to fulfill the roles is pitched at the right level, there's no reason why they should not produced the appropriate language".⁽⁶⁾ Al principio, cuando el alumno no está familiarizado con esta técnica, es conveniente ofrecer un texto o diálogo que sirva de modelo para la reconstrucción del nuevo role-play. En etapas posteriores, sin embargo, se puede practicar la técnica del llamado "Free Role Play" en el que los alumnos tienen que decidir qué tipo de lengua usar y cómo organizar la conversación.

Si el centro dispone de un Auxiliar de Conversación, como suele ser habitual en nuestras Escuelas, se pueden realizar también debates que nos permitan introducir elementos de la cultura inglesa, de forma que los alumnos conozcan la realidad cotidiana del Reino Unido de manera directa. Temas como "la Corona", "la Religión", "la Educación" o "el fin de semana de un joven en Gran Bretaña"... permiten la organización de debates para practicar conversación e introducir, al mismo tiempo, al alumno en el panorama actual de la cultura británica. El Auxiliar de conversación proporciona el material visual o escrito necesario para el tratamiento de un tema y también puede hablar de 10 a 15 minutos sobre el tópico elegido antes de la realización del debate.

Estas clases con el Auxiliar de Conversación en las que se introducen elementos de la cultura británica, y las prácticas de comprensión oral intensiva y extensiva serán también, en muchas ocasiones, fuentes de temas de conversación y práctica de la lengua hablada. La audición de un boletín de noticias o la temática de una película o video, servirán también de base para establecer un coloquio.

Los juegos ("The Alibi", "The Atomic Shelter", "Just a Minute", "Famous People", "What's your line?"), las simulaciones y otras técnicas sirven para practicar la lengua inglesa de manera comunicativa y pueden ser usadas periódicamente, entre otras, en nuestra docencia.

Nos queda por señalar que, aunque la lectura en voz alta no pueda ser considerada una actividad de expresión oral en sentido estricto (tampoco lo es, propiamente, de comprensión escrita), es un ejercicio eficaz para ayudar a pulir y corregir la pronunciación y, por tanto, un medio para el perfeccionamiento de la expresión oral libre. Ciertamente, sin menospreciar el valor de la lectura como técnica para la corrección de la pronunciación y la entonación, no es ésta la práctica más adecuada de comprensión de un texto escrito. La lectura ha de entenderse por el contrario, como una actividad personal y generalmente solitaria durante la cual el lector se comunica con el autor o el texto con unos propósitos determinados, bien para obtener información o bien por el puro placer de leer.

Tras estas reflexiones sobre la Expresión Oral, pasamos a continuación a analizar el tratamiento de la comprensión oral en la clase de Lengua Extranjera de nuestras Escuelas Universitarias.



COMPRESIÓN ORAL

La práctica de la comprensión oral ha sido tradicionalmente la peor atendida de las cuatro destrezas de la lengua y el desarrollo de las técnicas adecuadas para su docencia ha sido mucho más lento que el de las demás. No deja de ser ilógico que esta destreza haya estado tan desatendida hasta épocas muy recientes, sobre todo si tenemos en cuenta que la audición precede a la imitación y a la producción, y que "communication can not successfully take place unless that what is spoken is also understood".⁽⁷⁾ Quizás el hecho de que la comprensión oral haya sido considerada una destreza pasiva excuse este desinterés al que hacemos mención. Hoy esta concepción ha sido desechada y la destreza de "listening" se considera "an active process...in which the listener (no less actively than the speaker) has to decode (or interpret) the message".⁽⁸⁾

El objetivo de las clases de comprensión auditiva debe ser "to help students of English cope with listening in real life"⁽⁹⁾ y por ello, desde el primer momento es conveniente dirigirse a los alumnos haciendo uso de la lengua inglesa de manera que les proporcionemos un "input" lingüístico que les permita adquirir la lengua de forma natural e inconsciente y potenciemos su capacidad comprensiva, que se verá desarrollada, fundamentalmente, mediante la realización de actividades específicas de comprensión oral extensiva e intensiva.

Los ejercicios de comprensión oral extensiva, destinados a proporcionar al alumno la oportunidad de desarrollar de un modo natural su capacidad comprensiva, no pretenden conseguir una comprensión exhaustiva de la totalidad del texto sino una idea de carácter global o genérica. Este tipo de comprensión requiere menos concentración y menos esfuerzo que la comprensión intensiva, pudiéndose realizar durante más tiempo: "...The language level is well within their present capacity and therefore allow them to listen for pleasure or interest without having to make a great effort to overcome linguistic difficulties..."⁽¹⁰⁾

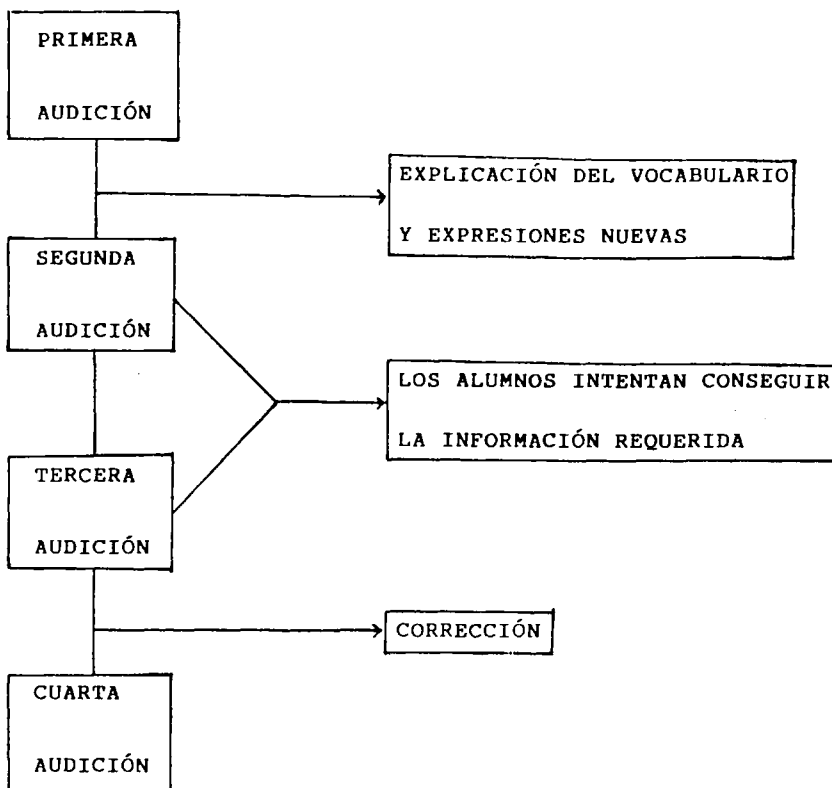
Para este tipo de comprensión oral se suelen utilizar grabaciones de programas de radio (programas del tipo "The World Today" o "Twenty Four Hours" emitidos por la BBC World Service, y que tienen una duración de 10 a 12 minutos) o de video (reportajes, entrevistas, noticias...). Estas prácticas de comprensión extensiva exigen un control menos riguroso por parte del profesor que las prácticas de comprensión intensiva, ya que se puede limitar a solicitar de los alumnos un resumen -oral o escrito- de las grabaciones y la contestación de preguntas de carácter general.

En las primeras clases dedicadas al desarrollo de la competencia oral es aconsejable utilizar el vídeo, pues, además de ser -generalmente- una novedad motivadora para nuestros alumnos, facilita con su soporte de imágenes y elementos paralingüísticos la comprensión. A medida que aumenta la autonomía y el nivel de nuestros alumnos se va introduciendo también el uso del magnetofón y de la radio.

Por otra parte, las prácticas de comprensión oral intensiva están encaminadas a ejercitar al alumno en la comprensión exhaustiva de los distintos elementos del lenguaje bajo un control sistemático del profesor. "Here the students are asked to listen to a passage with the aim

of collecting and organizing the information that it contains... It contains more concrete information, which may be quite densely packed, and often is not as easy for students to understand on first hearing".⁽¹¹⁾ Debido a la concentración que exige este tipo de ejercicios, se realizarán con grabaciones de vídeo o audio relativamente breves, generalmente diálogos preparados sobre temas muy específicos de la vida cotidiana que responden a las necesidades e intereses de nuestros alumnos (Making Plans for Christmas Holidays, Looking for Accommodation in a Hotel...). Van acompañadas de una tarea a realizar del tipo "filling gaps", "filling in a chart", "true/false", "multiple choice", "identifying pictures", "maps", que guían al alumno y le ayudan a captar de forma exhaustiva la información deseada.

Pensamos que una de las secuenciaciones que se pueden seguir en las prácticas de comprensión oral intensiva es la siguiente:⁽¹²⁾



En la primera audición se invita a los alumnos a que capten la idea general de la grabación. Inmediatamente después se explicarán aquellas palabras, expresiones o construcciones gramaticalmente nuevas que dificulten la comprensión intensiva. Siguen dos nuevas audiciones en las que los alumnos recogerán la información concreta y específica que se les pide; en la tercera audición pararemos la cinta o el vídeo a petición de los alumnos cuando éstos encuentren alguna dificultad. Tras la corrección de la actividad se entrega el pasaje escuchado

por escrito y una cuarta y última audición, cuyo propósito es que los alumnos entiendan la totalidad de la grabación y escuchen, al mismo tiempo que leen, el texto que ha sido objeto de estudio, da fin a la práctica de la comprensión oral intensiva.

Una de las técnicas de comprensión intensiva que solemos utilizar con cierta frecuencia es la presentada por M. Geddes y G. Sturtridge en su obra **Listening Links** y que es conocida como "Jigsaw Listening", ya que es una actividad muy motivadora por su carácter competitivo, por su organización grupal y porque integra, a la vez, la práctica de la expresión escrita junto con la de comprensión oral: "In this type of work Listening is used as an input to a discussion that resolves around trying to solve a problem or complete a partial story given on tape. The puzzle is set up because none of the students hear the complete information to start with, but have to exchange information with each other to arrive at the full picture".⁽¹³⁾

No podemos dar fin a este artículo sin hacer referencia a lo que Rixon en su obra **Developing Listening Skills** llama "Pre-Listening and Follow-Up Phases" en la práctica de la comprensión oral. Consideramos que en la etapa de "Pre-Listening" es fundamental en el desarrollo de la comprensión oral tanto extensiva como intensiva, pues antes de comenzar con un ejercicio de "listening comprehension", el profesor debe plantearse qué actividades se deben realizar previamente para ayudar a sus alumnos a captar la máxima información posible. En esta primera fase, los ejercicios propuestos están encaminados a motivar y a despertar el interés del alumno por el pasaje que se va a escuchar y resolver algunas dificultades lingüísticas o temáticas que puedan bloquear la comprensión. La información específica que los alumnos han de coger ha de quedar fijada y entendida en esta etapa de "Pre-Listening", antes de que los alumnos oigan la grabación por primera vez.

Después de que el ejercicio de "Listening" ha sido entendido, Rixon propone una etapa final conocida como "Follow Up" en la que "students take the information they have gained from the listening passage and use it for other purposes"⁽¹⁴⁾ tales como: resumir de forma oral o escrita la información recogida, escribir una redacción sobre el tópico del texto, establecer un debate contrastando las opiniones de los miembros de la clase con las opiniones de los hablantes nativos expresadas en el cassette o incluso hacer una reflexión gramatical sobre la lengua utilizada en la grabación. De esta forma, las destrezas comunicativas de la lengua no se conciben como partes aisladas sino como un todo que puede ser integrado dentro de una misma unidad.





Bibliografía

- (1) **WIDDOWSON, H. G.** *Teaching Language as Communication*. O.U.P., 1979, p. 144.
- (2) **BYRNE, D.** *Teaching Oral English*. Longman, 1984, p. 8.
- (3) **BLAIR, R. W.** (ed.) *Innovative Approaches to Language Teaching*. Newbury House, 1982, p. 68.
- (4) **BROWN and YULE.** *Teaching The Spoken Language*. C.U.P., 1983, p. 27.
- (5) **RIVERS, W.** *Interactive language Teaching*. C.U.P., 1987, p. 4.
- (6) **MATTHEWS, A.** et alia. *At The Chalkface*. Edward Arnold, 1985, p. 34.
- (7) *Ibidem*, p. 60.
- (8) **BYRNE**, op. cit., pp. 8 y 13.
- (9) **RIXON, S.** *Developing Listening Skills*. ELTS, 1986, p. 1.
- (10) *Ibidem*, p. 10.
- (11) *Ibidem*, p. 10.
- (12) **ALBENTOSA, J.I.** "Tratamiento de las destrezas orales". Manuscrito inédito. Cuenca, 1991.
- (13) **RIXON**, op. cit., pp. 118 y 119.
- (14) **RIXON**, op. cit., p. 72.



El deporte: sus concepciones

Emilio Nieto López*

INTRODUCCIÓN

C. POUILLART decía “existen miles maneras de aprender y ninguna de no aprender”. La naturaleza evoluciona y va adquiriendo diferentes contextos en su estructura. El hombre, como elemento constitutivo de la naturaleza, a lo largo de su caminar sobre la vida, va incorporando a su mapa motriz todas las diferenciadas actividades y realizaciones que, unas veces han sido sentidas vivamente y otras con menos intensidad, componen el todo que es el ser humano.

La graduación en el aprendizaje, entre otras muchas causas, viene motivada por la dificultad propia que conlleva la tarea a realizar y que, de alguna forma la podemos emparentar o mejor agrupar con la edad del sujeto que realiza el acto motriz.

Qué duda cabe que los movimientos complejos presentan más problemas de ejecución que aquellos otros que se pueden agrupar dentro de los movimientos simples o sencillos. De igual manera, y no es momento de realizar un análisis riguroso, los movimientos simples son más aptos para edades inferiores y los complejos para edades superiores, siempre con las múltiples matizaciones que esta afirmación reporta.

La distinción entre deporte y actividad física no existe, sin embargo no toda la actividad física es deporte y prácticamente, todo deporte, en el amplio sentido de la palabra, es actividad física. Dicho esto, sí nos encontramos con una terminología que popularmente se confunden y para una gran mayoría de usuarios, el uso de los dos términos es unívoco y equivoco. Sobre ambos elementos sería muy importante reflexionar pero a lo largo del trabajo habrá ocasión de hacerlo, al ir analizando cada una de las formas en las que se estructura el deporte.

* *Emilio Nieto López*. Licenciado en Educación Física. Profesor Titular de Educación Física de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. de Ciudad Real

“El medio del deporte tal vez sea uno de los terrenos sociológicos donde mayor fuerza tienen los estereotipos morales, donde la afirmación optimista y apasionada sustituye al análisis objetivo, donde en resumen, resulta difícil llevar a cabo una experimentación y una observación científica”. Estas palabras de RAYMOND CHAPPUIS y RAYMOND THOMAS en la obra “EL EQUIPO DEPORTIVO” nos indican con claridad la dificultad que tiene el deporte para encasillarlo en cualquier análisis científico.

Es evidente que las distinciones entre DEPORTE UTILITARIO, DEPORTE RECREATIVO, DEPORTE EDUCATIVO Y DEPORTE AGONÍSTICO son sustanciales, fácilmente analizables y tal vez, hasta separables, lo que no es tan sencillo es localizar cada una de ellas por separado en la práctica, ya que ocurre que su realización está plagada de ejemplos en los que se observa la concurrencia de dos concepciones, tres y a veces cuatro.

Por otro lado tal vez, sería bueno conocer la incidencia de cada una de estas cuatro concepciones deportivas para sacar conclusiones que no puedan dar a conocer referencias cualitativas y cuantitativas del uso en la práctica.

Dejando de lado ésta y otras muchas sugerencias que, al respecto, se pudieran dar, entraré en el desarrollo del trabajo indicando los aspectos más relevantes aunque no sean en el orden de importancia que cada una de ellas posee.

DEPORTE EDUCATIVO

La formación físico-deportiva está integrada por la educación física como materia de impartición imprescindible en la enseñanza escolar a todos los niveles y la actividad físico-deportiva realizada de forma libre como complemento indispensable de la anterior. Por lo tanto, la primera premisa a tener en cuenta es que para que el deporte escolar exista, es necesario contar con una educación física a nivel escolar, no siendo sustituida una por la otra.

La actividad deportiva escolar debe encuadrarse, por consiguiente, dentro del campo complementario, pero no por eso menos fundamental, de actividades que el alumno debe desarrollar en los tiempos libres que el programa escolar debe contemplar, para ésta y otro tipo de iniciativa. Ahora bien, para que esta labor de iniciación al deporte sea eficaz, es necesario contar con el decidido apoyo de la sociedad a todos los niveles.

El deporte no se puede imponer por Decreto, hay que realizar una labor conjunta entre las partes afectadas en el tema, en la seguridad de que estamos abonando un campo muy fértil, como lo es el niño y el adolescente, que dará una buena cosecha en poco tiempo. Con esta facilidad, que el alumno aporta como receptor de iniciativas naturales, como las que provienen de la llamada de lo deportivo, nace también la dificultad, pues a este niño o muchacho no se le puede engañar, defraudar, aburrir o explotar. Hay que conseguir que pase del juego espontáneo, que ya en sí tiene mucho de actividad física, al deporte como recreación o como competición, según sus deseos; pero este proceso debe hacerse sin solución de continuidad, sin traumas, sin enfrentamientos, pues el deporte a estas edades de-

be ser un juego libre, aceptado y, por lo tanto, donde el alumno se sienta protagonista.

- El deporte escolar debe nacer el niño y ser para él lo más importante de su actividad.
- El deporte educativo o deporte escolar no debe existir sin la educación física correspondiente en todos los niveles.
- El deporte escolar o educativo debe ser ordenado.

Unido a estas bases también pueden deducirse otras consideraciones:

- El deporte escolar debe ser un acto libre y voluntario.
- El deporte escolar no puede ser discriminatorio.
- El deporte escolar o educativo debe ofrecer las suficientes alternativas como para que en él puedan tener acogida todas las demandas de actividad.
- El deporte escolar no debe ser triunfalista y sí participativo.
- El deporte escolar debe ser el punto de partida para la creación del hábito deportivo.
- El deporte escolar, su fomento y desarrollo incumbe a toda la sociedad.
- El deporte escolar constituye la base de la futura sociedad, no sólo tiene su valor en su contexto puramente deportivo, sino también en lo que tiene de complemento en la formación del hombre como persona individual y como parte integrante de una colectividad.
- El deporte escolar debe ser contemplado en el ideario del centro, reconociéndose así su aportación a la más completa formación de los alumnos.
- El deporte escolar es el punto de arranque para la consecución de una auténtica sociedad deportiva.
- El deporte escolar de competición es la base para el posterior desarrollo de la actividad federada y el punto de partida para el descubrimiento y potenciación del deportista de élite.

De esta rápida descripción de las cualidades que debe tener el deporte educativo se desprende que el deporte escolar o educativo se centre prioritariamente en unos niveles de edades escolares.

Los objetivos que se marcan para el deporte educativo o escolar se enmarcan dentro de los que conforma el sistema educativo y que redundan en torno de la formación integral de la persona.

Las variantes que hemos podido constatar y que constituyen el deporte escolar se agrupan alrededor de la participación y la competición respetando las características que antes mencionábamos.

DEPORTE RECREATIVO

Es evidente que nunca el hombre ha tenido tantos momentos de ocio como en estos tiempos. También se suele coincidir en la aparición de los nuevos conceptos de ocio y tiempo libre desde la adopción de la jornada de trabajo de ocho horas. A partir de este momento,



el concepto de ocio, entendido anteriormente con una significación más negativa (era estar "mano sobre mano"), pasa a obtener características positivas, en tanto en cuanto se conforma como actividad que entraña una liberación de la fatiga del trabajo, mediante la recreación, que además le va a posibilitar la adquisición de una autoformación que impulse su personalidad.

El deporte es, junto con alguna más, la actividad que, dentro del ámbito de la recreación en el tiempo libre, alcanza y despierta mayor interés, ya sea por el número de participantes activos o de espectadores.

La visión actual del deporte recreativo, superado el concepto de desarrollo de aptitudes y técnicas, buena forma física, etc..., camina por senderos de desarrollo personal lúdico y satisfacción personal, encontrando el objetivo en el propio deporte y en la motivación placentera del ejecutante o practicante.

Ocurre que el deporte recreativo no presenta una única forma de realización o, mejor dicho, una única forma de presentación de la actividad, sino que puede, y así ocurre, que dentro de su seno se desarrollan actividades que recorren otras parcelas deportivas.

DEPORTE AGONISTA

El agonismo, de AGON - lucha, vino a significar, originariamente, toda actividad en la que existía confrontación o mutua oposición entre los protagonistas que la sostenían, según menciona CONRADO DURANTEZ en su obra "OLIMPIADAS GRIEGAS". Este término, en un principio, se confundía con el de atletismo (AEHLOS - esfuerzo), conducta en la que era necesario realizar un trabajo o rendimiento de fuerza. Después el agonismo englobó a toda confrontación, tanto atlética como deportiva.

Tal importancia tuvo el deporte agónico en Grecia que el mismo autor, antes citado, realiza una clasificación con cuatro tipos de deporte agonista: **ATLÉTICA, LUCTATORIA, HÍPICA y ARTÍSTICA**, agrupando en esta clasificación, prácticamente toda la actividad que se desarrollaba en la antigüedad griega.

Esta concepción deportiva de competición, de lucha contra el adversario o contra sí mismo, ha ido abriéndose camino a través de la historia hasta llegar a los momentos actuales en los que el deporte de competición ha alcanzado cotas de participación verdaderamente notables, llegando a manifestaciones supranacionales tan abrumadoramente grandes que, hoy por hoy, constituyen el mayor evento sociocultural que se celebra sobre la tierra.

El agonismo, en el deporte actual, efectivamente, tiene otros parámetros de contraste, y las motivaciones que conducen a su práctica obedecen a infinidad de causas y circunstancias que sería prolijo enumerar pero que básicamente se pueden agrupar bajo el enunciado de **CONSIDERACIÓN SOCIAL Y FACTOR ECONÓMICO**.

Es verdad que el practicante del deporte agonista o competitivo, no siempre es usuario de este deporte, sino que, en muchas ocasiones, puede realizar otro tipo de deporte, como

puede ser el recreativo o el deporte utilitario. Pero es cierto que el deportista agónico actual o, mejor dicho, el deportista profesional, sí dedica una gran cantidad de su tiempo a otro tipo de deporte. Y como dato a tener en cuenta esto ocurre durante una etapa de su vida, etapa de mayor rendimiento, tanto físico como cualitativo de sus facultades y una vez superada esta etapa, casi siempre se busca una complacencia o gozo personal en otra clase de deporte.

Concretando alguno de los aspectos más relevantes del deporte agónico, diremos que es una actividad competitiva en la que el objetivo es vencer, superar y, a veces, hasta derrotar humillantemente en la lucha al adversario, sin otra limitación que las que se marcan en los reglamentos de los respectivos deportes, ocurriendo muchas veces que las transgresiones reglamentarias llevan consigo una gran alegría del espectador.

Tal vez por estas circunstancias esta clase de deporte ha sido paulatinamente desplazada de los tramos educativos inferiores en casi todos los sistemas, no con la consiguiente polémica a todos los niveles, llegándose en algunos casos a su abolición total en el campo educativo.

Por otro lado, la realidad es que el niño tiene una tendencia, yo diría casi natural, de competir y luchar por sobresalir sobre el compañero. Sin duda, esto obedece a un fin de causas, tanto sociales como familiares que, hoy más que nunca, dominan la realidad en la que nos movemos, suponiendo un reto a vencer.

DEPORTE UTILITARIO

Hemos ido delineando, definiendo y analizando cada una de las formas en las que se manifiesta la práctica deportiva o el apelativo que damos a cada una de las variantes en las que se estructura el deporte. El adjetivo “**UTILITARIO**” viene a coincidir con el de “**SERVIR**”, valer para algo, tener sentido para un fin, etc...

Desde esta concepción, todo el deporte es utilitario y todas las anteriores definiciones dejarían de tener sentido si no buscáramos algunas notas distintivas, ya que el deporte en sí puede tener muy diferentes consideraciones. Así ocurre que el deporte recreativo es utilitario en la medida que sirve para concretar una facultad que posee el hombre de tener sensaciones agradables y placenteras, y que en él se pueden saciar. El deporte educativo sería, para cualquier sistema educativo, el más utilitarista si se tiene la conciencia de servir de cauce para lograr ese hombre integral y perfecto que como modelo se pretende.

El deporte agonista perfectamente se le podría encuadrar dentro del deporte utilidad si le consideramos como fin para alcanzar gloria, poder y riqueza. En definitiva, todo deporte, sea cual fuere su nomenclatura, siempre tendrá el adjetivo de útil, dependiendo del objetivo que uno se haya marcado.

Entendemos que esta apreciación globalista podría tener su fundamento científico apropiado, pero tal vez en la proposición del trabajo, se pretendía llegar a un análisis más pormenorizado y significativo de este deporte - utilidad que, cada día, va calando más en la so-



ciudad productiva de rendimientos. Concretando esta visión, el deporte - utilidad o deporte de "producción" va ocupando lentamente un espacio importante como reactivo contra la monotonía en el trabajo y como medio para que el hombre pueda lograr objetivos cada vez más definidos y difíciles de alcanzar.

Este deporte así entendido, obedece más al campo de las investigaciones socioculturales y laborales que a un sentido natural de concebir la actividad física. Obedece, como bien señala GERGES RIOUX Y RAYMOND CHAPPUIS, a que *"la dinámica de la vida se manifiesta constantemente en nuevas conquistas y prosigue sin cesar remodelándose siempre"*. Tal vez sea éste el fundamento del deporte utilidad, cuya especialización no sabemos muy bien hasta donde puede llegar, dependiendo la actividad de la motivación que se quiera lograr y de los objetivos de producción que cada una de las empresas se haya marcado.

Mi intención, en este rápido análisis del deporte en general, ha querido ir más a crear posibilidades de investigación que a un pormenorizado y profundo análisis de cada una de las posibilidades que ellos ofrecen.

No dudo que la importancia del trabajo podría habernos llevado mucho más lejos, tanto desde la vertiente cuantitativa como desde el desarrollo pormenorizado y cruzado de la información que se genera, pero totalmente imposible de llevarlo a la práctica desde un trabajo como éste.



Bibliografía

C. DURANTEZ: *Olimpiadas Griegas* E. Delegación Nacional de E. Física y Deporte. Burlada-Pamplona, 1977.

G. POUILLART: *Las actividades físicas y deportivas enseñar, estimular, entrenar.* E. Paidós, Buenos Aires., 1989

J. GARCIA DEL MORAL y OTROS: *El deporte en la infancia y en la juventud.* E. Generalitat Valenciana, 1987.

G. RIOUZ y R. CHAPPUIS: *Elementos de psicopedagogía deportiva.* E. Miñón. Valladolid, 1978.

F. BARCENILLA NIETO: *Guía de la asignatura de equipamiento instalaciones deportivas.*

L. DIEM: *Deporte desde la infancia.* E. Miñón. Valladolid, 1978.

M.RURAND: *El niño y el deporte.* E. Paidós. Buenos Aires, 1988.



Intervención en Preescolar. Aproximación a través de la familia

Pedro Rojas del Alamo*

“Cuando el niño menor de seis años asiste a un centro de Educación Infantil, lo que en él se pretende debe ser compartir con la familia la labor educativa, completando y ampliando las experiencias formativas del desarrollo. Para que esta labor se realice correctamente, la comunicación y coordinación entre los padres y los educadores es de la mayor importancia. Por ese motivo, una de las tareas que competen al profesor y al equipo educativo consiste en determinar los cauces y formas de participación de los padres en el Centro de Educación Infantil”. D.C.B. Educación Infantil (1.989)

Esta idea del Diseño Curricular Base nos deja bien claro que es una etapa donde se hace especialmente valiosa la conveniencia de implicar a las familias en las tareas educativas de la escuela infantil, organizándose ésta con una estructura abierta, creativa y flexible, donde es posible el entendimiento y la cooperación entre dos recursos básicos de socialización, aprendizaje y educación como son la escuela y la familia. No podemos olvidar que es en la familia donde el niño/a adquiere una serie de pautas, hábitos de autonomía, conocimiento del entorno, algunos repertorios del curriculum escolar y unos valores que reflejarán el grupo social al que se pertenece.

Es importante que desde el Centro de Educación Infantil se establezcan unos procedimientos (programados - con responsable - temporalizados - evaluados..) que permitan de una forma permanente esta colaboración; se pueden citar los más usados de ordinario como: **las entrevistas, escuelas de familia, sesiones de trabajo tutor / familias en distintos talleres, participación en semanas culturales / fiestas / excursiones...**

* *Pedro Rojas del Alamo. Profesor de E.G.B. Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación (Sección de Ciencias de la Educación). Orientador en el S.O.E.V. de la zona Montes (Ciudad Real).*

Todo esto encaminado a conseguir unos **OBJETIVOS** que podemos condensar así:

- 1.1. Ofrecer al niño/a la posibilidad de inserción social con iguales, mayores y menores
- 1.2. Brindar al alumno/a un espacio rico en incentivos sensoriales (compartido por la escuela y la unidad familiar)
- 1.3. Conseguir un mínimo de hábitos de respeto, higiene, orden...con líneas de trabajo paralelas en ambos ambientes.
- 1.4. Aumentar sus posibilidades expresivas a través de técnicas básicas (pintura, modelado, mímica, canto..)
- 1.5. Conocer y controlar su cuerpo -posibilidades y dominio del esquema corporal-
- 1.6. Desarrollar programas de mejora cognitiva y progreso de la expresión / comprensión oral.
- 1.7. Establecer calendario y programación de intervención con la familia.

2. PRINCIPIOS GENERALES DE ACTUACIÓN:

2.1. **De colaboración familiar:** la participación de los padres se establece ya en el último trimestre del curso anterior al que van a entrar los niños/as a la escuela, será una relación que parte de la institución escolar con el fin de un intercambio de información mutuo (los padres van conociendo la línea educativa del centro, establecen los primeros tratos con el tutor/ra de su hijo/a, conocen a las demás familias... Las familias pueden aportar a la escuela a través de un cuestionario los primeros adelantos en torno a la problemática familiar, datos evolutivos del niño/a, valoración que hacen de la cultura y la educación, condiciones de regularidad de vida...) que habrán de tenerse en cuenta en el ámbito escolar.

Debemos tener en cuenta la importancia de la **familia** en la educación de los niños, ya que posibilita:

- **Un clima** que hace posible un flujo de estímulos tanto positivos como negativos que desde la institución escolar debemos conocer para reforzarlos o corregirlos desde la reflexión conjunta tutor - padres.

- **Modelos de todo tipo** que interactúan con el niño ofreciéndole un aprendizaje del repertorio básico de conductas (relación, afectividad...)

- **Un grupo humano unido por vínculos de afecto** que nos deberán llevar a aceptar a nuestro hijo tal como es, evitando expresiones: "si fuera tan listo como su prima", "me hubiera gustado una niña"...

- **Que el trabajo escolar sea valorado:** reforzándole sus realizaciones escolares, ayudándole a organizarse, conociendo sus posibilidades y evitando el perfeccionismo.

- **Relación asidua con el colegio:** donde el niño percibe la importancia de su trabajo escolar, criterios comunes de actuación familia/escuela etc.

En una segunda toma de contacto ya asistiría el futuro alumno/a con el fin de ir desan-

gustiándole en lo que para él/ella es una situación nueva (grupo de iguales, nuevos espacios, diferentes horarios, dejar a las personas a las que se siente más unido y seguro...) y que estas visitas previas - programadas por el Centro - con sus padres le irán dando una mayor seguridad ante algo que cada vez le resultará más habitual.

Sería conveniente presentar a las familias un documento que recogiese el proyecto de calendario donde se marquen las reuniones grupales, individuales, actividades que pueden compartirse en talleres / fiestas / excursiones y las personas del Centro responsables de cada acto.

2.2. Plantear el proceso enseñanza/aprendizaje desde una perspectiva globalizado-ra: basándose en esa percepción global predominante en los siete/ocho primeros años de la edad infantil. Esto supone, por tanto, un hincapié especial en el carácter globalizador en lo que el niño/a hace y aprende. En cuanto a que en este período educativo se marquen tres áreas o ámbitos de experiencia (identidad y autonomía personal, descubrimiento del medio físico y social y comunicación y representación) ya el D.C.B. infantil (1.989) deja bien claro que “ la estructuración en áreas de experiencia diferentes no implica una concepción de la realidad en bloques diferenciados ”, mas bien se trata - como se apunta en el documento citado -de ayudar al docente a sistematizar, ordenar y planificar su actividad- pues podemos desglosar el estudio del trabajo a realizar para nuestra estructuración y temporalización, pero no para su actividad, pues el niño/a actúa desde todo su ser (físico, intelectual, afectivo ...)

2.3. Desarrollar aprendizajes significativos y la realización de actividades que faciliten la acción, el juego y la manipulación: aprendizajes que cuentan con un abono muy importante como punto de partida: la motivación - ya que la mayoría de las actividades que se programan en este período suscitan la curiosidad y el alborozo en el niño/a a poco que antepongamos las palabras - vamos a jugar, investigar, construir, explorar, divertimos - antes o durante la tarea a realizar.

En realidad con este tipo de actividades estamos ayudando al niño/a a aproximarse y asimilar el mundo que le rodea, al mismo tiempo que con este enfoque de acción / juego / manipulación contribuimos al desarrollo físico - intelectual - emocional - social del alumno/a.

El niño/a puede realizar un aprendizaje significativo a partir de los conceptos que ya posee y que después de una acción investigadora, experimental y activa por su parte, éstos van a tener una nueva significación.

2.4. La evaluación continua se plantea como un proceso incardinado en el desarrollo del proceso enseñanza/aprendizaje en el que caben destacar los siguientes momentos:

- **Inicial** que nos permita tener una información lo más plena posible. Esta primera documentación se puede obtener en la entrevista familiar que tiene el profesor tutor con cada familia de sus alumnos o rellenando un cuestionario elaborado por el Centro donde se recogerán aspectos como: datos personales, condiciones familiares (nivel cultural familiar, datos laborales, condiciones vivienda, embarazo/parto/postparto, enfermedades más significativas, datos más relevantes de su desarrollo evolutivo, hábitos de autonomía personal, existencia de problemática de conducta en el ámbito familiar, escolarización en guarderías etc.), en defini-



tiva como señala el Diseño Curricular Base de Infantil (1989) "Una de las primeras funciones que la evaluación desempeña es la de permitir que el educador conozca al niño/a que llega por primera vez al Centro". Puede ser de utilidad - en los primeros meses - ir comprobando el grado de consecución de los objetivos generales para saber donde estamos y partir de una situación real de las capacidades conseguidas, o no, por nuestros alumnos.

Evaluación continua del grupo en habilidades que puedan producir una mejor adecuación a los aprendizajes en general, por lo que sería conveniente conocer el perfil individual/grupal de la conciencia que el niño tiene de su esquema corporal, sus relaciones espaciales y de tipo temporal, memoria auditiva/visual, vocabulario, coordinación general, interacción con sus iguales, autoconcepto...

A pesar de que esta información puede obtenerla el profesor quizá con la ayuda de los equipos psicopedagógicos, existe un conocimiento que podemos llamar contextualizado que le da al profesor/a la **observación** diaria del alumno/a en las distintas situaciones que brinda el recinto escolar (actividad libre en el recreo, evolución de sus dibujos, en la participación en dramatizaciones, en la interacción con sus iguales en pasillos y espacios comunes, en la participación en los distintos rincones etc.).

De cualquier manera este proceso evaluativo tiene una misión principal, como es la de poder, en un momento dado del proceso enseñanza / aprendizaje, modificar,retomar,retocar... cualquier variable que podemos confirmar nos va a posibilitar aspectos positivos en nuestros objetivos y que nos llevará a analizar no sólo los aspectos no conseguidos por los alumnos/as, sino que nos hará reflexionar en **equipo** si las programaciones, la metodología, los recursos empleados han sido los adecuados a los objetivos que queríamos conseguir.

Es de interés tener en cuenta sobre todo los aspectos positivos de los alumnos/as con el fin de aprovecharlos pedagógicamente apoyándose en ellos, considerando para una especial atención los puntos débiles (pobreza vocabulario, falta de coordinación, dificultades de pronunciación de ciertos fonemas...) que como norma general en estas edades se atenderán de forma normalizada - desarrollando una intervención a nivel de grupo clase -.

Todo el proceso anterior se puede completar con:

El informe descriptivo al término de preescolar donde el tutor/ra va a explicitar los logros de cada escolar y de sus necesidades educativas fundamentales.

Podemos decir que este informe puede incluir las áreas - ya marcadas en el D.C.B.- con una información desglosada y comprensible en cada una de ellas. A título indicativo podrá comprender la siguiente información:

a) **Identidad y Autonomía Personal:**

Describir aspectos de cómo se manifiesta ante los demás: tímido/desenvuelto, tranquilo/nervioso, colaborador/inhibido, aceptado/rechazado, originalidad en sus trabajos, mano que utiliza de manera preferente, sigue el ritmo de trabajo en clase, expresar el grado de consecución de hábitos de higiene/orden/salud. Dominio de coordinación general: marcha/carrera/saltos. Precisar las realizaciones del alumno/a en las distintas

formas de representación: dibujar/pintar/aproximaciones a la escritura...

b) Descubrimiento del Medio Físico y Social:

Donde se recogerán capacidades y pautas más destacables cara al nuevo período educativo en el que entra el escolar. Podrían ser indicadores los siguientes: breve descripción de cómo se relaciona con los mayores y con sus iguales (indiferencia / rechazo). Si le gusta experimentar y observar en todo lo que le rodea. Explica sus conocimientos / experiencias / actitudes sobre la familia - escuela - pueblo... Qué nivel de desarrollo demuestra en conceptos espacio/temporales. Demuestra interés por actividades al aire libre y valora los ambientes limpios y no contaminados etc.

c) **Comunicación y Representación:** Apartado que incidiría en el detallamiento de las áreas de:

lenguaje:

Explicar su tipo de vocabulario. Relata los aspectos fundamentales de hechos, cuentos, acontecimientos debidamente ordenados en el tiempo. Aprende poesías/adivinanzas/refranes con facilidad. Presenta dificultades de pronunciación. Utiliza las normas elementales del diálogo (prestar atención, aguardar su turno...). Identifica su nombre escrito. Cuida y ordena los libros/cuentos después de usarlos. Utiliza las formas establecidas para saludar, despedirse y pedir las cosas etc.

lógico-matemática:

Indicar su dominio en utilizar las formas planas principales (círculo, cuadrado, rectángulo, triángulo). Si es capaz de seguir seriaciones y clasificaciones. Dominio de los conceptos básicos (todo/nada, mucho/poco, corto/largo, dentro/fuera, cerrado/abierto, derecha/izquierda...). Hace sumas y restas manipulativamente. Conoce la grafía de los números hasta... Hace comparaciones de objetos y colecciones (igual que, menos que, más que).

Muestra interés por conocer las medidas de ciertos objetos...

producción artística:

Expresar su dominio en las distintas técnicas (recortado, pintura, collage, punzado...). Acompaña los distintos ritmos con su cuerpo. Le gusta participar en representaciones teatrales/guiñol y dramatizaciones. Muestra respeto a los trabajos artísticos de los demás. Participa y aprende canciones infantiles...

Toda esta información formará parte del expediente personal de cada alumno y marcará las pautas de partida y los aspectos a seguir insistiendo en el primer ciclo de la educación primaria.

Pero esta información además será objeto de explicación a las familias con el fin de que conozcan las capacidades conseguidas y algunas otras en las que pueden colaborar a su mejora en el ambiente familiar.

CONCLUSIONES

La familia tiene un papel principal encaminado a capacitar al niño/a para que pueda alcanzar su nivel máximo de competencia personal y social. Esta misión se transmite a través de pautas, normas y valores que reflejan las notas identificativas del grupo social al se pertenece. La participación y colaboración de los padres en los quehaceres educativos del Colegio favorece el desarrollo pleno del escolar (se trabajan paralelamente habituaciones, normas, conocimiento del entorno, autoconcepto...)

Para que la colaboración sea útil es necesario un intercambio de información continua, programada, activa y complementaria, teniendo en cuenta que el fin que marca estas relaciones es el progreso íntegro del niño/a, creándole unos ambientes que favorezcan su seguridad y un clima escolar favorable.



Bibliografía

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1989). *Diseño Curricular Base. Educación Infantil.*

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1991). *Educar a los tres años.*

VIGY, JANINE L. (1990) *Organización Cooperativa de la clase.* Cincel (ed). Madrid.

La Música y la Educación Musical. Esquema de trabajo para la enseñanza de la música en E.G.B.

Ángel Vázquez Morcillo*

CONCEPTO DE MÚSICA

Del término Música podríamos encontrar numerosas definiciones. Aquí podríamos comenzar partiendo de dos ópticas distintas: La Música como **Ciencia** y la Música como **Arte**. En el primer caso es definida como “el estudio y uso de los sonidos”. En este sentido se trata de una ciencia matemática estudiada ya desde muy antiguo (Pitágoras-570-480 a.J.C.) y en la que los parámetros necesarios para la elaboración de una obra musical están basados y tienen su razón de ser en los números: El compás o medida del **ritmo** musical; la altura o **tono** dependiendo del número de vibraciones por segundo; el volumen sonoro dependiendo de la **amplitud** de la vibración; el **timbre** que es consecuencia de los sonidos armónicos que se producen según las características de los instrumentos; la **armonía**, que trata sobre las relaciones numéricas interválicas y la simultaneidad sonora; en suma, toda una serie de elementos estudiados y explicados mediante leyes acústicas y matemáticas. En el segundo caso se la puede definir como “el arte con el que el Hombre expresa sus sentimientos y emociones a través de los elementos sonoros”. Así la Música ha sido desde muy antiguo la expresión de

Ángel Vázquez Morcillo. Profesor Superior de Música (Guitarra) por el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid. Especializado en Educación Musical. Profesor de Música en la Escuela del Profesorado de E.G.B. de Ciudad Real. Profesor de E.G.B.

las vivencias humanas, siendo un **arte** que utiliza los sonidos, la forma de producirlos, su combinación y ordenación en el tiempo para realizar una obra de contenido estético. La obra musical así considerada contiene elementos rítmicos, melódicos, tímbricos, armónicos, formales, dinámicos, etc. que el compositor visualiza mediante una serie de símbolos gráficos que forman el **lenguaje** de la Música y que una vez ordenados y en el momento de su realización sonora, son capaces de transmitir en un idioma universal, la belleza, emociones y afectividad que contienen. La Música se convierte así en un medio de **comunicación**. Existen, en juego tres elementos fundamentales: los sonidos, su percepción consciente y la atribución de unos significados e intencionalidad estética.

LENGUAJE Y RÍTMICA

Al hablar ya estamos haciendo música. Las palabras contienen los elementos rítmicos, sonoros y dinámicos necesarios como instrumentos expresivos. **Carl Orff**, músico y pedagogo alemán, basa su método en los ritmos del lenguaje: “Antes de cualquier ejercicio musical, ya sea melódico o rítmico, existe el ejercicio de hablar”. Las **sílabas** y las **palabras** presentan grandes posibilidades rítmicas. Con ellas, el niño va a comprender mejor el contenido rítmico o dinámico de una canción que si sólo de signos musicales (blancas, negras, corcheas, etc.) se tratara. Veamos algunos ejemplos del Método Orff con los que el ritmo es perfectamente vivenciado con la conjunción de tres elementos: **Palabra-cuerpo-movimiento**:

The image displays six lines of musical notation, each representing a different rhythmic pattern for a word or syllable. The notation includes a time signature (2 or 3), a key signature (one flat), and a series of notes with stems and flags, indicating the rhythm. The words and syllables are written below the notes, with hyphens indicating syllable boundaries.

- Line 1: 2/4 time, one flat. Notes: quarter, quarter, eighth, eighth, quarter, quarter, quarter, quarter. Words: JUAN, PE-DRO, MAR-GA-RI-TA.
- Line 2: 2/4 time, one flat. Notes: quarter, quarter, quarter, quarter, quarter, quarter, quarter, quarter. Words: LU-NA, TU-NA, RI-CA, CU-NA.
- Line 3: 3/4 time, one flat. Notes: quarter, quarter, quarter, quarter, quarter, quarter, quarter, quarter. Words: TÍM-PA-NO, TÉM-PA-NO, PÁM-PA-NO, ZÁN-GA-NO.
- Line 4: 2/4 time, one flat. Notes: quarter, quarter, quarter, quarter, quarter, quarter, quarter, quarter. Words: A-SE-RRÍN, A-SE-RRÁN, SAN, AN-DRÉS, Y, SAN, JUAN.
- Line 5: 2/4 time, one flat. Notes: quarter, quarter, quarter, quarter, quarter, quarter, quarter, quarter. Words: PAN-DE-RO, SO-NA-JA, RE-TUM-BA, RE-LA-JA.
- Line 6: 2/4 time, one flat. Notes: quarter, quarter, quarter, quarter, quarter, quarter, quarter, quarter. Words: CA-MA-LEÓN, CA-PA-RA-ZÓN, CA-LA-BA-CÍN, ME-LO-COTÓN.

Otra aplicación de los ritmos del lenguaje son los **sistemas de sílabas y palabras rítmicas**, que se han ido generalizando. **Aimé Paris** (1798-1866) utilizaba unas “**sílabas francesas**” o “**tates**”, que se han ido generalizando. **J. Curwen** adaptó este sistema a la fonética in-

glesa y se difunde por los países europeos y americanos. Un sistema de palabras rítmicas que corresponde a un tipo empleado en Estados Unidos, lo adapta **V.H. de Gainza**, para Argentina. Así.

Compases simples

voy pa-ro (sa-al) co-rró y pa-ro-o (sa-a-al) sín-co-pa ...///...
 sal-to rá-pi-do-- lí-ge--ri-to

Compases compuestos

voy pa-ro (sa-al) voy y sal-to y rá-pi-do

El uso del sistema silábico se asocia en Francia con el nombre de **Emile Joseph Chev ** (1804-1864), el cual empleó también números en sustitución de notas. Este método se encuentra en una publicación conjunta de Galin, París y Chev . El sistema Chev  se utiliza en Hungría, pero el método húngaro sólo inicialmente utiliza palabras y sonidos con significación rítmica. Así:

ta ta ti ti ti ti ta sil
 ta-a ta-i ti ti ta-i ti ti-ri ti-ti-ti
 ti ta ti sín co pa

LA MÚSICA COMO MEDIO DE EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN

El ser humano desde los primeros años, utiliza diversos medios para poder expresarse: el movimiento, el gesto, las realizaciones plásticas, el lenguaje, etc. Se comprueba claramente

que sus primeras manifestaciones son motoras. El niño responde con movimientos ante los estímulos sonoros y de esta forma expresa su propio ritmo vital y sus emociones. En un principio las respuestas rítmicas superan a las melódicas y la entonación no es clara, aunque al niño le guste mucho cantar. A medida que va progresando en el lenguaje va experimentando las posibilidades rítmicas de las palabras. Estas adquisiciones le permiten, a la vez que le estimulan, ponerse en contacto con los demás niños y con el medio que le rodea.

Un aspecto de especial importancia para la educación es el desarrollo de las capacidades sensoriales. Los niños, a través de la educación musical, desarrollan la fantasía e iniciativa individual, se expresan, se comunican y aprenden a integrarse en grupo; experimentan y se hacen conscientes de sus habilidades, destrezas y aptitudes, lo que irá a desembocar en la autoafirmación y confianza en sí mismo a la hora de expresarse de forma creadora e independiente. Hemos de tener en cuenta que aunque todo un grupo de niños sea motivado por los mismos estímulos, las respuestas individuales difieren según sus intereses, necesidades y estilo creativo personal.

La **Música como lenguaje** puede expresar sentimientos, impresiones, estados de ánimo. Cuando escuchamos una obra musical podemos percibir el clima o atmósfera en que se desenvuelve dicha obra. Así podemos clasificarla como: Alegre o triste, serena, elegante, jocosa, sugestiva, majestuosa, marcial, etc... Como medio de **comunicación**, es capaz de despertarnos distintos sentimientos y sensaciones más o menos espirituales, de aquí la importancia que tiene el elegir un buen repertorio, atractivo y de calidad como material de audiciones.

ORGANIZACIÓN DE LAS IDEAS MUSICALES. LA FORMA

La **Música como lenguaje de expresión y comunicación** ha de estar organizada. Las composiciones musicales son un conjunto organizado de ideas, con unas estructuras y dirigidos hacia una meta... A esta organización de las ideas musicales es a lo que se denomina **Forma musical**. Ni que decir tiene que el niño tendrá que estar cuanto antes en contacto, de manera elemental, práctica e intuitiva con este ordenamiento, así, más adelante, estará en condiciones de comprender toda una serie de manifestaciones musicales de una forma consciente y razonada. Los ejercicios a practicar en un principio partirán de esquemas muy simples para ir progresivamente a ordenaciones más complicadas. Así podríamos señalar diferentes ejercicios de:

- Repetición o Eco (A-A)
- Pregunta - Respuesta (A-B)
- Lied (A-B-A)
- Rondó (A-B-A-C-A)
- Canon

De esta forma el niño recibe unos conocimientos con los que va a desarrollar su capacidad de comprender el hecho musical y su capacidad de expresarse a través de la Música, lo que conducirá hacia el desarrollo de su sensibilidad estética.

ELEMENTOS FUNDAMENTALES DE LA MÚSICA: RITMO, MELODÍA, ARMONÍA, TIMBRE, FORMA Y ELEMENTOS EXPRESIVOS

La palabra “ritmo” procede del griego “rhythmos”, cuya raíz es “rheo” (yo corro) con lo que se alude de una manera clara al movimiento: “Un orden en la repartición de las duraciones” (Aristógenes). E. Willems se refiere al ritmo de la forma: “El Ritmo está, sin duda, más directamente unido al cuerpo humano que la melodía (más tributaria de la emoción) y que la armonía (que no puede existir sin la inteligencia)”.

El **ritmo** es universal, ha existido siempre y está presente en la naturaleza. Es el hombre quien ha ido transformando la noción de ritmo, a medida que ha ido evolucionando. El Ritmo (conviene no confundir este término con el medio empleado para medirlo) podemos enfocarlo desde tres ópticas distintas:

- El Ritmo como elemento artístico universal.
- El conocimiento de su existencia: La Teoría del Ritmo.
- La propia conciencia rítmica, necesaria para que el artista realice una obra de arte.

Para los griegos, como se ha comentado antes, existían dos valores fundamentales: la sílaba larga (-) y la breve (⊂), que producían por medio de variadas combinaciones, los elementos rítmicos: troqueo (—⊂), yambo (⊂—), dácilo (—⊂⊂), anapesto (⊂⊂—), etc.

Al ritmo se han ido agregando otros elementos como las intensidades, derivadas del acento tónico de las palabras según el idioma (con lo que entraríamos en el capítulo de la dinámica musical) y los elementos plásticos gracias a los cuales los ritmos adquieren sentido material: peso, fluidez, elasticidad, densidad, etc.

En Música se puede hablar de diferentes ritmos:

- El ritmo como elemento de proporción entre sonidos y silencios, independiente de la melodía y de la armonía.
- El ritmo de la melodía, proporción entre los ascensos y extensiones más agudas y la más graves de los sonidos.
- El ritmo armónico derivado de la ordenación y secuenciación de los acordes y cadencias.
- El ritmo de los elementos dinámicos, y agógicos.
- El ritmo de las estructuras formales (lied, sonata, fuga, etc.).

El **Ritmo musical** por tanto forma parte de ese ritmo universal, y así se define cuando es referido y condicionado a los elementos de la Música.

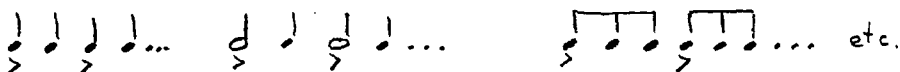


Estos elementos han de estar seleccionados, codificados y sistematizados convenientemente de forma que posibiliten la comunicación de las ideas musicales.

Conviene no olvidar que en la Música se presentan a la vez elementos rítmicos puros, melódicos, dinámicos, armónicos y formales, y si eliminamos los cuatro últimos, queda aún un ritmo que encuentra su lugar en la Música: Los sonidos de un instrumento de percusión llegan a poseer un ritmo cuando en ellos se establecen una serie de **acentos**. Así:



- Sonido continuo, no hay conciencia de ritmo:
- Sonido con interrupción irregular, existe movimiento sonoro nada más: No es posible anotarlo musicalmente.
- Esquema sonoro con acentos, repetición y alternancia del sonido con silencios: Existe ritmo musical:



Podríamos citar otros ejemplos de esquemas en los que existe una variación de los elementos combinados, como podrían ser: distintas figuras, intensidades, timbres, etc., así como diversas combinaciones entre varias fórmulas.

Edgar Willems señala en su trabajo “El Ritmo Musical” tres aspectos que pueden dar origen a confusión y que conviene distinguir claramente. Estos son: **El Ritmo, la Rítmica y la Métrica**.

- a) **El Ritmo** es el movimiento ordenado.
- b) **La Rítmica** es la ordenación del movimiento.
- c) **La Métrica** es la medida del movimiento.

En un sentido más amplio, el ritmo engloba la rítmica y la métrica. La rítmica, como esencia general de las formas del ritmo, engloba la métrica. Esta debe mantenerse como servidora de la rítmica, y ambas, están al servicio del ritmo.

LA MELODÍA

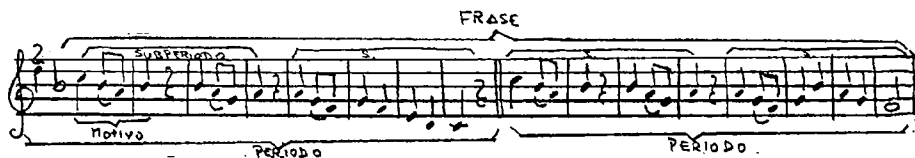
La Melodía (del griego “melos”) es el resultado de la combinación de varios elementos: En primer lugar una serie sucesiva de diferentes sonidos. Estos pueden tener diferente altura (línea o movimiento melódico) e intensidad, duración y acentuación (ritmo melódico). Para que una melodía tenga sentido y significación musical, deberán estar presente estos elementos. En una melodía podemos distinguir:



a) **Frasas melódicas:** Fragmentos de melodía con un sentido propio y determinado, que concluye en un reposo o cadencia.

b) **Períodos o miembros de frase:** Partes integrantes y en las que se divide la frase.

c) **Células rítmicas:** Partículas más pequeñas con sentido rítmico y melódico que constituyen la más breve división de que consta la idea musical. Veamos un ejemplo:

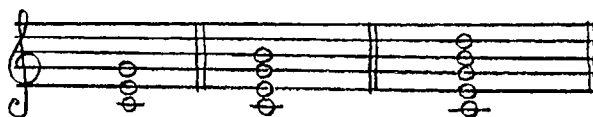


La melodía se puede representar como una línea horizontal, frente a la armonía, representada por una vertical. A través de una melodía se pueden observar distintos aspectos, no sólo los relativos al propio autor (espíritu, genialidad, carácter, fantasía, etc.) sino aquéllos que se refieren a la cultura de un pueblo y a una época y estilo.

LA ARMONÍA

Desde el punto de vista científico la Armonía es el tratado que se ocupa de la ejecución simultánea de sonidos desiguales, tiene su base en los acordes y se manifiesta por medio de éstos. A través de aquélla se estudian y definen las posibilidades de combinación de sonidos simultáneos tanto desde un punto de vista estático (sonidos del acorde), como dinámico (relaciones entre acordes sucesivos). Musicalmente considerada la Armonía se define como la sensación sonora producida al escuchar varios sonidos a la vez, de forma que el oído no aprecia la individualidad de cada uno, sino el efecto sonoro resultante.

El acorde está compuesto por un conjunto de sonidos diferentes y simultáneos organizados según las normas naturales de resonancia sonora o **Principio Físico-Armónico**. Precisamente de acuerdo con estas normas se construyen los acordes, que están basados en la superposición de intervalos de tercera. Así encontraremos acordes de tres, cuatro, cinco, etc. sonidos diferentes. Veamos un ejemplo:



RITMO, MELODÍA Y ARMONÍA

Constituyen tres elementos fundamentales de la Música que fluyen mutuamente y forman, al

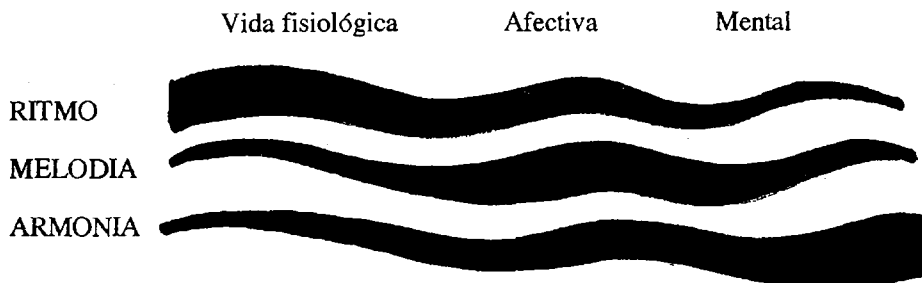


completarse, una síntesis armoniosa. Los tres presentan a la vez valores de **movimiento, altura y simultaneidad sonora**. De nuevo encontramos en la obra *El ritmo musical* de E. Willems, un ordenamiento constructivo, en el que se observan dos sentidos: vertical y horizontal, variando la densidad según el grado de participación de cada uno. Así:



Es fácilmente observable que el ritmo se realiza plenamente en el movimiento, mientras que la melodía (que no puede existir sin ritmo) lo hace en la altura sonora, y la armonía en la simultaneidad sonora.

El mismo autor analiza estos tres elementos fundamentales de la Música y su relación con otros tres elementos de la naturaleza humana: **La vida fisiológica, afectiva y mental**. De esta forma:



En conclusión, el Ritmo, que forma parte de la Naturaleza, está presente en cualquier manifestación. En la Música es el elemento primario, ya que sin él no pueden existir ni la Melodía ni la Armonía; está antes, incluso, que la propia Música y tiene su propia existencia como elemento independiente. En este sentido es similar al fenómeno sonoro y es parte integrante del propio orden natural establecido.

TIMBRE, FORMA Y ELEMENTOS EXPRESIVOS

El **timbre** depende del grado de complejidad del movimiento vibratorio y se define como la cualidad que permite distinguir y diferenciar dos sonidos de igual altura e intensidad cuan-



do son emitidos por dos instrumentos diferentes. Todo sonido musical de una determinada frecuencia f , es un sonido complejo que puede ser considerado como una superposición de sonidos simples, (armónicos del primero) de frecuencias f , $2f$, $3f$, $4f$, etc... El timbre dependerá de la intensidad relativa de cada uno de esos armónicos aunque hay que decir que en muchos instrumentos musicales el movimiento vibratorio que genera el sonido no es periódico. En este caso el sonido emitido ya no se puede considerar como una superposición de los parciales de la fuente sonora. Se ha de tener en cuenta que el timbre de los sonidos emitidos depende también del ataque o comienzo de la emisión de las notas y el tiempo de desvanecimiento de las mismas; se ha podido comprobar que una grabación de piano (ataque brusco y desvanecimiento progresivo) reproducida en sentido inverso, nos da la impresión de acordeón (ataque progresivo, desvanecimiento brusco).

De acuerdo con esto se ve claramente la importancia que el timbre tiene en la Música y Educación Musical, ya que es el elemento que va a proporcionar el "color", variedad y calidad sonora específica de cada instrumento o agente sonoro. Este elemento va a ayudar a la adquisición y desarrollo de la capacidad y sensibilidad auditiva, capaz de apreciar las características peculiares de la voz humana y de los diferentes instrumentos musicales y el colorido de un grupo vocal u orquestal.

La **forma** constituye el elemento organizador de las ideas musicales y a las que da sentido y de la que hemos hablado anteriormente.

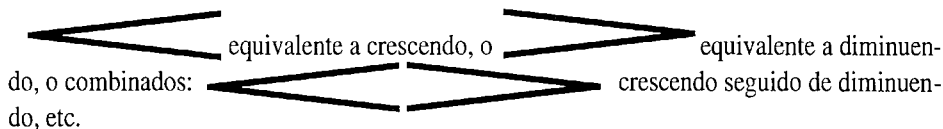
En cuanto a los **elementos expresivos** citaremos los siguientes: **tempo, matiz y carácter**, a los que podríamos añadir aquí (por no haberlo citado antes) como elemento imprescindible para la manifestación sonora la **duración**. Sin ella no es posible la percepción sonora, ya que el oído necesita que los sonidos duren un cierto tiempo para poder ser percibidos. El lenguaje musical utiliza una serie de figuras (redonda, blanca, negra, corchea, etc.) para determinar proporcionalmente la duración de las diferentes notas musicales. Pero el ejecutar con exactitud los tiempos y altura de las notas no es suficiente para hacer que una composición musical alcance un valor artístico ante la sensibilidad del que escucha. Por esta razón necesitamos de otros elementos que proporcionen y contribuyan a la expresión musical; estos son: el tempo o movimiento, el matiz y el carácter.

El **tempo o movimiento** es el grado de lentitud o velocidad con que se interpreta una obra. Puede indicarse por medio de palabras, signos para el Metrónomo, o ambas formas. Así, por ejemplo, encontramos palabras como Lento (muy despacio); Andante (pausado); Allegro (aprisa); Presto (muy aprisa), etc. Otras indican aumento progresivo del movimiento, p.e.: Accelerando; o disminución del mismo: Ritardando, etc. Algunos advieros amplian o reducen el sentido de los términos de movimiento, p.e.: Assai (bastante), Molto (mucho), Più (más), Non troppo (no mucho), etc.; además de otros que pueden indicar un breve y súbito cambio, que indican suspensión o restablecimiento del movimiento, etc.

El **Matiz** se ocupa de la gradación de la intensidad sonora. Para ello se emplean una serie



de términos italianos, de entre los que podríamos citar: Piano (p), suave; Mezzo forte (mf), medio fuerte; Forte (f), fuerte, etc. Otros como Crescendo (cresc.), Diminuendo (dim.) aumento o disminución progresiva de la intensidad sonora respectivamente y el uso de los reguladores como por ejemplo:



Existen también términos que expresan una disminución gradual del matiz y el movimiento al mismo tiempo, p.e.: Calando, morendo, perendosi, smorzando, stingiendo, etc., y otros que se refieren a la acentuación y la articulación de los sonidos como son: la **ligadura**, que abarca varias notas; el **punto** encima o debajo de las notas (destacado o picado); la combinación de ambos; el pequeño **ángulo** encima o debajo de algunas notas; la pequeña rayita horizontal colocada encima o debajo de una nota o **subrayado**. Todos ellos junto con una serie de términos italianos como: Forte-piano (fp), legato (leg), marcato, pesante, non legato, rinforzando, staccato, etc., que posibilitan la expresión musical más variada.

El **carácter** es la forma de ser, la intencionalidad, sentimiento o estilo con que ha de ser interpretada una obra musical. Con frecuencia los términos empleados van unidos a los de movimiento o guardan estrecha relación. Por ejemplo Allegro es un término de expresión del carácter y que ha sido empleado como término de movimiento en obras que nada tienen que ver con el carácter alegre. Términos italianos con los que se expresa el carácter son: Affettuoso (afectuoso), Cantabile (cantable), Con anima (con alma), Dolce (dulce), Espressivo (expresivo), Giocoso (jocoso), Maestoso (majestuoso), Scherzando (jugueteando), Tranquillo (tranquilo), para citar algunos de la lista que sería muy extensa y que trataría de comunicar al intérprete la intención subjetiva del creador de la obra musical, de forma que éste pueda comunicar al que escucha, lo más fielmente posible, la obra musical.

LA EDUCACIÓN MUSICAL. EDUCACIÓN RÍTMICA, MELÓDICA Y AUDITIVA

La Psicología y la Psicopedagogía han sido esenciales, por sus aportaciones pedagógicas, en la renovación de la enseñanza musical, ya que los conocimientos sobre el aprendizaje han podido aplicarse en el campo de la Educación Musical. Actualmente y mediante técnicas apropiadas, la mayoría de las personas tienen acceso a la percepción de los valores de la música, como también a la interpretación y creación musical, que por esta razón dejan de pertenecer sólo a las minorías y pasan a ser patrimonio de sectores más amplios de la sociedad. La



actividad musical ennoblece y sensibiliza al hombre de cara al propio arte musical y por extensión al Arte, en general. La Educación Musical se propone hacer de cada persona, un creador, un intérprete y un ejecutor del arte de la Música; ha de cooperar a la formación integral del individuo y ha de ser un auténtico **lenguaje**. En este sentido la Educación Musical ha de seguir las mismas leyes psicológicas que las de la educación del lenguaje. Veamos algunas correspondencias en el siguiente cuadro 2:

LENGUAJE

MÚSICA

- | | |
|--|--|
| 1. Escuchar las voces. | Escuchar los sonidos, los ruidos y cantos. |
| 2. Sentir el valor afectivo y expresivo del lenguaje. | Hacerse sensible hacia los sonidos y las melodías. |
| 3. Reproducir y comprender el significado semántico de las palabras. | Reproducir y comprender el sentido de los elementos musicales. |
| 4. Aprender las letras, escribirlas y leerlas. | Aprender el nombre de las notas, escribirlas y leerlas. |
| 5. Escribir al dictado y realizar pequeñas redacciones y poemas. | Escribir al dictado y realizar pequeñas composiciones. |
| 6. Llegar a ser escritor, poeta o profesor. | Llegar a ser compositor, director de orquesta o profesor. |

Todo ello de acuerdo con el orden psicológico del desarrollo, que partiría de la simple actividad sensorial, continuaría con la actividad afectiva, mental imaginativa y reflexiva para concluir en la inventiva y creadora. El conseguir un camino de estrecha comunicación entre el niño y la Música debe ser objetivo básico de una Educación Musical. Ello dependerá de los factores siguientes: El **Profesor**, el cual va a proporcionar esta comunicación, el nivel de conocimientos que posee, tanto de la materia como del propio niño; y los **medios** y recursos a utilizar para conseguir los objetivos propuestos.

La Educación rítmica. El educador ha de tener presente que el ritmo preside la mayor parte de los juegos infantiles, así la educación moderna considera el elemento rítmico de la música como punto de partida en la realización de las actividades musicales: unas basadas en el movimiento de los distintos elementos corporales, y otras basadas en el intelecto, por medio del cálculo. Así, el ritmo es capaz de provocar, de forma directa y espontánea, una res-

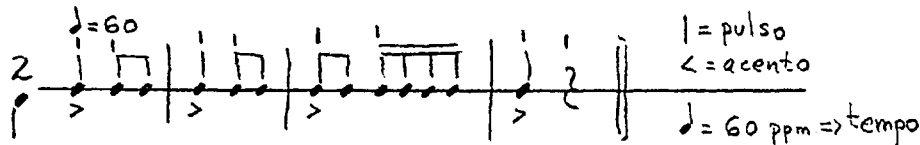


puesta física en cualquier persona que se encuentre en una situación de normalidad. Esta cualidad del ritmo habrá que aprovecharla y encauzarla debidamente para el logro de nuestros objetivos. Sabido es que el niño, desde muy pequeño se entretiene golpeando sus juguetes contra el suelo, etc. y provocando ruidos que, a medida que evoluciona, se van haciendo más ritmados, controlados y conscientes. Cuando el niño ya es capaz de controlar sus movimientos, responde balanceándose, etc. ante los estímulos rítmicos. Más tarde cuando empiece a hablar repetirá aquellas palabras o frases que más le gustan, gran cantidad de veces, y cuando ya sepa andar y correr, responderá con saltos, giros, etc..., ante aquéllos.

Teniendo en cuenta estos hechos, es lógico que la Educación Musical parta, en principio, del ritmo, sin olvidar los elementos melódico y armónico. En este sentido hay que destacar a **J. E. Dalcroze** quien, en base a la premisa siguiente: “La ejecución de los ritmos corporales contribuye al desarrollo de la musicalidad”, considera a la Rítmica (el ritmo en el cuerpo) como el punto de partida de los estudios musicales; mientras que **C. Orff**, toma como base de su método los ritmos del lenguaje.

Como elementos importantes del Ritmo hay que mencionar:

- **El pulso, el acento y el tempo**, que se refieren respectivamente al latido regular de la música, a las pulsaciones periódicamente más destacadas, y a la frecuencia media del pulso. Observemos un ejemplo:



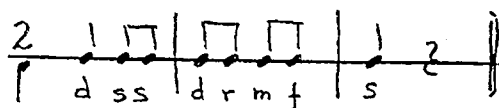
La Educación Melódica. Se sabe que toda melodía es percibida por el niño como una unidad sonora plena de sentido y, aunque al principio no se divisen los detalles, poco a poco irán apareciendo aquéllos más significativos para el niño como: cambios bruscos, repeticiones, sonidos imprevistos, etc. A través de sucesivas audiciones activas, cada uno de los elementos se irán percibiendo y diferenciando claramente, y cuyo procedimiento metodológico, tanto de éste como de otros parámetros musicales, serían objetos y materia suficiente para un nuevo artículo.

A lo largo del tiempo, y mediante la experiencia, se han ido descubriendo ciertas leyes básicas en cuanto a la percepción melódica. Por ejemplo, se pueden citar las siguientes:

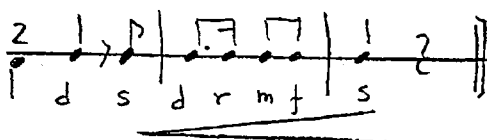
- Es más fácil reconocer sonidos dentro de un esquema que asciende o desciende en un tiempo moderado, que distinguirlos de forma aislada y a diferente altura.
- Es más fácil reconocer las diferencias entre sonidos cuando la distancia interválica entre ellos es más grande.
- Las consonancias son más fáciles de percibir y reconocer, y tienen prioridad sobre las disonancias.
- Los elementos rítmicos, dinámicos, agógicos, textos, etc., restan facilidad a la percep-



ción melódica. Por ejemplo, es más fácil realizar este ejemplo:



que este otro:



- Las melodías que tiene partes contrastadas son percibidas más pronto y con más claridad que en caso contrario.

El niño, a través de las Canciones, entra en contacto con elementos fundamentales de la Música como son: Ritmo, Melodía, Armonía y Forma, aunque no todos ellos pueden ser percibidos con el mismo criterio analítico. Al mismo tiempo aprende a utilizar uno de los instrumentos musicales más valiosos: la Voz. **Z. Kodály** afirmaba: "La canción popular es la lengua materna musical del niño y de la misma forma que aprende a hablar, la debe aprender desde pequeño".

Educación Auditiva. El universo sonoro que nos rodea es muy variado y posibilita para la comunicación. Los niños, mediante, los ejercicios adecuados irán aprendiendo a diferenciar entre ruidos y sonidos, para llegar más adelante a su diferenciación, clasificación e incluso a la creación de nuevos fenómenos. La educación del oído ayudará a desarrollar tanto la sensibilidad auditiva como la apreciación musical, la afinación, la improvisación y la interpretación. En este sentido habrá que trabajar, según la edad de los niños, con distintas cualidades del sonido: intensidad, tono, timbre, duración, silencios, localización, etc., aunque a una de ellas tendríamos que darle mayor importancia desde el punto de vista musical: **la altura o tono.**

Como se ha mencionado más arriba, **el silencio** musical, como ausencia de sonido, debe ser trabajado con especial atención debido a la importancia que tiene este elemento en cuanto a la relación silencio-reposo, sonido-movimiento. Si este elemento es bien asimilado, se le puede estudiar como elemento perteneciente a un tiempo dentro de un compás y sería fácil sustituirlo por un gesto, un golpe, una palmada, etc.

Para finalizar esta parte, hemos de insistir de nuevo en que quedan pendientes otras cuestiones de gran importancia como son las relativas a los Métodos y procedimientos didácticos a tener en cuenta en la realización de las actividades de Educación Musical, aparte del estudio de otros aspectos relacionados con los medios materiales e instrumentos a utilizar y aprender, y que (como ya se ha dicho) pueden ser tratados en posteriores ocasiones.

ESQUEMA DE TRABAJO EN LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA

Para comenzar esta parte pudiéramos presentar una clasificación elaborada teniendo en cuenta cuatro **Grupos Educativos**:

- 1. FORMACIÓN Y EDUCACIÓN RÍTMICA, MELÓDICO-VOCAL Y AUDITIVA.**
- 2. CULTIVO Y DESARROLLO DE LA SENSIBILIDAD ARTÍSTICA.**
- 3. CONOCIMIENTOS Y TÉCNICAS INSTRUMENTALES Y DEL LENGUAJE MUSICAL.**
- 4. LA MÚSICA A TRAVÉS DEL TIEMPO.**

A continuación se puede observar dicha clasificación en la que figuran los objetivos a desarrollar por cada uno de ellos.

1. FORMACIÓN Y EDUCACIÓN RÍTMICA, VOCAL Y AUDITIVA

1.1. FORMACIÓN Y EDUCACIÓN RÍTMICA.

- 1.1.1. Captación rítmica.
- 1.1.2. Interiorización y memorización rítmica.
- 1.1.3. Pulso y acento musical.
- 1.1.4. Expresión musical y a través del movimiento.
- 1.1.5. Expresión del matiz, carácter, movimiento, etc.
- 1.1.6. Desarrollo de la capacidad de improvisación e imaginación creadoras.

1.2. FORMACIÓN Y EDUCACIÓN MELÓDICO-VOCAL.

- 1.2.1. Iniciación y perfeccionamiento en el canto espontáneo y natural.
- 1.2.2. Interiorización y memorización melódicas.
- 1.2.3. Expresión del matiz, carácter, movimiento, etc.
- 1.2.4. Desarrollo de la capacidad de expresión, improvisación e imaginación creadoras.

1.3 FORMACIÓN Y EDUCACIÓN AUDITIVA.

- 1.3.1. Desarrollo de la capacidad de captación y análisis del hecho sonoro y musical.
- 1.3.2. Desarrollo de la capacidad de captación de diferentes timbres sonoros.
- 1.3.3. Desarrollo de la capacidad de memorización auditiva.

2. CULTIVO Y DESARROLLO DE LA SENSIBILIDAD ARTÍSTICA

- 2.1. Iniciación y desarrollo del sentido estético-musical y de proporción.



3. CONOCIMIENTOS Y TÉCNICAS INSTRUMENTALES Y DEL LENGUAJE MUSICAL.

- 3.1. Conocimiento, práctica y técnica elemental de los diferentes instrumentos escolares (corporales y extracorporales).
- 3.2. Iniciación y desarrollo de una grafía libre, espontánea o elaborada.
- 3.3. Iniciación y perfeccionamiento en la grafía convencional.
- 3.4. Elementos y técnicas del lenguaje musical. La Forma.

4. LA MÚSICA A TRAVÉS DEL TIEMPO

- 4.1. La canción infantil y el folklore.
- 4.2. La música actual: ligera y sinfónica. Compositores, obras y estilos.
- 4.3. La música no actual: Períodos históricos, compositores, obras y estilos.

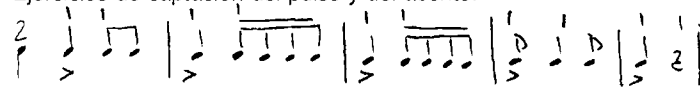
Una vez expuesta esta organización, a continuación se presenta el **Esquema de trabajo** contemplando cada uno de los aspectos que figuran anteriormente, teniendo en cuenta que habrá que determinar el tiempo de duración de cada sesión musical, de forma que el trabajo sea continuado y progresivo.

GRUPO EDUCATIVO OBJETIVOS

1.1.3.- Desarrollo de la capacidad de captación pulso y acento musical.

ACTIVIDADES

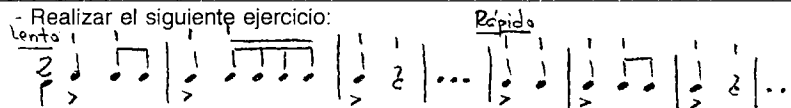
- Ejercicios de captación del pulso y del acento:



Un grupo toca con dedos el pulso y otro con palmas el acento. Después invertir el orden.

1.1.4.- Desarrollo de la capacidad de expresión musical y a través del movimiento.

- Realizar el siguiente ejercicio:



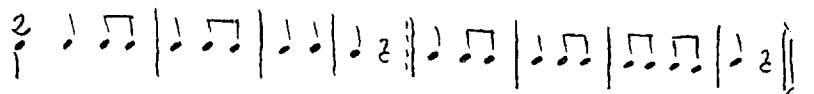
Parte lenta: Movimientos grandes y largos, andando y moviendo los brazos libremente.

Parte rápida: Movimiento pequeños y cortos, saltando y moviendo las manos.

1.1.5.- Expresión del matiz, carácter y movimiento.

- Tocar el siguiente esquema con instrumentos de percusión:

- | | |
|--------------|--------------|
| 1°.- Fuerte; | 2°.- Piano; |
| 3°.- Alegre; | 4°.- Triste; |
| 5°.- Rápido; | 6°.- Lento. |



...///...

GRUPO EDUCATIVO	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
-----------------	-----------	-------------

1.1.6.- Desarrollo de la capacidad de improvisación e imaginación creadoras.

- Improvisar una o varias Respuestas ante la siguiente Pregunta:

tim-pa-no, tén-pa-no, pon, solamente pon - etc.

1.2.- FORMACION Y EDUCACION MELODICO-VOCAL.

1.2.1.- Iniciación y perfeccionamiento en el Canto espontáneo y natural.

- Ejercicio de entonación.- Canción pentatónica.-
Título: "Una niñita"

U-na ni-ñi-ta sal-lan-do la ví en un sal-ti-to lle-ga-ba ha-s ta mí

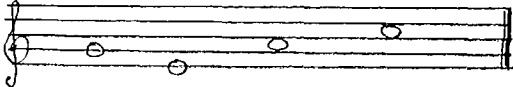
- Utilizar para la misma canción la escala diatónica:

idem bai-lan-do la ví saltí to-lla lle-ga-ba g - mí

1.2.2.- Interiorización y memorización melódicas.

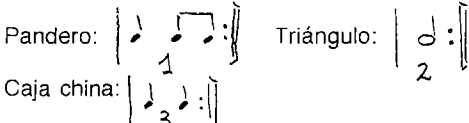


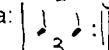
- Entonar la canción anterior cantando interiormente los compases 5 y 6.
- Escuchar la canción "Los animalitos", grabada en cinta magnetofónica. Cantarla después sólo con el acompañamiento instrumental, una vez aprendida la letra.
- Realizar siempre la audición de forma activa para que se fijen antes las partes.

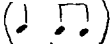


...III...

GRUPO EDUCATIVO	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
	1.2.3.- Expresión del matiz, carácter y movimiento.	- Cantar la canción anterior de la forma siguiente: Compases: 1 - 4 : Fuerte; 5 - 8: Flojo 1 - 4: Lento; 5 - 8: Moderado 1 - 4: Triste; 5 - 8: Alegre.
	1.2.4.- Desarrollo de la capacidad de expresión, improvisación e imaginación creadoras.	- Cantar la canción anterior en 2 grupos alternativamente; una vez andando (compases 1 - 4) y otra saltando (compases 5 - 8). - Improvisar una melodía a partir de estos sonidos:  - Proseguir después ampliando el número de sonidos. - Hacer una grabación y escucharla.
1.3. FORMACION Y EDUCACION AUDITIVA.	1.3.1.- Desarrollo de la capacidad de captación, procedencia y análisis del hecho sonoro y musical.	- Hacer sonar distintos instrumentos y localizar, después de escucharlos con los ojos cerrados, el lugar de procedencia y el tipo de instrumento. Dibujar en un folio el instrumento, su nombre y situarlo en el lugar desde donde sonó. - Hacer sonar en los instrumentos de placas, tonos agudos y graves, y establecer un código para identificar los mismos. Por ejemplo: levantar los brazos cuando el sonido escuchado sea más agudo que el anterior, y bajarlos en el caso contrario. Identificar canciones (p.e. "Una niña") escuchando sólo su rítmica. ...///...

BIBLIOTECA VIRTUAL DE CASTILLA-LA MANCHA. PLANTEL 1994, #3



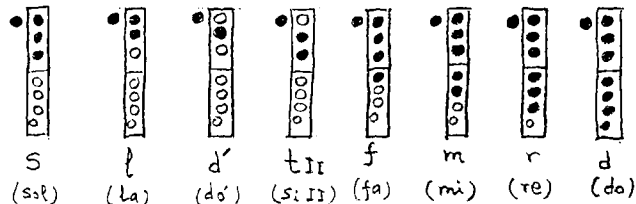
GRUPO EDUCATIVO	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
	1.3.2.- Desarrollo de la capacidad de captación de diferentes timbres sonoros.	<ul style="list-style-type: none"> - Cuando suene un pandero: andar; cuando unas maracas: parar. - Cuando suene un xilófono: agacharse; cuando un metalófono: levantarse. - Cuando suene un triángulo: levantar los brazos; cuando unas claves: bajarlos. - Realizar otros ejercicios parecidos que impliquen actividades de diferenciación. - Imitar con voz o instrumentos sonidos de diversas fuentes y origen. P. e.: un camión, una máquina de escribir, un tren, etc.
	1.3.3.- Desarrollo de la capacidad de memorización auditiva.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar y decir el orden en el que han hablado 3 o 4 alumnos, sin haberlos visto. - Escuchar estos 3 ostinatos: <div style="text-align: center; margin: 10px 0;">  <p>Pandero:  Triángulo: </p> <p>Caja china: </p> </div> <ul style="list-style-type: none"> - y volver a reproducirlos utilizando instrumentos de la misma familia, según el orden de intervención fijado por el profesor, u otro alumno.
2.- CULTIVO Y DESARROLLO DE LA SENSIBILIDAD ARTÍSTICA.	2.1.- Iniciación y desarrollo del sentido estético-musical.	<ul style="list-style-type: none"> - Preguntar qué le sugiere a los alumnos una determinada canción. P. e. "Una niñaíta". Qué sentido tiene. Qué quiere decir y por qué. - Preguntar cuál de las dos partes de la canción (1 - 4) o (5 - 8), refleja mejor la idea de bailar. <p style="margin-left: 40px;">- Ordenar según la importancia que para el alumno tengan cada uno de estos instrumentos:</p> <p style="margin-left: 80px;">Pandero, triángulo, caja china, voces, etc.</p> <p style="margin-left: 40px;">Preguntar el porqué de la ordenación realizada.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Buscar y elegir de entre varias canciones o melodías las que mejor expresan una determinada idea, situación o sentimiento. <p style="text-align: right; margin-right: 20px;">...///...</p>

GRUPO EDUCATIVO	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
3.- CONOCIMIENTOS Y TÉCNICAS INSTRUMENTALES Y DEL LENGUAJE MUSICAL.	3.1.- Conocimiento, práctica y técnica elemental de los diferentes instrumentos escolares (corporales y extracorporales).	<p>- Realizar un gráfico sonoro, mediante un código sencillo y dibujarlo en la pizarra. Después interpretarlo con dirección por parte de los alumnos. Comentar el trabajo realizado por cada alumno-director y sus características. Este último comentará sus razones.</p>
		<p>- Tocar con un instrumento de placas una canción, en nuestro caso, seguimos con el ejemplo "La niña", de la siguiente forma:</p> <p style="padding-left: 40px;">Compases 1 - 4: Metalófonos; Compases 5 - 8: Carillones.</p> <p>- Realizar un acompañamiento, con instrumentos de percusión, en base a los ostinatos (1, 2 y 3) practicados anteriormente. Después sustituirlos por acompañamientos corporales de la siguiente forma:</p> <div style="padding-left: 40px;"> <p>Pandero:  → rodillas.</p> <p>Triángulo:  → dedos.</p> <p>Caja china:  → palmas.</p> </div> <p>- Proyectar diapositivas de los instrumentos de la orquesta, a la vez que se realiza la correspondiente audición de los mismos mediante disco o cinta.</p> <p>- Elaborar un proyecto para la construcción de algún sencillo instrumento y anotar cada uno de los pasos para su realización, las dificultades encontradas y las características del mismo.</p> <p>- Tocar con la Flauta dulce nuestra canción del ejemplo "La niña". Se enseñaran y practicarán las distintas posiciones sonoras mediante el dibujo correspondiente en la pizarra, de la forma siguiente:</p> <p style="text-align: right;">...///...</p>

GRUPO EDUCATIVO

OBJETIVOS

ACTIVIDADES



- Hacer ejercicios sonoros previos sobre la forma de emisión y control del sonido, sobre cada una de las posiciones.
- Construir una flauta con caña y un tapón de corcho.
- Hacer acordes con dos o tres grupos de flautas: d - m - s, etc.

3.2.- Iniciación y desarrollo de una grafía libre, espontánea o elaborada.

- Dibujar la línea melódica de una canción.
- Practicar y modificar el grafismo sonoro realizado anteriormente. Interpretarlo nuevamente con las modificaciones realizadas:



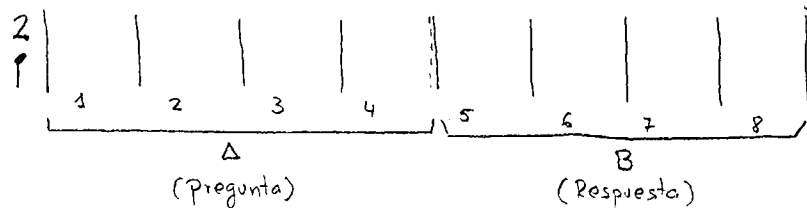
3.3.- Iniciación y perfeccionamiento en la grafía convencional.

- Realizar este ejercicio:

- Continuar con otros de carácter progresivo.

...///...

GRUPO EDUCATIVO	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
	3.4.- Elementos y técnicas del lenguaje musical.	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar la forma A - B (Pregunta - Respuesta) del ejercicio anterior. - Inventar un esquema A-B (P-R) de carácter rítmico y asignarle notas musicales. Practicar su ritmo, cantar la melodía creada y tocarlo con la flauta. - Poner los matices: f (fuerte), p (piano), rit. (retardando) y dim. (disminuyendo) al ejercicio anterior, basado en el siguiente esquema:



4.- LA MUSICA A TRAVES DEL TIEMPO.

4.1.- La canción infantil y el folklore.

- Escuchar y aprender la canción "El patio de mi casa". Escribir el texto en la pizarra.
- Comentar el texto haciendo preguntas a los niños.
- Bailarla en corro o hacer alguna representación expresiva realizada preferentemente por los alumnos. Realizar dibujos y decorar con instrumentos, vestimenta y objetos de la época de que se trate.
- Escribir un cuento o relato sobre una fiesta de carácter folklórico que pudieran haber presenciado los niños y realizar un dibujo.
- Proyectar diapositivas o ver fotografías sobre instrumentos folklóricos de la región y, si es posible, oírlos sonar.
- Escuchar grabaciones sobre canciones folklóricas de la región y de otras regiones de España y del resto del mundo y analizar básicamente los elementos que intervienen: texto, instrumentos, voces, características del baile, en qué momentos se cantaba o bailaba, etc.

...///...

GRUPO	EDUCATIVO	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
		4.2.- La música actual: Ligeras y Sinfónica. Compositores, obras, época y estilo.	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar audiciones sobre canciones ligeras que son de actualidad para los alumnos. Hacer un Musicograma para observar el esquema, los instrumentos que intervienen, las partes de que consta, las repeticiones y el ritmo bailable que posee. - Escuchar y comentar una grabación de una obra para instrumentos electrónicos o sintetizador y observar las posibilidades de manipulación electrónica del sonido.
		4.3.- La Música no actual. Períodos históricos. Compositores, obras y estilos.	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar audiciones de obras de otras épocas. Por ejemplo: El Concierto "La Primavera" de A. Vivaldi. Realizar el correspondiente Musicograma, como anteriormente se ha dicho para las canciones ligeras, y explicar el carácter de esta composición, los instrumentos y su función descriptiva, estilo, etc. - Explicar algunos datos sobre la vida de Vivaldi, su época y entorno socio-cultural.

ooooooooOOoooo

Bibliografía

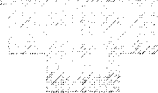
- ABBADIE, M. y GILLIE, A.M.: *L'enfant dans l'univers sonore*. Armand Collin. Paris, 1973.
- ABERASTUNY, A.: *El niño y sus juegos*. Buenos Aires, 1968.
- ADORNO, T.W.: *Filosofía de la nueva música*, E. Sur. Buenos Aires, 1966.
- ALTON, P.: *La creación infantil*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1965.
- ALVIN, J.: *Música para el niño disminuído*. Ed. Ricordi. Buenos Aires, 1960.
- ANGULO, M.: *Música y Didáctica*. Ed. Magisterio Español. 1968.
- ARISTOW-JOUNOD, M.: *Le geste et le rythme. Rondes et jeux dansées. Cahiers Pédagogie Moderne*. Armand Collin. Paris, 1979.
- BARRAND, H.: *Pour comprendre les musiques d'aujourd'hui*. Seuil. París, 1968.
- BEAUDOT, A.: *La creatividad en la escuela*. Ed. Studium. Madrid, 1973.
- BENARY, P.: *Rhythmik und Metrik*. Ed. H, Gerig. Colonia, 1973.
- BENZON, R.: *Musicoterapia y educación*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1971.
- BERGSON, H.: *La evolución creadora*. Espasa Calpe. Madrid, 1973.
- BERMUDEZ, J.: *Nueva generación de instrumentos musicales electrónicos*. Ed. Marcombo.
- BLACKING, J.: *How musical is man?* Univ. of Washington Press, 1973.
- BUHLER, K.: *Teoría de la Expresión*. Ed. Alianza, Madrid.
- CATEURA MATEU, M.: *Música para los ciclos básicos*. Ed. Daimon-Manuel Tamayo. Barcelona, 1982.
- COMPAGNON, G. y THOMET, M.: *Educación del sentido rítmico*. Kapelusz. Buenos Aires, 1971.
- DARROW, P.: *Actividades para el aprendizaje creador*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1965.
- EIMERT, H. y otros: *¿Qué es la música dodecafónica?* Ed. Nueva Visión. Buenos Aires, 1973.
- ESCODERO, M. P.: *Educación de la voz*. Ed. Real Musical. Madrid, 1982.
- ESCODERO, M. P.: *A B C de la Música*. Ed. Real Musical. Madrid, 1978.
- ESCODERO, M. P.: *A B C de la Flauta*. Ed. Real Musical. Madrid.
- ESCODERO, M. P.: *Pedagogía musical I, II y III*. Ed. Real Musical. Madrid.
- FORRAI, K. y otros: *Educación musical en Hungría*. Ed. Real Musical. Madrid, 1981.
- FRAISSE, P.: *Psicología del ritmo*. Ed. Morata. Madrid, 1976.
- FRANCES, P.: *La percepción de la musique*. Librairie Philosophia. París, 1972.
- FREGA, A. L.: *Música y educación. Objetivos y metodología*. Ed. Daiam. Buenos Aires, 1972.
- FONT, R. SANCHO C., M. T.: *Metodología del ritmo musical*. Ed. A. Martín. Valladolid, 1968.
- FUX, M.: *Danza, experiencia de vida y educación*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1976.
- GARCIA CALVO, A.: *Del ritmo del lenguaje. La gaya ciencia*. Barcelona, 1975.
- GENERO, M. G. F.: *Actividades musicales para niños de edad preescolar*. Kapelusz. Buenos Aires, 1978.



- GERMANI, C. y colaboradores:** *Teoría y práctica de la Educación Preescolar*. 3ª Edición. Eudeba. Buenos Aires, 1977.
- GLOTON, R. y CERO, C.:** *La creatividad en el niño*. Ed. Narcea. Madrid, 1972.
- GONZALEZ, M.E.:** *Didáctica de la música*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1965.
- GONZALEZ DE GIL, E.:** *Iniciación musical infantil*. Ed. Guadalupe.
- GONZALEZ SARMIENTO, L. y SANUY, M.:** *Orff-Schulwerk, Música para niños*. Introducción. Ed. U.M.E., Madrid.
- GONZALEZ SARMIENTO, L.:** *Cuadernos de música*. Ed. Alpuerto, Madrid.
- GONZALEZ SARMIENTO, L.:** *Psicomotricidad profunda. La expresión sonora*. Ed. Miñon. Valladolid, 1982.
- GRAETZER, G. y YEPES, A.:** *Introducción a la práctica del Orff-Schulwerk. Barry*. Buenos Aires, 1964.
- HASELBACH, B. y otros:** *Música y danza para el niño*. Instituto Alemán. Madrid, 1979.
- HEMSY DE GAINZA, V.:** *La iniciación musical del niño*. Ed. Eudeba. Buenos Aires, 1964.
- HOWARD, W.:** *La música y el niño*. Ed. Eudeba. Buenos Aires, 1966.
- KRIS, E.:** *Psicoanálisis del arte y del artista*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1964.
- KUCHARSKY, R. M.:** *Música para las aulas*. Colección música y cultura. Madrid.
- LOMAS EZQUERRA, L. A. y QUECEDO, D.:** *La educación musical mediante el canto*. Madrid, 1971.
- LORENTE, R.:** *Expresión musical en preescolar y ciclo preparatorio*. Ed. Narcea. Madrid, 1981.
- LOWENFELD, V. y LAMNERT, W.:** *Desarrollo de la capacidad creadora*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1977.
- LUCKACS, G.:** *Estética*. Ed. Grijalbo. Barcelona, 1966.
- LUSSY, M.:** *El ritmo musical*. Ed. Ricordi. Buenos Aires.
- MANSION, M.:** *El estudio del canto. Manuales musicales*. Ricordi 15ª edición, Eudeba. Buenos Aires, 1977.
- MAUCO, G.:** *La educación de la sensibilidad en el niño*. Ed. Aguilar. Madrid.
- MATUSSEK, P.:** *La creatividad*. Ed. Herder. Barcelona, 1977.
- MEYER-DENKMANN, G.:** *Struktur und Praxis neuer Musik im Unterricht*. Universal Ed., Viena, 1972.
- MORENO, M. A.:** *Música y expresión dinámica en E.G.B.* Ed. Narcea. Madrid, 1979.
- MURSELL, J. L. y GLENN, M.:** *The psychology of school music teaching*. Silver Budett Company. Nueva York, 1958.
- MURRAY SCHAFFER, R.:** *Schoepferisches musizieren*. Universal Ed. Viena.
- MURRAY SCHAFFER, R.:** *Die Schallwelt in der wir leben*. Universal Ed. Viena, 1971.
- ORIOLE, N. y PARRA, J. M.:** *La expresión musical en la Educación básica*. Ed. Alpuerto. Madrid, 1979.
- PAHLEN, K.:** *El niño y la música*. Buenos Aires, 1965.
- PERIS, J.:** *Música para niños*. Doncel. Madrid, 1965.
- PORENA, B.:** *La música nella Scuola dell'Obbligo*. Ed. Pro Musica Studium. Roma, 1977.
- ROTHIG, P.:** *Rhythmus und Bewegung*. Ed. K. Hohman Stuttgart, 1967.
- RUBERT DE VENTOS, X.:** *Teoría de la sensibilidad*. Ed. Península. Barcelona, 1969.
- SALAZAR, A.:** *La música*. Ed. Fondo de cultura económica. México, 1950.
- SHUTER, R.:** *The psychology of musical ability*. Londres, 1978.



- SIGNORELLI, M.:** *Bim!, bum!, bam! Instrumentos musicales para hacer en casa.* Fuenteantigua S.A. de Ediciones. Madrid, 1981.
- SMALL, M.:** *El niño actor y el juego de libre expresión.* Colección: "Técnicas de la Educación Artística". Kapelusz, Buenos Aires, 1962.
- STOCKOC, P.:** *La expresión corporal y el niño.* Ed. Ricordi. Buenos Aires.
- SZONYI, E.:** *La educación musical en Hungría a través del método Kodály.* Ed. Corvina, 1976.
- THAYER GASTON, E.:** *Tratado de musicoterapia.* Ed. Paidós. Buenos Aires, 1971.
- TEMES, J. L.:** *Instrumentos de percusión en la música actual.* Ed. Digesa. Madrid, 1979.
- TEPLOV, B. M.:** *La sensation du rhyme.* París, 1966.
- TEPLOV, B. M.:** *Psychologie des Aptitudes Musicales.* París, 1966.
- TORRANCE, E. P.:** *Orientación del talento creativo.* Ed. Troquel. Buenos Aires, 1969.
- TURTET, L.:** *Jugar, soñar, crear.* Ed. Atenas. Salamanca, 1973.
- TORREBRUNO, L.:** *Rhythmsschulung.* Universal ed. Viena.
- ULLMAN, G.:** *Creatividad.* Ed. Rialp. Madrid, 1972.
- VILLA ROJO, J.:** *Juegos gráfico-musicales.* Ed. Alpuerto. Madrid, 1982.
- WARD, J.:** *Método Ward. Primer año.* Desclée. París, 1964.
- WEIR, L. E.:** *Music Therapy.* The Allen Press. Kansas, 1952.
- WILLENS, E.:** *El ritmo musical.* Eudeba. Buenos Aires, 1964.
- WILLENS, E.:** *Las bases psicológicas de la Educación musical.* Eudeba. Buenos Aires, 1961.
- WILLENS, E.:** *El valor humano de la Educación musical.* Ed. Paidós. Buenos Aires, 1981.



Experiencias sobre enseñanza asistida por computadora en la E.U. de Magisterio de Ciudad Real

Andrés Vázquez Morcillo*

INTRODUCCIÓN

Las experiencias que voy a presentar tuvieron su comienzo en el año 82 en que por primera vez llegan al mercado nacional computadoras personales de pequeña capacidad, como fue la Spectrum de Sinclair de sólo 1Kb de memoria y una unidad central de proceso Z80 A. No tardó en aparecer la de 16K de memoria ROM que incluía, además del sistema operativo, el lenguaje de programación BASIC y una memoria RAM adicional de 16K o 32K según el modelo, por lo que comenzamos a pensar en las posibilidades didácticas que a este tipo de máquinas podíamos darle.

Como profesor titular de Física de la Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B., estaba efectuando entonces una experiencia docente sobre enseñanza de la Física para los niveles de 7.º y 8.º relativa a la realización de diversas actividades, entre las que se encontraba la “experiencia casera”, como recurso sustitutorio del laboratorio escolar (ausente en general en los centros docentes de E.G.B.), llevada a cabo con el “Grupo Arquímedes”, grupo que dirigía y estaba integrado por profesores en ejercicio, [VAZ83]b.

**Andrés Vázquez Morcillo. Doctor en Ciencias Físicas. Profesor Titular de Física de la E.U. del Profesorado de E.G.B. de Ciudad Real*



La posibilidad de acceder al uso de computadoras personales de poco costo me permitió disponer de un embrión de aula-laboratorio de informática, donde podía desarrollarse la idea de utilizar la computadora como recurso educativo, aula que, afortunadamente, se ha ido transformando y enriqueciendo gracias a distintas ayudas a la investigación por parte de la Universidad y de organismos locales.

Por otra parte el comienzo entonces del "Proyecto Atenea", para el que fui nombrado profesor, junto a la ayuda de la Universidad Complutense para la adquisición de un IBM PC, me animó a crear la asignatura de informática y, no sin grandes dificultades, a comenzar a impartir seminarios de informática y sus aplicaciones didácticas a profesores del C.E.P. de Ciudad Real [VAZ84], [VAZ85], [VAZ86], así como a los alumnos de la especialidad de Ciencias de la Escuela de Magisterio y cursillos de "informática para niños", [VAZ83] a y [VAZ87]a, a los alumnos de E.G.B. de los colegios anejos a la misma.

El desarrollo de estos cursos, tanto para profesores en ejercicio como en la formación inicial, estaba concebido en dos fases: una como introducción a las distintas herramientas informáticas desde el punto de vista didáctico o de gestión escolar y otra como curso de aprendizaje de los lenguajes de programación de fácil aprendizaje y utilización como eran el BASIC y LOGO, [LOG086], que permitieran el desarrollo de aplicaciones educativas.

La asignatura de Informática para profesores en formación inicial estaba dividida en dos partes, Informática Educativa I, en la que se impartían nociones de informática y se enseñaba a utilizar las herramientas informáticas necesarias para el futuro profesor, e Informática Educativa II en el que se aprendía un lenguaje de programación como fue en su momento el BASIC y LOGO y posteriormente, cuando empezaron a utilizarse computadoras IBM compatibles, el GWBASIC, el LOGOSB y posteriormente el PASCAL.

Los alumnos al final del curso, tanto en una modalidad como en otra, debían realizar un proyecto de aplicación educativa de los recursos utilizados.

Los cursillos para alumnos de E.G.B. tenían también dos formas: en unos casos estaban orientados al aprendizaje y utilización del lenguaje LOGO en español por sus posibilidades gráficas y creativas, [REGG84] y [REGG88], y en otros al aprendizaje de algunos temas elementales de las ciencias por medio de aplicaciones diseñadas e implementadas en BASIC o en LOGO.

Es preciso señalar que una de las inmediatas conclusiones a las que se llegó fue la de abandonar la idea de que los alumnos de E.G.B. programasen en lenguaje BASIC, aunque se siguieron haciendo experiencias sobre geometría de la tortuga en lenguaje LOGO en la forma señalada por Papert, en la obra citada [REGG84], y por [MULL85], para fijarse fundamentalmente en la incidencia en el aprendizaje de ciertos tópicos de las ciencias experimentales y de las matemáticas, asignando a la computadora el rol de "apoyo informático, recurso de enseñanza y herramienta útil" [PILL89] y el de "fomento de la creatividad", en el sentido dado por [LARI85] y [REGG88].



PRIMERAS INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

Fruto de aquellos primeros cursos y cursillos fue el diseño y desarrollo de la investigación: “La computadora como recurso en la enseñanza/aprendizaje de las ciencias”, subvencionada por el Excmo. Ayuntamiento de la capital, [VAZ87]f,[VAZ88]b, y la Universidad de Castilla - La Mancha, [VAZ89], en la que intentábamos dar respuesta a una serie de interrogantes relacionados con la oportunidad y validez de cada una de las modalidades de los cursos descritos, así como con la eficacia de las aplicaciones desarrolladas, [ARNAU88].

Las preguntas que tratábamos de resolver mediante esta investigación eran, entre otras:

1) ¿Cuáles eran para los profesores, tanto en ejercicio como en formación inicial, las ventajas e inconvenientes que planteaba el aprendizaje y la aplicación didáctica de los lenguajes de programación, [ELLI90]?

2) ¿Cuál el alcance didáctico del uso de distintas herramientas o aplicaciones informáticas, ya comercializadas, en su aplicación al aula o en la gestión del centro?

3) ¿Qué posibilidades reales había de diseñar software educativo en los lenguajes de programación mas sencillos, BASIC y LOGO?

4) ¿Qué incidencia tenía en el rendimiento académico de los alumnos de E.G.B. la utilización de la computadora como recurso de enseñanza y aprendizaje de algunos temas del curriculum escolar, en particular las aplicaciones creadas al efecto y relacionadas prioritariamente a la Física, en el sentido señalado por [PR089]?

La experiencia tenía como objetivo primario la creación de software didáctico, en ella colaboraban profesores en activo y alumnos en formación inicial de la Escuela Universitaria.

Se trataba de llevar, en tópicos muy concretos, el laboratorio de ciencias a un entorno computacional, [LAND89], a los efectos de comprobar con los alumnos de E.G.B. la eficacia de este recurso.

Se siguieron las fases siguientes:

1) Diseño, elaboración, implementación y depuración de software, relacionado con temas puntuales de las ciencias, y conectado con el curriculum de los alumnos.

2) Clases prácticas, en horario no lectivo, de estudio de los temas desarrollados por los alumnos de E.G.B. que los preparaban con ayuda de sus libros de texto y la orientación del profesor.

3) Aplicación de pruebas de conocimiento que permitieran conocer y comprobar la eficacia del método.

4) Pruebas escritas, al cabo de algún tiempo de estudiados los temas, que permitieran conocer la retención u olvido de dichos conocimientos. Estas pruebas se realizaron al finalizar el curso escolar.

5) Comparación de la retención y olvido de estos temas con otros desarrollados sin utilizar la computadora.

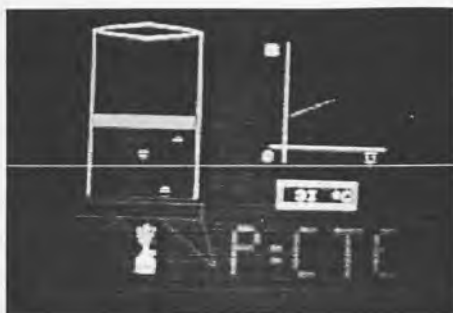
Se crearon programas de simulación de experiencias concretas como las que señalamos aquí



EJEMPLOS DEL PRIMER SOFTWARE CREADO



Onda de Match



Dilatación de gases



Restar graficamente



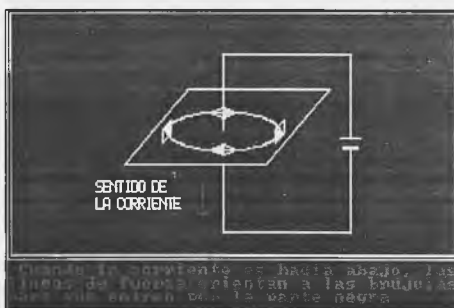
Espejo cóncavo



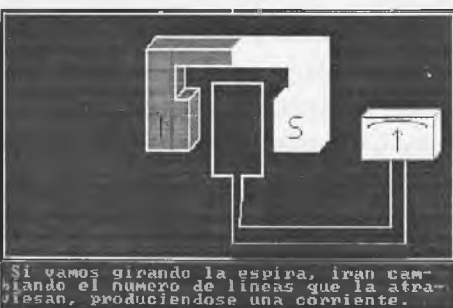
Ondas de radio



Efecto de la presión de un gas



Efecto magnético de la corriente



Generador de corriente

ALGUNOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LAS PRIMERAS EXPERIENCIAS

Los cursos y cursillos y la investigación referida proporcionaron los siguientes resultados:

1) CURSOS PARA PROFESORES EN EJERCICIO

- a) Se detectó y se pudo evaluar muy positivamente el enorme interés con que siguieron los distintos cursos que se realizaron en los dos primeros años, [VAZ87]f', [VAZ88]b, medidos mediante control de asistencias y encuestas efectuadas acerca del aprovechamiento en cada curso.
- b) Se pudo constar que entre todos los cursos ofertados por el C.E.P., con quien como hemos dicho arriba colaborábamos, los más demandados eran los relacionados con las aplicaciones informáticas, seguidos a distancia por cursos sobre utilización de medios audiovisuales.
- c) Con igual interés eran seguidos los cursos elementales de introducción a la computadora y sistemas operativos como los de aprendizaje de Lenguajes BASIC y LOGO, con los que el profesor se iba familiarizando en las dos o tres sesiones semanales, generalmente en un semestre, de que constaba cada uno.

(En una primera fase aprendían mediante diagramas de flujo los elementos de la programación y la forma de expresar un determinado problema de forma algorítmica, mediante un diseño top-down. Posteriormente mediante ejemplos aprendían a representar variables, el uso de instrucciones, la definición de funciones, etc, para posteriormente tratar de resolver sencillos problemas de aplicación de determinados algoritmos, [MULL85])-

- d) Se observó cómo los profesores de especialidades no relacionadas con las ciencias tenían más dificultades para resolver este último tipo de operaciones, lo que fue poco a poco provocando una disminución en el número de los que seguían estos cursos.
- e) También pudimos detectar que una de las motivaciones por las que asistían a los cursos estaban fundadas no solo en el interés que podía representar la informática como novedad en su aplicación escolar, sino el incremento que podía representar en su currículum docente este tipo de actividades, certificadas por el C.E.P.

(Por esta última razón, estimamos, que gran número de profesores en años sucesivos elegían otro tipo de actividades que no supusieran la dificultad que entrañaban estos cursos, habida cuenta que este trabajo había de sumarse a su horario lectivo normal, del que en ningún momento eran liberados.

- f) Al cabo de tres o cuatro años no sólo fue descendiendo el número de profesores que seguían los cursos de programación sino el número de estos cursos, para ir dando paso a otra concepción de los mismos que empezaba a ser más demandada: el aprendizaje de aplicaciones determinadas como procesadores de texto o paquetes integrados como los de la serie Assistant de IBM o el Open Acces. En estos cursos fue aumentando el



número de los asistentes a la vez que decrecía el interés por el aprendizaje de lenguajes de programación.

g) Respecto de las realizaciones concretas sobre programación de software educativo por parte de este colectivo, en nuestros cursos, pudimos comprobar que fue prácticamente nula. Sólo debía mencionarse como excepción la de algunos que quedaban “enganchados” a la computadora de tal modo que, como luego hemos podido comprobar, forman parte de los monitores que tiene repartido el proyecto Atenea, actualmente en su fase de extensión, [ATE92], por los distintos C.E.P. o están al frente de algún aula de informática creada en los “centros piloto”.

B) CURSOS DE INFORMÁTICA EDUCATIVA

Resultados obtenidos y consideraciones generales:

a) Concebidos estos cursos para la formación inicial del profesorado, para alumnos de la especialidad de ciencias como asignaturas optativas de la carrera, hemos podido comprobar desde el principio que el número de estos que las han elegido ha ido creciendo progresivamente, a pesar de que la matrícula total en la E.U. fue disminuyendo en su conjunto, solo incrementada de nuevo al implantar en el curso 92-93 los nuevos planes de estudio.

b) Los cursos se desarrollaban para alumnos que cursaban también la asignatura de Física general y hemos podido comprobar que el porcentaje de los que obtenían aprobado, e incluso buenas notas en esta materia y en la asignatura de Física, coincidían con los que cursaban simultáneamente la de Informática y planteaban experiencias simuladas como profesores de ciencias, de análogo modo como señala [MORI88].

c) Nuestra experiencia ha sido que la mayor parte de los alumnos cursaban el curso primero y realizaban proyectos de aplicación de las herramientas señaladas: procesadores de texto, programas de gráficos, etc. De los que seguían en el curso segundo solo unos cuantos llegaban a dominar lo suficiente los lenguajes para poder implementar alguna aplicación educativa.

De este grupo de alumnos aventajados surgió el “grupo X” con el que hemos seguido trabajando en aplicaciones educativas de la informática.

d) Esta experiencia docente y los resultados obtenidos han hecho que, desde hace unos años, se replantease de nuevo la filosofía de esta asignatura de modo que en su estado actual, con un número de computadoras suficiente en el aula de informática, se dedique al aprendizaje de utilidades que comienzan de un modo elemental en el curso primero y se profundiza en ellas en el curso segundo.

En consecuencia se aprenden a manejar procesadores de texto más potentes como Word-Perfect, programas estadísticos como Statgraphics en su forma más elemental o programas gráficos como Harvard Graphics, etc, a la vez que se estudian y discuten las posibilidades educativas de distinto software comercial o el creado en el propio Seminario, para determi-

nar su utilidad y posibilidades, así como el aprendizaje de los lenguajes QUICKBASIC y PASCAL.

C) RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA “LA COMPUTADORA COMO RECURSO Y APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS”

El análisis del desarrollo de la experiencia nos llevó a las siguientes conclusiones:

- a) Los alumnos prestaban un gran interés por el uso de la computadora y por estudiar los temas y comprender las experiencias que en ella se simulaban.
- b) Trabajaban en equipo y comentaban lo que leían o veían, tomando anotaciones que les servían para recordar los temas estudiados y responder las cuestiones de las pruebas.
- c) Mostraban especial interés y obtenían mejores resultados en aquellas experiencias en las que interactuaban con la computadora más que en las que sólo observaban pasivamente una simulación.
- e) Durante todo el tiempo que duraba el cursillo se mantenía en los alumnos prácticamente idéntico interés.
- f) Los resultados de las evaluaciones generales escolares daban porcentajes positivos superiores al 60% en aquellas cuestiones relacionadas con los temas estudiados mediante computadora.
- g) Se podía detectar una diferencia notable, en cuanto a respuestas adecuadas, entre los alumnos que habían seguido los cursos de informática y los que no habían asistido.

Como consecuencia de aquellos se presentaron algunas comunicaciones en congresos y simposios [VAZ87]a'-f', [VAZ90] y publicado algunas de sus conclusiones e interrogantes, [VAZ88]b, [VAZ89]

PROBLEMAS PLANTEADOS

Una serie de problemas se plantearon como consecuencia de estos cursos y experiencias:

- 1) ¿Sería posible diseñar un curso completo para la enseñanza y el aprendizaje de la Física en los niveles del ciclo superior de E.G.B., utilizando la computadora como recurso, [AIKE91]?
- 2) ¿Sería posible diseñarlo de modo experimental, semejante a cualquier curso de Física en el que se utiliza el laboratorio como apoyo a la enseñanza?
- 3) ¿Que tipo de metodología se podía utilizar para implementar las lecciones, [WEI751]?
- 4) ¿Sería posible minimizar el tiempo empleado, excesivamente largo en los trabajos anteriores, en la programación de estas lecciones utilizando diversas herramientas informáticas?
- 5) ¿Que condiciones debería cumplir el software creado para que fuese fácilmente modificado si fuera necesario?



6) ¿Cómo podrían evaluarse los resultados obtenidos de modo que existiesen diferentes fuentes de información contrastables entre sí?

Así comenzó el proyecto E.F.I.C. (Enseñanza de la Física por Computadora) [EAPC88] actualmente en marcha, una de cuyas primeras experiencias consistió en diseñar e implementar todo el currículo de Física para séptimo de E.G.B. mediante dos metodologías, una conductista, [SKIN53] y otra cognitivista, [AUS76], [JOYC85], experimentadas con los alumnos de los Colegios Públicos “Dulcinea del Toboso” y “Ángel Andrade”.

PROYECTO E.F.I.C.

El proyecto en su fase experimental fue aceptado por los Consejos escolares de ambos colegios, colaboraron en su aplicación como profesores tutores los profesores D. Eduardo Bernal Morales y D. Juan Ruiz Plaza y en su desarrollo e implementación los profesores, integrantes del grupo X, D. Miguel Ángel Melgar Mazarro, D. Emilio Serrano Marín y D. Juan Francisco Lozano Ramírez.

Nuestro contacto con el departamento de Informática y Automática de la Universidad Complutense de Madrid permitió disponer de un sistema de autor, el sistema de autor S.I.E.T.E. [SIETE8], que minimizaba el tiempo de programación, por lo que el diseño y desarrollo de temas se realizó mediante este.

Sus objetivos fueron:

1) ¿Qué incidencia tiene el uso de la computadora como recurso en la enseñanza y el aprendizaje de la Física en los niveles superiores de E.G.B., en el rendimiento académico del alumno, en los propios procesos y actitudes de aprendizaje y en la retención u olvido de los mismos?

2) ¿Qué incidencia tienen distintas metodologías, [COLL88] implementadas en la computadora en dichos rendimientos, procesos y memorización, así como en la actitud de los alumnos en el aprendizaje individual, de grupo o de equipo de trabajo, comparadas con una metodología tradicional?

3) ¿Cómo conseguir diseñar e implementar en la computadora dichas metodologías del modo más eficaz posible y qué especificaciones y requisitos han de cumplir los programas generados para tales objetivos [PRESS90]?

4) ¿Qué facilidades representa en la implementación de diferentes metodologías de enseñanza la utilización del sistema de autor S.I.E.T.E., generado por el departamento de informática y automática de la Universidad Complutense de Madrid, [SIETE87]?

5) ¿Cómo medir de la forma más eficaz posible las situaciones inicial y final de los alumnos, sus mapas conceptuales, [NOVA91], los procesos y actitudes de aprendizaje y su motivación e interacción con la computadora?



Para poder abordar dichas cuestiones se han seguido los pasos siguientes:

- 1) Elaborar una metodología de trabajo para el diseño del currículum y para la implementación de lecciones, así como para la toma de datos y tratamiento de los mismos, permitiendo un desarrollo paralelo en cada uno de los grupos de trabajo que se habían seleccionado.
- 2) Elección de unas muestras de alumnos representativas de la población estudiantil, que se denominaron A, B y C correspondientes a las metodologías conductista, cognitiva y tradicional respectivamente.
- 3) Medir sus aptitudes y los mapas conceptuales iniciales en el campo de la Física, a efectos de realizar un estudio comparativo con las aptitudes y mapas conceptuales finales, [ROMA891].
- 4 Establecer unas hipótesis iniciales, contrastables con los resultados mediante la experiencia.
- 5) Programar y disponer de unos instrumentos de seguimiento y validación del software creado, medido por su incidencia en los alumnos, y por la evaluación de observadores externos, que sirven como contraste de los resultados experimentales.
- 6) Describir y analizar estadísticamente los resultados de la experiencia, [SARR80], [WITT89].
- 7) Obtener una serie de conclusiones derivadas del cumplimiento o no de las hipótesis iniciales.

En resumen en el trabajo se han pretendido los objetivos siguientes:

- a) Crear una metodología de diseño de software educativo.
- b) Implementar dos metodologías para E.A.C. utilizando como soporte básico el sistema de autor S.I.E.T.E.
- c) Probar la versatilidad y potencia de dicho sistema de autor, validando también todo otro tipo de material informatizado creado e implementado en él, para la enseñanza y aprendizaje de la Física por computadora, mediante las oportunas simulaciones interactivas.
- d) Validar el software creado en virtud de:
 - 1) El análisis de los datos suministrados por la experiencia.
 - 2) De la evaluación efectuada por distintos profesores no relacionados con la investigación.
- e) Comparar y contrastar el rendimiento académico y los procesos y actitudes generadas por tres tipos de metodologías, dos de ellas mediante el uso de la computadora: las metodologías cognitivista y conductista (grupos experimentales A y B, y una tercera tradicional (grupo de control C), sin ayuda de la computadora, es decir mediante la clase tradicional. Estando los grupos distribuidos en grupos de trabajo de tres alumnos.
- f) Diseñar una metodología para la toma de datos tanto cuantitativos como cualitativos,



desde cinco puntos de observación y medida: computadora, vídeo, audios, pruebas escritas, y observadores y evaluadores de software cualificados.

g) Abrir un camino a futuros proyectos en cursos superiores.

La investigación ha necesitado varios años de trabajo y ha generado un material que consiste en:

1) La implementación en la computadora de:

- 22 Temas de Física sobre metodología científica, mecánica, astronomía, electromagnetismo y energética.

- 78 Experiencias y simulaciones de procesos físicos en los temas citados.

- 96 Problemas de datos aleatorios y aplicaciones.

2) Información sobre:

- Situación inicial de las muestras.

- Procesos de enseñanza y actitudes de aprendizaje.

- Rendimiento escolar.

- Relación proceso-rendimiento.

- Relación capacidad-rendimiento.

- Calidad y eficacia del software.

Todo ello como resultado de pruebas cuantitativas medidas

- Pretest y postest aplicados a las muestras, [TEA86] [TEA90], sobre VR (razonamiento verbal), MR (razonamiento mecánico) NA (aptitud numérica), AR (razonamiento abstracto), SR (relaciones espaciales), CSA (rapidez y precisión perceptivas), FI (reconocimiento de formas idénticas), MY (memoria) y g (factor de Catell).

- Pruebas escritas de carácter abierto distribuidas a lo largo del curso y aplicadas sin avisar previamente a los alumnos, distribuidas en las variables taxonómicas, [BL0072]: conocimientos (CC), comprensión (CP), análisis (AN), síntesis (SI) y aplicación (AP), así como la media aritmética total de todas y cada una de las pruebas.

- Pruebas cualitativas en el sentido de Bardin, [BARD86], realizadas mediante el análisis de las "categorías" preestablecidas: aprender observar, razonar, motivación y relación medidas en los grupos experimentales A y B.

- Ecos informáticos proporcionados por el Sistema que mostraban tiempos de espera en simulaciones preguntas y problemas.

- Vídeos sobre sesiones de los grupos, mediante cámara oculta, que analizados mostraban la dinámica de grupos y equipos de trabajo.

- Audios sobre sesiones de los equipos de trabajo, mediante grabadora oculta, que después habían de ser transcritos para determinar los procesos y relaciones entre los miembros de los equipos de trabajo.

- Observaciones de seguimiento de los equipos de trabajo, por alumnos del último curso



de la carrera de magisterio, que hemos denominado "observadores externos" y que tomaban nota de aprendizajes, procesos y actitudes.

- Evaluación de los programas por observadores externos, profesores en ejercicio y alumnos del curso de actualización pedagógica C.A.P.

3) Evaluaciones de los resultados obtenidos, siguiendo metodologías cuantitativas de tratamiento de datos y metodologías de análisis de contenido de datos cualitativos, [GOET88].

BREVE EXPOSICIÓN DE RESULTADOS

- Las muestras resultaron homogéneas en sus condiciones iniciales después de realizar un estudio del contraste estadístico y análisis de varianza entre las mismas referido a variables socioculturales y académicas.

- La representatividad de la población por las muestras elegidas fue demostrada mediante el estudio de la hipótesis nula (HO) de no existir diferencias significativas al nivel del 95% respecto a la media nacional en cada uno de los pretest evaluados .

- El análisis de las pruebas cuantitativas referido a las pruebas escritas en todas las variables taxonómicas utilizadas muestran que, referidas a cada uno de los grupos evaluados:

CC (A) > CC (B) > CC (C); CP (A) >> CP (B) >= CP (C)

AN (A) >> AN (B); SI(A) >> SI (B) = SI (C)

AP (A) = AP (B) > AP(C)

Siendo: MEDIA TOTAL (A) > MEDIA TOTAL (C) >= MEDIA (B)

Esto es: el rendimiento en todas las variables es superior en la metodología cognitivista que en el resto y la metodología conductista utilizando computadora es superior a la metodología tradicional.

- El análisis semicuantitativo (determinado por la cuantificación discreta de las variables cualitativas) muestra que:

"APRENDER" DE A = "APRENDER" DE B

"OBSERVAR" DE A = "OBSERVAR" DE B

"RAZONAR" DE A = "RAZONAR" DE B

"MOTIVACIÓN" DE A = "MOTIVACIÓN" DE B

"RELACIÓN" DE A = "RELACIÓN" DE B

Esto es: no se observan diferencias significativas en las variables cualitativas que miden procesos y actitudes ante el aprendizaje de los grupos que utilizaron la computadora como recurso, si bien los resultados de las variables cuantitativas arrojan resultados superiores en la metodología cognitivista, lo cual hace pensar que está influyendo no sólo el recurso utilizado (compárese con el resultado con el grupo de control) sino también la metodología de aprendizaje.



- El análisis de las encuestas sobre el software realizada por profesores en activo arroja puntuaciones superiores para el software aplicado en los grupos A y B que para otro tipo de software semejante evaluado conjuntamente con aquel.

NUEVAS CUESTIONES QUE SURGEN

1 Sobre los resultados:

a) Hubieran sido iguales si:

- ¿No hubieran existido “observadores externos” con los grupos A y B
- ¿El grupo C hubiera seguido la enseñanza tradicional pero con laboratorio de Física?
- ¿Todos hubieran seguido experiencias en laboratorio real y no las simuladas de los temas implementados en computadora?
- ¿Se hubiera utilizado metodología multimedia?

b) Cómo explicar que:

- Se produce el resultado AN (A) >> AN (B) a pesar de que “OBSERVACIÓN” (A) = “OBSERVACIÓN” (B) y “MOTIVACIÓN” (A) = “MOTIVACIÓN” (B)
- El resultado SI (A) >> SI (B) a pesar de que “RAZONAMIENTO” (A) = “RAZONAMIENTO” (B)
- Las variaciones no previstas en los resultados de algunas variables entre el posttest y pretest.

2) Respecto al método

- ¿Ha influido el aula de informática como entorno de enseñanza/aprendizaje?
- ¿Qué papel ha jugado el trabajo en grupos frente a un trabajo realizado individualmente?
- ¿Cómo han influido las pruebas escritas realizadas por los alumnos sin haberles avisado de ellas previamente?
- ¿Ha influido lo “novedoso” del recurso?

3) Respecto al software

- ¿Es sesgada la encuesta a profesores, por su implicación en otros trabajos de la Escuela Universitaria?
- ¿Hubiera dado otro resultado un software multimedia?
- ¿Y el uso exclusivo de monitores en color, habida cuenta de usar en la experiencia monitores B/N y color?
- ¿Ha sido representativa la muestra de profesores utilizada en la evaluación?





Reunión equipo de trabajo



Estudiando un tema



Clase "A" gran grupo



Aula de informática



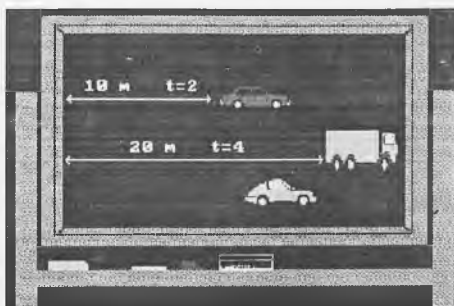
Sistema de autor



Experimento simulado



Experiencias simulada



Resolución de problemas

ESTADO ACTUAL DEL PROYECTO E.F.I.C. PROYECTO MULTIEFIC.

En estos momentos el proyecto E.F.I.C tiene dos campos de actuación, [BAUT92] y [VAZ92], [VAZ93]:

1) La complementación del sistema de Autor S.I.E.T.E introduciendo las siguientes posibilidades, ya previstas por sus autores.

- a) Pizarra gráfica para dibujo libre
- b) Videodisco interactivo
- c) Ratón para respuesta por posicionamiento.
- d) Equipo de digitalización de imágenes (ya incorporado por nosotros).
- e) Posibilidad de copiar páginas de una lección a otra distinta.
- f) Incorporación de sonido.
- g) mejora del editor gráfico.
- h) interacción fácil con otro tipo de periféricos multimedia, [AUT92] y [VZQ90].

2) Respecto de lecciones de Física se siguen dos patrones:

a) El diseño, ya casi terminado de las lecciones para secundaria sobre:

- Nociones sobre relatividad.
- Comportamiento de fluidos.
- Terminología.
- Nociones de Termodinámica y máquinas térmicas.
- Ondas mecánicas.
- Ondas electromagnéticas.
- Óptica geométrica e instrumentos ópticos.
- Óptica Física.
- Física del átomo.

b) El diseño e implementación de experiencias para laboratorio de Física en la Escuela Universitaria del Profesorado mediante E.A.C. y medición con sensores, [FL092].

Bibliografía

- [AIKE91] Robert M Aiken. La Enseñanza de la Informática en la Educación Secundaria. Rev *ADIE* nº4, 5 y 6.
- [ARNAU88] Arnau Gras, J. *Diseños experimentales en educación*. Edit Trillas. 1992.
- [ATEN92] *Proyecto Atenea. Fase de extensión*. M.E.C. 1992
- [AUS76] Ausubel, D. *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. Ed. Trillas. 1976.
- [BARD86] Bardin, Laurence. *Análisis de contenido*. Akal Universidad. 1986.
- [BAUT92] Bautista, Antonio. Utilización de Hipermedia o Multimedia en la enseñanza y en la Formación del Profesorado; posibilidades y prevenciones. Rev. *ADIE* nº 8.
- [BL0072] Bloom, Benjamin S. *Taxonomía de los objetivos de la educación. Ámbito del conocimiento*. Edit. Marfil 1972.
- [COLL88] Coll, Cesar. *Psicología y curriculum*. Ed. Lain. 1988.
- [EAPC88] *Enseñanza Asistida por computadora. Líneas de Investigación y Desarrollo en un futuro inmediato*. Dpto. de Informática y Automática. Univ. Comp. Madrid. 1988.
- [ELLI90] Elliot J. *La investigación-acción en educación*. Edit. Morata. 1990
- [FL092] Flores Gómez, J. & alt. El ordenador en el laboratorio docente de Física. Rev. *ADIE* nº 8.
- [GOET88] Goetz, J.P. & LeCompte M.D. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Edit. Morata. 1988.
- [JOYC85] Joyce, Bruce y Weil, Marsha. *Modelos de Enseñanza*. Edit. Anaya 1985.
- [LAND89] Landazabal, M.C.P. & alt. *Cambios conceptuales en Física con ordenador*. 3Q Cong. Didact. Cienc. Barcelona. 1989
- [LARI85] Larudon, P. *Logo and intelligence*. IFIP85.
- [LOG086] *LogoSb: Un Logo Multitortuga tridimensional*. Ed. Diaz de Santos. 1986.
- [MORI88] Morine, H & Morine, G. *El descubrimiento un desafío a los profesores*. Aula XXI. Santillana. 1988.
- [MULL85] Mullan, A.P. *El ordenador en la Educación Primaria. Problemática y metodología*. Ed Gustavo Gili. 1985.
- [NOVA91] Novack, D. Ayudar a los alumnos a aprender a aprender. La opinión de un profesor investigador. Rev. *Ens. Ciencias*. vol 9 nº 3.
- [PILL89] Pillot, J. C. *El ordenador en la EGB*. Edit. Crítica. 1987.
- [PRES90] Pressmann, Roger S. *Ingeniería del software. Un enfoque informático*. Mc Graw Hill. 1990.
- [PRO89] Pro, A. *Propuestas de formación inicial científico-didáctica del Profesor de Ciencias*. 3Q Cong. Didact. Ciencias. Barcelona 1989.
- [REGG84] Reggini, Horacio C. *Alas para la mente*. Ed. Galapago. 1984.

- [[REGG88] Reggini, Horacio C. *Computadoras: ¿creatividad o automatismo?* Ed. Galápagos 1988.
- [ROMA89] Roman, M. y Diez, E. *Curriculum y aprendizaje*. Ed Itaka.1989
- [SARR80] Sarramona, J. *Investigación y Estadística aplicada a educación*. Ed. CEAC. 1980.
- [SIETE89] *Manual del Sistema de autor SIETE*. Dpto. Informat. y Automat. Univ. Comp. Madrid.1989.
- [SKIN53] Skinner B.F. *Science and Human Behavior*. Mc Millan Inc. New York. 1953.
- [TEA86] *Manual del Test de Formas idénticas de L.L. Thurstone*. Ediciones TEA. 1986
- [TEA88] *Manual del Test de Factor "g" de R.B. Catell y A.K.S. Catell*. Ediciones TEA. 1988.
- [TEA89] *Manual del Test de Memoria de C. Yuste Hernanz*. Ediciones TEA. 1989.
- [TEA90] *Manual del Test DAT de aptitudes diferenciales de G. K. Bennet/ J.H.G. Seashore y A.G. Wesman*. ediciones TEA. 1 990 .
- [VAZ83]a Vázquez, Andrés. *Curso sobre informática para niños*. E. U. de Magisterio. C. Real, 1983.
- [VAZ83]b Vázquez, Andrés. *Memoria del Grupo experimental Arquímedes*. CEP Ciudad Real. 1983.
- [VAZ84] Vázquez, Andrés. *Curso sobre Informática educativa I*. CEP de Ciudad Real.1984.
- [VAZ85]a Vázquez, Andrés. *Curso sobre informática Educativa II*. CEP de Ciudad Real.1985.
- [VAZ86] Vázquez, Andrés. *Curso sobre informática Educativa VI*. CEP de Ciudad Real. 1986.
- [VAZ87]a Vázquez, Andrés. La Informática en las Escuelas Universitarias del profesorado. *Rev Bordón* n 6.1987.
- [VAZ87]b Vázquez, Andrés, Carmen Díaz. La Educación perceptiva a través del video. *Rev Bordón* n° 6. 1987.
- [VAZ87]a' Vázquez, Andrés. La Informática educativa en las E.U. del Profesorado. *II Congreso nacional de Tecnología Educativa*. Madrid 1987.
- [VAZ87]b' Vázquez, Andrés. La educación perceptiva a través del video. *II Congreso nacional de Tecnología de Educativa*. Madrid. 1987.
- [VAZ87]c' Vázquez, Andrés. Experiencias de aplicación de las Nuevas Tecnologías a la Enseñanza de la Física. *VIII Encuentro nacional Didáctica de las Ciencias*. Sevilla. 1987.
- [VAZ87]d' Vázquez, Andrés. La observación y la experiencia -"casera" como cauce de aprendizaje de la Física. *I Congreso provincial de educación*. Ciudad Real. 1987.
- [VAZ87]e' Vázquez, Andrés. La Informática educativa en la formación inicial del profesorado. *I Congreso Provincial de educación*. Ciudad Real. 1987.
- [VAZ87]f' Vázquez, Andrés. *Informe del proyecto de investigación*. Ayuntamiento de C. Real. 1987.
- [VAZ88]a Vázquez, Andrés. Aportaciones en EAC a la Educación ambiental. *Congreso Internacional sobre educación ambiental*. Madrid.1988.
- [VAZ88]b Vázquez, Andrés, *Informe proyecto investigación*. Ayuntamiento de Ciudad Real. 1988. Vázquez, Andrés. La Informática educativa en la formación del Profesorado. *Rev. Plantel* n.º 1.
- [VAZ90] Vázquez, Andrés. *Curso de informática para niños de 7.º de EGB*. 1990
- [VAZ90] Vázquez, Andrés. La formación inicial del profesorado. Una propuesta. *I Congreso Nacional de didáctica*. Córdoba, 1990.
- [VAZ92] Vázquez, Andrés. *Especificación, diseño, implementación y validación de diferentes estructuras de material informatizado para E.A.C. de la Física mediante un entorno de autor mixto*. Tesis doctoral.1992.
- [VAZ93] Vázquez, Andrés. E.F.I.C.: Un proyecto de enseñanza de la Física asistida por computadora. *Rev. de Enseñanza y Tecnología*, n°2. 1993.
- [VZQ90] Vázquez, Gonzalo. Multimedia y aprendizaje. *Rev. de ADIE* n.º 3. 1990.
- [WEI75] Weis, Carol. *Investigación evaluativa*. Ed. Trillas. 1 975 .
- [WITT89] Wittrock, M. *La investigación en la enseñanza*. Ed. Paidós. 1989.



A C T I V I D A D E S





Celebración del 150 aniversario de la fundación de nuestra Escuela

El día 1 de abril de 1992 la Escuela Universitaria de Magisterio de Ciudad Real Cumplió 150 años, hecho que dio lugar a la celebración de un variado programa de actos.

Cuando en los primeros días del curso 90-91 se anunció la proximidad de la efeméride, toda la Escuela -profesores, alumnos y personal de administración y servicios- se implicó en la preparación de un programa de actividades digno de tal acontecimiento. Actos académicos y sociales, competiciones deportivas, exposiciones y concursos constituyeron la base de los actos previstos.

La correspondiente Comisión "150 Aniversario", -abierta a todo tipo de colaboración- se encargaría de dar cauce a las sugerencias, a los ofrecimientos, a las colaboraciones y a la elaboración del programa definitivo.

El primero de los Actos Académicos se celebró el día 1 de abril de 1992. Bajo el título "Historia de nuestra Escuela" los profesores del Centro, Ciudad Serrano y Jara Barreiro, hi-



cieron un detenido análisis de lo que fueron las circunstancias históricas en las que nace la Escuela-Seminario de Maestros de Ciudad Real, así como de los principales acontecimientos -políticos, académicos y sociales- de la vida de la Escuela.

La documentada y amena exposición de los conferenciantes despertó el interés y curiosidad de los asistentes por la proyección de fotografías relacionadas con nuestras Escuelas de Magisterio, masculina y femenina, en torno a los años 20.

El profesor Jara tuvo palabras de emocionado recuerdo para quienes fueron profesores de la Escuela hace unas décadas: Don Salomón, Pilar Serrano, M.^a Eugenia, Julia Muela, Fernando Calatayud, D.^a Nati, Nicolás Santana, Enrique Pareja, Manolo Poveda, José Álvarez.

Palabras de recuerdo también para cientos de alumnos y alumnas que se formaron en nuestras aulas a lo largo de los 150 años de su pequeña historia.

Finaliza su intervención convocando a los asistentes para un próxima celebración. Dentro de 50 años, el 1 de abril del 2.042 se celebrará el 200 Aniversario. No sabemos que será de las actuales Escuelas Universitarias, de los diseños curriculares, de otros planes de estudio... Pero quedamos citados para entonces.

“Al evocar este sencillo acto los que viváis en esa fecha, dejad prendido en el amanecer de aquel día un recuerdo, una sonrisa, una plegaria tal vez. El suave viento alado de la mañana lo trasladará a no se dónde. No os preocupéis. Alguien saldrá a recibirlo”.

El día 26 de mayo se celebró el solemne acto académico, conmemorativo del 150 Aniversario con la asistencia de autoridades académicas, políticas, religiosas, profesorado de la Escuela, así como representantes de los Centros docentes de la capital. Recordamos, entre otras personalidades al Rector de la Universidad, Presidente de las Cortes de Castilla-La



Mancha, Alcalde de la Capital, Obispo de la Diócesis, Director Provincial de Educación y Ciencia... Cientos de alumnos y alumnas se sumaron al acto, especialmente los componentes de la promoción 89-92, "Promoción 150 Aniversario", quienes recibieron de manos de las citadas autoridades los diplomas acreditativos de los estudios realizados.

Presentó el acto el Director de la Escuela. El Profesor Vázquez explicó el significado de la efeméride que se celebraba; la implicación de la Escuela en su preparación y el mensaje que se quiere transmitir a las generaciones que nos seguirán.

Hace referencia al cartel conmemorativo y a su autor, el exalumno de la Escuela, Félix Rubio.

El Director del Departamento de Historia Contemporánea del CSIC, profesor Manuel Espadas Burgos, pronunció una brillante conferencia en torno a la "Política educativa en la España Isabelina: las Escuelas Normales". Destaca en su exposición la necesidad de la "revolución educativa" en la que se comprometen los políticos e ilustrados de la época. La figura de Pablo Montesino ocupa un lugar destacado en la exposición del conferenciante, que finaliza sus palabras con una referencia histórica a la creación de la Escuela de Magisterio de Ciudad Real.

El Rector dirigió palabras de felicitación a profesores, alumnos y personal de la escuela por el acto que se celebraba, estimulando a unos y a otros a realizar un mayor esfuerzo para llevar a la práctica con dignidad y altura académicas el reto que para la Escuela suponen los nuevos planes de estudios.

La agrupación Coral de la Universidad de Castilla-La Mancha, dirigida por el profesor Ángel Vázquez, ofreció un selecto programa, especialmente preparado para este acto.

Los alumnos de Tercer Curso, componentes de la Promoción "150 Aniversario", se reunieron en un céntrico Hotel de la ciudad en el que celebraron una cena de hermandad seguida de un animado baile, actos a los que asistieron algunas de las personalidades citadas, así como profesores y personal de la Escuela.

* * *

De entre los distintos trabajos referidos a nuestra Escuela Universitaria que, con motivo de su CL aniversario, se publicaron en diferentes medios recogemos los de don Ángel Jara Barreiro, profesor titular de Pedagogía que aparecieron en el diario LANZA de Ciudad Real en abril y mayor de 1992.

CREACIÓN E INAUGURACIÓN DE LA ESCUELA NORMAL DE MAESTROS DE CIUDAD REAL

La enseñanza ha existido, de forma asistemática, no intencional, desde siempre. También, desde siempre, ha habido "maestros". Cuando el caudal de conocimientos creció consi-



derablemente, se hizo necesario transmitirlos a las generaciones venideras. Se hizo necesario preparar grupos de hombres especialmente destinados para esa misión, en centros específicos, como lo fueron las escuelas normales de maestros y de maestras.

El origen de dichas escuelas normales, llamadas así para que sirvieran de tipo y norma a todas las demás en la formación de maestros, hay que situarlo en Alemania con las creaciones de Franke en 1696 y, posteriormente por obra de Pestalozzi.

La iniciativa alemana extiende su influencia a Francia, creándose la primera escuela normal en 1810. Posteriormente, la creación de escuelas normales de maestros se inicia en Inglaterra en 1835, estando ya en funcionamiento las escuelas lancasterianas, que contaron con notable influencia en la educación española. Pablo Montesino, exiliado en Inglaterra durante los últimos años del reinado de Fernando VII, entró en contacto con las modalidades de la educación inglesa.

Muerto el rey absolutista, Montesino regresa a España y tiene ocasión de poner de manifiesto sus preocupaciones educativas y goza de prestigio y respeto en todos los ámbitos políticos y docentes. Forma parte de la comisión que preparó la reforma educativa, que culmina con la aparición del Plan General de Instrucción Pública, de agosto de 1836 y del Plan provisional de instrucción Primaria, de julio del 38. Los artículos 11 y 12, de este último documento legal, disponían la creación de una Escuela normal Central en la capital del Reino y una escuela normal en cada una de las capitales de provincia. La provincia de Ciudad Real daría respuesta favorable a lo que la ley obligaba. Pasarían, no obstante, algún tiempo, casi cuatro años, hasta que se crease la escuela normal de maestros en esta capital. La Diputación, el Jefe político, la Junta Superior de Instrucción Pública no regatearon esfuerzo por llevar a feliz término esta obra de la que la provincia estaba muy necesitada, dado el lamentable estado de la enseñanza en nuestros pueblos.

En el Boletín Oficial de la Provincia, correspondiente al día 26 de febrero de 1842, en primera página y en "artículo de Oficio" se lee: "Decidida la Diputación a proporcionar todos los medios que conduzcan al fomento de la instrucción pública en esta provincia... ha determinado se realice el establecimiento de la escuela normal planteada en esta capital, a cargo del profesor alumno de la central del Reino, don Juan Trujillo".

Invita la Diputación a que todos los pueblos de más de mil vecinos nombren un individuo de buena conducta moral y política, que sepa al menos leer y escribir para que el día uno de abril del año en curso comience los estudios en la capital. Los gastos de estos alumnos serán sufragados por los ayuntamientos respectivos. Por su parte, los alumnos, terminados los estudios ejercerán durante tres años en los pueblos que les han becado.

No debieron ser muy diligentes los ayuntamiento de la provincia en dar su respuesta afirmativa, ya que el 14 de abril de 1842, pocos días después de haberse iniciado el curso, se reiteraba el llamamiento de la Diputación para que los ayuntamientos seleccionaran alumnos para la escuela normal.

El día 1 de abril de 1842 se inauguró la Escuela Normal de Ciudad Real, no entre las primeras de España, pero sí antes que las de capitales tan importantes como Sevilla, Barcelona,

Valencia, Zaragoza, Toledo. No tenemos referencia alguna acerca de los actos celebrados, que es de suponer que fueron importantes, como sucedió un año después, con ocasión de inaugurarse el Instituto de Ciudad Real. Sorprende, sin embargo, que autores tan señalados como Madoz en el “*Diccionario Geográfico, Histórico y Estadístico*”, ni Hosta en “*Crónica de la Provincia*” no hagan referencia ni siquiera a la existencia del citado Centro Educativo.

Sí consta la existencia de la Escuela Normal de Ciudad Real en el *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, t.I, referencia debida, según Viñao, a J. de Quinto.

La mejor fuente de información acerca de este asunto la facilita el periódico “*El Magisterio. Periódico de Educación y Enseñanza de la Provincia de Ciudad Real*”. El periódico aparece en 1858 gracias a la decisión y entusiasmo de tres hombres, de gran importancia en lo relacionado con la educación provincial del pasado siglo: Pablo J. Vidal, secretario de la Junta Superior; José P. Clemente, inspector de enseñanza y el impresor V. Malaguilla. Vidal y Clemente vinculados a hombres y mujeres, profesionales de la educación en Daimiel y en Ciudad Real.

En *El Magisterio*, en uno de los primeros números del 1853, el inspector Clemente, testigo de excepción de los hechos que nos interesan, analiza la reforma educativa en la provincia. Entre otros hechos, se refiere a la creación de la Escuela Normal. Resalta, dada su condición de inspección, la intervención de la Comisión Superior de Enseñanza primaria (Las denominaciones fueron distintas, según las épocas, legislación correspondiente...). Hace mención a la colaboración de la Diputación y al esfuerzo económico de los pueblos. La cita textual dice así: “...y tuvo la satisfacción (La Comisión Superior) de que en primero de abril del mismo año se inaugurasen las cátedras de aquel utilísimo establecimiento con catorce alumnos externos pero sostenidos respectivamente por los pueblos de Alcázar, Almadén, Almodóvar, Campo de Criptana, Ciudad Real, Infantes, Manzanares, Miguelturra, Solana, Tomelloso, Valdepeñas, Daimiel y Herencia.

Dos años más tarde, el primero de abril de 1844, la primera promoción de maestros de la normal de Ciudad Real finalizaba sus estudios. Los nuevos maestros habían colmado las esperanzas que en ellos pusieron, rivalizando profesores y alumnos en el cumplimiento del deber. Pero Clemente no se refiere únicamente a la creación de la Escuela Normal. Reclama para la Junta Provincial la gloria de un hecho que conviene no olvidar: la creación del Instituto de la Provincia. El nuevo director de la Escuela, José María Anía, fue también director del Instituto, “creado a la sombra de la Escuela Normal... La Escuela Normal de 1842 sirvió de base al Instituto, en un mismo edificio estuvieron tan importantes establecimientos y uno mismo fue su director”.

El 14 de junio tomaron posesión de sus destinos los maestros de la primera promoción. Las mejores escuelas de la provincia, escribe Clemente en 1858, son las de los alumnos de aquella modesta Escuela Normal. No todo fue felicidad, éxitos y fácil crecimiento. Ninguna institución educativa ha sufrido tan directa y negativamente los vaivenes de la política como las Escuelas de Magisterio. El peligro de la desaparición es la permanente amenaza en el pasado y en tiempos no lejanos.

LA DIPUTACIÓN PROVINCIAL, QUE ACTUÓ DECISIVAMENTE EN TODAS LAS CRISIS DE LA ESCUELA NORMAL DE MAESTROS, LE PRESTÓ TAMBIÉN SU ASISTENCIA

Los acontecimientos que se relacionan confirman la permanente incertidumbre entre la desaparición-permanencia de nuestras normales. La Diputación, pese a sus limitados medios económicos, jugó un papel decisivo en favor de la continuidad de tan importantes centros culturales “necesarios para el bienestar y desarrollo de la Provincia”.

1849. Razones de carácter político, económico y pedagógico aconsejan notable reducción de las Escuelas normales y pérdida de categoría de muchas de ellas, previos los informes de los jefes políticos, de las Diputaciones y de las Juntas de instrucción pública. El informe de la Diputación fue favorable a la continuación de la Normal de Maestros, contándose la nuestra entre las 20 autorizadas de categoría elemental.

Las acusaciones que pesaban sobre las Normales de España eran las de “ser gravosas a los pueblos, dar pocos resultados y de producir maestros de ideas revolucionarias”. Aunque la Normal de Maestros superase la prueba, hay motivos para deducir que los momentos debieron ser muy difíciles. El inspector Clemente refleja esta situación. Refiriéndose a la Escuela dice “... que estaba tan combatida en aquél tiempo...”. El director, Jimeno Escámez, sufrió tribulaciones, contrariedades y disgustos por defender la necesidad de la Escuela.

La Diputación continuó sufragando los gastos que originaba la apertura de la Escuela Normal, siempre inferiores a los del Instituto, igualmente costeados por la Diputación: 16.000 reales para la Normal y 90.514 para el Instituto, en 1847. En 1885 el presupuesto de las Normales asciende a 15.238 pesetas y a 40.865 el del Instituto. La Diputación no regateó esfuerzos para dignificar la categoría y calidad de las Normales, la de Maestras creada en 1860.

1868.- Son críticos para el trono y para los moderados los momentos que se viven. En el ambiente se percibe la inminencia de una revolución social. Preocupan los maestros. Severo Catalina, ministro de Fomento, firma la ley que había preparado su antecesor, Osovio. La ley de 2 de junio decreta, entre otros asuntos, el cierre de las Normales, sospechosas de heterodoxia, mientras clérigos y religiosos adquieren una fuerte autoridad en instrucción pública, según afirma Puelles Benítez.

Severo Catalina pasa a ser uno de los políticos más negativos para la educación. Circunstancias de la vida y de la política le vincularon a nuestra provincia. En el periódico “*El Magisterio*”, de 1864, se lee: “Visita. Tuvimos el gusto de felicitar al dignísimo catedrático de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central y diputado a Cortes por esta provincia, don Severo Catalina, que por designación del Ilmo. Sr. Rector vino a girar una visita a todos los establecimientos de Instrucción Pública de esta capital”. Días antes, el 7 de mayo, había visitado la Normal de Maestros el Rector de la Universidad.

Felizmente, la Revolución de Septiembre supuso un giro importante para la vida política, cultural y social. Se deroga la ley de 2 de junio, “que había privado a los maestros de consi-

deración, dignidad e independencia”, proclamándose la libertad de enseñanza y libertad de cátedra. Las Normales reanudan su actividad docente.

1871. La Diputación está falta de recursos económicos. Los ayuntamientos están en deuda con la Diputación. Los pueblos empobrecidos por las continuas y devastadoras plagas de langosta y las sequías. La Diputación tiene que reducir gastos. El 26 de abril de 1871 la Diputación Provincial acuerda suprimir la Escuela Normal Superior de Maestros, creando en su lugar una Cátedra de Pedagogía en el Instituto de Segunda Enseñanza, a cargo del director de la Escuela suprimida, con una dotación anual de 2.000 pesetas. El día 6 de noviembre del 71, teniendo en cuenta el crecimiento de la matrícula, la Diputación Provincial acuerda “que se restablezca la suprimida Escuela Normal, según se encontraba en el tiempo de la supresión y...”.

La Diputación ejerció autoridad y gobierno en la E.N., como se deduce del problema de competencias suscitado entre el director de la Escuela de Maestros y la Corporación Provincial. Aquél se vio obligado a readmitir al hortelano de la Escuela Normal, Feliciano García, al considerar la Diputación la decisión del director “como un acto abusivo que es en mengua y desprestigio de la autoridad que corresponde a la Diputación” (*Actas Diputación Provincial*, 1884).

1901-1914. El 17 de agosto de 1901 entra en vigor el R.D. Organizando los Institutos Técnicos Generales, antiguos Institutos de Enseñanza Media. Los estudios de Magisterio se integran en aquellos, al igual que otro tipo de estudios medios. Se pretendía una mejor preparación de los maestros, elevar su nivel profesional, al igual que Alemania, Suiza, Suecia... La Escuela Normal de Maestras vuelve a la situación anterior en poco tiempo, manteniendo las dos categorías de Elemental y Superior. No sucedió lo mismo con la Normal de Maestros, que perdió su categoría superior, al no poder hacer frente la Diputación a los gastos de mantenimiento. Ellos supuso un grave quebranto para los jóvenes aspirantes a maestros de título superior, teniendo que limitar sus aspiraciones o bien, si su escasa economía aún lo permitía, tenían que ir a estudiar a otras capitales próximas.

A iniciativa de muchos profesionales de la enseñanza, Pablo Vidal jefe de la sección administrativa de la Primera Enseñanza, destacado periodista, y maestro, secundado por el director de “*El Magisterio*”, el inspector de Primera Enseñanza y Jesús Caro, maestro de Manzanares inician una intensa campaña que dura cerca de dos años y a la que se suma toda la prensa provincial y todo el Magisterio local y provincial, así como los partidos políticos. Puede que nunca en nuestra provincia haya habido una tan unánime identidad de criterio ante un problema de tipo educativo. Era necesario que la Diputación, llegando al máximo de sus posibilidades económicas, hicieran un esfuerzo supremo para sufragar el coste económico que supondría la implantación de título superior. El 13 de octubre de 1913, la Diputación accede a la petición y se crea la Escuela Normal Superior de Maestros, que comienza a funcionar en el curso 1914-1915, en el edificio que la Diputación adquiere en la Calle Azucena, esquina a Reyes, de cuyas instalaciones “*Vida Manchega*” nos ha dejado varios testimonios gráficos. “Era poco equitativo y justo y menos racional y lógico que hubiese en Ciudad Real una Es-

cuela Superior de Maestras, cabalmente donde estuvo emplazada la antigua de Maestros y no hubiese ninguna del sexo masculino”, denuncia “El Magisterio”, de 1 de noviembre de 1913.

El R.D. de 30 de agosto del 14, reformando las Escuelas Normales soluciona el problema, y Ciudad Real cuenta con dos Escuelas Normales, de Maestros y Maestras, de categoría única y cuatro años de estudios. El periódico “*El Magisterio*” se hace eco del sentir de toda la provincia y agradece la excelente y patriótica disposición de los diputados, uniendo sus nombres a una reforma acreedora de las mayores alabanzas.

CREACIÓN DE LA ESCUELA NORMAL DE MAESTRAS DE CIUDAD REAL

En “*El Magisterio*” de abril de 1858 leemos lo siguiente: “sabemos que el pensamiento de la creación de una escuela normal de maestras en esta capital será poderosamente secundado por el señor Gobernador de la provincia. Ha fijado toda su atención en este asunto y penetrado de su importancia está resuelto a llevarlo a cabo”.

De otra parte, la misma publicación inserta una noticia, debida a Pablo J. Vidal, hombre con el que la educación provincial tienen contraída una gran deuda dado lo mucho que hizo por la educación provincial durante más de cuarenta años el pasado siglo en colaboración con su entrañable amigo, el inspector José P. Clemente.

Dice Vidal: “hemos sabido con satisfacción que la Diputación Provincial acaba el establecimiento de una Escuela Normal de Maestras en esta capital, le felicitamos por ello, asimismo que al Señor Gobernador, que tan eficazmente ha colaborado al desarrollo de aquella idea, solicitada un año ha por la Comisión Superior de Instrucción Primaria”.

Es necesaria, afirma Vidal, la creación de una Escuela Normal igual que la de maestros “para que las maestras aprendan a serlo, para que se ilustren, para que se eleven a la altura que reclama la importancia de sus funciones”. La Junta de Instrucción Pública se ocupó con suma actividad de la confección del reglamento correspondiente así como de preparar el local que debía ocupar la Escuela Normal de Maestras. La citada Junta nombró miembros de la Comisión de Inspección y Vigilancia de la Escuela Normal de Maestras a la señora Condesa de la Cañada y a doña Elena López Roberts.

Cuando se crea la Escuela Normal de maestras la provincia cuenta con ciento veinte pueblos y aldeas y 242.956 habitantes, de los que 10.159 son de la capital.

El número de escuelas (elementales, superiores, de niños, niñas y adultos) era de doscientos sesenta y tres. El presupuesto de educación -pago de maestros, alquiler de edificios, material, etc- es de novecientos mil cuatrocientos veintisiete reales.

En el BOP del siete de agosto de 1869, aparece la convocatoria para el curso académico 1860-61. La primera directora de la Normal de Maestras fue Alfonso Latur, quien, en el acto de su toma de posesión pronuncia palabras que son un importante documento para conocer los fundamentos y objetivos de la educación femenina de la época.

Dos años más tarde le sucede en la dirección Adela Riquelme. En el acto en que toma posesión de su cargo, denuncia la situación de la educación de la mujer “que tan abandonada ha estado en España, hasta el punto de que algunos hombres de talento incluso han llegado a dudar de que el alma de la mujer fuese igual a la del hombre, hoy es objetivo de los cuidados y desvelos”. Para Riquelme “Educar no es enseñar el a, b, c, sino instruir hombres y mujeres para que sean el adelanto del país”.

La Normal de Maestras tuvo los problemas que otras escuelas de su misma condición. Fue necesario aumentar el personal; elevar la categoría de la Escuela; mejorar los locales destinados a clases; posibilitar la implantación de nuevos planes de estudios, supeditando todo ello a la situación de la economía provincial.

La Diputación en la medida de sus posibilidades al igual que hizo con la Normal de Maestros siempre mostró una actitud favorable “para que de las normales salgan maestras suficientemente preparadas”, elevando los presupuestos provinciales correspondientes al capítulo de educación.

Las Escuelas de Prácticas, llamadas también escuelas Anejas, iniciaron su actividad juntamente con la creación de las respectivas Normales. El director y directora de aquellos centros eran profesores de Prácticas de las Escuelas de Maestros y Maestras.

Mucho y bueno se puede escribir de nuestras escuelas anejas. Cumplimos un deber de justicia haciéndolas partícipes de la historia de las Normales de la provincia. Es su propia historia.

LA EDUCACIÓN DE LOS PÁRVULOS: LA ESCUELA-MODELO DE CIUDAD REAL

Las noticias acerca de la citada Escuela-modelo las hemos obtenido, una vez más, por la consulta del BOP y de “*El Magisterio*”. La Diputación Provincial acordó la creación de dicho centro, en agosto de 1862, incluyendo en su presupuesto la cantidad de 16.000 reales, prometiendo ayudar también a otros pueblos que creen dichas escuelas en las que los niños de 2 a 6 años “se intruyen y divierten simultáneamente”.

No fue inmediata la inauguración del Centro. Debieron surgir problemas en el período comprendido entre los años de su creación, 1862, y de su inauguración, 1867. El 30 de abril de ese año el Rector de la Universidad Central comunica a la Junta de Instrucción Pública la aprobación del Reglamento provisional para la Escuela-modelo de Párvulos de Ciudad Real.

El objetivo de dicho Centro era además de admitir a párvulos de ambos sexos, el de servir de modelo en la organización, reglamento y disciplina para otras escuelas de la misma categoría, así como servir de Escuela de prácticas a las alumnas de la Normal “para que logren una auténtica especialidad en este tipo de escuelas”.

Además de los niños y niñas de 3 a 6 años asistían a las clases aspirantes a maestros de

párvulos: maestros en ejercicio y “las señoras esposas de los aspirantes y de los maestros”

Faltan datos para conocer con exactitud el desarrollo e incidencia de la presencia de la citada Escuela-modelo en la educación infantil de la provincia.

La primitiva Escuela-modelo fue precursora de la actual especialidad de Preescolar y de la próxima de Educación Infantil que se va a cursar en la Escuela Universitaria de Profesorado.

La historia de la Normal de Maestras está vinculada a mujeres como Alfonsa Latur, Adela Riquelme, Carmen García Arroyo, profesora de la Escuela, que viaja por varios países de Europa durante un año, interesada en la enseñanza de la geografía; a Amparo Cuesta, Roda que igualmente viaja por Europa para estudiar las escuelas de párvulos y normales; a Manuela Aznar inspectora de enseñanza; a Cristina Torija, directora de la Normal, quien en 1915 alquila un local en la calle Libertad número 5, para que las alumnas de la Normal practiquen “el law-tennis, el boxe francés de palo, la lucha de cuerda, el tiro bochas, croquet y Ciudad Real pueda entrar en el concierto de los pueblos más progresivos”; a Rafaela Clemente, directora de la Graduada de Daimiel y a una amplia relación en la que podríamos incluir algunas decenas y centenas de mujeres de nuestra tierra que hace 150 años empezaron a recorrer el difícil camino de la promoción cultural y social de los pueblos de la dilatada geografía provincial.

LOS PLANES DE ESTUDIO

Se aproximan a la veintena los planes. La mayor parte de ellos de escasas exigencias culturales y profesionales, especialmente los planes de estudios comprendidos entre los años 1838-1913. La explicación -afirma el profesor Solano- es que siempre fue más fácil a los políticos rebajar las exigencias culturales que subir el sueldo de los maestros.

El llamado “Plan de 1914” se debe al Ministerio Bergamín García, reformando las escuelas normales y la Escuela Superior de Magisterio. Se unifica el título de maestros y la carrera pasa a ser de cuatro cursos. Algunos califican al Plan de enciclopedista y culturalista. En 1931, en los primeros meses de la II República se pone en práctica el Plan Profesional por antonomasia. La reforma está inspirada en Rodolfo Llopy y llevada a la práctica por Marcelino Domingo, ministro de Educación. Los conocimientos culturales, los profesionales, la práctica docente, el ingreso en la Normal mediante examen-oposición y la forma de acceso a la propiedad constituyen los elementos esenciales de este Plan, que colocó a las normales de España en un lugar destacado con los países más avanzados de Europa.

En 1967 se produce un cambio radical con la implantación del “Plan del 67”. Es necesario al aspirante a maestro estar en posesión del título de Bachiller superior. La carrera consta de tres cursos: dos de materias culturales-profesionales; un año completo de prácticas de enseñanza y prueba final de madurez. Presenta cierta semejanza con el Plan Profesional del 31.

En 1971 Villar Palasí lleva a cabo una de las más importantes reformas educativas. Se aprueba la LGE, sucesivos decretos y órdenes ministeriales definen lo que va a ser el nuevo "Plan Experimental" de la carrera de profesor de EGB. Los estudios quedan integrados en la Universidad. Para ingresar en la EU de EGB -nueva y extraña denominación de las Escuelas de Magisterio- se necesita haber cursado bachillerato superior y COU. Se ofrece al aspirante diversas especialidades profesionales; en los tres cursos de que consta la carrera.

1992. La vigencia de la LOGSE y la aprobación de las nuevas titulaciones universitarias, consecuencia de la puesta en vigor del R.D. 1497/1987, de 27 de noviembre comportan una nueva concepción de titulaciones, especialidades y contenidos científico-profesionales que se pondrán en práctica, posiblemente, en el próximo curso 1992-93.

Nos encontramos en un momento de cambios trascendentes para las escuelas de Magisterio. No en vano han transcurrido 150 años desde que 14 alumnos procedentes de Alcázar, Almadén, Almodóvar, Ciudad Real, Campo de Criptana, Daimiel, Herencia, Infantes, Manzanares, Miguelturra, La Solana y Tomelloso iniciaron una esperanzadora andadura en el vetusto Convento de San Francisco, primera Escuela Normal-Seminario de Maestros de Ciudad Real.



Departamento de Pedagogía (Secc. de Ciencias Experimentales)

En el último tercio del tercer trimestre, se realizó una visita al Centro Cultural de la Villa de Madrid, para conocer la exposición que sobre “El agua y la expansión colonial” permanecía abierta en dicho centro.

Con posterioridad, nos trasladamos a Alcobendas para visitar la exposición que sobre “Dinosaurios” se había instalado en el aparcamiento del Museo Interactivo de la Ciencia, a continuación accedimos al interior del museo en el que pudimos accionar varios modelos-maqueta de algunos descubrimientos científicos. De manera plástica estaba representada la evolución de la especie humana y sus distintos hábitat.

Sin duda alguna, revistió especial interés la visita al “Rincón de la Ciencia” que en este museo reserva para iniciar a los niños en esa aventura.

A mediados del mes de abril, nos visitó el profesor de investigación del Consejo Superior de Investigaciones Científicas Prof. Dr. José López Ruiz, para dar una conferencia sobre “El vulcanismo en la evolución geológica de la tierra. Ejemplo del área volcánica del Campo de Calatrava”. Los puntos principales que desarrolló fueron los siguientes:

- generación de magmas
- localización actual
- dorsales y arcos insulares
- consecuencias de la evolución geológica de la tierra
- áreas volcánicas mundiales
- área volcánica de los alrededores de Ciudad Real

La conferencia comenzó por una presentación de la estructura interna de la Tierra. En esta presentación se abordaron los principales datos que sustenta la teoría de la Tectónica de Placas. A continuación se centró en el origen y formación del vulcanismo, poniendo de ma-

nifiesto todas las hipótesis y teorías de su etiología, citando como ejemplos más conocidos del vulcanismo el Campo de Calatrava, islas Canarias, islas Hawai... etc., e ilustrando los distintos tipos. En cuanto a la zona del Campo de Calatrava, señaló que existen 240 a 250 volcanes con características peculiares, hizo especial mención al Morrón de Villamayor que cuenta con una edad de siete millones de años y que ha sido explotado de manera anárquica para la construcción del balasto de la vía del AVE, siendo conveniente iniciar de forma eficaz la protección integral de campo volcánico de Calatrava.



Recital Poético-Musical

En el curso académico 93-94 la actividad que tuvo más resonancia en este centro, por parte del alumnado, fue, sin duda alguna, el recital poético-musical que se llevó a cabo el 20 de mayo del pasado año, y en el que intervinimos alumnos de primer curso de las especialidades de Educación Física y Educación Musical.

Esta idea surgió de la mano de nuestro profesor de lengua y literatura D. Isidoro Villalobos Racionero.

En principio se iba a tratar únicamente de un recital poético, que iba a estar dedicado a uno de los temas más hermosos de la literatura y en definitiva de la vida: el amor.

Fue más tarde, cuando los alumnos de la especialidad de Educación Musical aportamos nuestra iniciativa, consistente en añadir a este recital poético, un recital musical. Lógicamente, tuvimos que movilizar bastantes alumnos, ya que se pretendía que fuera un recital medianamente bueno. En este punto colaboró también con nosotros la profesora Dña. Pilar Arrate Bilbao.

En lo referente a la parte poética todos los participantes tuvimos que ensayar nuestras



respectivas poesías, acompañados por el profesor Villalobos, una media de 3 veces por semana.

Fue un proceso muy complejo, sobre todo hasta que D. Isidoro consiguió adaptar, a cada uno, el tipo de poesía que iba más acorde con nuestra persona y nuestra forma de recitar. Después fue en esto en lo que tuvimos que trabajar más; es decir, en el modo de recitar esos poemas, ya que para la mayoría de nosotros era la primera vez que realizábamos un acto de esta índole.

El recital comenzó con una introducción sobre el amor tomada de un texto de J. Ortega y Gasset, que leyó el mencionado profesor.

A continuación recitamos los siguientes alumnos:

Santa Moya Alarcón, Nuria Rodríguez García, Francisco M. Peña Sánchez, Irene Sosa Gil-Ortega, Santiago García de la O, José J. Sobrino González, Irene Poblete García, Fernando Fernández Calero, M.^a Rosario González Mellado, Adoración Cabañeros Fuentes, Alicia Rivero Rodríguez, María Luisa Santos y Marta Maeso Serna.

Los autores recitados fueron de la talla de Lope de Vega, Alberti, Alfonsina Storni, García Lorca, Neruda, Bécquer y Luis Cernuda.

Respecto a la parte musical tuvimos que emplearnos duro hasta ver montadas las piezas que íbamos a ejecutar por parejas, tríos e incluso en grupos de 5 personas. En este recital musical los participantes fueron:

Fernando Fernández Calero (trombón), Alicia Roncero (piano), Marta Maeso (piano), M.^a Rosario González Mellado (clarinete), Gema García (bandurria), M.^a Luisa Santos (bandurria), Nuria Rodríguez (guitarra), Isabel Noblejas (guitarra), Jesús Pavón (laúd), Trinidad Gigante (clarinete) y Raquel Nieto (piano).

Se tocaron temas de Schubert, G. Sartori, R. Schumann, Nino Rota, Fernando Fernández Calero....

El recital tuvo muy buenas críticas por parte del público y para nosotros resultó una experiencia nueva y muy gratificante.

Esperemos que este tipo de actividades se realicen con más frecuencia en este centro.

NURIA RODRÍGUEZ GARCÍA





UNIVERSIDAD DE CASTILLA - LA MANCHA