

PLANTTEL

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



2

1

9

9

0

PLANTEL

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



1

9

9

0

PRESIDENTE

Prof. 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

D. Jesús Aranda Cano

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

EDITORIAL-PRESENTACIÓN

COLABORACIÓN ESPECIAL

José Jesús de Bustos Tovar

Un capítulo de la historia de la lengua:
El Cultismo en el Siglo de Oro

PLANTEL entrevista a **Víctor García Hoz**
Ante la nueva reforma de la Educación.
Un contexto

DIDÁCTICA E INVESTIGACIÓN

José Ignacio Albentosa Hernández

El diseño del sílabus en la enseñanza
del Inglés en la E.G.B.

Julián Díaz Sánchez
Elementos para una teoría del arte en las conferencias
de Federico García Lorca

María Isabel Díaz Vera
Javier E. Díaz Vera
Aprovechamiento didáctico de la traducción en la
clase de Lengua Inglesa

Ramón Hervás Rodríguez
Antonia López de los Mozos
Honesto Sanz Aragón
Estudio de la adaptación de los alumnos
de segunda etapa de E.G.B.

Consuelo Izquierdo Moral
Isidoro Villalobos Racionero
Lenguaje y comunicación: aprovechamiento didáctico
de los cuentos tradicionales (I)

Juan Jiménez Gordo
Santiago Sánchez de la Fuente
La educación para la salud como contenido
transversal en el currículum escolar

Ascensión Martín Rodríguez
Pablo Rodríguez García
La enseñanza de la gramática francesa en las Escuelas
Universitarias del Profesorado de E.G.B.

Juan Antonio Moreno Abelló

Reflexiones acerca de la formación de profesores de
E.G.B. desde una perspectiva psico-educativa

Emilio Nieto López

La evaluación de Educación Física

Irene Pinacho Sánchez

Actualidad y perspectivas de futuro para la Didáctica
de las Ciencias Experimentales

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

ACTIVIDADES

175

Jesús Aranda Cano

Lo que hacemos

189

RESÚMENES

EDITORIAL - PRESENTACION



La andadura editorial que la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. de Ciudad Real comenzó en 1989 se continúa también este año.

He aquí, pues, de nuevo, **PLANTEL**.

Sus páginas son escaparate de inquietudes docentes. Didáctica e Investigación, Universidad y Escuela constituyen los ejes de coordenadas en que esas inquietudes se vertebran.

En **PLANTEL** tiene cabida todo lo que afecta a la comunidad educativa, siempre que ese todo se formalice por escrito, y se ofrezca como experiencia o propuesta de perfección; porque la perfección en la transmisión de saberes garantiza siempre el progreso de las disciplinas. **PLANTEL** se esfuerza por coadyuvar a la consecución de tan noble objetivo en el ámbito de sus competencias. Y los elogios que por su publicación hemos recibido –elogios que agradecemos sinceramente– nos ratifican en lo certero de tal empeño.

Y puesto que nuestra revista ha sido acogida con entusiasmo por sus lectores inmediatos (alumnos y profesores de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, y profesores de E.G.B.), entusiasmo es asimismo lo que a todos les pedimos en el ejercicio de su vocación. Dicha fervorosa adhesión no debe faltarnos nunca. Porque, si bien es cierto que hoy se prevén dificultades en el horizonte educativo básico español por efecto de una Ley de Reforma General no consensuada, que vendrá a implantarse en un momento nada favorable de la economía nacional, esas dificultades, que se magnifican en el caso de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, goznes superiores de la citada Reforma, no deben menguar la entrega absoluta que demandan nuestros alumnos; no deben hacernos desfallecer en la investigación y el trabajo diarios mejorados. Pensemos que una sola cosa vence sin esfuerzo al interés y la comodidad: la rutina. Y, en este punto, ha escrito L. Bottach, que más pueden los errores añejos que las verdades recientes.

EL CONSEJO DE REDACCIÓN

COLABORACION ESPECIAL





Un capítulo de la historia de la lengua: el cultismo en el Siglo de Oro

José Jesús de Bustos Tovar*

1. Es afirmación comúnmente aceptada que la transición del siglo XV al Renacimiento se caracteriza, en el plano lingüístico, por un progresivo proceso de selección léxica que condujo al abandono del lenguaje latinizante. Se ha tenido por buena la norma garcilasiana, recogida por Menéndez Pidal (1) de que era preciso utilizar palabras “no nuevas ni desusadas de la gente” pero, a la vez, “muy cortesanias y muy admitidas de los buenos oídos”. Ello se ha interpretado como un criterio de **naturalidad** y **selección** que se opondría frente al **cultismo** y **afectación** de la centuria precedente.

Juan de Valdés adopta asimismo una actitud anticultista expresa cuando afirma que “en ninguna lengua está bien la afectación”, quizás sin darse cuenta de que la misma voz afectación era un cultismo flagrante de reciente introducción. No obstante, como indicó el mismo Menéndez Pidal, en Valdés no existe un prejuicio anticultista que pudiera anunciar algo semejante a lo que el siglo XVII habían de ser las “censuras” anticulteranas. Su actitud selectiva no veda el uso de neologismos cultos y, por ello, es partidario de introducir términos como **paradoja**, **tiranizar**, **ambición**, **dócil**, **superstición**, **decoro**, etc. que revelan el permanente flujo de términos cultos en la lengua del siglo XVI.

Sin embargo, al contraponer **naturalidad** (siglo XVI) frente a **afectación** (siglo XV) sin más precisiones, se corre el riesgo de cometer un grave error, que es el de contra-

* **José Jesús de Bustos Tovar**. El autor es catedrático de Filología Española y actualmente desempeña el cargo de Vicerrector de Estudios en la Universidad Complutense de Madrid. Se le concedió el Premio Rivadeneyra de la Real Academia Española por su estudio sobre **El cultismo léxico medieval**. Sus principales trabajos versan sobre estudios de léxico y de análisis textual. También es coautor de una obra didáctica: el **Vocabulario básico en le E.G.B.**, 2 vols., publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia y la editorial Espasa-Calpe.

poner dos tipos de lengua cortesana como si ésta fuera la única que definiera el estado de lengua de este período histórico. En realidad, la situación es mucho más compleja si se atiende a los diversos registros de lengua y a los diferentes tipos de discurso que pudieran considerarse. No es éste lugar para intentar establecer una tipología de los discursos que pudiera servir de base para analizar la introducción de cultismos en el Siglo de Oro y describir la función que estos desempeñan en la creación de una lengua literaria –que, por otra parte, ofrece múltiples variantes– y en la modificación de un estado de lengua determinado. Me limitaré, por tanto, a describir el panorama general, utilizando como referencia los géneros y subgéneros literarios habitualmente reconocidos como tales.

2. El flujo de cultismos en la lengua castellana es constante desde la época de orígenes. Es difícil establecer períodos de introducción como hace ya muchos años intentaron hacer Américo Castro (2) y Benítez Claros (3) y recogí yo mismo (4). Menéndez Pidal afirmó que la aportación del elemento culto a la lengua alcanzó su máxima intensidad en los orígenes del idioma por la espontánea interpenetración de dos planos idiomáticos: la lengua escrita (latín) y la lengua hablada (romance). Interesa, por tanto, indagar no sólo sobre la datación de cada cultismo (esto es, su primera documentación en castellano), sino también por la suerte que éste corrió en épocas posteriores y por su rendimiento en cada momento de la historia lingüística y literaria. Berceo, por ejemplo, latinizó la lengua mucho más que Juan de Mena; sin embargo, la mayor parte de los cultismos que se documentan por primera vez en el poeta riojano quedaron incorporados a la lengua común; por el contrario, muchos de los neologismos de Juan de Mena cayeron en desuso o necesitaron de una nueva presión latinizante, durante el Siglo de Oro, para difundirse. Sería engañoso, por tanto, basar únicamente en el número de cultismos que encontramos en un texto o en un autor la caracterización de un período lingüístico o de una técnica literaria. El estudio de la función que cumplen los cultismos en la lengua de Berceo nos atestigua una intención asimiladora, adaptándolos al uso idiomático; Mena, en cambio, quiere imponerse al uso. De ahí la distinta suerte que corrió la innovación neológica de uno y otro autor.

Fenómenos de semejante naturaleza se hallan, según creo, en la historia del cultismo durante el Siglo de Oro. No basta con indicar si aumenta o disminuye la intensidad de la latinización; es preciso señalar la función que ésta cumple en la lengua literaria y en la no literaria. Y ello no puede considerarse como algo uniforme en un período tan amplio que, en realidad, comprende más de dos siglos.

F. Lázaro Carreter (5) ha creído poder señalar el momento de inflexión del cultismo entre la época medieval y el Renacimiento: la poesía de Jorge Manrique. En efecto, todos los cultismos utilizados por el poeta en las **Coplas** (recogidos en una lista por Dámaso Alonso en sus estudios sobre **La Lengua poética de Góngora**) han sido incorporados al castellano, suerte bien diferente ésta de tantos neologismos como aparecen en la obra de Villena, Santillana y Mena y aún en textos como el **Corbacho**, la novela sentimental, etc.

La caracterización “cultista” durante el Siglo de Oro hay que buscarla, por tanto, en el uso específico que se hace del cultismo, como elemento de configuración de la lengua literaria, en el constante proceso de “amaneramiento” estético que se registra entre el Renacimiento y el Barroco. Se atenderá para ello a dos planos: 1) interno, en el que se distinguirá entre cultismo léxico, semántico y sintáctico; y 2) externo, en el que se tratará de indicar al función que cumple el cultismo como factor de organización de un estilo individual o de un tipo de lengua literaria.

3. El siglo XVI hereda el entusiasmo humanista por el latín procedente de la centuria anterior, aunque contrapone a ello una valoración de la lengua romance o vulgar bien diferente. Cuando Juan de Valdés dice de Mena que lo que hace éste es “*más escribir mal latín que buen romance*” manifiesta una nueva concepción no ya del latín, sino de la lengua propia. No es menos cierto, sin embargo, que esta actitud no fue general. La tendencia a igualar el latín y el romance o, al menos, a hacer del latín fuente de enriquecimiento permanente del propio romance, se mantuvo vigente durante mucho tiempo. Las palabras de Nebrija no perdieron vigencia tan rápidamente. “...*por ser nuestra lengua tan pobre de palabras que por ventura no podría representar todo lo que contiene el artificio del latín*”.

Erasmus Buceta (6) ha descrito la pervivencia de una mezcolanza latino-romance hasta bien avanzado el siglo XVII, contra la que protestaban los humanistas del Renacimiento, pero que tuvo una indudable influencia en el habla “profesionalizada” de clérigos y escolares y, de ahí, una cierta proyección sobre determinados usos más o menos jergales. Este tipo de composiciones latinoromances muestran una práctica escolar que había de reflejarse en ciertos registros de uso lingüístico, a los que me referiré más adelante.

Un género literario que ofrece un material muy rico para estudiar esta situación es la comedia humanística. Ya Luis López Molina (7) advirtió la importancia de la **Comedia Thebaida** para estudiar la historia del cultismo léxico en español. En otro lugar (8) he tenido ocasión de realizar este estudio, que viene a confirmar la apreciación de María Rosa Lida (9) de que esta comedia, publicada entre 1520 y 1521 (advuértase lo significativo de estas fechas), incrementa los usos cultistas respecto de la **Celestina**, y lo hace sin establecer discriminación alguna en el carácter de los personajes o en su pertenencia a niveles socio-culturales diferentes. Que ello es así nos lo revela, entre otros muchos testimonios, el siguiente parlamento de Franquila, la “tercera”, al elogiar el elegante discurso de Claudia:

“...has manifestado tu grande facundia en el hablar, tu sotileza de ingenio, tu presteza de entendimiento, tu profunda memoria, tu prontitud en el proceder, tu elegancia en las palabras, tu abundancia en los vocablos y por concluir, digo que yo ya estaba informada de cómo, señora, te davas a la lengua latina, pero ¿quién pensara que tan alto estilo tenías en el razonar?”

No menos significativa es la respuesta de Claudia:

“Replicarte quería, que me dexas confusa con tantas adulaciones”.

en la que utiliza tres cultismos exóticos como **replicar**, documentado por Corominas a principios del siglo XVII y citado por M. Morreale entre los rechazados por Boscán en su traducción de **El Cortegiano (10)**. **confuso**, cultismo antiguo pero que no reaparece hasta Nebrija, y **adulación** que, aunque se halla en el **Laberinto de Fortuna** de Mena, es evitado también por Boscán, quien lo sustituye por **lisonja**.

Numerosísimos son los cultismos que el autor pone en boca de unos y otros personajes, sin prestar demasiada atención ni al carácter de estos ni a la situación comunicativa. Se trata de un verdadero aluvión cultista que con frecuencia desconcierta a los propios personajes. Entre lo pretencioso y lo barroco se hallan muchos pasajes como el siguiente:

“Ya el arrebatado Bóreas, con el poco temor por el ocaso de los átomos del Basis procedientes y con las fuerzas nuevamente en él infusas a causa de la lumbre del primero planeta estar predominante, anda despojando los árboles de sus frondas y a los dulces campos de la apostura de sus hermosos cabellos”.

a lo que otro personaje, Cantaufila, no puede por menos que responder lo siguiente:

“En verdad, señor, que me huelgo mucho con estas astrologías de Amintas, salvo que no las entiendo”.

Ante estos testimonios parece que el abuso de cultismo no debe ser interpretado como mero alarde pedantesco. Tanto más cuanto que en la obra es perceptible, junto a esa insoportable pedantería latinizante, un atisbo de inserción de la fraseología cultista en el lenguaje marginal, contribuyendo a crear una cierta jerga de criados y personajes de baja condición social. Con ello se inicia lo que años más tarde será un recurso de la novela picaresca, que reúne, entre otros rasgos, el de utilizar un lenguaje latinizante, aunque deformado, en el habla de pícaros y delincuentes.

Por otra parte, en la **Comedia Thebaida** he documentado hasta ciento veinticinco voces no atestiguadas en textos anteriores. Algunas de ellas (**corruptible, crédito, escrúpulo, exclamación, facultad, infundir, intolerable, intrínseco, mísera, obligación, participación, perjudicial, pertinaz, proporcionado, sensualidad, útil, vital**, etc.) fueron aceptadas por Boscán en su traducción, pero no dejaban de tener carácter de cultismo exótico en el primer tercio del siglo XVI. Algo semejante ocurre con muchas otras voces que se documentan por primera vez en la **Thebaida** y que reaparecen en numerosos textos de los siglos XVI y XVII. Alguna, como el término **imbécil**, es considerada todavía voz latina en el **Diccionario de Autoridades**, aunque en la **Thebaida** se encuentra en su sentido actual:

*“Cierto es que poco aprovecha y en vano trabaja la lengua del enseñador si el oyente es **imbécil**”.*

En su conjunto, y a pesar del ingente número de cultismos que se documentan en la comedia, llama la atención el escaso número de ellos que figuran en las listas de voces desusadas, recogidas por Dámaso Alonso en su estudio sobre **La lengua poética de Góngora** e, incluso la casi inexistencia de términos que hayan sido rechazados por el idioma.

3. Que el flujo de cultismos fue constante durante todo el siglo XVI, lo revela el estudio de otras obras menores posteriores, como la **Eneida** de Hernando de Velasco, publicada en 1555, que ha servido a D. McGrady para modificar la datación que ofrece Corominas de algunos cultismos.

Todo ello nos revela que la aportación cultista no se interrumpió tan bruscamente como pudiera parecer si la atención se fija exclusivamente sobre los dos grandes modelos de la primera mitad del siglo XVI: la poesía de Garcilaso y la prosa de Boscán. Es cierto que la dirección marcada por Nebrija –y más tarde por Juan de Valdés– desempeñó un importante papel para refrenar el influjo del latín sobre el romance, pero esto no hay que interpretarlo como interrupción en la incorporación de neologismos cultos. Que el uso de estas voces disminuyera considerablemente en la obra de Garcilaso y de Boscán no es sino la consecuencia de su alertada sensibilidad artística y de la vigencia de un canon de equilibrio estilístico que contribuyó a moderar lo que en otros ámbitos era una constante presión latinizante. De lo que no cabe duda es de que la fluencia de cultismos fue constante durante toda la centuria. Otra cuestión diferente es determinar la distinta función que desempeñó la entrada de neologismos en cada texto y en cada tendencia literaria.

El propio Boscán, que evita cuanto puede el latinismo, como advierte M. Morreale (11), no adoptó una actitud cerrada. Los datos aportados por la erudita italiana nos muestran que hubo una evolución en la actitud de Boscán, que pasó de un rechazo radical hacia todo latinismo innecesario a una mayor aceptación de este tipo de voces. Ello nos hace suponer que existieron dos tendencias bien definidas: la de aquellos que, como el humanista Pedro Simón Abril, piden licencia al “benigno lector” por usar un neologismo o se molesta en aclarar el significado del término, y la de quienes continúan reflejando en su obra el aluvión cultista de la centuria anterior.

Unas luminosas palabras de Rafael Lapesa (12) nos advierten de que el léxico de Garcilaso “no ofrece alardes latinistas; pero bajo esta simplicidad se oculta una elaboración cuya máxima elegancia consiste en no hacerse notar. Sólo el estudio detenido advierte la continua selección operada, la habilísima introducción de novedades que son atrevidas y no lo parecen, la maestría con que emplea la técnica de incorporar reminiscencias de otros autores... Un aspecto de este trabajo soterrano es el cultismo semántico, que presta a las palabras ya incorporadas al idioma acepciones que tenían en latín, pero no en castellano”. En efecto, Lapesa documenta unos treinta cultismos se-

mánticos en Garcilaso: **animoso** «viento que sopla con ímpetu», **avena** «flauta pastoril, caramillo», **comprender** «percibir, ver», **conducir** «contratar, alquilar, tener a soldada», **convertir** «mover el ánimo hacia un determinado fin», **declinar** «desviarse, alejarse, apartarse», **despertar** «mirar desde arriba», **enajenar** «apartar, alejar», **piadoso** en el sentido ciceroniano de «quien honra a sus padres», **reducir** «traer de nuevo», etc. Las fuentes de estos cultismos, que Lapesa rastrea magistralmente, demuestran su valor exclusivamente literario. Lapesa termina explicando el sentido que tiene en la poesía de Garcilaso esta abundante introducción o acogida de acepciones sabias: *“Mientras el cultismo léxico, trasplantador de palabras greco-latinas, ostenta el brillo y musicalidad de significantes no habituales, el cultismo semántico opera calladamente, sólo sobre los significados, como penetración interior de bien asimilados recuerdos clásicos”*.

Tampoco se halla exento Garcilaso de cultismos sintácticos. Aunque es cierto que no toda construcción hiperbática supone la existencia de latinismo sintáctico, no faltan algunos testimonios de ello en la poesía garcilasiana, como advirtió Dámaso Alonso. En efecto, en la **Elegía a Boscán** se advierte el uso del acusativo de relación, grecismo sintáctico que aparece asimismo con cierta frecuencia en otros poetas del Siglo de Oro y, muy especialmente, en la obra de Fernando de Herrera y de Luis de Góngora. Esta construcción fue censurada por Jáuregui.

4. Es obvio que el estudio del cultismo no puede limitarse durante el primer Renacimiento a la poesía garcilasiana y a la obra de Boscán, por muy importantes que sean estos autores. Ya he hecho referencia más arriba a Juan de Valdés y a la comedia humanística. Por otra parte, las novelas caballerescas y pastoriles heredaron en buena medida el estilo pedantesco del cuatrocientos. Está pendiente de realizar un estudio exhaustivo del léxico de estas obras para poder determinar la influencia que ejercieron, pero es indudable que la enorme difusión de tales textos hubo de contribuir a propagar el vocabulario latinizante en ámbitos no literarios.

Un problema específico lo plantea la valoración del cultismo en la obra de fray Antonio de Guevara. En un ya antiguo trabajo María Rosa Lida (13) puso de manifiesto la deficiente cultura clásica del autor. Comenta Lida con ironía que Guevara juega infatigablemente con los nombres propios cultos como elementos ornamentales. A la misma intención de crear ambiente antiguo responde la acumulación de palabras que suenan a latín, lo sean o no. Así, cita Lida el texto en el que el Emperador se queja de que sus cortesanos *“lo pasan de teatro en teatro, de flámines en flámines, de ludos en ludos, de plazas en plazas, de termas en termas, de nugibundos en nugibundos...”*

Esta intención evocadora de la Antigüedad revela, según María Rosa Lida, el sentido medieval que tiene en buena parte la obra de Guevara. Que su lenguaje, ciertamente retórico y culturalizante, refleje o no el habla cortesana, como sostiene Menéndez Pidal, es una cuestión harto discutible, que merecería un estudio específico.

5. La obra poética de fray Luis de León fue publicada, como es bien sabido, en

1631 por Quevedo como arma dialéctica contra los abusos culteranos. Quevedo se dio cuenta inmediatamente de la prevención de fray Luis de León respecto del neologismo culto. Rafael Lapesa (14) ha advertido que casi ninguno de los cultismos usados por fray Luis es novedad introducida por el poeta. Aún los que parecen más originales (**trasunto**, **almo**, **Lilibea**, etc.) se encuentra en la poesía de Garcilaso (los dos primeros) y en la **Eneida** de Hernando de Velasco respectivamente. Los únicos no testimoniados con anterioridad son **inculto** «no cultivado», y **plectro**, que aparece después en la obra de Fernando de Herrera. Esto manifiesta, según Lapesa, “*la escasa afición de fray Luis por las voces latinizantes*”, lo que se confirma asimismo en algunas traducciones del poeta agustino, en las que evita cuidadosamente el término culto, aunque éste existiera en los poetas del siglo XV e, incluso, en Garcilaso (v. gr.: **sierpe** frente a **áspid**; **arrayán** frente a **mirto**, etc.)

Sin embargo, no puede afirmarse sin más que fray Luis de León huyera sistemáticamente de la latinización del lenguaje. El propio Lapesa (15) advierte que “*con tan notable parquedad en la introducción de voces contrasta la abundancia de latinismos semánticos*”. He aquí algunos de los testimonios aducidos por Lapesa:

Leño «nave» procedente de **pinus**, **abies** o **trabs** «navío», en lo que coincide con el uso italiano **legno** «navío».

Fatigar, procedente del **fatigare silvas** de Virgilio y Ovidio en el sentido de «recorrerlas infatigablemente». Se encuentra ya en Garcilaso, y fray Luis de León lo aplica al mar: “*en vano el mar fatiga / la vela portuguesa...*”.

Robar «ocultar o eclipsar la claridad» procede de **eripere** (Virgilio). **Perdonar** «ahorrar, abstenerse de emplear o gastar alguna cosa», y **lucis** «día» se hallan en la **Profecía del Tajo**.

Muchos otros ejemplos podrían aducirse de la presencia del cultismo semántico en la poesía de fray Luis. Sin embargo, es importante señalar, como observa Lapesa, que muchos de ellos pueden interpretarse bien como latinismos (uso culto español del siglo XVI), bien como creaciones poéticas originales (cf. “*la música extremada / por vuestra sabia mano gobernada*”) “*Hay que preguntarse –sigue diciendo Lapesa– qué repercusión tuvieron estos latinismos en el posterior desarrollo de la expresión poética. Fray Luis no los inició ni fue el único de su tiempo en emplearlos, pero contribuyó a que se afianzaran como procedimiento*”. No es difícil suponer la estrecha relación existente entre este uso y el que habrían de hacer los poetas culteranos posteriores.

También en el plano sintáctico es patente la influencia latinizante en la poesía de fray Luis. El único caso de acusativo griego es de clara ascendencia garcilasiana (“...y el cuello al yugo atados”), pero existen otros giros sintácticos de origen clásico: artículo más nombre propio sin adjetivo antepuesto (cf. “*el Lyeo; el Marte airado...*”), ciertas estructuras que atañen al orden de palabras y, sobre todo, el caso más frecuente que es, como advierte Lapesa, la ruptura del sintagma (v. gr.: “*undosa de cristal dulce vihuela*”). Esta construcción, que se manifiesta ya en poetas medievales (Petrarca, Santillana, Juan de Mena) pasó a Garcilaso y se encuentra también en Herrera, Medrano y Góngora.

Cuanto se ha dicho hasta aquí muestra la cuidadosa elaboración de la poesía de fray Luis. El poeta *se esforzó por salpicar su vocabulario con desvíos semánticos de sabor latino y por reflejar en el orden de palabras la libertad y fórmulas de la poesía latinas, sobre todo de la horaciana*. En la misma línea están –como demostró Dámaso Alonso– Fernando de Herrera y Francisco Medrano. El que las preferencias por unas u otras formas de cultismos (léxico o semántico) y de hipérbaton no sean iguales que en Góngora excluye considerar a fray Luis precedente de la poesía gongorina, pero no lo liberan de una fuerte influencia latinizante, aunque de signo bien distinto tanto del dominante en el siglo XV como del cultismo barroco.

6. A la luz de cuanto se lleva dicho hay que considerar, en cambio, la lengua poética de Herrera como antecedente cultista del gongorismo. Es cierto, como afirmó María Rosa Lida, que en Herrera se advierte “*el eclipse de los latinismos prosísticos..., frente al afianzamiento de los poéticos*” (16), pero no puede olvidarse que el vocabulario de Herrera es más selectivo que rico. No obstante, el latinismo continúa siendo para el poeta sevillano la fuente con la que “*elevant la dignidad de nuestra lengua*”.

Oreste Macrí (17) confirmó la tesis de Dámaso Alonso de que Herrera y los poetas sevillanos de la segunda mitad del siglo XVI son el punto de partida del proceso de intensificación cultista que se produce en Góngora y en poetas antequerano-granadinos. Efectivamente, algunos de los cultismos censurados por los contemporáneos de Góngora (18) se encuentran ya en Herrera (**alba, armonía, aura, céfiro, púrpura, resplandor**, etc.). Lo mismo puede decirse respecto de algunos cultismos sintácticos (acusativo de relación, algunos tipos de hipérbaton, etc.).

El mismo Macrí (19) hizo notar, de acuerdo con María Rosa Lida, la relación que existe con Mena y Santillana en los siguientes aspectos: a) latinismos prestados por Mena (**horrisono, flamígero, belígero, purpúreo**, etc.) adquieren un nuevo valor ornamental en la obra del poeta sevillano; b) Herrera regenera, dándoles aspecto latinizante, arcaísmos olvidados y vulgarismos; y c) ciertos cultismos semánticos (**finés** «territorio», **naturales** «ciudadanos», etc.) son heredados de la poesía culta del siglo XV.

5. La progresiva acumulación cultista que venía produciéndose desde el manierismo culmina en la poesía gongorina. Hace ya mucho tiempo que Dámaso Alonso (20), de una parte, y Antonio Vilanova (21) de otra, describieron exhaustivamente la función que desempeña el cultismo en la lengua poética gongorina. No es éste lugar para repetir lo que ya ha sido bien explicado. Me limitaré, por tanto a recordar algunas conclusiones fundamentales para entender la historia de la lengua en el período áureo. La primera es la de que el cultismo gongorino no constituye un mero elemento ornamental sino que posee una función idiomática. Góngora, como Mena dos siglos antes, trata de imponerse al uso, pero esto no significa que los términos cultos no alcancen una apreciable difusión. Su valor como elemento creador de una lengua lite-

raría no se basa tanto en su naturaleza más o menos exótica cuanto en su acumulación intensificadora. La poesía de sus más encarnizados enemigos literarios (Quevedo, Lope) está llena de términos cultos usados por Góngora. En este sentido, también Quevedo y Lope de Vega son poetas culteranos. Las censuras anticulteranas nacieron contra Góngora, como demuestra el soneto de Barahona de Soto **Contra un poeta que usaba mucho de estas voces**, dirigido quizás contra Herrera, pero se acumularon contra Góngora porque fue el creador de una lengua literaria que fue seguida por muchos otros poetas y también porque el estilo culterano se convirtió en una moda social. Este fue uno de los factores que influyeron de modo decisivo en la generalización de voces cultas que, de otra manera, no habrían salido del estrecho círculo de una élite literaria. Ello explica también la virulencia de las censuras anticulteranas, pero sin olvidar que los propios detractores de la poesía gongorina revelan el notable grado de penetración que había tenido en ellos mismos la técnica de Góngora. Esto es, el cultismo trasciende del estilo culterano e impregna todo un estilo de “hablar” que afecta tanto a otras tendencias estéticas como a la lengua común. Los índices elaborados cuidadosamente por Vilanova han puesto de manifiesto la técnica de Góngora de revitalizar cultismos abandonados por la lengua tras haber sido usados por autores anteriores. Por eso su obra significa una contribución fundamental en la difusión de neologismos cultos.

Desde este punto de vista, hay que confirmar la tesis de quienes han puesto en duda la licitud de distinguir como tendencias contrapuestas el conceptismo y el culteranismo. El cultismo latinizante es común a ambas. Lázaro Carreter (22) notó que *“lo conceptista llano se mezcla con su hallazgo de lo conceptista culto, y lo vulgar –voces triviales y rudas– se alía con quintaesencias léxicas en turbadora y cósmica confusión”*. El mismo Lázaro Carreter ha advertido en otro estudio (23) que el culteranismo aparece como un movimiento radicado en una base conceptista. Por su parte, Félix Monge (24) subrayó que *“la relación entre poesía culterana y conceptismo es muy estrecha”*. Gracián mismo admite el uso de cultismos (*“estilo aliñado”*) como una de las posibles formas de expresión dentro del conceptismo. Habría que concluir que, aunque son conceptos diferentes, no lo son opuestos; el segundo cabe como posibilidad expresiva, externa a la esencia misma del conceptismo, dentro de éste. Ello explica que el cultismo aparezca de forma tan abundante en **El crítico**, obra máxima del conceptismo español.

Como era de esperar, también los cultismos sintácticos se convierten en un elemento importante de la lengua gongorina. De entre ellos, cabe destacar el acusativo de relación (ya citado para Garcilaso) y las construcciones absolutas que, aunque existían desde antiguo en castellano, son en muchas ocasiones claro reflejo de una imitación latina. Distinto es el caso del hipérbaton, cuyo uso obedece no sólo, ni esencialmente, a un modelo latino sino a complejas motivaciones estéticas. En este aspecto, Góngora no es tanto un latinizador de la sintaxis cuanto un destructor de ciertas estructuras gramaticales para crear otras distintas, inexistentes en la lengua común, con una intención puramente artística. En este sentido, hay que considerar el hipér-

baton como un elemento configurador de una lengua literaria personal más que como un adorno latinizante.

6. Menos atención se ha dedicado al estudio del cultismo en la literatura dramática del Siglo de Oro. Generalmente, se ha afirmado que el estilo culterano de Calderón contrasta con el conceptista de Lope, lo que, formulado literalmente, no resulta aceptable. Ya M.A. Buchanan advirtió que los cultismos no son particularmente abundantes en **La vida es sueño**. Posteriormente, H.V. Hilborn (25) comparó el vocabulario culto de Lope y Calderón en las comedias fechadas entre 1623 y 1629 y ofrece una lista de voces cultas, con su índice de frecuencias, en las obras citadas. Su conclusión es que, a pesar de las burlas de Lope sobre el lenguaje culterano, no hay diferencias apreciables entre ambos dramaturgos respecto del uso de voces cultas censuradas: noventa y dos en el primero y ciento siete en el segundo. Lo mismo se deduce –dice el autor– al comparar la lista de cultismos censurados que emplea Calderón y no Lope, y a la inversa.

No obstante lo anterior, la cala realizada por Alvar y Mariner (26) en la obra de Calderón muestra la continua afluencia de cultismos tras la aparición de la obra gongorina. Esto les permite concluir a los autores que **El gran teatro del Mundo** es mucho más latinizante que **La vida es sueño** “*porque el sustrato de los «autos» es –antes que nada– teológico*”. Alvar y Mariner documentan en **El gran teatro del Mundo** más de cuarenta cultismos (**prodigio, compostura, forma, ejecución, rústico, trémulos, piélagos, fábrica, trémulo, cándido, pálida**, etc.). Como puede apreciarse, muchos de ellos son proparoxítonos, lo que hace pensar que algunos, al menos, están motivados por razones fonostilísticas. Con todo, en la literatura dramática el cultismo no alcanzó en ningún caso la intensidad ni la función estética que en la poesía lírica, y esto no sólo por la distinta naturaleza de ambos géneros, sino también por el distinto tipo de público al que iban destinados uno y otro. Eso no impide que vuelvan a aparecer cultismos sintácticos de los citados más arriba, aunque no todos los casos ofrecidos por Alvar y Mariner puedan atribuirse a imitación latina, ya que construcciones como la anteposición del adjetivo, la anteposición del régimen a la palabra regente, etc. eran recursos estilísticos existentes en español desde antiguo.

7. El carácter de transmisión oral que tiene la representación teatral contribuyó decisivamente –junto con la oratoria sagrada– a la difusión de cultismos en la lengua común. El público aprendía de memoria tiradas de versos y el léxico culto pasaba a utilizarse en contextos muy diferentes a los originales. Por eso cabe plantearse la cuestión de hasta qué punto la lengua latinizante había penetrado en la lengua común. Dámaso Alonso insistió en varias ocasiones en que el uso de cultismos estaba en el ambiente renacentista y cortesano. Las damas y caballeros de la corte usaban con cierta frecuencia un lenguaje pedantesco que justificaron las punzantes ironías de los escritores satíricos. **La culta latiniparla**, como tantos otros textos, refleja esta situación.

Existían, sin embargo, otras circunstancias que favorecieron la difusión del cultismo en la lengua común. Entre ellas hay que citar la influencia de la oratoria sagrada. Inmaculada Delgado (27) ha estudiado el uso de los cultismos en los sermones de fray Hortensio Paravicino y ha advertido que su aportación se realiza por medio de los siguientes instrumentos: a) resucitando voces cultas que estaban atestiguadas desde la Edad Media pero que no se habían generalizado; b) integrando cultismos procedentes tanto de los textos literarios del siglo XV como los que se habían incorporado por la literatura del Renacimiento y del Barroco; y c) incorporando directamente del latín nuevas voces que correspondían no sólo a un valor ornamental sino a necesidades de nominalización. Así se comprueba por la suerte que corrieron vocablos como **precoz, precodidad, fecundidad, ganancial, detracción, desliz, designación, contaminación, contagio, angular**, que hoy son de uso habitual en la lengua común. En muchas ocasiones, Paravicino explica el valor del cultismo en su contexto. Inmaculada Delgado aduce multitud de ejemplos:

*“Ver es acción de los ojos, de esta vista moral vuestra, **contemplar** es obra del entendimiento, ocupación del alma”.*

*“**Reciproc**ar no es dar, sino dar y volverse lo dado a sí”.*

No se le oculta, sin embargo, a Paravicino el distinto grado de rebuscamiento que puede derivarse del uso de ciertos cultismos. Ello le permite distinguir hasta tres grados de latinización del lenguaje oratorio:

*“**Consternó**le, como dicen los latinos, **perturbar** diríamos con menor energía nosotros, **desquajó**le, dice el pueblo”. “No sólo llamó oposición, sino **exinanición** que diría el muy latino y el castellano **anonadamiento de Dios** (porque **aniquilación** suena muy recio)”.*

Importa señalar que muchas de las voces cultas empleadas por los oradores sagrados hubieron de pasar por transmisión oral, de manera más o menos deformada, a la lengua común. Ello facilitó, sin duda el uso de cultismos como elementos de creación de hablas específicas.

La difusión del cultismo en la lengua común no fue, por tanto, producto exclusivo de la penetración de la literatura culterana en la vida social. Existieron además otras causas no menos importantes. El latín escolar del Renacimiento era todavía muy deficiente. A pesar de los esfuerzos de Nebrija, Luis Vives se queja del mal latín de la época en amplios sectores sociales. Gran parte de culpa de esta situación la tenían los métodos escolares de enseñanza y la obligación de hablar latín en las Universidades. El Brocense combatió con gran empeño para separar la enseñanza del latín y el uso del castellano, postulando que ésta fuera la lengua hablada en el ambiente escolar. Lo cierto es que muchos latinismos pasaron deformados a la lengua coloquial. Como ha estudiado Frida Weber de Kurlat (28), los latinismos arrusaticados en el sayagués de Juan del Encina tienen su origen en el lenguaje estudiantil de Salamanca.

En un viejo estudio Gili y Gaya (29) estudió el cultismo en el habla jergal del siglo XVII. En el **Vocabulario de germanía** de Cristóbal de Chaves (1609) se documentan sorprendentes cultismos léxicos y semánticos propios del habla de los hampones.

También el **Léxico del marginalismo del Siglo de Oro**, de José Luis Alonso Hernández (30) ofrece multitud de testimonios. Así de **albus** «blanco» proceden **alba** «sábana», **albanado** «dormido», albaneses «dados de jugar», y otros derivados: **albanesero**, **albanejero**, y **albaneguero** «jugador de dados»; de **calceu** procede **calca** «camino», **calcar** «caminar, andar», **calco** «acción de andar, pisar, pisada», **calcorrear** y **calcotear** «correr», **calcoteado** «corrido» y **calcorros** «zapatos»; de **potus** procede **potar** «beber» y **potado** «borracho»; de **ludus**, **ludios** «cuartos u ochavos para jugar»; etc.

Como puede observarse, algunas de estas expresiones muestran cierta deformación, lo que prueba su uso en la lengua hablada. En esas deformaciones interviene, además de una deficiente transmisión fonética (son palabras tomadas de oído), la analogía y la etimología popular. Por eso no puede sorprender que Cervantes utilizara en sus Novelas Ejemplares, especialmente en **Rinconete y Cortadillo**, este recurso como elemento caracterizador del ambiente picaresco: **Monipodio** procede de **monopolio**, **nafragio** se emplea por **sufragio**, **estupendo** por **estipendio**, etc. Otras veces se trata de metáforas o conceptos de evidente procedencia culta: **Sagitario** «al que llevan azotando por las calles montado en un burro»; **Babilonia** por **Sevilla**; **Tramontanas** y **Transilvanas** «los arrabales en que vivía la gente del hampa»; **lucerna** «candela» y **lucerno** «candelero»; **salterio** «salteador», etc.

Existían también, dice Gili y Gaya, numerosas frases latinas en la jacarandina sevillana: a los jugadores que perdían les cantaban el salmo **Conserva me Domine**; la mesa en que se jugaba se llamaba **tabla de majoribus**, etc.

Más difícil es determinar si estos cultismos y frases latinas era de uso común en la lengua hablada o creación de autores cultos que gustaban de este artificio literario. Gili y Gaya alude a la existencia de una jerga escolar en Salamanca y Alcalá donde se unirían el ambiente universitario y el picaresco, como nos muestran las descripciones de Mateo Alemán, Vicente Espinel y Quevedo, entre otros. Es indudable que este ambiente favorecería el conocimiento de la lengua del hampa por los escritores cultos y una mutua influencia de lo que era recreación artística y lo que consistía en creación popular. El propio Gil y Gaya afirma que *“aunque son siempre borrosos los límites que separan las hablas jergales de las zonas vulgar y familiar de la lengua común, la relativa abundancia de voces doctas que debieron de ser introducidas entre los maleantes por personas que tuvieran por lo menos algunas nociones de latín, hace pensar, por un lado, en el grupo profesional de la administración de justicia: jueces, escribanos, procuradores, alguaciles, etc., cuyos tecnicismos pudieron propagarse entre los pobladores de las cárceles...”* Es éste un fenómeno bien conocido. Las lenguas profesionales adquieren en ocasiones una cierta capacidad irradiadora sobre la lengua común, en la que sus términos específicos dejan de tener valor de tecnicismos, para adquirir valores nuevos que se adaptan a una nueva jerga.

8. Como se habrá advertido, he tratado de ofrecer en síntesis el panorama general del empleo del cultismo en el Siglo de Oro. Muchos son todavía los aspectos mal conocidos y, por tanto, es necesario fomentar una investigación que despoje de mane-

ra exhaustiva el léxico de los textos, para disponer de un inventario completo de cultismos. Sólo así podremos hacer una historia del cultismo en el Siglo de Oro que nos ofrezca los datos necesarios que permitan hacer una valoración real de su uso en los distintos autores, géneros y textos. Algunos trabajos que se han hecho hasta ahora, necesarios para conocer mejor ciertas características de la lengua literaria, no siempre han tenido suficientemente en cuenta aspectos tan importantes como la valoración del cultismo como recurso neológico, los cambios semánticos sufridos, su adaptación a diferentes contextos, la suerte que han corrido en la historia de la lengua, etc. Se trata, por tanto, de una investigación abierta que necesita de la colaboración de muchos estudiosos. Así podrá completarse este capítulo de la historia de la lengua española.

- (1) **MENÉNDEZ PIDAL, R.** “*El lenguaje del siglo XVI*”, en **La lengua de Cristóbal Colón, el estilo de Santa Teresa y otros ensayos sobre el siglo XVI**, Madrid, Espasa-Calpe, 5.ª ed., 1968.
- (2) **CASTRO, A.** **Glosarios latino-españoles de la Edad Media**, Centro de Estudios Históricos, Madrid, 1936.
- (3) **BENÍTEZ CLAROS, R.** “*La integración del cultismo*”, en **Estudios dedicados a Menéndez Pidal**, VII, vol 1, Madrid, 1957.
- (4) **BUSTOS TOVAR, J.J.** **Contribución al estudio del cultismo léxico medieval**, Anejos del B.R.A.E., Madrid, 1974.
- (5) **LÁZARO CARRETER.** “*La poética del arte mayor castellano*”, en **Studia hispanica in honorem Rafael Lapesa**, I, págs. 342-378.
- (6) **BUCETA, E.** “*La tendencia a identificar el español con el latín*”, en **Hom. a Menéndez Pidal**, I, págs. 85-108, y “*Composiciones hispano-latinas en el siglo XVII*”, **R.F.E.**, XIX, 1932.
- (7) **La Comedia Thebaida**, edited by G.D. Trotter y K. Whinnon, Tamesis Book, London, 1969. Reseña de Luis López Molina en *Zeitschrift fur Rom. Phil.*, 1972.
- (8) Véase mi trabajo “*Cultismo en el primer Renacimiento*” en **Actas del Coloquio hispano-alemán Ramón Menéndez Pidal**, Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 1982. págs. 15-39.
- (9) **R. LIDA, M.ª** **La originalidad artística de la Celestina**, Madrid, Eudeba, 1961-62.
- (10) **MORREALE, M.** **Castiglione y Boscán: el ideal cortesano en el Renacimiento español**, Anejos del B.R.A.E., 2 vols, Madrid, 1959.
- (11) **MORREALE. ob. cit.**, pág. 72.
- (12) **LAPESA, R.** “*El cultismo semántico en la poesía de Garcilaso*”, en **Poetas y prosistas de ayer y de hoy**, Madrid, Gredos, 1977.
- (13) **R. LIDA, M.ª** “*Fray Antonio de Guevara. Edad Media y Siglo de Oro español*”, **R.F.H.**, VII, 1945. Véase también Juan Marichal, “*La originalidad renacentista en el estilo de Guevara*”, en **La voluntad de estilo**, Barcelona, 1957.

(14) **LAPESA, R.** *El cultismo en la poesía de Fray Luis de León*, en *Poetas y prosistas de ayer y de hoy*, Madrid, 1977.

(15) *Ibidem*.

(16) Véase **M. ALVAR y S. MARINER**, "*Latinismos*," en *Enciclopedia Lingüística Hispánica*, II, p. 43.

(17) **MACRÍ, O. Fernando de Herrera**, Madrid, Gredos, 1959, págs. 137-142.

(18) **ALONSO, D.** *La lengua poética de Góngora*, Madrid, C.S.I.C., 2.ª ed., 1955.

(19) **MACRÍ, O.** *ob. cit.*, p. 140.

(20) **ALONSO, D.** *ob. cit.*

(21) **VILANOVA, A.** *Los temas y las fuentes del Polifemo*, Anejos de la R.F.E., 2 vols. Madrid, 1957.

(22) **LÁZARO CARRETER, F.** "*Situación de la Fábula de Píramo y Tisbe*", en *Estilo barroco y personalidad creadora*, Salamanca. Ed. Anaya, 1966, pág. 96.

(23) **LÁZARO CARRETER, F.** "*Sobre la dificultad conceptista*", *ibidem*, págs. 11-59. Véase esp. p. 96.

(24) **MONGE, FÉLIX.** "*Culteranismo y conceptismo a la luz de Gracián*", en *Estudios de Fil. e His. Lit. Lusohispana e iberoamericana*, La Haya, 1966.

(25) Véanse **M.A. BUCHANAN**, "*Culteranismo in Calderon's La vida es sueño*", en *hom. a M. Pidal*, I, 1925, págs. 545-555; y **H.V. HILBORN**, "*Comparative cult Vocabulary in Calderón and Lope*", en *Hips. Review*, XXVI, 1955, págs. 223-233.

(26) **ALVAR, M. y MARINER, S.** *ob. cit.*, págs. 44-47.

(27) **DELGADO, INMACULADA.** *El cultismo en la oratoria sagrada del Siglo de Oro (1580-1633)*, Universidad de Madrid, 1987.

(28) **WEBER DE KURLAT, FRIDA.** "*Latinismos arrusticados en el sayagués*", *N.R.F.H.*, I, 1947, págs. 166-170.

(29) **GIL Y GAYA, S.** "*Cultismos en la germanía del siglo XVII*", *N.R.F.H.*, VII, 1953, págs. 113-117.

(30) **ALONSO HERNÁNDEZ, J.L.** *El léxico del marginalismo en el Siglo de Oro*, Universidad de Salamanca, 1977.

Ante la nueva reforma de la Educación. Un contexto

PLANTEL entrevista a:
Victor García Hoz *

**Interesados por la Educación, el marco que establece la LOGSE
no puede sernos ajeno. Las referencias psicopedagógicas
de esta Ley configuran unas nuevas funciones educativas que,
ello es obvio, afectan, material y formalmente,
a los llamados a desarrollarlas.**

**En este contexto la opinión autorizada
de D. Víctor García Hoz nos ayudará a todos
a una reflexión crítica.**

** Víctor García Hoz. Nació en Campillo de Aranda (Burgos) en 1911. Hizo la carrera de Magisterio en la Escuela Normal de Madrid, y, en la capital de España, cursó también los estudios de bachillerato y superiores. Licenciado en Filosofía y Letras se doctoró en Pedagogía con premio extraordinario. En 1944 ganó la cátedra de Pedagogía Superior de la Universidad Complutense de Madrid, donde, por reorganización de estudios, desempeñó hasta su jubilación la de Pedagogía Experimental y Diferencial. Director del Instituto de Pedagogía, vocal del C.S.I.C., Consejero nacional de Educación, presidente de la Sociedad española de Pedagogía... etc. Es también académico de número de la Real de Ciencias Morales y Políticas. Autor de numerosos artículos en revistas nacionales e internacionales de su especialidad, de entre sus monografías son ya obras clásicas su **Vocabulario usual, común y fundamental, Principios de Pedagogía sistemática, y La educación personalizada.***

— **¿Cómo enmarcaría la actual reforma educativa en España (LOGSE) en el conjunto de los planes educativos de Europa?**

— En el mosaico de naciones y sistemas educativos que constituyen Europa, la LOGSE viene a ser una ley que responde a los cánones administrativos de los países influidos por la política francesa. Esto quiere decir que la ley tiene grandes similitudes con las legislaciones de otros países europeos, si bien se pueden notar algunas peculiaridades.

Tal vez la innovación estructural más acusada en la LOGSE sea la ampliación del sistema escolar, que se inicia con la educación desde el comienzo de la vida.

En los sistemas escolares europeos la educación de los más pequeños en las instituciones escolares no empieza antes de los dos años, si se exceptúa la URSS. Efectivamente, en Inglaterra se atiende a los pequeños en las “nursery schools” desde los dos a los cinco años; en Francia se les atiende en la “école maternelle” de dos a seis años; en Alemania se incorporan los niños al “kindergarten” a los tres años y en él continúan hasta los seis. Únicamente, como he dicho, en la URSS se acogen en las guarderías a niños desde los seis meses a tres años. La LOGSE quiere ir más allá de la URSS antes de la “perestroika”. Esta ampliación por el principio que singulariza el sistema español respecto de los sistemas europeos, no deja de suscitar problemas. En primer lugar, ¿es necesario hablar de escuela para referirse a niños menores de tres años?, ¿no sería una política más acorde con las necesidades humanas atender y reforzar la vida familiar para que se pueda prestar la atención debida a los niños en esta edad cuyo ambiente natural es la familia? En la misma LOGSE (artículo 9.5) se dice que “la metodología educativa se basará en las experiencias, las actividades y el juego **en un ambiente de afecto y confianza**” ¿Dónde se puede encontrar este ambiente mejor que en la institución familiar? Ciertamente que hay casos en los cuales claramente es necesaria una intervención social, pero estos casos parecen más bien excepcionales y deberían ser objeto de una atención particular no de una disposición general que sin duda facilitará el desarraigo familiar.

Menos importante en el fondo pero más arriesgada por las consecuencias sociales que sin duda traerá, es la modificación de la estructura del sistema educativo, especialmente en lo que se refiere a las en la LOGSE llamadas Educación Primaria y Educación Secundaria, que vienen a sustituir a las denominaciones de la Ley de Educación de 1970 “Educación General Básica” y “Bachillerato Unificado y Polivalente”. No se trata solamente de un cambio de nombre. La Educación General Básica se rompe, por así decirlo, en la Educación Primaria, que en la LOGSE abarca hasta los doce años y la primera parte de la Educación Secundaria, la obligatoria, que comprende de los doce a los dieciséis. El problema no está simplemente en el cambio de denominaciones, está en esos dos años, de los doce a los catorce, que pertenecían antes a la Educación General Básica y que ahora pasan a formar parte de la Educación Secundaria. Esta mutación plantea un serio problema de atribución de responsabilidades al profesorado. A los **maestros**, denominación que viene a sustituir la de **profesor de Educación General Básica**, se les atribuye la Educación Primaria, mien-

tras que los profesores propios de la Secundaria son los **licenciados** y los poseedores de títulos equivalentes, con lo cual se sustrae a la acción de los maestros los escolares de doce a catorce años. ¿Qué razón hay para esta decisión? La solución establecida tal vez vaya a escoger a los maestros que no tengan el título de licenciado y, en todo caso, va a generar una actitud de frustración porque el título de maestro, de tan hermosa tradición, tendrá, sin embargo, una consideración más baja que la que estaba adquiriendo el título de profesor de Educación General Básica. En esta cuestión la LOGSE ha dado un paso atrás, volviendo a la situación del primer tercio del siglo en el que el Bachillerato y la Enseñanza Primaria estaban drásticamente separados. En los sistemas europeos, de una u otra manera, se encaran con la realidad de las cosas. Hasta una edad determinada, que pudieran ser los diez años, el ser humano es claramente niño, y a partir de otra, alrededor de los catorce, es ya propiamente un adolescente; queda entre estos años una etapa intermedia en la cual hay una diferencia grande en la evolución individual (tal diferencia es clara entre el desarrollo femenino y el masculino, según el cual una muchacha de trece años está empezando a ser mujer, mientras que el muchacho de esa misma edad sigue siendo un niño en términos generales). ¿Por qué no hablar de una educación intermedia (“cycle d’observation” y “cycle d’orientation”, en Francia, que cubre de los once a quince años; el “orientierungstufe” o ciclo de orientación en Alemania, a partir de los diez años; la “scuola media” italiana, entre los diez y catorce años)?

En el fondo, nos hallamos frente a un grave problema en los sistemas escolares: el tránsito de un tipo de enseñanza a otro. Tal vez la vieja Europa debiera aprender de los Estados Unidos, en los que tienen poca importancia las denominaciones de “primary school”, “intermediate school”, “secondary school”, “elementary school”, “junior high school”, “senior school”, ya que sea cualquiera la denominación que se dé a estos diferentes niveles, hay una terminología común en todos los Estados Unidos que permite interpretar unívocamente la situación de un escolar. Consiste en que, sea cualquiera la denominación de la escuela, la enseñanza anterior a la Universidad está ordenada en grados que van del primero, correspondiente a los seis años, hasta el duodécimo, correspondiente a los dieciocho.

— **¿Qué coincidencias y diferencias subrayaría en un estudio comparativo de la actual reforma con la reforma del 70, desde el punto de vista psicopedagógico?**

— Sumariamente se podría decir que hay coincidencias fundamentales en el aspecto técnico y metodológico de la educación, pero hay diferencias fundamentales en el sentido que la educación tiene. Estas coincidencias y diferencias aparecen ya comparando el artículo primero de una y otra ley, en el que cada disposición legislativa establece los fines de la educación en que se inspira. En el punto 1 del artículo 1 de la Ley de 1970 y en el epígrafe a) del artículo 1 de la LOGSE se puede leer respectivamente que los fines de la educación son: “La formación humana integral” (Ley del 70). “El pleno desarrollo de la personalidad del alumno” (LOGSE). El texto de la Ley del 70 continúa explicitando los fines de la educación con las siguientes palabras: “El desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio respon-

sable de la libertad”. Mientras en la LOGSE el apartado b) dice: “La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia”. Se podrían así ver formulaciones más o menos parecidas y que se refieren a lo que pudiéramos llamar objetivos generales de uno y otro tipo de educación. En los renglones siguientes queda establecida la discrepancia fundamental. En la Ley del 70 se dice que los fines de la educación están “inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias (...) todo ello de conformidad con lo establecido en los principios del Movimiento Nacional y demás Leyes Fundamentales del Reino”. En la LOGSE ya nos encontramos con el gran vacío de la falta de sentido trascendente en la educación y, como es lógico, el distinto apoyo en leyes superiores del Estado Español. Los principios del Movimiento Nacional y las Leyes Fundamentales del Reino han sido sustituidas por la nueva Constitución.

No es cuestión de entrar en detalles sobre las ya mencionadas coincidencias y discrepancias que comparando los dos textos se pueden ver con facilidad.

La falta de referencia al mundo trascendente lleva consigo la marginación de la religión que, si no está ausente de un modo total porque el Estado Español se halla obligado en sus tratados con la Santa Sede, queda marginada a una disposición adicional en la LOGSE, diferenciándose así de la Ley del 70, que la mantiene como uno de los elementos esenciales en el articulado general. La marginación religiosa no sería tan grave si en la LOGSE hubiera disposiciones concretas para promover y desarrollar la formación ética de los estudiantes, que puede ir unida a la religión, pero no necesariamente ha de ser así. Hay una ética basada en la naturaleza humana de la cual no se puede prescindir si se quiere promover el desarrollo completo del ser humano.

Se me permitirá también señalar una coincidencia y discrepancia, al mismo tiempo, respecto de un concepto que puede parecer baladí pero que es fundamental en la idea del proceso educativo. Me refiero a la educación personalizada, que se halla mencionada en una y otra ley. Pero, mientras en la Ley del 70 se refiere a este concepto educativo como algo a lo que se debe tender (artículo 27.2), con lo cual los legisladores dieron muestra de una justificada prudencia, se utiliza en la LOGSE la expresión “formación personalizada”, mencionándola en primer término dentro de los principios a que ha de atender la actividad educativa (artículo 2.3.a)). Parece como si la LOGSE diera por sentado que es fácilmente realizable tal tipo de educación.

— **¿Qué medios y exigencias considera necesarios para que el actual profesorado de E.G.B., y enseñanzas medias, en ejercicio, pueda llevar a feliz término la reforma, sin que ésta, una vez más, quede en mera reforma estructural?**

— Mucho me temo que se va a caer en el riesgo apuntado en la pregunta. Una idea debe quedar clara: si la educación ha de reformarse, lo que se debe reformar es la actividad de los que enseñan y los que aprenden. Consecuencia: una reforma educativa es algo que han de hacer profesores y alumnos, no un quehacer de ministros y

directores generales. La reforma tiene como condición disponer de medios materiales, económicos; sin dinero no hay educación escolar. Pero también se necesita la disposición adecuada por parte de profesores y alumnos para entrar en el camino que señale la Ley.

Los medios materiales dependen de la voluntad del Gobierno; y no se ve muy claro que el Gobierno tenga una decidida voluntad de aportar los medios necesarios para llevar a cabo la reforma. Un serio golpe se dio a la credibilidad en la voluntad de reforma cuando la mayoría socialista aparcó el deseo expresado por varios grupos políticos de un texto que regulara la financiación de la Ley para asegurar la viabilidad de la reforma. Claro está que a remediar este punto vino la disposición adicional 2bis para precisar el compromiso económico del Gobierno. Y del texto de esta disposición adicional, aprobada en una especie de triunfalismo consensual, arranca la duda de su realización. El Parlamento estableció que “los poderes públicos dotarán al conjunto del sistema educativo de los recursos económicos necesarios”... “los poderes públicos establecerán las necesidades educativas”... “las Administraciones educativas proveerán los recursos necesarios..”. A esta magnífica exposición de buenos deseos se le puede hacer una pregunta: ¿Cuándo llegará a las escuelas la dotación necesaria, cuándo los poderes públicos establecerán las necesidades educativas, cuándo las administraciones educativas proveerán los recursos necesarios? La verdad es que el Gobierno está libre de cualquier compromiso real porque a todas y cada una de las preguntas que se acaban de mencionar puede contestar que el asunto de ningún modo es olvidado y que está en estudio para resolverlo “del modo más rápido y eficaz posible...”. La respuesta a los tres cuándo es la misma: no se sabe.

En cuanto a la disposición de profesores y alumnos, habían de crearse las condiciones necesarias (económicas, sociales y de libertad de iniciativa) para que los profesores se sientan satisfechos en el marco de su trabajo. Y la verdad es que tampoco en esta cuestión el horizonte está claro.

— **Teniendo en cuenta el perfil de profesor que subyace en la LOGSE ¿cómo cree que debería configurarse el currículum en los nuevos planes de estudios de las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B.?**

— Por lo que a mí se me alcanza, en el perfil de profesor que subyace en la LOGSE están aludidas como funciones básicas: la preparación del currículo, la docencia, la orientación, la investigación en el aula y la evaluación.

Por mi parte sería pretencioso “configurar el currículum” de las Escuelas Universitarias del Profesorado que ha sido objeto de tantas deliberaciones y opiniones encontradas. Sin embargo, sí me parece que puede tomarse como punto de referencia la orientación práctica de los estudios del Magisterio hacia la realización de las mencionadas tareas. En otras palabras, las actividades de las Escuelas del Magisterio está obligadas a tener como finalidad la preparación de profesores capaces de realizar las funciones que se acaban de mencionar. Creo, por otra parte, que el problema de las Escuelas del Magisterio está, más que en las enseñanzas teóricas, en la preparación práctica que, para complicar el problema, no se deben concebir simplemente como

“prácticas de enseñanza” sino prácticas de desarrollo curricular, enseñanza, tutoría, investigación en el aula y evaluación.

El poner en primer plano la práctica no quiere decir olvido de la teoría. También tienen las Escuelas un problema teórico: el de proporcionar un conocimiento sintético y claro de lo que es el hombre y la persona humana en todos sus aspectos, desde los biológicos a los metafísicos. Me permito reiterar: sintético y claro. Y, simultáneamente, llegar a un concepto comprensivo de las exigencias reales de una educación de calidad: integridad, coherencia y eficacia.

Para terminar diré que se halla diluido a lo largo del articulado de la LOGSE una triste idea del profesor como funcionario. Pienso que las Escuelas del Magisterio tienen que luchar por formar **profesionales con vocación**, es decir, que sean capaces de sentir la alegría de educar bien y que tengan espíritu de iniciativa y coraje para ir más allá de donde llegan las disposiciones administrativas.

DIDACTICA E INVESTIGACION





El diseño del sílabus en la enseñanza del Inglés en la E.G.B.

José Ignacio Alentosa Hernández *

La proliferación de distintos enfoques y métodos es, sin lugar a dudas, una de las más destacadas características de la Lingüística Aplicada en la actualidad. Esto, que para unos es muestra de la actividad e interés que rige en nuestros días el estudio de la metodología de la enseñanza de idiomas extranjeros, ha supuesto, para no pocos, una cierta sensación de confusión ante la avalancha de nuevos métodos y orientaciones. En efecto, en las dos últimas décadas hemos ido asistiendo a un cambio de orientación en los principios rectores de la enseñanza de una lengua extranjera, pasando de un estudio centrado casi de manera exclusiva en lo gramatical y en la producción de secuencias gramaticalmente correctas a un enfoque en el que lo que predomina es capacitar al discente para que pueda comunicarse en la lengua que está aprendiendo, esto es, se intenta desarrollar “una habilidad para adquirir unos conocimientos relevantes con los que los alumnos puedan expresarse y captar la información que reciben de sus interlocutores” (1).

Las directrices del Diseño Curricular y, en concreto, de área curricular de Lenguas Extranjeras, que el M.E.C. ha publicado, insisten en el hecho anteriormente apuntado. De lo que se trata no es de aprender linealmente una serie de reglas gramaticales que permita la construcción y repetición de frases, sino de que los alumnos aprendan paulatinamente, dentro del proceso de aprendizaje, a expresar en la lengua extranjera lo que son capaces de expresar en su propia lengua, esto es, sus opiniones, sentimientos, ideas,... (2). Ello supone, por tanto, que el papel del alumno en el aula habrá de ser predominantemente activo, ya que “es a través de la puesta en práctica

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

como se pone de manifiesto la competencia comunicativa; la actuación del alumno constituye así el núcleo principal de interés de una propuesta curricular de lenguas extranjeras” (3).

Este cambio en la orientación de la enseñanza del idioma extranjero implica, lógicamente, una nueva concepción del diseño del sílabus como selección y ordenación de contenidos. Esta orientación comunicativa nos determina a la hora de decidir qué habrá de ir en el sílabus, qué han de aprender los alumnos y en qué orden.

EL SÍLABUS GRAMATICAL

El sílabus gramatical partía del punto de vista de que una lengua es un sistema gramatical y que, consiguientemente, aprender una lengua consistía en aprender ese sistema.

Esta concepción de la enseñanza de la lengua determinó durante largos años el diseño de, llamémoslos así, **sílabus lineales**. El sílabus se diseñaba y organizaba asumiendo la idea de que la enseñanza de una lengua extranjera seguía una progresión lineal (a la afirmativa le sigue la enseñanza de la negativa, a ésta la de la interrogativa,...) en que una serie de unidades gramaticales eran aprendidas a la perfección antes de pasar a las siguientes. Este tipo de sílabus lineal es un sílabus diseñado **a priori** (4) en que el **diseñador** del programa preveía por adelantado lo que había de ser enseñado en un curso, su ordenación, la secuenciación de ejercicios y, casi, la velocidad de aprendizaje, prescindiendo de un análisis previo de las necesidades y deficiencias de los alumnos a los que iba dirigido el programa.

Este tipo de sílabus presenta no pocas objeciones entre las que merece destacar:

1. La unidad de aprendizaje es la oración gramaticalmente perfecta, aislada del contexto comunicativo, en que lo que importa es la perfección formal y, sólo de manera muy secundaria, el uso de dichas formas en el **every day speech**.
2. Concibe el aprendizaje como lineal-acumulativo de forma que, tras aprender unas estructuras a la perfección (vgr. las oraciones afirmativas), se pasa a otras aparentemente más complejas (por ejemplo, las interrogativas) mientras que en el acto comunicativo ambas estructuras son igualmente habituales.
3. Asume que el conocimiento del código gramatical supone perfección en el uso, lo cual es falso. Se produce de esta manera una sensación de frustración en el alumno, que comprueba su incapacidad para una comunicación fluida a pesar de sus conocimientos gramaticales.
4. El profesor o planificador, al ser un sílabus totalmente diseñado **a priori**, predice lo que ha de ser enseñado y en que orden, no dando lugar a un **feed-back** y a un análisis serio de errores y de un posible incumplimiento de los objetivos.
5. Va de lo simple a lo complejo gramaticalmente hablando, pero ¿se adapta esto siempre a lo que es fácil y difícil de aprender para el alumno?

Resumiendo, un sílabus puramente gramatical presenta casi exclusivamente elementos lingüísticos prescindiendo de otros aspectos del lenguaje, lo que tiene un efecto desmotivador sobre el alumno, que percibe que el aprendizaje no cubre su principal aspiración: comunicarse en la lengua extranjera.

EL PROBLEMA DE LA GRADACIÓN EN EL SÍLABUS

Hemos aludido al hecho de que en los sílabus gramaticales es muy difícil establecer con seguridad total qué es lo simple y lo complejo en el proceso de aprendizaje del alumno; una estructura inglesa aparentemente simple por su mecanismo casi automático de transformación (el paso de activa a pasiva) provoca en ocasiones múltiples dudas y complicaciones para los alumnos.

El problema de la **gradación**, de predecir lo simple y lo complejo, no es propio del sílabus gramatical exclusivamente; otros tipos de sílabus también presentan este problema. Los sílabus situacionales que, como tales sílabus situacionales puros no existen, no son programas que listen situaciones en una gradación fácil-difícil ya que, en cierto sentido, todas las situaciones son igualmente complejas y el lenguaje de una situación no es absolutamente predecible salvo en situaciones estereotipadas como puedan ser ceremonias litúrgicas o protocolarias.

En cuanto al sílabus funcional-nocional, ¿se puede hacer una gradación de nociones? Ciertamente hay nociones más fáciles que otras en la lengua materna, pero el estudiante de inglés como segunda lengua trae ya esas nociones básicas (espacio, tiempo, cantidad, ...) incorporadas. Es, por tanto, ciertamente difícil hacer una gradación de nociones y, de hecho, no existe hoy día una gradación de nociones propiamente dicha; lo que ofrecen Wilkins o Munby es una lista y no una gradación de nociones. Quizás la única gradación real sería aquella que se hiciese atendiendo a un criterio de utilidad para el alumno y a un criterio de resolución de situaciones comunicativas, lo que conllevaría un estudio más profundo de las necesidades reales del educando antes de elaborar el sílabus.

EL SÍLABUS A POSTERIORI

La única solución al problema planteado parece encontrarse en intentar sustituir el sílabus diseñado totalmente **a priori** por un sílabus diseñado **a posteriori** lo que, como afirma R.T. Bell, supondría que *“llevado a su extremo, todo intento de planificar un sílabus sería en realidad una negación de la posibilidad de diseñar un programa”* (7). El sílabus **a posteriori** crecería a partir de las necesidades del educando, necesidades que podrían ser analizadas a partir de sus propios errores que serían los que irían marcando el diseño progresivo del programa. Esto supondría que una programación **a posteriori** pura tendría que ser totalmente individual y personalizada, lo

que es una utopía irrealizable al enfrentarnos a la actual realidad escolar, con una media de 30-35 alumnos por aula en la asignatura de inglés.

Este tipo de sílabus está, se deduce de lo dicho anteriormente, totalmente centrado en el **aprendizaje** (no en la enseñanza) y en el alumno, que identifica, corrige errores... mientras que el profesor pasa de ser la entidad omnisciente a un mero guía del aprendizaje en una relación adulto-adulto que intentan compartir la experiencia docente.

Este tipo de sílabus tiene su origen en el **Humanistic Approach** (el Enfoque Humanístico de la enseñanza) que, en lo que a enseñanza de idiomas se refiere, dio lugar a métodos como el **Counselling-Learning** de Currant o el **Silent Way** de Cattegno (8), que requieren una gran capacidad de iniciativa e improvisación por parte del profesor.

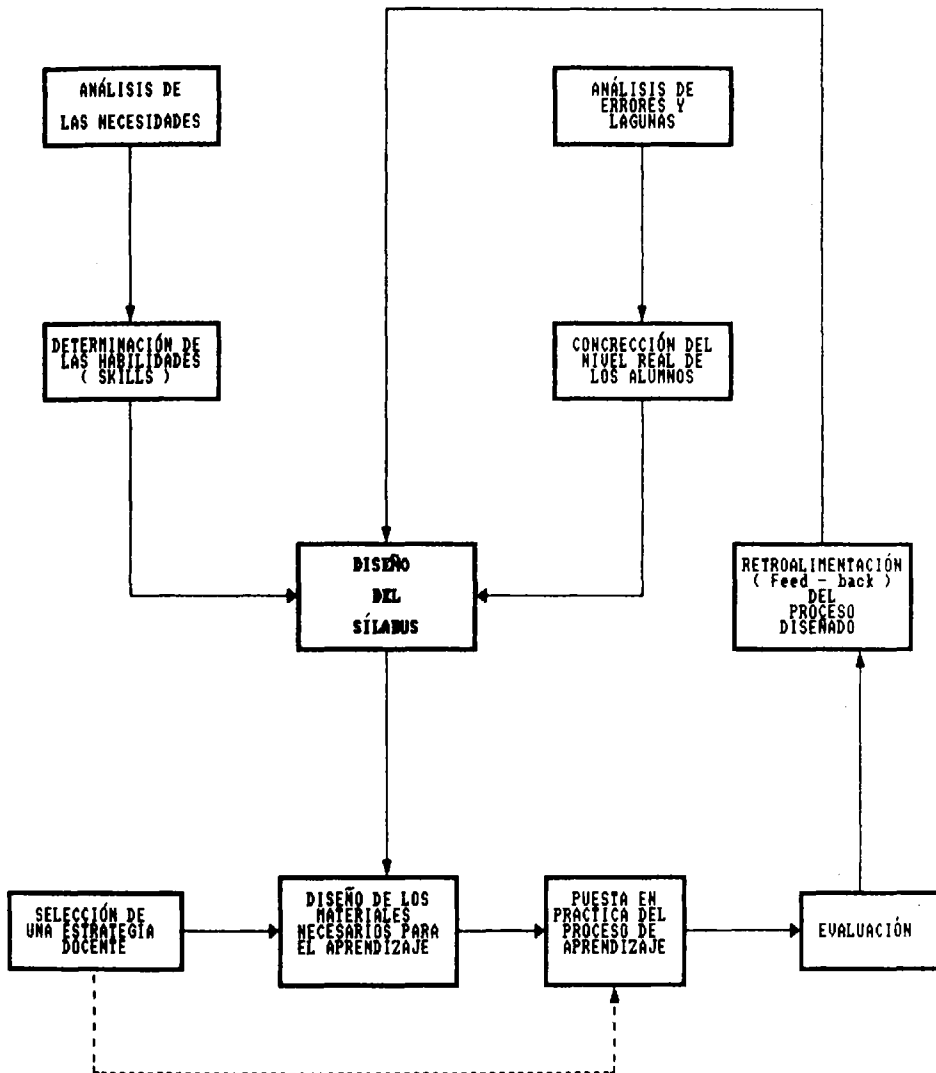
UNA POSIBLE SOLUCIÓN: EL SÍLABUS EN ESPIRAL O CÍCLICO

Hemos visto hasta ahora que un sílabus lineal diseñado totalmente **a priori** –como el sílabus gramatical– no resulta eficaz en el proceso de aprendizaje de una lengua como una realidad comunicativa; el sílabus **a posteriori** puro es **per se** impracticable dado que supondría entre sus fundamentos básicos una enseñanza individualizada así como la imposibilidad de una programación previa que dirija y oriente al educador. Los efectos negativos de ambos pueden ser mitigados adoptando un enfoque cíclico o en espiral que vuelva a revisar unidades para un estudio en mayor profundidad y detalle. Consecuentemente, “la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera no debería plantearse tanto en términos de una serie de unidades elementales de contenido que son aprendidas a la perfección antes de pasar a las siguientes, como en términos de un sistema de comunicación que es elaborado globalmente y cuya complejidad y potencial comunicativo se incrementan de forma gradual” (9).

En este sentido se manifiesta también R.T. Bell: “*We need a syllabus which reflects the needs of the student... (in this sense) a more sophisticated syllabus would consist of items or topics to which the learner would return at regular intervals, for more and more profound study, the depth of which would be decided upon in an **ad hoc** way, through error analysis and diagnostic testing i.e. it would be a compromise between an **a priori** and an **a posteriori** syllabus*” (10).

Así, uno de los elementos fundamentales que el profesor ha de tener en cuenta al proceder a elaborar el programa de Inglés para un curso es que éste refleje las necesidades comunicativas reales de los alumnos predichas, en la medida de lo posible, pero que sea lo suficientemente flexible como para volver a las unidades estudiadas para revisar y profundizar en ellas y como para permitir cambios y replanteamiento de objetivos a partir de los errores y lagunas que se observen en los alumnos. El diseño del sílabus debiera ir igualmente precedido de un análisis de estos errores y lagunas (como puede verse en el cuadro adjunto) que permitiría, por un lado, especi-

Fases en el diseño y puesta en práctica del SÍLABUS



ficar el nivel real de los alumnos y, por otro, planificar un sílabus lo más realista posible. Estamos en esto de acuerdo con Brumfit para quien la planificación del sílabus ha de ser **el arte de lo posible**, lo que implica que no puede un sílabus plantearse objetivos y exigir cambios, por muy deseables que estos sean, que no puedan ser asumidos por los alumnos (11).

A la hora de confeccionar el **sílabus cíclico** o **en espiral** hay que considerar una serie de factores:

1. El primero se deduce de lo dicho hasta ahora: no se debe pretender enseñar de una vez todo el vocabulario, expresiones lingüísticas... de un tópico o función. Hemos visto que la característica básica de este tipo de sílabus es la revisión de unidades a lo largo del proceso de aprendizaje para un estudio en mayor profundidad y detalle: en primer lugar el alumno aprende unas funciones clave y sus exponentes lingüísticos básicos – un **repertorio** elemental de expresiones lingüísticas–. Posteriormente este **repertorio** se va “refinando” a medida que expresiones lingüísticas alternativas de una función dada se van acumulando a su conocimiento básico inicial.

M. Finocchiaro da un claro ejemplo, aunque muy simple, de lo que supone un sílabus en espiral a nivel de vocabulario: “*Let us study an example of spiral approach within a cultural topic: the first time (at the first level) we speak of **family**, we may present the names of immediate family members **father, mother, brother, sister**. At a second level, we may add to the family members list the words **grandmother, grandfather, uncle, aunt, cousins**. At the third level, perhaps, we may want to teach **mother-in-law, great-aunt, relatives, an so on**” (12).*

2. El vocabulario, estructuras,... del primer nivel de aprendizaje debería conducir de manera natural y secuenciada al siguiente nivel en el que, junto con la introducción de nuevo material, debe revisarse lo enseñado previamente.

3. Debe integrar, y no presentar como realidades separadas, las estructuras y el estudio fonético en situaciones comunicativas auténticas a través de diálogos situacionales, dramatizaciones, audiciones, redacción de cartas a **pen-friends**, ...prestando especial atención al **listening** y **speaking**, pero sin descuidar las otras destrezas básicas de la lengua (**writing** y **reading**).

4. Es básica la introducción de la lengua inglesa desde el comienzo del aprendizaje de forma que ésta vaya siendo, sin presionar al alumno exigiendo una inmediata comprensión y producción, el vehículo comunicativo habitual en el aula durante la clase de inglés.

5. El sílabus debe incluir un detallado análisis de los objetivos y contenidos así como de las destrezas básicas que se han de desarrollar a través de una serie de actividades y situaciones escolares que han de ser igualmente descritas en la planificación y que han de permitir la introducción y práctica de los elementos lingüísticos cuyo aprendizaje se desea. Incluirá, igualmente, sugerencias para la evaluación de los alumnos tanto a nivel de comprensión como de producción oral y escrita, y dejará la puerta abierta a posibles modificaciones caso de que la situación lo aconseje ya que una de las características básicas del **sílabus cíclico** ha de ser su flexibilidad.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

En cualquier caso el propósito primero de la enseñanza del inglés como lengua extranjera ha de ser desarrollar la competencia comunicativa del alumno ayudándole a reconocer y a producir un inglés fluido que sea correcto y apropiado a las diversas situaciones comunicativas a las que el alumno se enfrente desde sus primeros contactos con la lengua inglesa. Un **sílabus cíclico**, que mitigue las deficiencias –ya apuntadas– de un sílabus completamente **a priori**, tan frecuente en la enseñanza hasta hace poco, o la imposibilidad de un sílabus **a posteriori**, permitirá al alumno diversas aproximaciones a un tópico o función, cada una de ellas un poco más compleja.

No obstante, pese al énfasis que hemos puesto en nuestro artículo en la importancia del **lenguaje para la comunicación** y en la necesidad de dotar al alumno de una fluidez cada vez mayor a través de un **sílabus cíclico**, no podemos concluir sin dejar de señalar lo que, a nuestro juicio, ha sido un gravísimo error de muchos programas de tipo cíclico que se han presentado en los últimos años: la “entronización” de la fluidez ha traído consigo un menosprecio de la perfección formal en el uso del lenguaje. Todos hemos oído alguna vez que lo importante es que el niño hable, que se comunique en la lengua inglesa; pero, aceptando la validez de esta afirmación, nosotros creemos que lo verdaderamente importante es que el niño hable bien, que se comunique con fluidez y con perfección a la vez. Por lo tanto, la corrección de pronunciaciones inadecuadas, de estructuras mal construidas,... es tan importante como lograr una fluidez en la comunicación y, si bien es cierto que el error es parte del proceso de aprendizaje, el profesor de inglés no puede permitir que un **mistake** eventual se convierta en un **error** inamovible aludiendo que “lo que importa es la fluidez”.

Un **sílabus cíclico**, por tanto, debe tender a desarrollar la fluidez y la corrección a la vez para lo cual no debe desechar –como equivocada reacción a las múltiples imperfecciones de un sílabus gramatical, que todos hemos sufrido– la pronunciación y la morfosintaxis, sino incardinarlas en la realidad comunicativa de la lengua.

- (1) **SÁNCHEZ, C. y POZUELO, L.** *La programación de inglés y los aspectos comunicativos del lenguaje*. Apuntes I.E.P.S. Madrid 1984, p.3.
- (2) **M.E.C.** *Área Curricular de Lenguas Extranjeras*. Madrid 1989.
- (3) **Ibid.** p. 433
- (4) **BELL, R.T.** *An Introduction to Applied Linguistics*. Bastford. Londres 1987, p. 67 y ss.
- (5) **Ibid.** pp. 54-55
- (6) **MUNBY, J.** *Communicative Syllabus Desing*. C.U.P. Cambridge 1978.
- (7) **BELL.** op. cit. p. 62.
- (8) **BESTARD y PÉREZ MARTÍN** *La didáctica de la lengua inglesa*. Edi-6. Madrid 1982, pp. 44-50.
- (9) **M.E.C.** op. cit. p. 434
- (10) **BELL.** op. cit. p. 68
- (11) **BRUMFIT, C.** *Communicative Methodology in English Teaching*. C.U.P. Cambridge 1984.
- (12) **FINOCCHIARIO, M.** *English as a Second/Foreign Language*. Prentice Hall Regents. New Jersey 1989, p. 74.

Elementos para una teoría del arte en las conferencias de Federico García Lorca

Julián Díaz Sánchez

INTRODUCCIÓN

Las Conferencias de García Lorca **(1)**, entre la divulgación y la teoría, textos directos, con frecuencia reelaborados, sucesivamente matizados por el poeta, son importantes reflexiones sobre temas directamente relacionados con el arte y los artistas: el proceso creador, la relación obra de arte y público, la ciudad. Posturas lógicamente abiertas en quien aspiraba a “quemar el Partenón por la noche, para empezar a levantarlo por la mañana, y no terminarlo nunca” **(2)**. Como incursiones en la teoría artística, las Conferencias son la otra cara del paso por las artes plásticas del poeta. Nada tiene de rara esta versatilidad en un siglo que ha hecho de la obra de arte total una búsqueda profunda, que ha querido unir pintura y poesía (Paul Klee), que ha puesto en contacto escalas cromáticas y escalas musicales (Vassili Kandinsky, pero también Henry Matisse) **(3)**. Lorca participa de estas intenciones; quiere, también, recuperar las tradiciones populares, el propio arte popular, de la misma forma que los expresionistas alemanes buscaban formas artísticas en la xilografía medieval y en la vidriera.

Las Conferencias nos dan medida de la identificación del poeta con los planteamientos generales, incabados, de la vanguardia del siglo: autonomía del arte frente a la realidad, búsqueda de una interpretación meramente plástica de la obra, abandono de contenidos anecdóticos, episódicos, históricos, incluso en movimientos que, como el Surrealismo o la Pintura Metafísica, recuperan las vías figurativas para la obra de arte.

* Julián Díaz Sánchez. Licenciado en Geografía e Historia (Historia del Arte). Profesor asociado de Historia del Arte en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. de Ciudad Real.

Desde una intención divulgativa (la vanguardia nunca, o casi nunca, se molestó en divulgar), las Conferencias son un punto de encuentro de Lorca con las ideas más avanzadas del arte de su tiempo, en ellas encontramos una defensa de la percepción de la obra de arte que coincide con la exigida por los artistas del primer tercio del siglo o una imagen de la ciudad que tiene que ver con la representación de la ciudad moderna; el “duende” en un concepto que favorece la participación activa del espectador en la obra (su negación, por tanto, como espectador), y la visión de la ciudad que no da Lorca está muy cerca de la ciudad surrealista, aunque el resultado final pueda no ser el mismo.

Este trabajo pretende oponer las Conferencias de García Lorca, al menos algunos de sus análisis artísticos, a determinados textos influyentes en la génesis, y en el análisis, de las vanguardias artísticas del primer tercio del siglo; poner las palabras de Lorca en contacto con las de Bretón, de Chirico o Benjamín y constatar que las ideas que se desprenden de las Conferencias han sido vigentes (son en muchos casos) en la práctica artística del siglo. Trataré, igualmente de recomponer el gusto artístico de Federico, su lectura de la historia del arte europeo que, en muchos puntos, coincide con la realizada por la vanguardia artística.

EL “DUENDE”. PUNTOS DE CONTACTO CON EL ARTE DEL PRIMER TERCIO DEL SIGLO

“Duende” (4) es un término de tradición popular, al que Lorca vincula explícitamente con lo andaluz; es difícilmente definible –“*Poder misterioso que todos sienten y ningún filósofo explica*”– pero es un elemento fundamental en la creación artística y, naturalmente, en la percepción de la obra de arte por el público. El duende puede aparecer en cualquier manifestación artística, el poeta cita, a lo largo de la conferencia, pintores con duende; sin embargo hay formas especialmente predisuestas a la aparición del duende, son modos de arte efímero (5), como la danza, o artes que se interpretan, la poesía hablada o la música; en estos terrenos es más fácil la aparición del duende: “(el intérprete puede poner) sangre viva sobre los cuerpos vacíos de expresión” (6). Se advierte aquí la importancia de la experiencia artística, creciente en nuestro siglo, y que llegará a primar sobre el producto final, la obra de arte. Un comentario de W. Benjamin a propósito de los surrealistas franceses es elocuente a este respecto:

“Quien perciba que en los escritos de este círculo no se trata de literatura, sino de otra cosa: de manifestación, de consigna, de documento, de «bluff», de falsificación si se quiere, pero, sobre todo, no de literatura; ése sabrá también que de lo que se habla literalmente es de experiencias, no de teorías o mucho menos de fantasmas.” (7).

No sólo es el Surrealismo, a lo largo del siglo la pintura ha colocado la experiencia,

el proceso artístico en primer lugar. Esta actitud, claramente detectable en el arte del primer tercio de siglo, pervive después de 1945; los expresionistas abstractos americanos (8) son un claro ejemplo: se empeñan en hacer de la obra de arte una “instantánea” del acto mismo de crear, en su acepción más puramente física; aquí el acto creador es producto de la voluntad, pero el resultado depende del azar o del inconsciente.

La idea de una experiencia que “pone al artisa en relación con mundos no visibles, quiméricos o soñados” (9), es recurrente en el arte de nuestro siglo; el duende no está muy lejos de estas ideas, ya que es producto, para Lorca, de “verdadero estilo vivo” de “creación en acto” (10). Ideas congruentes con el abandono, por el artista del siglo XX, de la realidad cotidiana, o, al menos, con la lectura, conscientemente subjetiva de esa realidad. Ello coloca en primer plano el proceso de subjetividad, argumento fundamental del discurso artístico; éste proceso de subjetividad puede vincularse al inconsciente, a la capacidad de captar la estructura interna, oculta, de las cosas, o a otras cuestiones, pero en cualquier caso intelectualiza el proceso artístico y viene a redundar en la idea, ya vieja, del artista-genio.

El episodio, en “juego y teoría del duende”, de la “Niña de los peines” (11) es bellísimo e introduce otro elemento significativo en el análisis del duende: cuando la artista consiguió “matar el andamiaje de la canción”, presentar “tuétano de formas” apareció el duende; aquí encontramos otro de los ideales del arte contemporáneo: apariencia desnuda (12), arte reducido a la mínima estructura de sí mismo, son consecuencias de la eliminación de los contenidos, de la historia, en el arte. Lorca nos está presentando la filosofía del cubismo (13), y no es raro, el poeta muestra en diversos pasajes de las conferencias un interés evidente por este movimiento. (14).

“La llegada del duende presupone siempre un cambio radical en todas sus formas. Sobre planos viejos da sensaciones de frescura totalmente inéditas, con una cualidad de cosa recién creada, de milagro que llega a producir un entusiasmo casi religioso...” (15), como los bodegones de Zurbarán, o las naturalezas muertas de Picasso, o el silencio, conscientemente buscado en las obras de G. de Chirico (16). Apollinaire encuentra puntos de contacto entre el cubismo y el arte religioso (17). Lorca reivindica así, para la obra de arte, un carácter cultural, que Benjamin relacionará con el “aura”, carácter que el arte se resiste a perder (18), y que pervive a lo largo del siglo, lo encontramos en la arquitectura de determinados museos de arte contemporáneo (19).

La diferencia establecida por Lorca entre “ángel”, “musa” y “duende” coloca a éste último en relación con el expresionismo y con sus antecedentes más citados: “(el duende) que rechaza la dulce geometría aprendida, que rompe los estilos, que se apoya en el dolor humano que no tiene consuelo, que hace que Goya (...) pinte con las rodillas y los puños”. Actitud muy cercana al expresionismo, que preconiza la huida del naturalismo y la libre utilización del color como mero instrumento expresivo. El expresionismo, al margen del movimiento alemán de tal nombre, es una constante en la historia del arte, muy reconocible en determinados episodios del arte español, de

los que Goya sería un claro paradigma (20). La actitud de esta tendencia, cercana al irracionalismo, vuelve a ponernos en contacto con los mundos quiméricos de Breton.

Estas ideas enlazan con la aproximación de García Lorca a los términos duende y muerte: el duende tendría que ver con la muerte, aunque no sea la muerte. El uso que de la muerte ha hecho el arte español lo acerca al duende, dos referencias de esta idea son, por una parte, la descripción que hace el Padre Sigüenza de la agonía, muerte y exequias de Felipe II, (21) descripción ciertamente estremecedora, y por otra, las pinturas de Juan Valdés Leal en el Hospital de la Caridad de Sevilla (*"In ictu oculi"* y *"Finis glorie mundi"*), que podrían enlazar con esa actitud expresionista, pero que son significativas de la actitud exhibicionista con que se ha tratado, en España, en los entornos cotidianos, artísticos y literarios, el tema de la muerte.

El concepto lorquiano de duende es muy abierto, facilita una determinada percepción de la obra de arte, es aplicable a opciones artísticas muy diferentes; a lo largo de su conferencia, Lorca menciona artistas con duende, entre otros, Juan de Herrera, El Greco, Zurbarán, Velázquez, Goya o Cezanne: artistas muy diferentes entres sí, pero todos ello reivindicados por la modernidad, cuya obra puede leerse como pionera de lo moderno, por alejarse de las clasicistas. La desnudez arquitectónica propuesta por Juan de Herrera –*"tuétano de formas"*– (y no es pequeño el peso de la arquitectura herreriana en la arquitectura moderna), el interés de Picasso por el Greco (22), los conceptos de orden y estructura presentes en la obra de Zurbarán, con alguna influencia, según parece, en las pinturas de Cezanne, o la reducción de elementos al mínimo en las obras de Velázquez parecen atestiguar esta lectura en claves de modernidad de sus obras respectivas.

El duende, por lo tanto, instrumento necesario para la comunicación entre obra y público, se coloca al servicio de un gusto artístico determinado, el de Lorca (que podría extenderse a otros artistas no citados), que, además, coincide, en líneas generales, con el de la modernidad de los años treinta.

“COMO CANTA UNA CIUDAD DE NOVIEMBRE A NOVIEMBRE”. LA CIUDAD DE LORCA Y LA CIUDAD SURREALISTA

La referencia a la ciudad es continua en el arte del primer tercio del siglo XX; desde el siglo XIX, la ciudad industrial es, en el arte, en la literatura, un continuo urbano incontrable, que confunde, donde el individuo, literalmente, se pierde (23). Dentro de este concepto de ciudad, el Surrealismo define una idea muy concreta de la ciudad (24): a la ciudad material, racionalista, arquitectónica, se superpone una ciudad donde lo esencial es el hecho, el añadido, y donde lo más tangible es el cartel o el mobiliario urbano (25). Se elude así la condición corpórea, arquitectónica y se enfrenta la ciudad al suceso (26). *"Las ciudades que ya no queremos amar han muerto. Mirad a vuestro alrededor: sólo queda el cielo y esos enormes espacios indecisos que acabaremos detestando"*. (27).

Se levanta así una ciudad efímera sobre la ciudad material. Lorca, con premisas similares, construye, en esta ocasión, una ciudad amable. Si Nueva York es, para el poeta, una ciudad inhóspita y contradictoria, Granada es una ciudad hospitalaria, llena de matices, pero donde se soslaya, de la misma forma, el carácter material, arquitectónico de la ciudad; es una ciudad que se huele y se oye, que repite con insistencia los ciclos anuales: *“Un granadino ciego de nacimiento y ausente muchos años de la ciudad sabría la estación del año por lo que siente cantar en las calles”* (28).

La descripción lorquiana de Granada es visual y plástica, en modo alguno arquitectónica, es un intento de vivificar el espectáculo, y el espectáculo es efímero, pero es la esencia de la ciudad:

“Granada tiene dos ríos, ochenta campanarios, cuatro mil acequias, cincuenta fuentes, mil y un surtidores y cien mil habitantes. Tienen una fábrica de hacer guitarras y bandurrias, una tienda donde venden pianos y acordeones y armónicas y sobre todo tambores. Tiene dos paseos para cantar, el Salón y la Alhambra, y uno para llorar, la Alameda de los tristes, verdadero vértice de todo el romanticismo europeo, y tiene una legión de pirotécnicos que construyen torres deruido con un arte gemelo al patio de los leones, que han de irritar al agua cuadrada de los estanques.” (29).

Elementos integrantes de espectáculo, agolpados como en una pintura de Klee, pero donde realmente se soslaya la condición material de la ciudad; a lo largo de la conferencia se evitará aún más, pues la percepción de la ciudad descansa sobre algo tan efímero, tan cambiante y tan fijo, al mismo tiempo, como el canto. La ciudad lorquiana es la ciudad moderna, basada en lo efímero, en la sorpresa, en lo intangible.

UNA VISIÓN LORQUIANA DE LA NUEVA PINTURA

Fecha en 1928, *“Sketch de la nueva pintura”* constituye una rápida panorámica desde el impresionismo al fin de la década de los años veinte; es el acercamiento más directo a la pintura que podemos encontrar en las Conferencias, a excepción de la *“Elegía a María Blanchard”*, y la explicación más clara sobre el gusto artístico del poeta. Desde una actitud marcadamente divulgativa, pero también rica en agudos juicios personales, Lorca manifiesta su opinión sobre los diferentes movimientos de vanguardia. Tenemos, en el “sketch”, dos aspectos que se complementan: una manifestación del gusto lorquiano y una lectura, que atiende a aspectos divulgativos, de la historia de la pintura del primer tercio de siglo. Lorca apuesta en favor de los movimientos más renovadores de la pintura.

Es muy aguda la explicación de Lorca a propósito del impresionismo: un movimiento que anuncia la crisis de la pintura tradicional, pero no atraviesa la línea: *“Los últimos impresionistas se detuvieron en el borde mortal y empezaron a copiar a los*

grandes maestros y clásicos” (30); abandonaron el fundamento constructivo de la pintura tradicional, la perspectiva, pero convirtieron el cuadro en una “gelatina”, la imagen es muy gráfica, pero además refleja la condena lorquiana del ilusionismo pictórico: el impresionismo pretende reflejar lo visible, concretado en la luz y la atmósfera (31), esta actitud supone una falta de autonomía con respecto a la realidad. En los años veinte, además, el impresionismo se somete por la vanguardia a una crítica radical.

Es tradicional establecer una línea de continuidad entre la pintura de Paul Cezanne, de quien *“arranca el afán constructivo que ha de renovar la pintura”*, el cubismo y la radical cientificidad de los constructivistas. El cubismo sería el movimiento purificador y liberador por excelencia, el que convierte a la pintura en *“un arte en sí mismo, en un arte puro, desligado de la realidad”*. En la persona de Juan Gris encuentra Lorca el ideal de desnudez, de supresión de elementos innecesarios en la pintura, de construcción racional en el contexto de un discurso, como el de Gris, que es ajeno a la realidad, y que identifica el elemento constructivo de la pintura, esencialmente matemático, con el propio tema representado en el cuadro (32). Elementos innecesarios son, para Lorca, *“esos ásquerositos toques con blanco que dan muchos pintores actuales sobre los objetos...”* toques que deben suprimirse porque son ajenos a la naturaleza del objeto, o mejor, a la estructura racionalizada del objeto, que el el motivo de preocupación del pintor, y que aparta la pintura de la realidad aunque en el cuadro se pinten objetos que están, también en la realidad, pero aquellos no comiten en veracidad con estos, aquellos son autónomos, son una realidad.

La pintura española, al menos la que Lorca defiende, refleja continuas actitudes de supresión de elementos innecesarios (Zurbarán, Velázquez), y el poeta adopta una postura coincidente con la vanguardia de nuestro país: intentar aunar tradición y novedad (33). No pocas veces se ha atribuido al cubismo carácter de “españolidad” (34), y aquí Lorca parece alinearse con estas posiciones. El carácter “franciscano” que Lorca atribuye al cubismo no está lejos de las características de austeridad, sobriedad y orden atribuibles a, parte al menos, de la pintura barroca española. El cubismo, con su corta gama de colores viene a reforzar esa desnudez y a realizar, con ella, una acción purificadora en lo que se refiere a la organización del cuadro.

Si el cubismo legitima la autonomía de la pintura con respecto a la realidad, el Surrealismo “expresa lo inexpresable”, y legitima la autonomía del cuadro con respecto a la lógica, recupera la figuración (el cubismo nunca la perdió del todo) pero no la realidad, y se vuelve a mundos soñados, quiméricos. Cubismo y surrealismo, los dos grandes referentes de la vanguardia española, dan la auténtica, y necesaria renovación de la pintura.

Gracias a esta renovación Miró puede ser *“el fenómeno de arte más puro que se ha intentado desde que los hombres cogieron los pinceles”*, y Giorgio de Chirico puede *representar lo inmaterial por la material”*.

El “sketch” muestra los ideales pictóricos de Lorca; se alinea con los planteamientos de la vanguardia, pero elude la actitud típicamente militante de la misma; estable-

ce un método de análisis donde el motivo fundamental es la evolución hacia la pintura pura, son mediaciones; en la exposición de Lorca los movimientos son hitos históricos que, de forma más o menos lineal, van a desembocar en el ideal de libertad artística teorizado por la vanguardia. Destacable, y coherente con la época en que Lorca escribe su conferencia, es el optimismo que muestra al final de la misma.

(1) **GARCÍA LORCA, Federico.** *Conferencias.* ed. de Christopher Maurer. Madrid. Ed. Alianza. 1984. 2 vol.

(2) **GARCIA LORCA,** op. cit. vol. I, p. 12.

(3) **GONZÁLEZ GARCÍA, E.** al. *Escritos de arte de vanguardia. 1900-1945* Madrid E. Turner/ Fund. S. Orbegozo. 1979.

(4) **GARCÍA LORCA.** Juego y Teoría del duende. Conferencias, op. cit. vol. II.

(5) El término "efímero" es aplicable tanto a construcciones plásticas o arquitectónicas desechables como a formas de arte cuyo soporte es el cuerpo humano. vid. FERNÁNDEZ ARENAS, José (coord.) *Arte efímero y espacio estético.* Barcelona, Ed. Anthropos. 1988.

(6) **GARCÍA LORCA.** Juego y teoría... op. cit. p. 99.

(7) **BENJAMIN, Walter.** *El Surrealismo. La última instantánea de la inteligencia europea. En Iluminaciones.* Trad. de Jesús Aguirre. Madrid. Taurus. 1980. Vol. I.

(8) **DORFLES, Gillo.** *Últimas tendencias del arte de hoy.* trad. de Fernando Gutiérrez. Madrid. Guadarrama. 1966.

(9) **BRETON, André.** *Manifiestos del Surrealismo.* trad. de Andrés Bosch. Madrid. Guadarrama. 1974.

(10) **GARCÍA LORCA.** Juego y teoría... op. cit. p. 92.

(11) **GARCÍA LORCA.** Juego y teoría... op. cit. pp. 95-96.

(12) **PAZ, Octavio.** *Apariencia desnuda. La obra de Marcel Duchamp.* Madrid. ed. Alianza, 1989.

(13) Es interesante comparar las palabras de Lorca con la identificación de Juan Gris entre arquitectura y contenido del cuadro. en **GRIS, Juan** *De las posibilidades de la pintura y otros escritos.* trad. de Juan Eduardo Cirlot. Barcelona. ed. G. Gili. 1971.

El ideal de síntesis que plantea Lorca tiene que ver con la famosa anécdota entre Apeles y Protógenes, recogida por Plinio y recordada en **APOLLINAIRE, Guillaume.** *Los pintores cubistas,* en **DE**

MICHELI, Mario. *Las vanguardias artísticas del siglo XX* trad. de Ángel Sánchez-Gijón. Madrid. ed. Alianza. 1979.

(14) Sobre todo en **GARCÍA LORCA.** *Sketch de la nueva pintura.* conferencias. op. cit..

(15) **GARCÍA LORCA.** Juego y teoría... op. cit. p. 97.

(16) **DE CHIRICO, Giorgio.** *El silencio. La musa del silencio.* en CREACIÓN. ESTÉTICA Y TEORÍA DE LAS ARTES. Nº 1 abril de 1990. pp. 11-15.

(17) **APOLLINAIRE, Guillaume.** *Los pintores cubistas.* op. cit.

(18) **BENJAMIN, Walter.** *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica.* en Discursos interrumpidos. Trad. de J. Aguirre. Madrid. Taurus. 1973.

(19) **FERNÁNDEZ ALBA, Antonio.** *El espacio como lugar.* en Centro de arte Reina Sofía. Memoria de una restauración. Madrid. Dragados y Construcciones. 1987 "... recuperar el discurso de la luz sobre el muro, y mediante una destilada y casi imperceptible caligrafía arquitectónica, hacer patente los orígenes de estos espacios, porque del encuentro con la naturalidad de la materia surge la naturalidad de la imagen". En esta apología de la desnudez arquitectónica pueden detectarse puntos de contacto con la arquitectura herreriana.

(20) **BOZAL, Valeriano.** *Arte del siglo XX. La construcción de la vanguardia. 1850-1939.* Madrid EDICUSA. 1978.

(21) **FRAY JOSÉ DE SIGÜENZA.** *La fundación del Monasterio de El Escorial.* Parte I. Discursos XX, XXI y XXII. Madrid. Ed. Turner. 1988.

(22) **STANGOS, Nikos.** *Conceptos de arte moderno.* trad. de Joaquín Sánchez Blanco. Madrid. Ed. Alianza. 1986.

(23) **BENJAMIN, Walter.** *Infancia en Berlín hacia 1900* trad. de Kalus Wagner. Madrid. Ed. Alfaguara. 1982.

son numerosas, en esta obra, las alusiones a una ciudad donde el individuo se confunde y pierde.

(24) **RAMÍREZ, Juan Antonio.** *La ciudad surrealista.* en **BONET CORREA (coord.)** *El surrealismo.* madrid. Ed. Cátedra. 1983.

(25) **RAMÍREZ.** op. cit.

(26) **BENJAMÍN.** *El surrealismo. La última instantánea de la inteligencia europea.* op. cit.

(27) **BRETON, André. SOUAPULT, Philippe.** *Los campos magnéticos.* trad. de Francesc Parcerisas. Barcelona. Ed. Tusquets. 1976. p. 11.

(28) **GARCÍA LORCA.** *Cómo canta una ciudad de noviembre a noviembre.* Conferencias. op. cit. vol. II p. 66.

- (29) **GARÍA LORCA**. *Cómo canta una ciudad...* op. cit. pp. 66-67.
- (30) **GARÍA LORCA**. *SKETCH de la nueva pintura*. Conferencias op. cit. vol II.
- (31) **HAMILTON, George Heard**. *Pintura y escultura en Europa 1880-1940* trad. de Genoveva Ruiz Ramón. Madrid, Ed. Cátedra. 1987.
- (32) **GRIS, Juan**. *De las posibilidades de la pintura y otros escritos*. op. cit.
- (33) **CALVO SERRALLER, Francisco**. *Del futuro al pasado. Vanguardia y tradición en el arte español contemporáneo*. Madrid. Ed. Alianza. 1988.
- (34) "Gertrude Stein siempre dijo que el cubismo es una concepción puramente española y que sólo los españoles pueden ser cubistas y que el único cubismo verdadero es el de Picasso y el de Juan Gris". En **STIN Gertrude**. *Autobiografía de Alicia G. Toklas*. citado en **CALVO SERRALLER**, op. cit. p. 33.

Aprovechamiento didáctico de la traducción en la clase de Lengua Inglesa

María Isabel Díaz Vera *
Javier E. Díaz Vera *

Entendemos por TRADUCCIÓN el proceso de desglose de un texto y su posterior vertido a otra lengua, de forma que cualquier hablante de esta otra lengua pueda entenderlo en su totalidad, aún siendo desconocedor de la lengua en la cual el texto fue originalmente escrito. Este proceso consta de dos partes, la primera de ENTENDIMIENTO del texto escrito en la L.O. (Lengua Original), y la segunda de EXPRESIÓN DEL MISMO EN LA L.T. (Lengua Término).

Es por tanto una tarea larga y complicada que requiere, por parte del traductor, un profundo conocimiento de ambas lenguas, así como unas aptitudes profesionales específicas. Sin embargo, y dejando a un lado consideraciones profesionales, podemos aprovechar este proceso de la traducción anteriormente descrito con fines didácticos durante la clase de inglés como lengua extranjera, dada su complejidad y amplitud. En este sentido, hay que destacar la gran variedad de formas de explotación de un ejercicio de traducción a las que el profesor de lengua inglesa puede recurrir, en base a los objetivos marcados por él mismo al plantearse este tipo de ejercicio. Sea cual sea el método elegido por el profesor he aquí una serie de observaciones y recomendaciones al respecto.

* **María Isabel Díaz Vera.** Licenciada en Filología Inglesa, Profesora Numeraria de EMI y Profesora Asociada de Lengua y Literatura Inglesa en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. de Ciudad Real.

* **Javier Enrique Díaz Vera.** Licenciado en Filología Inglesa. Profesor de Lengua Inglesa (Ciudad Real).

A. EL PAPEL DE LA TRADUCCIÓN EN LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA

Podemos distinguir cuatro momentos principales en el proceso de enseñanza de cualquier lengua extranjera: presentación de material nuevo, aprendizaje de dicho material por parte de los alumnos, desarrollo y utilización de lo que se acaba de aprender y, por fin, comprobación de que se ha aprendido. A la hora de presentar dicho material nuevo, el profesor puede recurrir a uno de estos dos enfoques: el "estructural" y el "contextual".

Entendemos por enfoque estructural el que considera que la finalidad principal de la clase de lengua es el dominio por parte del alumno de las estructuras gramaticales de la nueva lengua. Para facilitar esta tarea de aprendizaje de estructuras gramaticales, se presenta una estructura distinta cada vez, practicándola ampliamente hasta, una vez dominada, poder pasar a la siguiente estructura: así, es normal enseñar la forma positiva de los verbos ingleses antes de pasar a ver las formas negativas e interrogativas, o el uso del presente continuo antes que el del pasado simple. Con este método, se pretende que el alumno no confunda las estructuras de la nueva lengua entre sí, o con las de su propia lengua. Las estructuras que se van a aprender a lo largo del curso se gradúan siguiendo unas nociones de accesibilidad, simplicidad y utilidad, de forma que las estructuras más complejas se van desarrollando a partir de las más simples. De esta forma, el estudiante va progresando de forma gradual en sus conocimientos de la nueva lengua.

Las principales desventajas de este tipo de enfoque didáctico surgen en el comienzo del proceso de enseñanza de la lengua extranjera, y tiene mucho que ver con las limitaciones que el alumno encuentra a la hora de usar dicha lengua, debido al escaso número de estructuras que domina. Así, si un alumno en su primer año de estudio de la lengua inglesa posee unos conocimientos del sistema verbal inglés limitados al presente simple, pronto verá que lo puede utilizar en muy pocas ocasiones.

El enfoque contextual, por otra parte, trata de enseñar el uso particular de la lengua en situaciones particulares: ir de compras, viajes, etc. El alumno progresa a través de una amplia variedad de situaciones, aprendiendo el lenguaje apropiado para cada una de ellas. En ciertos aspectos, este enfoque recuerda el proceso por el que un niño aprende su propia lengua materna. Por supuesto, casi todos los cursos basados en el enfoque estructural intentan contextualizar las estructuras gramaticales que se van enseñando, colocándolas en situaciones realistas y significativas, mientras que un curso contextual intenta que haya un desarrollo constante del control sobre estructuras y vocabulario.

A la hora de presentar el nuevo material, el profesor también puede actuar de dos formas distintas: por "demostración" o por "envolvimiento". Cuando el profesor demuestra una estructura, llama la atención de sus alumnos sobre ella de forma consciente. Si, por el contrario, introduce dicha estructura como parte de una actividad, sin llamar la atención especialmente sobre ella, enseña por envolvimiento. Así, mien-

tras que en el primer caso el material enseñado es un fin por sí mismo, en el segundo se convierte en un medio hacia ese fin, que podría ser, entre otros tipos de actividades, la traducción. A diferencia de otras actividades lingüísticas utilizadas en la clase de lengua inglesa, el ejercicio de traducción puede utilizarse en cualquiera de los cuatro momentos didácticos señalados al principio de este artículo. Por un lado, y como acabamos de decir, cualquier nueva estructura puede ser presentada al alumno por involucramiento mediante este tipo de ejercicio. Por otro, la traducción permite un constante repaso de las estructuras ya conocidas por el alumno, y una comprobación por parte del profesor del aumento de conocimientos de la clase.

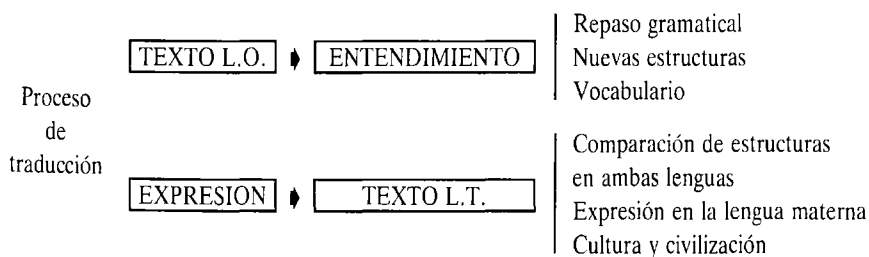
B. ¿TRADUCCIÓN DIRECTA O TRADUCCIÓN INVERSA?

No hay duda de que ambos tipos de traducción son ampliamente aprovechables desde el punto de vista didáctico. Sin embargo, preferimos la traducción directa por las razones siguientes:

1. Mediante la traducción directa, se proporciona al alumno un contacto directo con la lengua extranjera que está estudiando, ampliando con ello el "INPUT" lingüístico que éste recibe en lengua inglesa.
2. Mediante la traducción inversa, sin embargo, el estudiante tiende a crear una lengua "artificial", ya que se ve limitado en gran parte por sus escasos conocimientos del uso real de la lengua que está estudiando, en este caso, el inglés.
3. La traducción inversa, por tanto, parece adecuada tan sólo para estudiantes avanzados, mientras que la traducción directa es accesible a cualquier estudiante, siempre que el nivel del ejercicio sea correlativo al del propio alumno.

C. OBJETIVOS DEL EJERCICIO DE TRADUCCIÓN:

Una vez elegida la traducción directa, es preciso hacer una nueva definición del proceso de traducción anteriormente descrito, ateniendonos esta vez a su uso como instrumento didáctico:



Los objetivos de cada ejercicio en particular deben estar claros para el profesor desde el momento de la elección del texto en lengua inglesa a partir del cual se piensa realizar dicho ejercicio. Los objetivos específicos para la fase de ENTENDIMIENTO serán:

1. realizar un repaso gramatical del mayor número de estructuras ya estudiadas posible, que ayude a consolidar dichas estructuras y a ver determinados usos de las mismas.
2. presentar nuevas estructuras, desconocidas para el alumno, y que ofrezcan, a ser posible, algún contraste con sus correspondientes en español, por ejemplo, la no utilización de artículos con comidas, deportes. etc. (nivel principiante), los distintos usos de muchas preposiciones inglesas (nivel intermedio), etc.
3. presentación de nuevo vocabulario y repaso del vocabulario estudiado con anterioridad. El texto, en la medida de lo posible, debe tratar un tema determinado, y contener el mayor número de palabras relacionadas con ese tema; en este sentido, el vocabulario relacionado con temas tan simples como los oficios, las comidas, prendas de vestir, etc. es el más apropiado para los niveles más bajos. Estos temas deben ir haciéndose más complejos conforme aumenta el nivel de conocimientos del inglés. Por otra parte, el análisis del vocabulario que aparece en el texto original debe ayudar al alumno a distinguir palabras de significado similar (large-big, table-desk, in-into, etc.).

Si bien los dos últimos puntos señalados arriba son los más importantes a la hora de realizar el ejercicio de traducción, hay que tener en cuenta que no conviene introducir más de una o dos estructuras nuevas en cada texto, así como un número más o menos limitado de nuevo vocabulario con el fin de no hacer el ejercicio demasiado difícil para el alumno.

Respecto a la segunda fase o fase de EXPRESIÓN en la L.T., podemos señalar los siguientes objetivos específicos:

1. comparación de las estructuras de ambas lenguas, de forma que el alumno pueda percibir las principales diferencias entre ambas, y poder evitar así muchos de los errores que un estudiante español de inglés suele cometer.
2. mejorar la expresión en la lengua materna; si bien éste no es el objetivo principal del profesor de lengua inglesa, algunos errores de expresión del alumno en su propia lengua materna pueden corregirse a lo largo de este ejercicio de traducción.
3. hacer que el alumno entre en contacto con la cultura y civilización de los países de habla inglesa a través de los textos que traduce. Es muy importante que el tema tratado en el texto sea acorde con la edad y, en su caso, los intereses profesionales de los alumnos. Mientras que con los alumnos más jóvenes podemos utilizar textos relativos a algunos aspectos de la forma de vida inglesa, de forma que el texto llegue a interesar, e incluso a divertir al alumno, la variedad de temas tratados en los textos va en aumento conforme avanza la edad del estudiante: literatura, biografías, turismo, actualidad, etc. La elección del tema debe ser especialmente cuidada en clase de ESP (English for Specific Purposes), donde el alumno está intere-

sados en aprender un determinado uso de la lengua inglesa (inglés médico, inglés comercial, inglés informático, etc.)

D. OTROS USOS DEL EJERCICIO DE TRADUCCIÓN

Además de los aprovechamientos descritos hasta ahora (lingüístico y cultural), podemos hacer énfasis sobre otros aspectos de la lengua inglesa a lo largo del ejercicio de traducción, entre los cuales destacamos aquí los siguientes:

– Lectura: la lectura en voz alta del texto original, bien por parte del profesor o de algún alumno, debe servir para hacer hincapié sobre los aspectos fonéticos de la lengua inglesa: pronunciación de sonidos determinados, acento y pronunciación de palabras aisladas, ritmo, entonación, etc.

– Composición: una vez corregido el ejercicio de traducción, se puede pedir al alumno como ejercicio para casa que escriba una composición sobre el tema tratado en la traducción, de forma que utilice el nuevo vocabulario adquirido a lo largo del ejercicio, consolidando así sus nuevos conocimientos.

– Diálogo: el texto traducido también puede servir para producir un pequeño diálogo en lengua inglesa entre los estudiantes, especialmente en niveles superiores. Hay temas especialmente indicados para este tipo de diálogos, que no necesariamente tienen por qué convertirse en debates sobre temas de actualidad.

– Actividades extralingüísticas: este tipo de actividades son especialmente útiles con alumnos de corta edad. La realización de dibujos o manualidades relacionadas con un texto adecuado al nivel de dichos alumnos puede sustituir en estos casos a la traducción de una lengua a otra. Así, podemos conseguir un aprovechamiento didáctico de un texto en lengua inglesa de forma muy similar a la descrita hasta ahora si pedimos a un niño que “traduzca” en imágenes (dibujos, mimo, etc.) lo que está leyendo, que puede ser un breve cuento, una descripción, una lista de instrucciones para un trabajo manual, etc.

Todas estas actividades tienen como finalidad la explotación didáctica del texto original, y la realización de los cuatro momentos didácticos que ya hemos señalado con anterioridad, de forma que el alumno llegue, una vez concluido el ejercicio, a dominar la nueva estructura gramatical, habiendo además enriquecido su vocabulario en lengua inglesa y mejorado su capacidad oral en la medida de lo posible.

E. CONCLUSIONES

El ejercicio de traducción es ampliamente aprovechable desde el punto de vista didáctico en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera, tanto desde el punto de vista propiamente lingüístico como cultural. El profesor, al seleccionar un texto, debe tener en cuenta ambos aspectos; si es necesario, también debe ser ca-

paz de escribir sus propios textos, o realizar las modificaciones necesarias para hacer el texto lo más apropiado posible para sus alumnos. Tampoco debe renunciar al hacer este tipo de ejercicio a mejorar, si fuera necesario, el conocimiento de la lengua materna del alumno (expresión escrita). Sin embargo, el profesor no debe hacer del ejercicio de traducción la base de su sistema, siendo éste más bien un complemento a las clases habituales, gracias al cual podemos repasar los conocimientos ya adquiridos y presentar nuevas estructuras al mismo tiempo.





Bibliografía

BILLOWS, F.L. *The Techniques of Language Teaching*, Longman 1961.

GARCÍA YEBRA, V. *Teoría y Práctica de la Traducción*, Gredos 1984.

Traducción y enriquecimiento de la lengua del traductor, en APETI, N.º 26-26, 1985.

NEWMARK, P. *Textbook of Translation*. Prentice Hall, 1988.

NIDA, E. *The Theory and Practice of Translation?* E.J. Brill, 1976.

Estudio de la adaptación de los alumnos de segunda etapa de E.G.B.

Ramón Hervás Rodríguez*
Antonia López de los Mozos*
Honesto Sanz Aragón*

1. JUSTIFICACIÓN

En este estudio entendemos adaptación como sinónimo de ajuste en el sentido de acoplamiento o equilibrio entre las necesidades de los sujetos y las exigencias del entorno.

Tal equilibrio supone, por un lado la adecuación y aceptación de las exigencias externas, y por otro la posibilidad de cierto control sobre los propios impulsos y necesidades. Es decir, que implica al menos las siguientes condiciones:

- a) Posibilidad objetiva de adecuación entre exigencias externas y recursos propios.
- b) Suficiente conocimiento de la exigencia externa.
- c) Aceptación de la misma.
- d) Posibilidad de cierto control de los impulsos y necesidades de origen interno.

Si alguna de estas condiciones no se cumple, la adaptación es imposible.

Aunque lo expuesto es aplicable, con las matizaciones de cada caso, a los diversos órdenes de relación con el entorno, este estudio se limita a la consideración del plano

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

* **Antonia López de los Mozos.** Profesora de E.G.B. Licenciada en Psicología y Pedagogía.

* **Honesto Sanz Aragón.** Profesor de E.G.B. Licenciado en Psicología.

psicopedagógico, y en este ámbito se plantea:

1. Un acercamiento al “equipaje” de recursos propios que los alumnos poseen para enfrentar las exigencias externas, mediante la exploración de algunos importantes rasgos de personalidad, como los más fuertes condicionantes de la calidad adaptativa de sus conductas de respuesta.

2. La estimación del grado de adaptación en que realmente se encuentran, considerando que:

- El área personal explora el ajuste consigo mismo, la autoaceptación.
- El área familiar valora la convivencia en dicho grupo y la situación de dependencia emocional respecto a sus miembros.
- El área social aprecia la interiorización de los valores sociales y su integración en el grupo de referencia.
- El área escolar detecta en qué medida se acomoda el alumno a la organización del Centro, a sus normas de comportamiento, a sus exigencias económicas; cuáles son sus relaciones afectivas con los profesores, las materias o la integración social en el aula.

- Si la adaptación como efecto supone un proceso de ajuste entre el sujeto y su entorno, esto significa que los alumnos deben poner en marcha una serie adecuada de recursos de interacción con el medio. En la medida que se dé dicha adecuación, la interacción será positiva y enriquecedora, gratificante y reforzadora de nuevas conductas adaptadas. Si, por el contrario, la adecuación no tiene lugar surgirá el conflicto, ante el que cada sujeto reaccionará de acuerdo a su personalidad, pero que en cualquier caso supone, si ocurre con la frecuencia necesaria, un reforzamiento negativo y entrar en una espiral donde cada interacción dificulta la siguiente hasta que la conducta general del sujeto se convierte en un conflicto permanente.

En realidad, los mecanismos de interacción son aprendidos a través de la vida, sobre todo durante la infancia y la juventud, pero tal aprendizaje puede ser resultado de muy diversas condiciones, desde experiencias fortuitas y tanteos azarosos exclusivamente, hasta experiencias planeadas de progresiva dificultad y amplitud para las que, además, se dispone de ayudas y orientaciones. De algún modo la familia y la escuela tienen establecidos niveles de exigencia diferenciados según cierta estimación de las capacidades de respuesta de los niños, pero –en general– se basan más en valoraciones cuantitativas que cualitativas y no suelen tener en cuenta suficientemente las diferencias individuales.

Facilitar a los alumnos la adaptación mediante un aprendizaje dirigido y controlado de las conductas de respuesta, ayudándoles a cumplir las condiciones anteriormente mencionadas, es obviamente un objetivo fundamental en la E.G.B.

Hay que pensar que el sistema educativo debe ser el más cualificado técnicamente para dirigir y controlar este proceso de aprendizaje, con evidentes ventajas sobre la familia u otros sectores, sobre todo en niveles socio-económicos deprimidos. Ciertamente la adaptación escolar no es independiente de las demás áreas y en parte se debe a la influencia del medio extraescolar, lo que de algún modo supone la falta de

control de la escuela sobre dicho medio. Pero por eso mismo es más importante resaltar este objetivo, ya que los ajustes escolares facilitarán la adaptación general del sujeto al ayudarlo en el análisis, valoración y aceptación de las demandas externas, en el conocimiento de sí mismo y el propio control y, por fin, enseñando al sujeto estrategias de enfrentamiento con la realidad.

2. OBJETIVOS

1. Descubrir los grados de adaptación personal, familiar, social y escolar de los alumnos de 12, 13 y 14 años.
2. Detectar sus rasgos de personalidad.
3. Sugerir acciones encaminadas a paliar las situaciones de inadaptación generalizada.
4. Difundir entre el profesorado los resultados globales del estudio.

3. METODOLOGÍA

3.1. Instrumentos utilizados

Para la exploración de la personalidad se ha utilizado el Cuestionario de Eysenck EPQ-J que revela rasgos tales como estabilidad emocional (N), extraversión-introversión (E), dureza (P) y sinceridad-tendencias simuladoras (S). Para la exploración de la adaptación se ha aplicado el Inventario de Adaptación de Conducta (IAC) de M.V. de la Cruz y A. Cordero, que detecta la situación en las ya mencionadas áreas personal, familiar, escolar y social.

3.2. Muestreo

El estudio se ha hecho sobre una muestra provincial de 1.200 alumnos, que representan el 5% de la población escolar pertenecientes a los niveles 6.º, 7.º y 8.º. Para lograr una mayor representatividad en el muestreo, el procedimiento de selección ha sido estratificado y proporcional respecto a los criterios combinados de zonas geográficas, categorías de población y tamaño de Centros, considerado que éstos podrían constituir condiciones de influencia relevante en los problemas de adaptación.

La determinación de los alumnos correspondientes a cada zona geográfica y a cada categoría de población se ha fijado –con pequeñas e inevitables variaciones– de acuerdo con el porcentaje de población escolar que recogen respecto al total provincial y

de zona respectivamente. En la elección de localidades se ha tenido en cuenta su representatividad en la categoría y en la zona. En la elección de Centros se ha procurado evitar o compensar cualquier riesgo de origen socio-cultural.

Por razones análogas se han excluido de la muestra todos los alumnos que se encontrasen en situación irregular: repetidores, deficientes, etc., ya que éstos ofrecerían una problemática añadida enmascaradora de la investigada y alteraría los resultados globales, además de que su situación negativa respecto a los objetivos de este estudio es ya conocida. No obstante, deberían ser tenidos en cuenta a la hora de tomar decisiones sobre los grupos.

Con objeto de uniformar las categorías y facilitar los cálculos estadísticos, se han establecido los grupos igualando las variables de nivel escolar y año de nacimiento.

El total de la muestra se ha dividido en partes iguales para cada grupo de edad-nivel y dentro de cada uno de ellos se han hecho dos subgrupos iguales por sexo. Todo ello presumiendo la existencia de diferencias debidas a estas variables, tanto en los rasgos de personalidad como en los grados de adaptación.

Tanto los profesores como los alumnos fueron informados de los objetivos generales de investigación, habiendo obtenido de ellos una excelente colaboración, por lo que podemos afirmar que tanto el muestreo como las condiciones de aplicación cumplen las exigencias estadísticas y formales respectivamente, y el valor de la representatividad del estudio no ofrece dudas.

3.3. Estudio estadístico

3.3.1. Resultados generales de la exploración efectuada a los alumnos:

Ver cuadros 1 al 6.

3.3.2. Comentarios interpretativos:

En su conjunto los resultados generales de las pruebas pueden considerarse normales, reflejando perfiles muy semejantes a los que ofrecen los datos del grupo normativo.

El análisis revela que en la **prueba de personalidad**, las medias provinciales y las de la población general mantienen diferencias muy ligeras y globalmente poco relevantes, aunque en algunos factores, sobre todo en las niñas, signifiquen distancias realmente existentes –por ejemplo en estabilidad emocional o sinceridad— que podemos asegurar que no son casuales con un altísimo nivel de confianza (ver cuando núm. 1).

En la **prueba de adaptación** ocurre también que la mayoría de las diferencias existentes entre las medias de la población y las provinciales son mínimas y probablemente se deben al azar. Sin embargo, en cinco ocasiones –de las que cuatro se dan en las

CUADRO N.º 1

	NIVEL	ESTABIL. EMOC(N)	EXTRAV. INTRO(E)	DUREZA-FLEXIB.(P)	SINCERIDAD(S)
V A R O N E S	6	$M_{12} = 11'55$ $\bar{X}_{12} = 10'45$ d = 1'1	$M_{12} = 18'42$ $\bar{X}_{12} = 18'56$ d = -0'14	$M_{12} = 3'47$ $\bar{X}_{12} = 3'91$ d = -0'44	$M_{12} = 11'26$ $\bar{X}_{12} = 10'60$ d = 0'66
	12 a.	Significativa al N.C. del 99%	No significativa	No significat.	No significat.
	7	$M_{13} = 11'32$ $\bar{X}_{13} = 10'64$ d = 0'68	$M_{13} = 18'60$ $\bar{X}_{13} = 18'53$ d = 0'07	$M_{13} = 3'26$ $\bar{X}_{13} = 3'66$ d = -0'48	$M_{13} = 12'38$ $\bar{X} = 11'19$ d = 1'19
13 a.	No significativa	No significativa	No significativa	Significativa al nivel de confianza del 99%	
M U J E R E S	6	$M_{14} = 11'41$ $\bar{X}_{14} = 11'51$ d = -0'10	$M_{14} = 18'77$ $\bar{X}_{14} = 18'87$ d = -0'10	$M_{14} = 3'73$ $\bar{X}_{14} = 3'53$ d = 0'20	$M_{14} = 12'16$ $\bar{X}_{14} = 12'18$ d = -0'02
	14 a.	No significat.	No significat.	No significat.	No significat.
	6	$M_{12} = 11'64$ $\bar{X}_{12} = 10'53$ d = 1'11	$M_{12} = 18'36$ $\bar{X}_{12} = 18'34$ d = 0'02	$M_{12} = 2'83$ $\bar{X}_{12} = 2'25$ d = 0'58	$M_{12} = 9'58$ $\bar{X}_{12} = 7'68$ d = 2'17
12 a.	Significativa al N.C. del 99%	No significat.	Significativa al N.C. del 99%	Significativa al N.C. del 99%	
M U J E R E S	7	$M_{13} = 11'92$ $\bar{X}_{13} = 12'16$ d = -1'76	$M_{13} = 18'29$ $\bar{X}_{13} = 18'22$ d = 0'07	$M_{13} = 2'99$ $\bar{X}_{13} = 2'81$ d = 0'18	$M_{13} = 11'16$ $\bar{X}_{13} = 9'56$ d = 1'60
	13 a.	Significativa al N.C. del 99%	No significat.	No significat.	Significativa al N.C. del 99%
	8	$M_{14} = 12'96$ $\bar{X}_{14} = 11'17$ d = 1'79	$M_{14} = 17'82$ $\bar{X}_{14} = 18'23$ d = -0'42	$M_{14} = 2'88$ $\bar{X}_{14} = 2'67$ d = 0'21	$M_{14} = 12'43$ $\bar{X} = 10'32$ d = 2'11
14 a.	Significativa al nivel de confianza 99%	No significat.	No significat.	Significativa al N.C. del 99%	

EPQ-J : SIGNIFICACION DE DIFERENCIAS DE MEDIAS ENTRE LA POBLACION (M) y LA MUESTRA PROVINCIAL (X)

CUADRO N.º 2

NIVEL	ADAPT. PERSONAL	ADAPT. FAMILIAR	ADAPT. ESCOLAR	ADAPT. SOCIAL
6	$\mu = 18'29$ $\bar{X} = 19'37$ $d = -1'08$	$\mu = 22'20$ $\bar{X} = 22'45$ $d = -0.25$	$\mu = 20'85$ $\bar{X} = 21'56$ $d = -0.71$	$\mu = 17'84$ $\bar{X} = 17'24$ $d = 0.60$
12 a.	Significativa al N.C. del 99%	No significat.	No significativ.	No significativa
7	$\mu = 19.24$ $\bar{X} = 19'52$ $d = -0.28$	$\mu = 22.99$ $\bar{X} = 22.93$ $d = 0.06$	$\mu = 22.25$ $\bar{X} = 21.87$ $d = 0.38$	$\mu = 18.30$ $\bar{X} = 18.31$ $d = -0.01$
13 a.	No significat.	No significat.	No significat.	No significat.
8	$\mu = 19'29$ $\bar{X} = 19'27$ $d = 0.02$	$\mu = 22'64$ $\bar{X} = 22.95$ $d = -0.31$	$\mu = 21'34$ $\bar{X} = 20'75$ $d = 0.59$	$\mu = 18.09$ $\bar{X} = 17.86$ $d = 0.23$
14 a.	No significat.	No significat.	No significat.	No significativa
6	$\mu = 18'29$ $\bar{X} = 19'57$ $d = -1.28$	$\mu = 22.20$ $\bar{X} = 23.40$ $d = -1.20$	$\mu = 20.85$ $\bar{X} = 24.07$ $d = -3.22$	$\mu = 17.84$ $\bar{X} = 17.77$ $D = 0.07$
12 a.	Significativa al N.C. del 99%	Significativa al N.C. del 99%	Significativa al N.C. del 99%	No significativa
7	$\mu = 19.24$ $\bar{X} = 18.82$ $d = 0.42$	$\mu = 22.99$ $\bar{X} = 22.43$ $d = 0.56$	$\mu = 22.25$ $\bar{X} = 22.68$ $d = -0.43$	$\mu = 18.30$ $\bar{X} = 18.77$ $d = 0.47$
13 a.	No significati.	No significat.	No significativ.	No significativa
8	$\mu = 19.29$ $\bar{X} = 19.24$ $d = 0.05$	$\mu = 22.64$ $\bar{X} = 22.10$ $d = 0.54$	$\mu = 21.34$ $\bar{X} = 22.52$ $d = -1.18$	$\mu = 18.09$ $X = 18.33$ $d = -0.24$
14 a.	No significat.	No significat.	Significativa al N.C. del 95%	No significativa

I.A.C. : Significación de diferencias de medias entre la población y la muestra provincial.

niñas- se observan diferencias significativas, algo superiores a las encontradas en personalidad (ver cuadro núm. 2).

En conjunto las gráficas de adaptación se sitúan un poco por encima de la media, siendo algo mejores las correspondientes a las niñas de 6.º y 8.º, aunque la valoración de esas diferencias debe matizarse según los cuadros de significación ya mencionados.

Pasando al análisis de nuestra propia muestra y comparando las edades, observamos algunas diferencias significativas (ver cuando núm. 1). Así, por ejemplo, en la prueba de **personalidad** las niñas de 13 años son algo menos estables emocionalmente y muestran menos tendencias simuladoras que las de 12 años, aunque presentan un índice más alto de dureza. También vemos que el equilibrio emocional de las niñas de 13 años es menor que en las de 14, y que en éstas la sinceridad es más alta que a los 12 años. Sin embargo, y a pesar de su realidad y de su importancia para comprender el proceso evolutivo, estas diferencias sólo suponen distancias de pocos centiles, siendo la relación entre factores sensiblemente igual entre las niñas de las tres edades: la extraversión como valor más alto, a continuación la dureza, luego la estabilidad emocional y como índice más bajo el de sinceridad.

Si comparamos los sexos de cada edad, podemos ver cómo en los tres grupos los niños tienen una personalidad más rígida que las niñas y también son más sinceros, en tanto que éstas son más inestables emocionalmente que aquellos.

En la **prueba de adaptación** encontramos que las niñas de 12 años muestran una mayor adaptación en las áreas familiar y escolar que las de 13 y 14 años, aunque hay mayor adaptación social en los 13 que en los 12. Las diferencias en las restantes áreas no son significativas.

Entre los varones solamente aparece una diferencia real en la mayor adaptación social de los niños de 13 sobre los de 12 años.

Considerando las diferencias por sexo descubrimos que en el área escolar las niñas están más adaptadas que los niños, cualquiera que sean sus edades y que tal diferencia es significativa en los 12 y los 14 años. La adaptación familiar de las chicas de 6.º es mejor que la de los chicos. En las demás áreas no hay diferencias significativas.

Como es lógico estos comentarios se refieren a cálculos efectuados con los promedios de cada grupo, no pudiendo ser aplicados a casuísticas individuales, ni de alumnos ni de Centros concretos. Su valor es general y está por encima de las excepciones particulares. Cuando haya que tomar decisiones sobre cambios a realizar que afecten a los grupos o Centros, son éstos los datos que hay que tener en cuenta. Si se quieren enfrentar problemas individuales se utilizan los resultados personales siguiendo las instrucciones elaboradas para su interpretación.

Pero resulta necesario obtener una cierta visión general de alcance o incidencia de los casos problemáticos respecto al conjunto de la muestra, para que nos dé una idea del número de alumnos a los que debemos ayudar sistemáticamente porque su situación es precaria. Para ello se han hallado en cada área de adaptación los porcentajes de los grupos de alumnos:

a) Los situados por **debajo del percentil 25** (algo menos de una desviación típica

inferiores a la media), de los que podemos decir que tienen casi permanentemente problemas de ajuste que repercuten en su conducta muy claramente y cuya intensidad y duración son variables.

b) Los situados por **debajo del percentil 10**, con inadaptaciones importantes que requieren medidas de tratamiento individualizado (ver cuadros núms. 3 al 6).

Así podemos apreciar que en **adaptación personal** el porcentaje de alumnos bajo el centil 25 es aproximadamente el correspondiente a la curva normal (25%) en tres de los cursos (los dos 8.º y 7.º varones), en tanto que en los dos cursos de 6.º la situación es claramente favorable y en el 7.º de chicas ligeramente peor de lo normal. En el **área familiar** las curvas se desplazan a la derecha y son indicadoras de una situación positiva, sobre todo en los alumnos de 14 años. **El área social** muestra buena situación en los grupos de 7.º (mujeres 7%, varones 9%, bajo Pc 25) y peor de lo normal en los grupos de 6.º (mujeres 30%, varones 32%, bajo Pc 25). En el **ajuste escolar** aparece muy positiva la situación del grupo de niñas de 6.º (10% bajo el Pc 25; 1% bajo el Pc 10). Normales los grupos de niñas de 7.º, 8.º y el 6.º de varones.

Más problemáticos los de 7.º y 8.º varones (34% bajo Pc 25 en ambos; 7.º con 18% bajo Pc 10 y 8.º con 13% bajo Pc 10).

CUADRO N.º 3

Curso	Pc 10	Pc 25
6 varones	4%	16%
7 varones	8%	23%
8 varones	6%	23%
6 mujeres	5%	19%
7 mujeres	13%	28%
8 mujeres	6%	24%

I.A.C. Adaptación personal

CUADRO N.º 4

Curso	Pc 10	Pc 25
6 varones	8%	22%
7 varones	6%	15%
8 varones	2%	10%
6 mujeres	5%	17%
7 mujeres	9%	19%
8 mujeres	7%	14%

I.A.C. Adaptación familiar

CUADRO N.º 5

Curso	Pc 10	Pc 25
6 varones	7%	25%
7 varones	18%	34%
8 varones	13%	34%
6 mujeres	1%	10%
7 mujeres	13%	25%
8 mujeres	10%	20%

I.A.C. Adaptación escolar

CUADRO N.º 6

Curso	Pc 10	Pc 25
6 varones	12%	32%
7 varones	3%	9%
8 varones	9%	20%
6 mujeres	9%	30%
7 mujeres	2%	7%
8 mujeres	6%	15%

I.A.C. Adaptación social

Cuadros de porcentajes de alumnos que en cada distribución se sitúan por debajo del percentil 10 y del percentil 25

4. CONCLUSIONES

En resumen, podemos concluir con las siguientes observaciones en respuesta a los planteamientos establecidos previamente (Cfr.: condiciones para la adaptación expuestas en el punto I).

El “equipaje” de recursos propios que los alumnos poseen para enfrentar las exigencias aparece globalmente bastante normalizado, con las siguientes matizaciones: los niños en las tres edades, tienen una personalidad más rígida y menos tendencias simuladoras que las niñas; éstas se muestran más inestables emocionalmente, en particular a los 13 años; entre los varones la mayor inestabilidad se encuentra a los 14 años. Estos resultados son lógicos si se piensa en los cambios evolutivos típicos de estas edades. Así, pues, dichos alumnos encuentran ya de principio más dificultades para controlar sus impulsos y tienen unas necesidades de origen interno más fuertes (Cfr.: condición a) del punto I).

En conjunto, los resultados generales en adaptación son equivalentes a los de la población, precisando que:

- las *niñas* están mejor adaptadas en las *áreas familiar y escolar* que los niños.
- Los alumnos *varones de 7.º y 8.º* son los que presentan más problemas de *adaptación escolar*.
- Los *alumnos de 6.º* (varones y mujeres) son los más conflictivos en *adaptación social*.

(Cfr.: ámbitos que abarca cada área, descritos en punto I).

Por consiguiente en estos grupos habrá que cuidar especialmente las ayudas a ofrecer al alumno, asumiendo el profesorado la responsabilidad de los problemas de adaptación que puedan surgir por ser una clara función tutorial.

Aunque la impresión que dan los promedios de adaptación es favorable, hay que tener en cuenta que la situación real no es tan positiva debido a dos hechos:

a) Que se dan puntuaciones extremas con cierta frecuencia, lo que significa la existencia de porcentajes importantes de alumnos desajustados que no se perciben en las gráficas.

b) Que los alumnos repetidores no están representados por las razones ya mencionadas, y son generalmente conflictivos.

Por tanto, son estos grupos –especialmente necesitados de ayuda por sus características personales– los que acusan más las deficiencias del sistema y los que, por estas carencias y mediante los mecanismos de la dinámica social, llegan a descontrollar y perturbar a los profesores.

En general, no puede decirse que los alumnos normales de 13 a 14 años de nuestra provincia tengan especiales problemas de personalidad ni de adaptación, son esos grupos atípicos y la deficiente programación, dirección y control de los Centros sobre estos aspectos lo que hace que a veces surjan problemas de ese tipo con mayor frecuencia que lo normal.

Para obviar esto hacemos las siguientes recomendaciones:

- Cuidado con el agrupamiento de los alumnos.
- Seriedad en la implantación del sistema tutorial: mejor y más profundo conocimiento de los alumnos y de los grupos con los que se trabaja.
- Programación, dirección y control de los objetivos afectivos con un mínimo de coherencia, uniformidad y constancia.
- Perfeccionamiento del profesorado en la práctica de la dinámica de grupos.
- Cuidado exquisito en las relaciones personales profesor-alumno.
- Estrechamiento de las relaciones familia-escuela.
- Mejora en el funcionamiento interno del Centro: departamentos, equipos, etc.

CRUZ, M.V. y CORDERO, A. *Inventario de Adaptación de Conducta.* TEA Ediciones, S.A. Madrid, 1984.

EISENCK, H.J. y EYSENCK, S.B.G. *EPQ-J Cuestionario de Personalidad (Adaptación española).* TEA Ediciones, S.A. Madrid.

GENOVAR, D. *Problemas emocionales en el niño.* Herder. Barcelona.

MAUCO, R. *La independencia escolar y social y sus problemas.* Morata. Madrid, 1967.

RECA, T. *La inadaptación escolar.* Ateneo. Barcelona, 1974.

SARASON, I.G. *Psicología anormal. Los problemas de la conducta desadaptada.* Trillas. México, 1985.

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

Consuelo Izquierdo Moral *
Isidoro Villalobos Racionero *

INTRODUCCIÓN. JUSTIFICACIÓN. OBJETIVOS

El nombre del Centro en el que impartimos la docencia (Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B.) nos aporta, de entrada, una valiosa información acerca de cómo proceder metodológicamente en nuestra labor cotidiana.

En efecto, por una parte, es centro universitario, motivo suficiente para que los contenidos de los programas que en él se desarrollan tengan un carácter científico adecuado a la correspondiente etapa académica.

Por otra, y, al mismo tiempo, lo es de Formación del Profesorado de E.G.B., lo que supone que el cumplimiento de lo afirmado en el párrafo anterior no agota nuestro cometido. Así es. Nuestros hoy alumnos serán profesores mañana, razón por la cual deberán ser capaces de “reelaborar” lo que con nosotros aprenden para enseñarlo a su vez.

Es, pues, misión nuestra dotarlos de métodos y técnicas convenientes para que esto puedan realizarlo. Tal tarea cabe llevarla a cabo de dos formas diferentes:

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

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

- Creando en ellos hábitos de trabajo que, automática e inconscientemente, utilizarán con sus alumnos. (Está claro que tendemos a enseñar como nos enseñaron).
- Mostrándoles expresamente aquellos recursos didácticos que les resultarán necesarios en su trabajo escolar.

Es decir, que, a modo del dios Jano –a quien, por cierto se atribuye la invención del lenguaje–, la enseñanza en nuestras Escuelas conlleva dos momentos: uno de apertura y otro de cierre, en cuanto que, cuando damos por terminado un trabajo asociado al ámbito universitario, debemos “volver la cara” a la E.G.B. y abrir el camino que nos indicará cómo debemos actuar en ella. Pues bien, el presente trabajo que, por limitación de espacio, ofrecemos en dos entregas, pretende servir a esas realidades.

En el nivel universitario, al que, en esta ocasión, vamos a circunscribirnos, deseamos alcanzar a partir de un texto (un cuento tradicional), los siguientes objetivos:

- **Que nuestros alumnos se familiaricen con el análisis lingüístico.**
- **Que nuestros alumnos conozcan las pautas del análisis narrativo.**

En la consecución de estos dos fines se concreta el aprovechamiento didáctico que estimamos conviene, aquí, a todo ese material narrativo, caracterizado por su anonimidad y su forma de transmisión, en que nuestro texto se engloba.

Nos planteamos, pues, un ejercicio de análisis doble: lingüístico y narrativo. Y, en cada caso, nuestra intención es que dicho análisis, tomado por modelo –en la medida en que, por nuestro, pueda serlo–, resulte útil a la actividad docente coordinada de las materias correspondientes del Plan de Estudios de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado (Didáctica del lenguaje, Lengua y Literatura Españolas, Literatura Infantil).

El texto objeto de análisis es el cuento maravilloso titulado **El hermano corzo**. Lo hemos extraído del libro del folklorista Julio Camarena Laucirica **Cuentos tradicionales recopilados en la provincia de Ciudad Real** (CAMARENA LAUCIRICA, J.: **Cuentos tradicionales recopilados en la provincia de Ciudad Real**. Ciudad Real, Instituto de Estudios Manchegos, 1984).

Camarena Laucirica, siguiendo las últimas directrices de la encuesta folklórica, nos ofrece la transcripción fiel –salvando las limitaciones que tal fidelidad impondría a la legibilidad en el plano fonético– de 142 cuentos. En todos ellos consigna datos personales de sus informantes (nombre, edad, profesión), y también señala las fechas y lugares de su información.

Ni que decir tiene la importancia que, por razones de diversa índole, pero, especialmente, lingüísticas, concedemos a tales cuentos así reproducidos. El sociolecto de sus narradores se hace patente, y, con ello, nuestro trabajo de descripción y prescripción lingüística, y exposición narrativa, aprovecha mejor a sus destinatarios: alumnos y maestros.

En la colección de Camarena Laucirica, nuestro cuento hace el número 87, ocupa las páginas 204-6 de la misma, y fue narrado al colector por Amparo García Martín, de unos treinta y cinco años de edad, dedicada a sus labores en octubre de 1980, y en la localidad de Arroba de los Montes.

EL HERMANO CORZO

(Tipo 450)

Era un matrimonio, tenía dos hijos, y murió la madre. Entonces el padre se volvió a casar de segundas, y la madrastra pues los maltrataba mu mal..., a los hijos, a los hijastros. Y entonces pues intentaron de irse a... Que ella se llamaba Celia, y él..., ¿cómo se llamaba él?... Alberto me parece..., ¡no!, Ernesto.

Y se fueron al campo, a las montañas, y entonces se metieron en una cueva. Y la madrastra, así que vio que se fueron los hijastros, entonces fue y en todas las fuentes que había por el bosque les echó agua para..., las encantó todas las fuentes.

10 *Así que iban a beber a una fuente y decía:*

—Aquel que de mi agua bebe, ligero trigüe se vuelve.

Y entonces ella no dejaba de beber al hermano.

—Ay, hermanito mío, no bebas, que te volverías trigüe y me comerías.

15 *Y no bebían.*

Iban más adelante, iban a beber a otra fuente y les pasaba igual.

—Aquel que de mi agua bebe, ligero lobo se vuelve.

Y tampoco le dejaba beber.

Ya llegaron a la tercera, y entonces van a beber..., dice:

20 *—Aquel que de mi agua bebe, ligero corzo se vuelve.*

Y ya tenía tanta sed el niño que bebió y, na más beberla, se volvió un corzo. Pues la hermana empezó a llorar y venga a llorar.

—Y yo, ¿qué voy a hacer ahora?

25 *Total, que se metieron en una cueva, en una cabaña que había..., una cueva, y allí estaba ella con el corzo. El corzo dormía con ella, allí se arrefugiaban y allí dormían.*

Conque una vez ya el rey echó una cacería. Y van en la cacería cuando ven un corzo tan... tan bonito. Iban... pero nunca le cogían.

30 *Es que le puso ella el... un cinturón que llevaba, de su madre, le puso de collar y, claro, les extrañó a los que iban en la cacería, que ven el corzo... El corzo siempre salía a ellos, pero nunca le cogían.*

Y ya, una vez, les dijo el rey:

—Perseguirle pero no matarle.

35 *Y entonces ya le siguieron al corzo, venga a seguirle, venga a seguirle, hasta que entró a la cueva y, al entrar a la cueva, luego fue cuando el rey fue detrás de él y, al entrar a la cueva, vio a la hermana. Y era muy guapa, se enamoró de ella y se casó, se casó con ella. Se la llevó a palacio y se llevó el corzo con ella.*

El corzo andaba allí, por los jardines de palacio, y ellos pues tan

40 felices. Y ella tuvo un hijo. Entonces la madrastra, que había tenido otra hija, cuando se enteró, se vistió de comadrona y entró a su servicio. Como se había disfrazado de comadrona, no le conocieron, y un día, que estaba la hijastra, la mujer del rey, dando un paseo por el río, la empujó y la echó al río, y a su hija la puso muy prepará y la colocó en la cama, como si hubiera sido la mujer del rey. Y, claro, iba el rey a verla y le decía la comadrona que no la podía ver, porque estaba... había tenido fiebre, en fin, que estaba... Y era porque no la viera. Y por las noches, la madre se aparecía. Iba por un albañal, pasaba y le daba el pecho al niño. Le decía:

50 —¿Qué hace mi querido hijito?, ¿qué le pasa a mi corcito? Vendré otras dos noches y ya nunca más.

Y ya, como la hija de la madrastra no había tenido al niño, buscaron un ama de leche para que le diera el pecho. Y este ama de leche vio que a la segunda noche volvió a ocurrir lo mismo. Entró la madre, 55 la verdadera madre, entró por el albañal, y cogió al niño y se puso a darle el pecho. Decía:

—¿Que hace mi querido hijito?, ¿qué hace mi corcito? Vendré otra noche y ya nunca más.

Y entonces fue a contárselo al rey, y ya dice:

60 —Pues esta noche lo voy a averiguar yo —dijo el rey—, a ver qué es lo que pasa.

Y entonces pues se escondió. Cuando la vio entrar y vio que dijo eso, entonces dice:

—Pues ésta es mi mujer.

65 La cogió y la dijo que qué hacía, y ella le dijo:

—Tienes que alzar tres veces la espada sobre mi cabeza.

Y entonces fue cuando ya se volvió, ella, su mujer. Y el rey fue a la madrastra y le dijo:

—¿Qué se merece una persona que engaña a otra y la tira al río?

70 Dice:

—Pues meterla en un saco de... en un saco, con un lobo, una serpiente y tirarla al río también.

Dice:

—Pues usted se ha sentenciado su muerte.

75 Y los cogió a la hija y a la madrastra, las metió en un saco y las echaron al río.

Recogido en:	Arroba de los Montes
Fecha:	Octubre/80
Narrado por:	Amparo GARCÍA MARTÍN
Edad:	Unos 35 años
Profesión:	Sus labores

A) LO LINGÜÍSTICO

Consideraciones Previas

En el estudio del lenguaje humano, desde Ferdinand de Saussure (1) **se distinguen dos planos:**

Lengua † Producto social. Modelo general y constante para todos los individuos que constituyen una comunidad lingüística.

Habla † Producto individual. Uso concreto que cada uno de los hablantes de dicha comunidad realizan de la lengua en un momento determinado.

Tanto una como otra son estructuras formadas por niveles en los que funcionan diferentes unidades:

Fonemas † Monemas † Sintagmas † Oraciones

En los dos apartados anteriores debemos contar con la presencia de elementos que nos sirven para establecer la comunicación, los signos lingüísticos, que son biplánicos puesto que en ellos distinguimos –excepto en los fonemas–

significante † aspecto sensible-perceptible

significado † aspecto mental-conceptual

Pues bien, basándonos en estas consideraciones, al comentar lingüísticamente el texto que proponemos deberemos considerar:

- 1.º Es un texto escrito, transcripción de una producción oral individual puesto que una persona relata el cuento haciendo un uso particular del modelo general –lengua– al que no siempre se ajusta.
- 2.º Dentro de la Lingüística General existen determinadas ciencias que toman como objeto de estudio las unidades de los diferentes niveles mencionados y a ellas recurriremos en busca de ese esquema modélico al que nos referimos en el punto 1. Son ciencias que, por otra parte, se centran en alguno de los planos del signo lingüístico considerado éste en sentido amplio:

Significante (Forma-Función)	Fonología/Fonética
	Morfología
	Sintaxis

Significado † Semántica

- 3.º Del cuadro anterior deducimos los puntos que –referentes al texto– comentaremos.

Pero no quedan con ello agotadas las posibilidades del mismo, puesto que el texto no es una simple unión de signos lingüísticos, sino una unidad de comunicación, un mensaje con su propia situación comunicativa en función de la cual se justifica el estudio de los planos a los que nos hemos referido. El tipo de lengua, con el que se expresa su contenido, viene condicionado expresamente por dicha situación.

Una última consideración, para realizar el comentario-análisis presuponemos que

los alumnos poseen los conocimientos lingüísticos necesarios para ello puesto que resulta imprescindible una base teórico para que podamos “reconocerla” en la práctica.

Análisis Lingüístico del Cuento El Hermano Corzo

Entendemos por análisis lingüístico el dar cuenta de cómo un emisor actualiza la lengua en una situación y contextos determinado. Supone, por tanto, detenernos en cada una de las facetas o planos en que ésta se articula (2).

Plano Fonético-Fonológico

Reducción del cuerpo fónico:

APÓCOPE

- /Y/ final en muy↓ mu (3) fenómeno frecuente en la lengua vulgar.
- Igual suerte corre la D en «usté» (74) pérdida compensada prosodémicamente con el aumento de intensidad en la emisión de la vocal “e” al quedar como final.
- En «prepará» (44) la reducción es mayor puesto que es una sílaba completa lo que desaparece ocurriendo con la -A el mismo fenómeno anterior y que, al igual que en aquél, ortográficamente lleva tilde cuando antes no era portadora de ella. «Na» es el último vocablo que podemos incluir en este apartado.

SÍNCOPA

Registramos la pérdida de cuerpo fónico en el interior de la palabra en dos de ellas: “tení(-d)-o (47), a(-de)-lante (47).

Por en contrario, en “arrefugiaban” (26) aumentan los fonemas con **prótesis** de una vocal fenómeno igualmente frecuente en la lengua vulgar; ej.: amoto, arradio, arrecoger.; y en “trigue” (11) (13) donde lo que realmente se produce es una metátesis que, al ser transcrita necesita la adición obligatoria de /u/. En el uso de este sustantivo se refleja el convencimiento de que la forma es correcta puesto que la segunda vez lo repite de modo igual que la primera.

– Es necesario que comentemos también algunos hechos relacionados con los suprasegmentos o prosodemas.

Es evidente, que la lengua oral es la que sobre ellos proporciona información precisa; la **entonación** se pone sólo en ella palmariamente de manifiesto; no obstante, al leer el texto observamos frecuente suspensiones de la línea melódica, breves interrogaciones marcadas con puntos suspensivos, que cumplen distintas funciones en la comunicación:

1. Intensificación: “Ven un corzo tan... tan bonito” (28).
2. Pausa para evocar un dato olvidado:
“Que ella se llamaba Celia, y él... ¿cómo se llamaba él?... Alberto me parece... ¡no!, Ernesto (4-5).
3. Precisar un elemento oracional: “Es que le puso ella el... un cinturón” (29), “Se metieron en una cueva, en una cabaña que había... una cueva” (24-25).
4. Buscar un vocablo que, finalmente no encuentra:
“Porque estaba... había tenido fiebre, en fin, que estaba...” (46-46).
5. Dar a un elemento un valor general en vez de delimitarlo:
Pues meterla en un saco de... en un saco” (71) eliminando la preposición que introduciría el sintagma delimitador.
“En todas las fuentes que había les echó agua para... les encantó las fuentes” (8-9) donde suprime la posible circunstancia de finalidad y “resume” lo dicho antes de forma ambigua puesto que es evidente que con sólo echar agua a la fuente ésta no puede sufrir ninguna alteración peligrosa.

En todos los casos, las pausas mencionadas llevan consigo cambios de entonación, es decir, ruptura de la línea melódica de la narración.

Poco más cabe añadir sobre los prosodemas, únicamente hay que recordar algo ya comentado, que tres vocablos aparecen con tilde en el texto cuando no deberían portarla según las normas de acentuación: «prepará» (44), «tenío» (47) y «usté» (74) (3); en los tres casos, la modificación del cuerpo fónico obliga, para ajustarse a esas mismas normas, a marcar gráficamente la vocal acentuada.

Para terminar este apartado debemos indicar que, además de los aspectos comentados, hemos de tener en cuenta otros que estarían presentes en la narración oral pero que no lo están en el texto escrito. Es decir, Arroba de los Montes, lugar en el que se realizó la grabación, está situado al N.O. de la provincia de Ciudad Real, muy cerca de Badajoz, por lo que es de suponer que se produzcan fenómenos tales como la pronunciación de *g/j* como [h] aspirada, o la conversión de la *s* alveolar castellana en *s* aspirada, e incluso desaparición de ésta a final de la misma: vamo a ver.

El hacer compatible la fidelidad al lenguaje con la facilidad de lectura es lo que ha llevado al “recopilador” –según él mismo nos dice– a no incluir signos fonéticos adicionales que hubieran dado como resultado un libro ilegible.

Plano Morfológico

El aspecto morfológico se encuentra estrechamente ligado al sintáctico porque “formas y funciones son solidarias y es difícil, por no decir imposible, separarlas” (4), y ambos lo están al semántico porque en definitiva, lo que perseguimos en el discurso es poner de manifiesto un determinado contenido recurriendo para ello a determinadas formas que, relacionadas de un modo determinado, son capaces de ello.

No obstante metodológicamente conviene separarlos para su estudio en relación con el texto.

En este apartado no vamos a dedicarnos a contabilizar las categorías gramaticales que puedan localizarse en el texto, sino a comentar su valor; a pesar de ello, no resistimos la tentación de hacer un recuento de la conjunción «y» por la frecuencia de uso: cincuenta y dos veces la encontramos sola y otras seis precediendo al adverbio «ya». Más adelante, al recontar los tipos de enunciados que introduce comentaremos el por qué de ese abuso.

Sí nos parece interesante pasar a la utilización de las **formas verbales**. Para ello, debemos partir de la modalidad del discurso con el fin de verificar si están usadas de modo adecuado.

En este sentido:

Mensaje-narración emitido por el narrador † tiempo pasado, el conjunto de lo relatado se sitúa en el ayer-atemporal.

Mensajes emitidos por personajes animados o no † predominio del presente.

Diálogos † tiempo presente.

Este esquema temporal se respeta a lo largo del cuento, no obstante, se producen algunos desvíos por causas diversas:

– Cambio de pasado † presente cuando el narrador olvida un dato, reflexiona sobre él interpeándose en voz alta y así dice:

“¿cómo se llamaba él?... Alberto me **parece**” (5)

– El mismo cambio, por distinto motivo, se produce en:

“Les extrañó a los que iban en la cacería que **ven** el corzo” (43-31)

Posiblemente por ser el presente un tiempo capaz de contener además el valor de pasado y futuro; o bien porque nos traslada a la escena en la que lógicamente los cazadores «ven» el corzo porque lo tienen ante ellos.

Además, usa de forma incorrecta el pret. pluscuamperfecto de subjuntivo “la colocó en la cama como si *hubiera sido* la mujer del rey (45), en lugar del p. imperfecto como **si fuese**.

Por último, hay una falta de correspondencia con la forma verbal anterior, que condiciona su presencia por tratarse de respuesta a lo preguntado, en el caso de: “¿Qué se merece una persona...? (69)...

“Pues meterla (...) y tirarla al río (71). El tiempo adecuado es el presente del subjuntivo –expresión de irrealidad, acción posible– con lo que se aleja del esquema de la lengua.

Por lo demás, y en resumen, la mayoría abrumadora de formas en tiempo pasado está plenamente justificada por la modalidad narrativa a la que responde.

Respecto al **sustantivo** poco hay que comentar sólo que resulta un poco sorprendente el interés que muestra por precisar los nombres de los hermanos-protagonistas en el primer párrafo, lo que contrasta con el hecho de que no los vuelve a usar en ningún otro momento. Cuando quiere referirse a ellos los nombra como «hermano» y «hermana». Este hecho de relacionar por parentesco se extiende a otros personajes; así, habla de la «madre» que muere y del «padre» que se vuelve a casar con quien pasa a ser su «madrastra» y ellos convertirse en «hijastros».

Tres de estas categorías son portadoras de morfemas derivativos diminutivos: «hermanito», «hijito», «corcito», que, consideramos como diminutivos de dominante emocional –amor, ternura– más que como indicativos de tamaño (5).

Poco espacio nos ocupará el comentario sobre **adjetivación** puesto que la emisora ha sido parca en utilización, sólo unos cuantos calificativos:

verdadera † madre (55) ligero † lobo (17) hermano † era guapa (37)
 † corzo (20) querido † hijito

Tres de ellos situados ante el sustantivo tienen valor subjetivo, están incluidos en sintagmas cuyos elementos siguen un orden envolvente que nos hace prestar atención antes al determinante que al determinado. Los dos restantes poseen un valor objetivo, sobre todo «guapa», cualidad que se atribuye a hermana a través de un nexo copulativo: “Y era muy guapa” (37).

Si bien al adjetivación se ajusta a la norma lingüística, no podemos decir lo mismo de las **formas pronominales** porque registramos varios fenómenos de incorrección:

leísmo (6) † “Tampoco le deja beber” (al hermano) (18)
 “Nunca le cogían” (al corzo) (28)
 “le puso de collar” (le = cinturón) (29-30)
 “le siguieron al corzo, venga a seguirle” (34)
 “no le conocieron” (a la madrastra) (42)

laismo (7) † “La dijo” (a la madrastra) (65).

Cerramos este apartado en el que hemos comentado aspectos morfológicos de las categorías gramaticales tocando, inevitablemente, otros sintácticos, recopilando los errores que localizamos respecto a la concordancia o, lo que es igual, las **relaciones sintagmáticas incorrectas**:

- “Eran un matrimonio, tenían dos hijos” (3) error motivado posiblemente por la idea subconsciente de que el matrimonio está formado por dos personas.
- “Ay, hermanito mío, no bebas” (13) (...) “Y no bebían” (15), verbo en plural quizás porque ella, la hermana, se incluye en este acto de beber a pesar de que antes, sólo había mencionado a su «hermanito».
- Por último: “y los cogió a la hija y a la hijastra” (75) donde el determinante «los» no se adecúa al morfema de género motivado que presentan los sustantivos a los que actualiza.

Plano Sintáctico

Realmente analizar la adecuación o falta de ella en la locución del texto a las estructuras sintácticas castellanas resulta un tanto complicado. Nos encontramos,

como dijimos antes, con la transcripción de un texto oral, y esta procedencia es evidente dado el número de construcciones incorrectas que contiene y que iremos comentando a continuación.

Antes sin embargo, debemos indicar que en los dos momentos del relato en los que repite la misma fórmula lingüística:

1. Reproduce exactamente la estructura variando, claro está, el dato pertinente.
2. La construcción sintáctica es correcta:

A - Fuente: "Aquel que de mi agua bebe, ligero trigue/lobo/corzo se vuelve" (11)(17)(20).

B - Madre: "¿Qué hace mi querido hijito?, ¿qué le pasa a mi corcito?. Vendré otras dos noches/otra noche/ y ya nunca más". (50-51) (57-58).

Salvo en estos casos, la sintaxis es complicada.

El primer párrafo es un auténtico caos, cosa explicable si tenemos en cuenta dos factores: el narrador se encuentra frente a una grabadora con la alteración que esto suele producir en el hablante y, además éste está organizando mentalmente el contenido de su relato.

Por ello, teniendo en cuenta lo dicho acerca de la interconexión de planos lingüísticos localizamos en él:

- Falta de concordancia –ya comentada– más ambigüedad semántica: "Era un matrimonio, tenía dos hijos y murió la madre" (1); ambigüedad producida por la omisión de elementos que nos precisen de quién es madre, dado que, teniendo como antecedente referencial «matrimonio», el término correcto hubiera sido «esposa» «mujer»... Además la conjunción «y» no coordina con ningún elemento anterior.
- Omisiones: "el padre se volvió a casar de segundas (nupcias) (2).
- Redundancia: "Los maltrataba mu mal" (3).
- Preposición no necesaria: "intentaron **de** irse" (4).
- Oraciones inconexas: "Que ella se llamaba Celia" (4), rompe el hilo conductor del sentido.

Pero, para sistematizar iremos abriendo apartados distintos para comentar los fenómenos localizados:

1. Uso y abuso de –y– con distintos valores

- Coordinativo: "Iban a beber a una fuente y decía" (10).
"Se enamoró de ella y se casó" (37)
"La empujó y la echó al río" (44)
- De apoyo para continuar el relato, enlace semántico de lo que va a decir con lo dicho:
"Y se fueron al campo" (6), "y entonces" (12), "Y ya" (21) (32) (52).
"Y van en la cacería" (27), y "Y entonces" (12) (34) (59) (62) (67)
"Y los cogió..." (75), «y».

Esta presencia masiva de "y" de la que hemos recogido unas muestras puede tener dos explicaciones:

a) En los textos escritos la detectamos en la etapa primitiva de la lengua castellana –recordemos el «aluvión» de «et» en la primera parte, sobre todo, de la obra de Alfonso X–, es decir, cuando la lengua se encuentra en un momento de transición entre latín y castellano en el que han desaparecido unos nexos y aún no se han creado los necesarios para establecer relaciones sintácticas claras.

b) En el lenguaje oral se registra fundamentalmente en el lenguaje infantil, cuando las estructuras mentales del emisor se encuentran en un momento evolutivo en el que el niño aún no es capaz de comprender-expresar las relaciones mencionadas siendo entonces esta unidad lingüística polivalente.

Aquí es evidente que, en relación al apartado a), el castellano se encuentra en situación bastante diferente a la de la época alfonsí y que, respecto al apartado b), el emisor no es un niño, por tanto esta presencia redundante de la conjunción debemos achacarla al bajo nivel cultural que, al igual que en la etapa infantil, pero por causas diferentes, la llevan a utilizar la conjunción «y» de modo polivalente.

2. Estructuras no aceptables gramaticalmente:

De todos es conocido que es más fácil y frecuente cometer errores sintácticos en el registro oral de la lengua que en el escrito, pues éste nos permite reflexionar sobre lo que deseamos expresar y modificar lo necesario para que se adecúe a la norma. “Nunca se habla como se escribe, y, raramente, se escribe como se habla”, dice a este respecto J. Vendryes (8). Sin embargo, hay errores en la expresión oral que presuponen una incorrecta asimilación de estructuras y que confieren ambigüedad al contenido de algunas oraciones del texto.

Veamos algunos:

Omisiones:

“El corzo siempre salía a ellos” (31) † al encuentro (sust.)

“... y ellos pues tan felices” (49-40) estaban (verbo)

“El corzo andaba allí” (39) † por (prep.)

“Como la madrastra no había tenido al niño, buscaron un ama de leche” (52-53) - No aparece la consecuencia primera «no tenía leche».

“Le puso de collar” (30) además del leísmo comentado falta la forma “se” = “le” con función de O.I. (a él).

“Y era porque no la viera” (48) † “si actuaba así...”; cambio además, de función, la finalidad por la causa.

Adiciones:

“Ella no dejaba de beber al hermano” (12) † de (prep.), el sujeto de ambos verbos no es coincidente.

“Y al entrar a la cueva, luego fue cuando el rey fue detrás de él” (35-36) luego innecesario.

“Vio que a la segunda noche” (54) † a (prep.)

Cambio de preposiciones:

“Y al entrar en la cueva” (36), «en» por «a».

“Y el rey fue a la madrastra” (67-68), «hacia» por «a».

3. Uso de comodines:

Entendidos éstos como “palabras desprovistas, mejor dicho, despojadas de sentido y utilizadas como mero soporte en la comunicación” (9).

En el texto se introduce PUES, en diferentes situaciones comunicativas:

- a) Al comienzo de un enunciado para cuya formulación el emisor necesita reflexionar un momento:
“Qué se merece...” (69) (...) “Pues meterla...” (71)
“Pues esta noche lo voy a averiguar” (60)
- b) Precediendo a una expresión breve, lo que Spítzer llama “palabra parachoque”.
“Pues esta es mi mujer” (64)
- c) Ante una conclusión relacionada con lo expuesto por uno de los interlocutores:
“Pues usted se ha sentenciado” (74)
- d) O bien, como simple muletilla:
“Y entonces, pues intentaron” (3)
“Pues la hermana...” (22)
“Y ellos pues tan felices” (39-40)
“Y entonces pues se escondió” (62)

También ENTONCES y YA, utilizados reiteradamente, se encuentran en bastantes ocasiones desprovistos de su sentido temporal quedando como meros apoyos para continuar el relato, fundamentalmente el primer vocablo: (10).

- “y entonces ella no dejaba” (12)
- “y entonces van a beber” (19)
- “y entonces ya le siguieron” (34)
- “y entonces fue...” (59)
- “y entonces pues se escondió” (62). “Entonces dice” (63)
- “Y ya como la hija...” (52)

4. Expresiones de carácter coloquial:

- a) CLARO, con calor afirmativo precediendo a una expresión que se desprende lógicamente de lo anterior, que es consecuencia evidente de ello:
“Le puso el collar y claro...” (30)
“Y claro, iba el rey” (45)
- b) TOTAL, usado tras la narración de vicisitudes anteriores con valor de “formula” que resume lo expuesto (11):
- c) CON QUE adjudicándole valor ilativo, usada como apoyo para continuar el relato:
“Con que una vez ya...” (27)
- d) ES QUE como aclaración de una circunstancia, en este caso el corzo que, sorprendía a los cazadores a causa del collar-cinturón que le puso:

“Es que le puso...” (29) (12)

e) VENGA, usando como elemento intensificador:

“empezó a llorar y venga a llorar” (22)

“siguieron al corzo, venga a seguirle, venga a seguirle” (34)

f) EN FIN, con intención de poner fin a un momento de duda y vacilación que origina una situación enojosa:

“no la podía ver porque estaba.. había tenido fiebre, en fin que estaba...”
(46-47)

g) Anticipación del pronombre dativo o acusativo al O.I. o O.D. de estructura sintagmática:

“Les extrañó a los que iban en la cacería” (31) † Dativo (O.I.)

“Los maltrataba mu mal... a los hijos” (3) † Ac. (O.D.)

“Le siguieron al corzo” (34) † Ac. (O.D.) † Leísmo

“Le daba el pecho al niño (49) † Dat. (O.I.)

“Los cogió a la hija y a la madrastra” (75) † Ac. (O.D.)

Hecho que, según Beinhauer (13), nace del principio del menor esfuerzo, y que, además, se observa ocasionalmente en la lengua escrita. Su función es la anunciar, como hemos dicho, la estructura que de forma desarrollada desempeñará esta función.

Por otra parte observamos en repetidas ocasiones la utilización de formas de modo redundante con el fin de aclarar o precisar el contenido:

“maltraba mu mal... a los hijos, a los hijastros” (3)

“Se metieron en una cueva... en una cabaña... una cueva” (24-25)

En este sentido, el párrafo (34-38) es un ejemplo en su totalidad:

“Le siguieron al corzo, venga a seguirle, venga a seguirle” (34)

“Hasta que entró en la cueva, y, al entrar a la cueva (35) (...) y al entrar a la cueva, vio a la hermana (36) (...) “se enamoró de ella y se caso, se casó con ella” (37).

Así como (54-55) “Entró la madre, la verdadera madre del niño”.

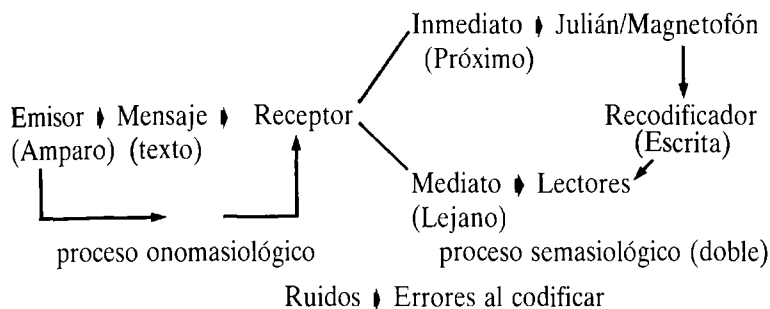
Antes de cerrar este apartado y abrir el referente al Léxico-semántico comentaremos brevemente una expresión que nos ha sorprendido un tanto; comentario que puede ser incluido aquí o pasar al siguiente ya anunciado. Se trata de “El rey echó una cacería” (27), sintácticamente es correcta, pero, en relación con el aspecto semántico ¿lo es? Sabemos que el verbo «echar» es polivalente en castellano, pero resulta difícil encajar el «echo» utilizado en el texto en cualquiera de las acepciones -44- que aporta el **Diccionario** de la R.A.E. (1970).

Arroba de los Montes es una localidad situada en una zona en la que abunda la caza mayor y, según informaciones de habitantes del lugar, esta expresión es propia no del pueblo, sino de las personas que viven en las fincas de los alrededores.

Pensamos que puede estar influida por otra semejante “echar una partida de cartas” en el sentido de que en ambas acciones hay una finalidad lúdica; o bien por «echar los perros a cazar» predominando la idea de movimiento que en esta actividad se produce.

En páginas anteriores indicábamos que el análisis lingüístico no se agota con el estudio de planos que nos proponíamos realizar y que, en este punto del trabajo hemos realizado, sino que éstos adquieren valor y se justifican en cuanto que, unidos, constituyen un mensaje con su propia situación comunicativa interna y externa.

Teniendo en cuenta esta afirmación, si relacionamos el texto en su totalidad con los elementos que intervienen en la teoría de la comunicación tenemos el siguiente esquema



El mensaje es emitido de forma **oral** por Amparo y no tiene respuesta al tratarse de un relato cerrado.

Los receptores son tres: Julián, que escucha la narración, la grabadora que registra lo contado, información que, transcrita y por tanto recodificada por el anterior no ha llegado a los receptores que hemos leído, y que leerán el mensaje ya lejanos en el espacio y en el tiempo.

Ahora bien, dentro del mensaje-texto hay diversos emisores y receptores; indicaremos con el signo ♠ cuando hay respuesta por parte del receptor, y con ♡ cuando no la haya porque se trate de un reflexión en voz alta, porque se aun «aviso» que no lo espera, o porque simplemente no se incluya en el texto dicha respuesta

EMISOR

Fuente (personificación)
 Hermana
 Hermana
 Rey
 Madre (Hermana)
 Rey
 Rey
 Ama de leche

RECEPTOR

Genérico = "aquel que" (Información)
 ♠ Hermano (Prohibición)
 ♠ A sí misma (Reflexión interrogativa)
 ♠ Subordinados (Orden)
 ♠ Hijo (Interrogación sin respuesta)
 ♠♠ Esposa (Hermana)
 ♠♠ Madrastra
 ♠♠ Rey

En síntesis, estamos ante un texto escrito, transcripción de un relato oral; texto narrativo con algún brevísimo diálogo intercalado en su desarrollo. Narración realizada por un emisor con un registro lingüístico popular-vulgar por los aspectos que hemos comentado.

B) LO NARRATIVO

Consideraciones Previas

El análisis lingüístico no agota, obviamente, las posibilidades didácticas –en su nivel universitario– del texto propuesto. Es éste, como ya sabemos, un **cuento tradicional** o popular, no un **cuento literario**; por ello, y, al margen de otras precisiones que pudieran hacerse, la anonimidad y la forma de transmisión lo caracterizan. Dice a este respecto Mariano Baquero Goyanes que, aunque no siempre sea posible separar con facilidad esas dos especies, ya que bastantes cuentos literarios presentan una evidente inspiración popular, sin embargo “parece claro que el cuento popular es el que, anónimamente, se transmite por tradición oral a lo largo del tiempo; en tanto que el cuento literario tiene un autor a quien corresponde plenamente su invención, su creación” (15). Pues bien, mientras este último se vincula directamente a la **literatura**, aquél lo hace al **folklore**. Las relaciones entre estas dos ciencias, en el punto concreto que nos ocupa, son estrechas –basta considerar la cantidad de temas y motivos populares de carácter narrativo que han pasado a la literatura a lo largo de todas las épocas–, y de abordarlas aquí no alejaríamos indefectiblemente del propósito práctico que ahora nos mueve (16). Es más, dicho propósito niega, en muchos extremos, esas relaciones, porque los métodos de acercamiento a un texto literario y a un texto popular (análisis estilístico y análisis narrativo, respectivamente) difieren, en razón de la naturaleza de los mismos textos, en intenciones y, por consecuencia, en resultados.

El espíritu romántico, en lo que tuvo de afirmación de los nacionalismos europeos sobre la cultura, inspiró el nacimiento del folklore (del ingl. **folk** “pueblo”, y **lore** “ciencia”). A su luz todo lo popular, entendido, sobre todo, como herencia cultural de un pasado autóctono y, por ende, diferenciador, iba a cobrar un especial interés para muchos estudiosos. El término folklore se acuñó en 1846, pero puede decirse sin error que, desde bastante antes, el “**Volkgeist**”, el espíritu popular, venía marcando toda la línea de investigación.

Hemos mencionado la palabra alemana **Volkgeist** para subrayar así la importancia que los alemanes tuvieron en la génesis y desarrollo del folklore, ciencia cuyo cultivo exige una verdadera erudición enciclopédica.

De acotar un campo de estudio tan amplio como el que se incluye bajo la denominación común de “popular”, el folklore se diversificó. Diversificación a la que no fue ajena –la desigual suerte de sus estudios lo prueba– la llamada “literatura” de tradición oral. Caben en ésta, desde las leyendas hasta los juegos verbales, pasando naturalmente, por los cuentos.

Los hermanos Jacob (1785-1863) y Wilhelm (1786-1859) Grimm fueron los primeros que, en Alemania, se dedicaron a recopilar científicamente –con orientación folklórica, podríamos decir– cuentos y leyendas populares. Y lo hicieron a partir de 1806.

En 1812 apareció el primer tomo de su colección, titulada **Kinder-und Hausmär-**

chen; y tres años después vio la luz el segundo. Doscientos un cuentos y diez leyendas religiosas se insertan en los dos volúmenes que constituyen una de las siete obras que los Grimm publicaron en común.

A pesar de que, hoy, la difusión de los **Kinder-und Hansmärchen** nos haga pensar en una colección para niños, hemos de tener presente que esta obra no se concibió con ese fin, pues –como escribe M.^a Teresa Zurdo– se trataba de “una investigación científica en el marco de la filología “ (17).

El ejemplo de los hermanos Grimm se cundió por toda Europa, y, en su seguimiento, fueron muchos los que se movieron a coleccionar y publicar los cuentos populares de sus países respectivos.

En España, la recogida de esos cuentos comienza en la segunda mitad del siglo XIX.

En efecto, Cecilia Böhl de Faber, **Fernán Caballero** (1796-1877) y Juan E. de Hartzbusch (1806-1880) fueron los primeros en acercarse al cuento tradicional desde la literatura. Y, si reparamos, no parece fortuita la coincidencia de su particular inclinación, “puesto que se trata de dos escritores de origen alemán, atentos ambos a los descubrimientos de los hermanos Grimm”, como acertadamente señala M. Chevalier (18).

Con todo, los primeros colectores que, como verdaderos folkloristas, se interesarán vivamente por nuestra narrativa popular serán aquéllos que colaboren con Antonio Machado Álvarez en los numerosos tomos que comprende su **Biblioteca de las tradiciones populares españolas**, que comenzó a publicarse en Sevilla el año de 1883.

En nuestro siglo, la tarea de esos folkloristas la han continuado, con renovada metodología, Torner, Rodríguez Marín, Menéndez Pidal, A.M. Espinosa (padre e hijo), M.^aJ. Canellada, Rodríguez Almodóvar, Carre Alvarellos, Chevalier, Cortés Vázquez, Camarena Laucirica... etc.

A medida que fueron reuniéndose los cuentos populares de los distintos países, cuentos populares en que –recordémoslo– se apoyaba una suerte de patriotismo, se fue comprobando, con sorpresa, que las tradiciones que se creían más consustanciales con la nación en que se transcribían y publicaban se encontraban también en otras naciones con las que no se suponía tener nada en común. Surgió así el **comparatismo folkórico**, y a su favor se multiplicaron los trabajos sobre el cuento tradicional o popular; ahora, con más exactitud, denominado folklórico.

Por otra parte, al considerar el **cuento folklórico** no como un bien exclusivo de una nación o de una comunidad humana, sino como un producto cultural que circula sin fronteras, se adapta, y se mezcla con otros relatos, se sintió la necesidad de caracterizarlo, de formalizar teóricamente lo que acerca de él se iba sabiendo. Con ello, el estudio de este cuento se convirtió en una disciplina particular, dentro de la ciencia general que llamamos folklore, que hoy tiene su objeto, sus métodos, y sus investigadores especializados.

Stith Thompson concreta, en los siguientes cinco puntos, los problemas generales a que que atiende dicha disciplina:

1. Origen de los cuentos folklóricos. ¿Cómo empezó la costumbre de contar cuentos, y cuál es el origen exacto de los cuentos que ahora tenemos?

2. Significado de los cuentos folklóricos. ¿Dan a entender los cuentos justo lo que dicen, o tienen un significado oculto?

3. Diseminación de los cuentos folklóricos. un estudio de las colecciones de cuentos indica claramente que muchos están ampliamente distribuidos en todo el globo ¿Cuál es la naturaleza de esta distribución, cómo ocurrió, y por qué?

4. Variaciones de los cuentos folklóricos. Cada versión de un cuento folklórico oral es diferente de cualquier otra. ¿Cuál es la naturaleza y causa de estas diferencias?

Y, 5. Relación de las diferentes formas del cuento folklórico: Märchen, mito, saga, cuento de héroe y similares (19).

Los puntos referidos están interrelacionados.

Efectivamente, el problema del origen del cuento folklórico, para el que se han formulado más de media docena de teorías (20), va unido al de su significación, y éste al de su dispersión geográfica (monogenismo y difusión/poligenismo simultáneo y dispersión); dispersión que enlaza a su vez con los conceptos de mutación y forma del cuento.

El interés de todas estas cuestiones con ser grande es menor, a nuestro fin, que el que ofrece la **clasificación del cuento folklórico**. Someramente, cabe decir que éste se clasifica en tipos; que cada **tipo** (“abstracción de un cuento que vive en perpetua mutación”) es un **tema**; que cada tema está compuesto por uno o varios episodios llamados **motivos**; y que cada motivo lo conforman un número indeterminado de **rasgos**.

Pues bien, teniendo esto en cuenta, se ha establecido la **clasificación internacional** –que es la que, habitualmente, se sigue– de Aarne-Thompson; esto es, la clasificación que, concebida por el finlandés Antti Aarne, completó y perfeccionó el norteamericano Stith Thompson (21).

En ella, cada cuento-tipo ha recibido un número de orden uniforme para el mundo entero, y un título internacional. Su resultado se refleja en el siguiente cuadro:

I. CUENTOS DE ANIMALES

a) Cuentos de animales: n.º 1 a 299.

II. CUENTOS FOLKLÓRICOS ORDINARIOS

b) Cuentos maravillosos: n.º 300 a 749.

c) Cuentos religiosos: n.º 750 a 849.

d) Cuentos novelescos: n.º 850 a 949.

e) Cuentos de bandidos y ladrones: n.º 950 a 999.

f) Cuentos del diablo burlado: n.º 1000 a 1199.

III. CUENTOS DE CHANZAS Y ANÉDOTAS

g) Anécdotas y relatos chistosos: n.º 1200 a 1699

- h) Chistes sobre sacerdotes: n.º 1700 a 1849.
- i) Relatos de embustes: n.º 1850 a 1999.
- j) Cuentos de fórmula: n.º 2000 a 2199.
- k) Cuentos de chasco: n.º 2200 a 2399.6
- l) Cuentos no clasificados: n.º 2400 en adelante.

Además, los episodios o motivos que constituyen los temas han merecido también el esfuerzo de su clasificación (22).

Por todo ello la caracterización primera de cualquier cuento folklórico resulta relativamente fácil.

Pero además de todas estas precisiones particulares, el estudio del **cuento folklórico** se ha visto enriquecido de un tiempo a esta parte con su **consideración semiológica**.

Como texto, el cuento folklórico es, sin duda, un mensaje; comunica algo. De aquí también que los factores de la comunicación se hagan patentes en el texto narrativo (véase más arriba), y a su atención se abran nuevas vías de penetración en él.

El **emisor** de la comunicación que el cuento folklórico establece es, en primer lugar, su **creador**, y, luego, el **narrador** que lo refiere. Aquél, una vez folklorizado su relato –esto es, repetido oralmente–, se pierde en la anonimidad de sucesivos **narradores**. Este, por contra, adquiere una enorme importancia, hasta el punto de convertir su personalidad y función en centro de rigurosas investigaciones que, aquí, no podemos plantear, sino enunciar como interrogantes: ¿Qué características ha reunido el narrador? ¿De qué manera ha desarrollado su técnica? (23). ¿Cómo selecciona su repertorio? Y, por último, ¿qué función social lleva a cabo? (24).

Si el **emisor** de la comunicación que consideramos es el **narrador**, su **receptor** será el **narratario** (25). Originariamente, es decir, antes que la cultura oral fuese sustituida por la cultura escrita, dicho narratario era múltiple. El cuento folklórico ha exigido siempre un **público**. Entre éste y el narrador se establecían –y todavía se establecen en sociedades muy atrasadas– singulares relaciones que, además de definir la situación comunicativa, han determinado la conservación de tales o cuales cuentos.

Con respecto al **código** en que se formaliza el mensaje narrativo poco cabe decir. La competencia lingüística de los narradores se revela en sus enunciados, y éstos son más fieles a su elocución a medida que la **encuesta folklórica** –la recogida sistemática del cuento en este caso– ha incorporado la técnica de **reproducción magnetofónica** a ella.

El análisis lingüístico que se contiene en el apartado anterior nos ofrece una caracterización, en todos sus niveles, del código que actualiza un narrador. Sus usos antinormativos no remiten a un lenguaje coloquial vulgar, que no siempre es el ordinario de los de este oficio; lenguaje en que, a menudo, se deslizan expresiones estereotipadas, que los narradores se transmiten unos a otros más allá de sus propios idiolectos, con las que configuran un estilo que refuerza esas “leyes épicas” que Axel Olrik quería ver en todas las narraciones populares.

Al tratar del **canal o medio** por el que el cuento folklórico se hace comunicación

efectiva debemos distinguir una **doble vía**; de **transmisión ordinaria o vía oral**, y de **transmisión extraordinaria o vía escrita**. Porque ambas se interfieren, el folklorista se ve obligado a plantearse, en este punto, las relaciones –que ya señalamos eran muy estrechas– entre literatura oral y literatura escrita. Nuevamente tenemos que rehusar abordar aquí este tema. Nuestras consideraciones previas tienen por objeto preparar el análisis narrativo de un texto concreto, y no la exposición crítica de cuantas cuestiones lleva aparejadas el estudio del cuento folklórico. Nos son suficiente, pues, algunas breves indicaciones. Así, por ejemplo, destacar los dos momentos más importantes de esas relaciones entre nosotros: el Siglo de Oro y el siglo XIX.

De la trayectoria del cuento folklórico en las letras españolas trazada por Maxime Chevalier (26), y de los trabajos de éste y otros hispanistas sobre nuestro cuento folklórico en el Siglo de Oro (27), se deduce que a este Siglo corresponde el apogeo de las relaciones entre literatura oral y literatura escrita, “y eso porque se hallan reunidas en dicha época tres condiciones, en forma excepcional dentro de la historia de la cultura: a) existe una tradición oral llena de vigor. b) Esta tradición vive a todos los niveles de la sociedad. La conocen igualmente catedráticos, médicos, clérigos y caballeros. Todos los españoles poseen en aquella época una cultura oral común. c) Los escritores más cultos no ven inconveniente en apelar a esta tradición” (28). Esto explica que el cuento folklórico –mejor dicho, determinados, pero numerosos, cuentos folklóricos– pase de las bocas de anónimos narradores a las páginas impresas de autores consagrados. Colecciones de anécdotas y facecias, refraneros, y obras de teatro y novelas los acogen sin dificultad.

Cuando la tradición oral se fija por la escritura (vía de transmisión extraordinaria) se garantiza la conservación de un copioso material narrativo que, en gran parte, hubiera desaparecido de no ser por ese acercamiento entre folklore y literatura.

Otra cuestión, bien compleja, por cierto, es el reconocimiento e inventario de ese material, sobre todo, si, partiendo de una tesis “equivocada” sobre el origen del cuento folklórico (tesis de Albet Wesselski), se hipertrofia la importancia de la tradición literaria escrita como vehículo de propagación de la literatura narrativa oral (29).

El siglo XIX, en su segunda mitad especialmente, es el otro gran momento de las relaciones entre literatura oral y literatura escrita. La vía de transmisión del cuento folklórico, que hemos llamado extraordinaria, va a procurar en esa época su conservación –más urgente a medida que el libro se impone como vehículo cultural– de dos maneras distintas: una literaria y otra científica.

Es aquella continuación, mucho menos firme, de la aproximación de ambas literaturas en el Siglo de Oro. Efectivamente, no todos los escritores del XIX viven ya dentro de una atmósfera de tradición oral. Por esto, quienes de ellos se interesen ahora por esta narrativa habrán de buscarla fuera de la cultura urbana. Con actitud de aficionados a la etnología, Ariza, Fernán-Caballero, Trueba, Calera, Alarcón, Coloma... y algunos otros hallan el cuento folklórico en el campo, y, engalanándolo literariamente, lo incorporan a sus obras.

A la conservación científica del cuento folklórico, y, de consiguiente, a su estudio,

contribuyó –como hemos apuntado– el interés que, en Alemania, sintieron por él los hermanos Grimm, y el que, a su efecto, se despertó en toda Europa. (En España –recordémoslo otra vez– la fundación por Antonio Machado Álvarez, en 1883, de la **Biblioteca de las tradiciones populares** responde, tardíamente, a ese origen). En tanto, nacía el folklore, que iba a garantizar dicha conservación de modo definitivo.

Ocupémonos, pues, ya del último factor de la comunicación que consideramos es el cuento folklórico.

Si, como **texto**, decíamos arriba que el cuento folklórico era un **mensaje**, como **mensaje**, decimos ahora, con mayor propiedad, que es un **relato**; un relato tradicional que ha pertenecido o pertenece todavía al patrimonio narrativo de numerosísimos hablantes o narradores. Estos, razón de su oficio, repitiendo ante un público sus tipos, los han ido ajustando, de manera que es fácil suponer que comparten su estructura con otros de igual naturaleza.

La evidencia de tal suposición la confirmó el ruso Vladimir Propp. En efecto, al analizar los cuentos narrativos de Afanasiev (números 300 a 749 de la clasificación internacional), se dio cuenta de que todos tenían una misma organización interna, una misma estructura morfológica, por más que variaran los nombres y los atributos de sus personajes. Propp publicó su **Morfología del cuento** en 1928 (30). En ese año puede decirse que también nació una nueva disciplina: la **narratología**.

Circunscritos al **cuento folklórico maravilloso**, no en vano corresponde a este tipo nuestro texto, sólo lo sustancial de las propuestas teóricas de la narratología (31) –variadas y complejas– servirán a esta exposición preliminar.

La acción de narrador se nos ofrece como una búsqueda de la coherencia en lo que se narra y en la manera de narrarlo. Todo relato, cualquiera que sea la clase a que pertenezca (novela, cuento, leyenda...), obedece a unas leyes que buscan un orden en la estructura del contenido narrativo (**dictum, historia**) y en la del texto (**modus**). Narrar supone una estrategia discursiva que empareje esos dos órdenes.

El discurso narrativo que nos interesa tiene naturaleza lingüística, de aquí que su descripción pueda efectuarse según el modelo general de sigue la ciencia del lenguaje. Como en ésta, en el **análisis estructural del cuento maravilloso** cabe distinguir **planos** y **unidades**. el **plano morfosintáctico** es el que ha tenido más amplio desarrollo. Pero también se han considerado los **planos semántico y pragmático o de la retórica práctica**.

Al primer plano corresponde la determinación de las **unidades** que articulan el relato y el análisis de sus relaciones.

La unidad mínima o de base (“átomo narrativo”) es la **función**. Por función entiende Propo, que fue el primero en descubrirla dentro del cuento maravilloso, “la acción de un personaje definida desde el punto de vista de su significación en el desarrollo de la intriga” (32). Según él, el número de funciones en dicho cuento es limitado (33), y su sucesión, siempre idéntica a lo largo de la historia o dictum, determina una estructura precisa.

Sin considerar los personajes que las ejecutan, porque pueden cambiar al actuali-

zarse la intriga, las funciones se concretan lingüísticamente mediante aquellos sustantivos que, con mayor fidelidad, traduzcan las acciones a que se refieren (ausencia, mandamiento, combate del héroe... etc.).

En el cuento maravilloso hay **funciones facultativas preparatorias o de planteamiento** (funciones I a VII en el inventario proppiano), **funciones de nudo** (funciones VIII a XXIX), y **funciones de desenlace** (funciones XXX y XXXI en el mismo inventario).

Mas, si las funciones se concretan lingüísticamente mediante sustantivos, se expresan lingüísticamente por medio de **proposiciones**. Así, por ejemplo, en un cuento cualquiera, "Pedro se casa con la princesa" es una proposición, un enunciado narrativo que combiana acción ("se casa") y personajes ("Pedro" y "la princesa"), y cuya función correspondiente es "matrimonio" (función XXXI de Propp). En este sentido hay que entender la afirmación de Roland Barthes: la función es lo que quiere decir un enunciado, no la forma en que está dicho (34).

Si se agrupan **tres proposiciones funcionales**, en una relación lógica de causalidad y doble implicación, se constituye lo que lo narratólogos denominan una **secuencia elemental**; v.gr.: Un viejo propone a Pedro el pastor que el cambie tres cabras por tres perros (f. XII. Asignación de una prueba al héroe) ↓ efecto-implicación ↓ Pedro acepta el trueque (f. XIII. Afrontamiento de la prueba) ↓ efecto-implicación ↓ Pedro recibe los tres perro mágicos (F. XIV. Recepción del ayudante u objeto mágico). Con este recepción prosigue la intriga. En efecto, Pedro ayudado por sus perros, podrá enfrentarse con la serpiente de las siete cabezas que va a devorar a la princesa y... etc.

Todo el relato es, de consiguiente, una sucesión de secuencia elementales.

Entre las proposiciones funcionales de las secuencias (núcleos de dichas secuencias) se sitúan otras proposiciones narrativas de naturaleza complementaria (márgenes), cuya finalidad es posibilitar la transición a los núcleos.

El núcleo de toda secuencia lo constituye un proceso que enmarca el tiempo. De aquí que toda secuencia resulte también de la conjunción de dos **triadas básicas**: una de carácter cronológico (anterioridad, actualidad, posterioridad) y otra de carácter transformador (virtualidad, realización, resultado). Esta última se refiere a las tres funciones que, agrupadas, forman el núcleo de la secuencia: la primera que abre la posibilidad de un proceso, conducta a observar o acontecimiento a prever (virtualidad); la segunda que actualiza esa virtualidad, conducta o acontecimiento (realización); y la tercera que cierra el proceso en forma de resultado alcanzado (resultado). Como sabemos, dichas funciones se expresan por medio de proposiciones narrativas, proposiciones que, relacionadas con la actualidad cronológica, ocupan el lugar central de la secuencia. Sus lados los ocupan dos proposiciones más: una que señala la situación inicial previa al proceso, y otra la situación final posterior al él, y que están relacionadas con la anterioridad y posterioridad de la triada cronológica, respectivamente.

Así considerada, la secuencia se nos aparece como una "molécula narrativa" cuyos constituyentes son:

Margen	Pn 1: (Pn = Proposición narrativa): Situación inicial.
	Pn 2: Virtualidad. Acontecimiento que puede desencadenar una acción.
Núcleo o	Pn 3: Realización. Acción desencadenada/Acción no desencadenada.
Proceso	Pn 4: Resultado. Éxito de la acción/Fracaso de la acción.
Margen	Pn 5: Situación final

Bremond establece una **lógica de posibles narrativos** sobre las proposiciones intermedias, cuyas alternativas son opciones que se ofrecen al narrador para que, con su elección, produzca relatos distintos (35).

Por otro lado, si todo relato lo engendra una sucesión progresiva de secuencias elementales (36), para la morfología narrativa resulta de interés determinar los modos de relación de dichas secuencias. Tres modalidades se presentan; a saber: relación de alternancia, relación de **enclave**, y **relación de continuidad o yuxtaposición**. Las dos primeras son propias de la novela; la última lo es del cuento folklórico maravilloso esencialmente. En el cuento maravilloso las secuencias se suceden al tiempo que se van contrarrestando sus procesos.

Otra cuestión que debemos considerar es aquella que se refiere a los **agentes de las proposiciones y funciones del relato**, porque no cabe duda de que ambas exigen ejecutores (seres animados e inanimados en el universo del cuento maravilloso). Se habla aquí de **actores** y de **actantes**, respectivamente. Son las primeras unidades léxicas que tienen un referente extratextual o textual, y se expresan los enunciados narrativos; v.gr.: Pedro, el viejo, los perros mágicos... Los segundos, remitiendo al nivel de abstracción a que pertenecen las funciones, resultan de la ordenación de los primeros en un sistema propio de la organización del relato; v.gr.: sujeto, ayudante, objeto...

Así, según Propp, mientras los personajes del cuento maravilloso ruso son numerosos, siete son, sin embargo, los tipos que definen su estructura como género (el agresor, el donante, el auxiliar, el personaje buscado, el mandatario, el héroe y el falso héroe); tipos en cuyas esferas se diluyen las diversas funciones que, en dicha estructura, se señalan (37).

Con todo, el modelo actancial no se debe a Propp, sino a A.J. Greimas, el cual, al reducir los actantes sintácticos de L. Tesnière (agente, objeto, paciente) a su estatuto semántico, estableció tres categorías de ellos, y precisó la base significativa de sus relaciones (38).

La primera categoría corresponde al **Sujeto** y el **Objeto**, vinculados por una relación de deseo (**querer**). La segunda al **Remitente** y el **Destinatario**, vinculados por una relación de **saber**. Y, la tercera, al **Ayudante** y el **Oponente**, vinculados por una relación de **poder**.

El esquema de Greimas, centrado en el deseo del Objeto por parte del Sujeto, es como sigue:

Remitente † Objeto A2 † Destinatario A4

▲
Ayudante A5 † Sujeto A1 † Oponente A6

En resumen, y antes de abandonar el plano morfosintáctico, el análisis narrativo del cuento folklórico maravilloso exige, primero, precisar sus funciones, secuencias y actantes, considerando después su distribución y relación.

El **plano semántico** estudia los contenidos que el relato-cuento maravilloso en nuestro caso-explica e implica.

El relato explica los contenidos mediante los **enlaces denotativos** que entre sí mantienen sus elementos; elementos que el narratorio (lector, oyente, público) percibe en la isotopía que van construyendo sus referencia, porque cada oración y cada párrafo, tras haber recogido el sentido esencial de su precedente, gravita sobre el párrafo y la oración que les sigue, con lo que se logra la comprensión uniforme del discurso. Ofrece así el relato una primera información que no puede ser evaluada –tratándose del cuento folklórico maravilloso sobre todo– en término de verosimilitud o inverosimilitud de la historia que refiere, sino en términos de congruencia interna del microcosmos creado por el narrador.

Ahora bien, es frecuente que esa primera información que el narratorio obtiene de un relato sea por él mismo transcendida, virtud de ciertos **indicios** que el texto le proporciona. Desde este punto de vista el relato implica entonces otros contenidos por medio de los **enlaces connotativos** que el narratorio es capaz de establecer; contenidos cuya originalidad y riqueza es directamente proporcional a su cultura.

En el cuento folklórico maravilloso esa semántica “implícita” es muy variada. La tesis sobre el origen de este tipo de relato lo ponen de manifiesto.

Para terminar, digamos algo ahora acerca del **plano pragmático** del relato, de su retórica práctica.

Compete a este plano la consideración de los recursos que el narrador utiliza para relacionarse con el narratorio; v.gr.: los procedimientos de estructuración del tiempo abarcado por la historia narrada, la posición del narrador (presencia/ausencia) con respecto a la misma, el punto de vista desde el cual narra, ...el estilo narrativo.

En el culto folklórico maravilloso la **estrategia pragmática** se concreta en 1.º La adopción, casi sin concesiones, del desarrollo cronológico de la historia. 2.º El empleo, casi sistemático de la tercera persona, y del tiempo pasado. 3.º La linealidad de la intriga. Y, 4.º La tensión solidaria de los episodios con relación a un fin.

Todos estos recursos orientan, sin duda, la historia, pero no quitan efectividad al principio dialógico que, como comunicación, la preside. El narrador guía por el relato al narratorio prácticamente de continuo, por lo que –como escribe Jean Michel Adam– “tout texte se présente à lui comme un jeu constant entre préorientation diri-

giste de sa lecture et vides, blancs, ellipses, appellant sa participation active” (39). La fuerza del relato, cualquiera que sea su tipo, consiste, en efecto, en obligar a su intérprete (lector, oyente, público) a completarlo constantemente.

Análisis Narrativo del Cuento El Hermano Corzo.

Cuento maravilloso es este que nos proponemos analizar, porque maravilloso es el mundo que habitan sus protagonistas (con fuentes encantadas, con transfiguraciones imposibles, con inexplicables vueltas a la vida...); y cuento folklórico es también éste, porque, desde un remoto pasado, nos llega, hoy como ayer, en voz y boca de una narradora iletrada cuyo nombre, edad, y profesión conocemos.

Además, también sabemos que el folklorista Julio Camarena Laucirica lo recogió en octubre de 1980 en Arroba de los Montes, población extremeña de nuestra provincia de Ciudad Real, a la que se incorporó en la división territorial de 1846.

Bajo su título, lleva nuestro cuento un número, que corresponde al de **índice en la clasificación internacional** de Aarne-Thompson. Se trata, pues, de una **versión del tipo 450 (Pequeño hermano y pequeña hermana)**.

En Occidente tenemos versiones anteriores. En Italia este cuento se refería ya en el siglo XVIII. Y en Alemania lo recogieron los hermanos Grimm a comienzos del siglo XIX (40).

Esto indica que **El hermano corzo** no es un cuento de Ciudad Real. Los cuentos folklóricos –lo demostró el comparatismo– son, en su mayor parte, patrimonio común de numerosísimos pueblos, por más que en la tradición oral de alguno o algunos de ellos falte una documentación que, para tal o cual relato, así lo acredite.

Pero, aun hay más; porque el cuento número 30, titulado “Celia y Gilberto” que figura en la colección **Cuentos asturianos** (1925) de Aurelio de Llano es también otra versión española de este tipo (41).

De Llano comenta, por cierto, que la primera parte de este cuento “es casi igual” a la del que publicaron los Grimm. Y, por nuestro lado, hemos de añadir que **El hermano Corzo** tiene puntos de coincidencia con ambas versiones, mayormente con la alemana.

Nos encontramos así con uno de los problemas estructurales más importantes en el estudio del cuento folklórico: el de sus **variantes**. Nacidas en el curso de la folklorización, tienen éstas un origen psico-social que no podemos entrar a discutir.

Apreciemos, por vía de ejemplo, cómo se acercan y separan, a lo largo de la primera parte del relato (hasta el matrimonio de la hermana), las tres versiones relacionadas a que nos referimos.

1. Con respecto al nombre de los protagonistas.

Sin denominación específica en la versión de los Grimm (versión A), y que hoy podemos leer en las traducciones de F. Payarols o de M^a. A. Seijo (42), pasan a ser Celia y Gilberto en la de Aurelio de Llano (versión B), y Celia y Ernesto –la narrado-

ra duda entre este nombre y el de Alberto— en la de Julio Camarena (versión C).

2. Con respecto al encantamiento de las fuentes.

En la versión A las fuentes (3) rumorean, sólo a la hermana, sus avisos de transfiguración (tigre, lobo y corzo). En la B, ambos protagonistas los oyen (lobo y corzo) por una voz junto a las fuentes (2). Y, por último, en la versión C, las fuentes (3) se los declaran (tigre, lobo y corzo) a los dos.

3. Con respecto al collar que la hermana pone al hermano convertido en corzo.

En la versión A dicho collar es un de las ligas doradas que sujetaban las medias de la hermana. Es en B el propio cinturón de Celia, y en C “un cinturón que llevaba [ésta] de su madre”.

Y, 4. Con respecto al sujeto organizador de la cacería.

Es el rey del país en la versión A, “un señor, el amo de los cazadores” en B, y de nuevo, el rey en C.

Se deduce con esto la proximidad de las versiones A y C, tal como anticipábamos. En efecto, nuestro cuento se filia con la versión centroeuropea, y sólo el nombre de sus protagonistas hace sospechar el influjo, por cruce, de la narración asturiana sobre él.

El **cuento folklórico** posee una gran **variedad formal**. Al habar de él, sin embargo, se establecen dos grandes categorías: **cuento simple** y **cuento complejo**. El primero desenvuelve un solo motivo narrativo. El segundo desarrolla varios, hilvanados en un patrón estructural que contribuye a su conservación en tiempo y espacio.

El **hermano corzo**, es un **cuento complejo**. sin agotar el inventario de sus **motivos**, podemos señalar como más importantes los siguientes: madrastra cuél, el encantamiento de las fuentes, las transformaciones animalísticas, la mujer (novia o esposa) reemplazada, la madre muerta que regresa para amamantar al hijo, y la resurrección mediante operación mágica. Pues bien, varios de estos motivos ponen nuestro cuento en tan estrecha relación con el titulado **La novia negra y la novia blanca** (tipo 403) que muchos folkloristas dudan sobre si no será aquél una simple variante de éste. Sea como quiera, convenía conocer este pormenor, y, por ello, lo hemos traído aquí.

Una vez abordados sumariamente los aspectos externos más destacados de nuestro cuento (localizamos, índice tipológico, versiones, variantes, filiación, modalidad y motivos), hora es ya de ocuparnos a fondo de él.

La “felicidad” y su consecución, siempre trabajosa, es el **tema del Hermano corzo**. Su argumento cabría resumirse así: Celia y Ernesto, habiendo perdido el equilibrio afectivo familiar por la muerte de su madre y posterior matrimonio del padre, abandonan el hogar en busca de la “felicidad”, la cual obtienen tras superar cuantas dificultades les prepara su madrastra.

Este asunto se desarrolla en tres espacios: la casa que los hermanos dejan, el bosque en que, circunstancialmente, viven, y el palacio en que, por último se instalan. Casa, bosque y palacio enmarcan la acción, contribuyen a explicar su cronología, y justifican algunos hechos que se le subordinan.

En aquel primer escenario se nos ofrece la situación de los protagonistas —mejor: se

nos fuerza a suponerla— antes del desencadenamiento de la acción que da pie al relato; en el segundo, especialmente, transcurre la acción desencadenada; y en el tercero conocemos su desenlace.

Todo relato es una sucesión coherente y progresiva de acontecimientos tras la que cabe descubrir un cañamazo de **secuencias, funciones y personajes**.

Cinco secuencias elementales distinguimos en el cuento folklórico que comentamos; conviene a saber:

SECUENCIA 1: Era un matrimonio (...), y entonces se metieron en una cueva (Ins.: 1-7).

SECUENCIA 2: Y la madrastra (...), se enamoró de ella. (Ins.: 7-37).

SECUENCIA 3: Y se casó, se casó con ella (...), y ellos pues tan felices (Ins.: 37-40).

SECUENCIA 4: Y ella tuvo un hijo (...). Y entonces fue a contárselo al rey (Inst.: 40-59).

SECUENCIA 5: Y ya dice (...) y las echaron al río (Ins.: 59-76).

Cada secuencia se ha conformado por la conjunción de tres funciones en relación de casualidad. Pues bien, antes de precisar las funciones proppianas —no olvidemos que nos movemos en el dominio del relato tradicional, y, dentro de éste, del cuento maravilloso, en que el análisis del folklorista ruso tiene plena validez— correspondientes a las secuencias del **Hermano corzo**, conviene tener presente, al menos, dos de las **consideraciones críticas** que se han hecho al propio concepto de función (43).

La primera se refiere al límite que Propp concede a una acción del relato en la constitución de una función. Hoy se admite que, en su actualización, una función no tiene por qué identificarse con una sola acción, ya que, a veces, **un haz de acciones puede expresar también una función narrativa**. Así, por ejemplo, en la secuencia 2 de nuestro cuento, cuyo núcleo lo integran las funciones XII, XII y XIV, mientras la función XII se actualiza en una acción, que expresa la proposición narrativa “La madrastra **encanta** todas las fuentes”, la función XIV lo hace en varias; su proposición sería: “El rey **organiza** una cacería en la que, **habiendo descubierto** al hermano corzo, tras **perseguirlo, conoce** a la hermana, y se **enamora** de ella”.

A partir de este momento los hermanos van a contar con el rey, fuerza opositora (ayuda) a su madrastra.

XII = prueba: a) La madrastra encanta todas las fuentes.

XIV = recepción ayudante: a) El rey organiza una cacería.

b) El rey y sus acompañantes descubren al hermano corzo.

- c) El rey y sus acompañantes lo persiguen.
- d) El rey conoce a la hermana.
- e) El rey se enamora de ella.

La segunda alude a la **inalterabilidad de la ubicación de las funciones** en la estructura del cuento maravilloso mantenida por Propp. Hoy, el estudio de un corpus narrativo más amplio que el manejado por este autor contradice aquella tesis. En efecto, **la ubicación de una función en un relato depende de la implicación que mantenga con otra de la cual sea su consecuencia**. Dicha implicación permite, además, que algunas funciones no se actualicen.

En **El hermano corzo**, las funciones XXIV = pretensiones del falso héroe (sec. 4), XXIX = revelación del héroe (sec. 5), y XXXI = matrimonio (sec. 3), rompiendo el orden de sucesión, “siempre idéntico”, trazado por Propp, se anticipan.

Por otro lado, en nuestro cuento la función VIII = carencia (sec. 1) implica la IX = mandamiento, y la XI = partida (también sec. 1) la X = decisión del héroe. De aquí que las funciones implicadas no se actualicen.

La secuencia 1 del **Hermano corzo** la integran las funciones I = alejamiento, VIII = carencia, y XI = partida. Tales funciones, formando la tríada básica de carácter transformador de dicha secuencia, median entre los márgenes que señalan las situaciones precedente y siguiente a su proceso.

Según esto, las proposiciones narrativa en que la secuencia se actualiza son las siguientes:

Margen: Pn 1: Un matrimonio vive feliz con sus dos hijos (situación inicial).

Núcleo o proceso: Pn 2: Muere la madre, y el padre se vuelve a casar.

Pn 3: La madrastra maltrata (=priva de la felicidad) a los hijastros.

Pn 4: Celia y Ernesto deciden abandonar el hogar.

Margen: Pn 5: Los hermanos, refugiados en una cueva del bosque, comienzan a adaptarse al nuevo estado (situación final).

La última proposición narrativa (Pn 5) de esta secuencia es también el punto de partida (Pn 1) de la secuencia siguiente. En ella –como ya dijimos– se integran las funciones XII = prueba, XIII = afrontamiento de la prueba, y XIV = recepción del ayudante. Secuencia 2:

Pn 1: Los hermanos, refugiados en una cueva del bosque, comienzan a adaptarse al nuevo estado.

Pn 2: La madrastra encanta todas las fuentes.

Pn 3: La sed se apodera de los hermanos, y, sin rendir a la joven, quebranta la voluntad del muchacho que, al beber, se convierte en corzo.

Pn 4: El rey organiza una cacería en la que, habiendo descubierto al hermano corzo, tras perseguirlo, conoce a la hermana, y se enamora de ella.

[Pn 5: La relación entre el rey y Celia se hace firme.]

En este punto –proposición narrativa entre corchetes– nos encontramos con un fenómeno frecuente en la actualización del cuento folklórico: el proceso dialógico que define la argumentación narrativa permite al narrador omitir a veces algunas proposiciones marginales de fácil suposición por el narratorio.

En la secuencia 3 encontramos las funciones siguientes: XXXI = matrimonio, XV = viaje, XIX = liquidación de la carencia.

[Pn 1: La relación entre el rey y Celia se hace firme].

Pn 2: El rey se casa con la hermana.

Pn 3: El matrimonio se traslada al palacio con el hermano corzo.

Pn 4: Todos viven felices: el matrimonio real con su paternidad, y el hermano corzo con su libertad en los jardines del palacio.

Pn 5: La felicidad de los hermanos llega a conocimientos de la madrastra.

La secuencia 4 la forman las funciones XXI = persecución del héroe, XXIV = pretensiones del falso héroe, y XXII = socorro del héroe.

Pn 1: La felicidad de los hermanos llega a conocimiento de la madrastra.

Pn 2: La madrastra, disfrazada de comadrona, entra al servicio de la reina, y tiene ocasión de hacerla desaparecer empujándola al río.

Pn 3: La madrastra hace que su hija suplante a la reina.

Pn 4: Las apariciones de la reina para amamantar al hijo alertan al ama de leche.

Pn 5: El ama de leche informa al rey.

Por último, las funciones XXIX = revelación del héroe, XXVIII = revelación del falso héroe, y XXX = castigo constituyen la secuencia 5 de nuestro cuento, actualizada así:

Pn 1: El rey decide averiguar lo que pasa.

Pn 2: La reina es reconocida, y, mediante una operación mágica, el rey la vuelve a la vida.

Pn 3: La madrastra es descubierta.

Pn 4: La madrastra y su hija son castigadas.

[Pn 5: Todos recuperan la felicidad perdida.]

Los núcleos de todas estas secuencias responden a las opciones, que, en cada momento, el narrador ha realizado para que la intriga del **Hermano corzo** progrese en un sentido concreto.

Fijémonos, además, que con la liquidación de la carencia (función XIX, sec. 3), carencia que fuerza a los hermanos a dejar su casa, nuestro cuento podría haber concluido. Para ello hubiera bastado que Ernesto recobrar su forma humana por medio, por ejemplo, de un mágico poderoso al servicio del rey. Pero, no; esto no es posible en el cuento folklórico, una de cuyas características mejor establecida es

aquella que exige que la solución del conflicto pase por el castigo de los malvados.

Según algunos autores (44), el **esquema narrativo básico del cuento maravilloso**, en el que se combinan las dimensiones cognitiva y práctica de los actantes consta de cuatro partes: **manipulación, calificación, confirmación y sanción**.

En la manipulación se evidencia el agente (remitente), no siempre expreso, que mueve al héroe (sujeto) a obrar. Aquél hace saber y querer a éste el objetivo que debe alcanzar. A la consecución de dicho objetivo revelado preceden dos pruebas. La primera califica al héroe; la segunda lo ratifica como tal. Tras ellas viene finalmente la sanción. Descansando en un principio de justicia, la sanción supone, explícita o implícitamente, el reconocimiento del héroe por el agente a cuya instancia actuó.

Todas las partes del esquema narrativo básico son cubiertas por secuencias relacionadas por continuidad o yuxtaposición.

En **El hermano corzo**, las dos primeras secuencias señaladas arriba cubren la manipulación y la calificación respectivamente. En efecto, un agente no expreso (remitente) fuerza a los hermanos Celia y Ernesto (sujetos) a buscar la felicidad (objeto). En tal búsqueda sólo Celia resulta calificada, porque vence su sed (primera prueba).

Sin olvidarse de Ernesto, convertido en corzo, el narrador hace que la historia avance en seguimiento de la peripecia de la muchacha.

Las secuencias 3 y 4 cubren la parte del esquema correspondiente a la confirmación. Celia tendrá que sufrir una nueva persecución de su madrastra (segunda prueba: la madrastra deviene un falso sujeto que intenta, a través de su hija, privar al verdadero de la consecución del objeto); sin embargo, el instinto materno que la hace volver cada noche a amamantar al hijo va a confirmar su categoría.

La secuencia 5 cubre por último la sanción. Con el descubrimiento y castigo de la impostura de la madrastra y su hija por el rey, Celia recibirá el beneficio de la felicidad que buscó a impulso de una agente: su propia naturaleza (destinatario).

En la exposición inmediata hemos mezclado actores y actantes en atención a los dos niveles (nivel textual o de concreción y nivel supratextual o de abstracción) que, forzosamente, todo análisis narrativo tiene que considerar.

En el **nivel textual** nos han salido al paso los siguientes **actores**: Celia y Ernesto, sus padres, la madrastra, las fuentes, el rey, la hijastra, el hijo del rey y Celia, el ama de leche, y también los monteros que acompañan al rey. Aquéllos nombrados expresamente por el narrador, estos tan sólo aludidos por las formas verbales. Pero también la naturaleza humana y la felicidad son actores en el universo del cuento, aunque no se mencionen.

Una gran economía de detalles –rasgo genérico del relato folklórico– caracteriza ese universo. Sus actores, que con terminología común llamaríamos protagonistas, no se describen; se definen por sus hechos. Más al no tener todos los hechos el mismo valor en la organización interna del relato, únicamente algunos actores interesan e importan en el **nivel supratextual** en que se sitúan los actantes.

En dicho nivel, seis son los actantes: sujeto, objeto remitente, destinatario, oponente y ayudante (en nuestra exposición ya hemos mentado algunos). Y, en paralelo,

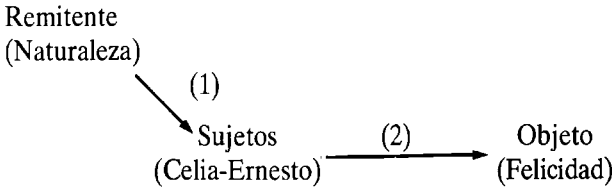
seis han de ser los actores que en el relato los representen. No obstante, aquí, como en el teatro, cabe la posibilidad de que un actor interprete dos papeles.

En **El hermano corzo** esta correlación se establece así:

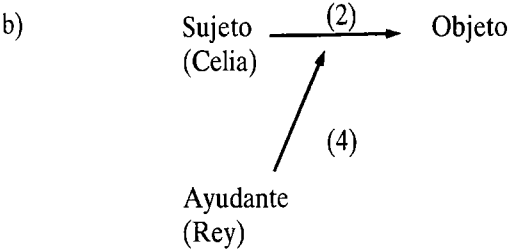
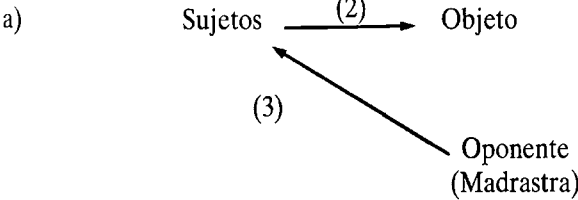
ACTORES	ACTANTES
Celia-Ernesto	Sujeto(s)
Felicidad	Objeto
Madrastra	Oponente
Rey	Ayudante
Naturaleza	Remitente
	Destinatario

Si nos volvemos, ahora, al esquema narrativo de nuestro cuento podemos trazar el gráfico actancial correspondiente a cada una de sus partes:

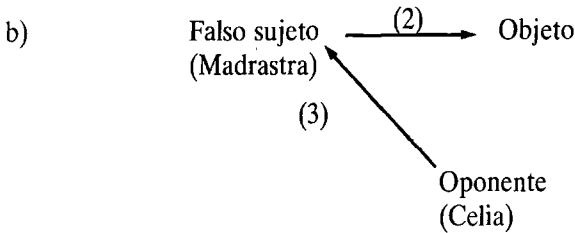
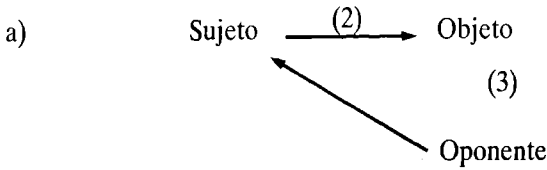
1. Manipulación:



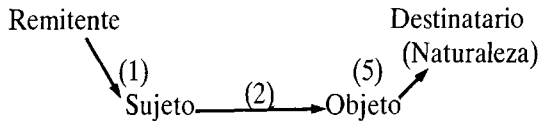
2. Calificación:



3. Confirmación



4. Sanción



Manipulación, calificación, confirmación y sanción se centran, pues, en la relación de sentido que señalan sus flechas.

La fuerza del relato –decíamos en las consideraciones previas a este análisis– consiste en obligar a su intérprete (lector, oyente, público) a completarlo constantemente. Quiérese decir que el **proceso dialógico** que define, desde el punto de vista de la retórica práctica, la argumentación narrativa obliga al narrador a relacionarse de continuo con el narratario. En el cuento folklórico aquél adopta una estrategia narrativa –también la concretábamos en nuestras consideraciones previas– que conduce a éste por la historia que refiere, mientras lo implica de varias maneras.

El hermano corzo comparte con los relatos folklóricos de su especie los puntos generales de dicha estrategia. No entraremos aquí a discutirlos; cualquiera puede llegar a ellos fácilmente. Vamos tan solo a reseñar **algunos modos de la implicación pragmática** en este cuento:

– **En los procedimientos caracterizadores del mundo representado.**

El narrador ni pinta los lugares en que transcurren los hechos del relato, ni describe a los actores que en él intervienen. Solicita del narratario –de nosotros, sus lectores hoy– el complemento de esas referencias.

Así, Celia, además de bella (“era muy guapa”, línea 37) se nos figura tierna, prudente, firme. Ernesto, por su parte, es también muy guapo (el corzo en que se con-

vierte era “tan... tan bonito”, línea 28), pero impulsivo y voluntarioso. Perversa y taimada la madrastra; justiciero el rey; fiel el ama de leche...

El bosque antojásenos dilatado y espeso; las fuentes de limpias y rumorosas aguas que incitan a beber; la cueva oscura, pero acogedora; y el palacio magnífico, rodeado de amenos jardines, cabe el río.

– **En la lógica de las acciones referidas.**

El narrador omite la relación de algunos hechos de menos importancia en la historia fiado en que el narratario podrá suplirla.

En nuestro cuento, nada nos dice aquél, por ejemplo, sobre la reacción paterna ante el abandono del hogar por los hijos; nada sobre cómo sobrevivieron éstos en el bosque; nada acerca de los preparativos de la ceremonia nupcial de la muchacha; nada sobre los medios por los que la madrastra se enteró de que Celia se había instalado en el palacio como reina, llevando consigo a su hermano corzo...

Todo esto podemos suponerlo sin esfuerzo.

Si cualquier relato tiene un **sentido primario** al que su lector u oyente accede a partir de los datos reales que el narrador le da y los supuestos que le exige, el relato folklórico en general, y, muy particularmente, el cuento maravilloso tiene, según ciertos autores, un **segundo sentido** más profundo. Así lo afirman psicoanalistas como Bruno Bettelheim o Marie-Louise von Franz (45). Acuñaado en el proceso de folklorización, dicho sentido se relaciona con el componente simbólico –de desplazamientos metafóricos, principalmente– que la narración, en mayor o menor grado, conlleva.

Pues bien, teniendo en cuenta el carácter inevitablemente hipotético de toda interpretación simbólica, nos preguntamos: ¿Tiene nuestro cuento un sentido oculto?

Según Bruno Bettelheim, sin duda sí.

Bettelheim analiza la versión alemana de su tipo –la ya aludida de los hermanos Grimm– en esa magnífica obra que es **Psicoanálisis de los cuentos de hadas** (BETTELHEIM, B. **Psicoanálisis de los cuentos de hadas**. Barcelona, Crítica, 1981. Cap. XI, I; pp. 111-17). Para este autor, desde la perspectiva del psicoanálisis, los protagonistas de nuestra historia expresan la naturaleza dual –instinto y razón– del hombre; y su principal mensaje es que deben integrarse para conseguir la felicidad; es decir, la plena autorrealización como persona.

El proceso evolutivo que conduce a ella comprende varias etapas. El cuento las ejemplifica cabalmente.

Comienza el relato mostrándonos la falta de diferenciación existente entre los dos hermanos: viven juntos, se sienten de manera parecida, son inseparables. (Indiferenciación). Pero, en un momento dado de su crecimiento, uno de ellos empieza a tener una existencia de animal y el otro no. En efecto, el instinto se impone en aquél a la razón, y, el joven, arrastrado por el deseo de gratificación inmediata, se convierte en corzo. La razón, en cambio, advierte a la muchacha de los peligros de ceder al instinto, y ésta, resistiendo la sed, conserva su apariencia (Disociación). Al final de la historia, al animal recuperará su forma humana –obsérvese que, en **El hermano corzo**, la narradora, al olvidar este importante detalle, invalida, prácticamente, el título

de su narración-, y los dos protagonistas se reunirán de nuevo para no separarse jamás (Integración).

Sin embargo, con la integración de nuestras naturales tendencias contradictorias no alcanzamos todavía la felicidad. El cuento introduce la clave de ésta: Lo que nos redime como seres verdaderamente humanos es nuestro interés por los otros. Con sus visitas nocturnas, la muchacha, reina y madre, ahogada por su madrastra, “no intenta satisfacer ninguno de sus propios deseos, sino que se preocupa por los que dependen de ella: su hijo y el ciervo...” El contraste entre el hermano, que cede a los impulsos de sus deseos instintivos, y la hermana, que atiende sus obligaciones hacia los demás, “indica claramente en qué consiste la batalla por conseguir la integración y cómo se puede salir victorioso de ella” concluye B. Bettelheim, para quien el resultado real de este cuento “*es que se vencen las tendencias de tipo animal que se dan en el hombre, representadas por el ciervo, y las de tipo asocial, simbolizadas por la madrastra; y esto da lugar al origen de las cualidades humanas*”.

Al tiempo que Bettelheim construye esta hipótesis, va interpretando los símbolos concomitantes del cuento; v. gr.: el abandono del hogar por los hermanos; el cinturón que la hermana anuda al cuello del hermano corzo; la cacería real; la conversión de la muchacha-reina en madre... etc.

Hasta aquí nuestro análisis narrativo del **Hermano corzo**.

Ahora sabemos sin duda mucho más de la sensibilidad literaria popular, de la especie “cuento maravilloso” que creó, de su profundidad psicológica... Sabia forma de expresar la vida toda, y apresar con ella la mente del receptor más inocente e ignaro, del adulto más perspicaz e instruido.

Notas

(1) **SAUSSURE, F. de.:** *Curso de Lingüística general*, B. Aires. Losada, 1945.

(2) Sobre el comentario o análisis lingüístico de textos pueden consultares entre otras las siguientes obras: **CRIADO DE VAL, M.:** *Estructura general del coloquio*. Madrid, SGEL, 1980. **GIRÓN, J.L.:** *Introducción a la explicación lingüística de textos*. Madrid, Edinumen, 1982. **HERNÁNDEZ ALONSO, C.:** **Pautas para el análisis lingüístico**. Valladolid, 1978. **MARCOS MARÍN, F.:** *Comentarios de lengua española*. Madrid, Alhambra, 1984; y *El comentario lingüístico, metodología y práctica*. Madrid, Cátedra, 1981. **PETOFI, J. y GARCÍA BERRIO, A.:** *Lingüística del texto y crítica literaria*. Madrid, Comunicación, 1978. **V.V.A.A.:** *Comentario lingüístico y literario de textos*. Madrid, Alhambra, 1981.

(3) Las dos primeras por ser paroxítonas acabadas en vocal y la tercera por ser oxítona no acabada en N o S.

(4) **SAUSSURE, F. de.:** *Ob. cit.*; p. 349.

(5) Véase: **ALONSO, A.:** *Estudios lingüísticos - Temas españoles*. Madrid, Gredos, 1974, p. 165.

(6) Empleo del pronombre LE como O.D. en lugar de LO y LA.

(7) Empleo del pronombre LA-S como O.I. en lugar de LE-S.

(8) **VENDRYES, J.:** *El lenguaje. Introducción lingüística a la Historia*. México, F.C.E., 1958, p. 189.

(9) **YNDURAIN, F.:** Más sobre el lenguaje coloquial; en **EA**, 1966,6 p. 3.

(10) **CRIADO DE VAL, M.:** *Estructura general del coloquio*, Madrid, SGEL, 1980, p. 63.

(11) **BEINHAUER, W.:** *El español coloquial*, Madrid, Gredos, 1985, p. 348.

(12) *Idem. Ob. cit.*, p. 125.

(13) *Idem. Ob. cit.*, p. 421.

(14) *Idem. Ob. cit.*, p. 401.

(15) **BAQUERO GOYANES, M.:** *Qué es el cuento*. Buenos Aires, Columba, 1967; p. 20.

(16) **V.; CHEVALIER, M.:** *Folklore y literatura*. Barcelona, Crítica, 1978.

(17) **GRIMM, Hermanos.:** *Cuentos*. Edición, traducción e introducción de María Teresa Zurdo. Madrid, Cátedra, 1986; p. 61.

(18) **CHEVALIER, M.:** La trayectoria del cuento folklórico en las letras españolas de la Edad Media al siglo XIX. En *CILH*, 1984.6; pp. 195-208.

(19) **THOMPSON, S.:** *El cuento folklórico*. Caracas. Universidad Central de Venezuela, 1972. IV P., cap. 1, p. 472. Desde aquí recomendamos a nuestros lectores, maestros y alumnos, la lectura detenida y entretenida de este libro, obra del más ilustre folklorista norteamericano. Y, especialmente, en razón de nuestro interés, la parte titulada Estudiando el cuento folklórico, pp. 469-584.

(20) *Teoría mitológica:* los cuentos son la prolongación de mitos primitivos. *Teoría ritualista:* ve en los cuentos el último comentario de rituales caídos en desuso. *Teoría simbolista:* los cuentos son mensajes de iniciación expresados en un lenguaje simbólico. *teoría psicoanalítica:* los cuentos son sueños, productos de la imaginación en simbiosis con impulsos subconscientes, deseos reprimidos, angustias. Muy relacionada con ésta última teoría se encuentra la *genético-psicológica:* los cuentos, y, en general, todos los productos folklóricos, liberan los conflictos interiores del individuo y de su sociedad; son, pues, relatos que se elaboran en el nivel más inferior de la actividad cerebral, y se expresan en un lenguaje mágico-animado y afectivo. *Teoría antropológica y evolucionista:* los cuentos son supervivencias de una civilización primitiva pre-aria; prácticas o creencia sin significado actualmente, pero conservadas con todo su sentido en las costumbres de sociedades primitivas. Y *teoría histórica:* cada cuento es un todo absoluto cuyo nacimiento definen y explican unas circunstancias concretas históricas y geográficas.

No podemos entretenernos aquí en el análisis crítico de todas estas teorías. Su propia abundancia muestra hasta qué punto esta investigación resulta inútil por el momento. Con todo, para un conocimiento más exhaustivo de este pormenor remitimos al libro de Stith Thompson citado en la nota anterior (IV P., cap. I. Teorías sobre el cuento folklórico, pp. 471-498), y al de Roger Pino (**PINON, R.:** *El cuento folklórico*. Buenos Aires, EUDEBA, 1965, cap. 1, pp. 13 y ss.) del que hemos tomado la exposición precedente.

(21) **AARNE, A. y THOMPSON, y S.:** *The types of the folk-tale. A classification and bibliography*. Helsinki, FFC, 1961. N.º 1984.

(22) **THOMPSON, S.:** *motiv-index of folk-literature*. Copenhague. Ronsenkilde-Bagger, 1955-58. 6 vols.

(23) La superación de la cultura oral (conocimiento auditivo), que se inicia en el Renacimiento con la invención de la imprenta, y culmina en nuestros días con el conocimiento, casi exclusivo, por los ojos, nos ha movido a formular estas dos cuestiones en pasado. El oficio de narrador se ha perdido, prácticamente, en Occidente, y con él la configuración psicológica que le era aneja. Recuperar aquel arte y despertar la personalidad narrativa es algo que, hoy, se encomienda al maestro; pero el maestro no ha sido formado para esta tarea.

Sobre todo esto, véanse: **CALAME, G.:** *Einología y lenguaje*. Madrid, Editora Nacional, 1982. **CONE BRYANT, S.:** *El arte de contar cuentos*. Barcelona, Nova Terra, 1976. **PELEGRIN, A.:** La aventura de oír. Madrid, Cincel, 1982. **THOMPSON, S.:** *Ob. cit.* IV P., cap. VI, El cuento folklórico como arte viviente, pp. 569-84. **VANSINA, J.:** *La tradición oral*. Barcelona, Labor, 1967.

(24) Evidentemente, la función social del narrador no se concibe con independencia de las funciones asignadas a los cuentos que relata. Véanse en este punto: **CAMARENA LAUCIRICA, J.:** Las funciones de los cuentos tradicionales. En *Actas del IV Congreso Nacional de Artes y Costumbres Populares Zaragoza-Calatayud, 1983*. Zaragoza, Inst. Fernando el Católico, 1988. **RIESMAN, D.:** *La muchedumbre solitaria*. Buenos Aires. Paidós, 1981.

(25) Gérard Genette distingue dos tipos de narradores, intradiegético y extradiegético, y, en paralelo, dos tipos también de narratarios, intradiegéticos y extradiegéticos. La mayoría de las veces, narrador y narratario no se incluyen en la historia o diégesis, son, por tanto, extradiegéticos. En los cuentos folklóricos esto es lo habitual; de aquí que en estas consideraciones previas no adjetivemos tal narratario. (V.: **GENETTE, F.:** Figuras III. Barcelona, Lumen, 1989; cap. 5, pp. 312-15).

(26) **CHEVALIER, M.:** *Art. Cit.*

(27) **CHEVALIER, M.:** *Cuentecillos tradicionales en la España del Siglo de Oro*. Madrid, Gredos, 1975; y del mismo, *Cuentos folklóricos españoles del Siglo de Oro*. Barcelona, Crítica, 1983. **LIDA DE MALQUIEL, M.ª R.:** El cuento popular en la literatura española. En su obra *El cuento popular y otros ensayos*. Buenos Aires, Losada, 1976.

(28) **CHEVALIER, M.:** *Art. cit.*, p. 199.

(29) V.: **WESSELSKI, A.:** *Versuch einer Theorie des Märchens*. Reichenberg i. B., Prager deutsche Studien, Heft 45, 1931. Y las consideraciones críticas hechas por S. Thompson (**THOMPSON, S.:** *Ob. cit.*, IV P., cap. V, pp. 559-60).

(30) Traducido al inglés en 1958 por Laurence Scott, la versión española apareció catorce años después. **PROPP, V.:** *Morfología del cuento*. Madrid, Fundamentos, 1972.

(31) El interesado en profundizar sobre ellas puede consultar, aparte del libro de Propp, los siguientes títulos: **ADAM, J.M.:** *Le texte narratif. Traité d'analyse textuelle des récits*. París, Nathan, 1985. **BAL, M.:** *Teoría de la narrativa*. Madrid, Cátedra, 1985. **BREMOND, C.:** *Logique du récit*. París, Seuil, 1983. **COURTES, J.:** *Introduction à la sémiotique narrative et discursive*. París, Hachette, 1976. **FORESTI, C.:** *Análisis morfológico de veinte cuentos de magia de la tradición chilena*. Göteborg, E. Lindgrens B.A.B., 1985. **GREMIAS, J.:** *Semántica estructural*. Madrid, Gredos, 1973. **HÉNAULT, A.:** *Narratologie, sémiotique générale*. París, P.U.F., 1983. **LARIVAILLE, P.:** *L'analyse (morpho) logique du récit*. En *Poétique*, 19, 1974. **TODOROV, T.:** *Poética. ¿Qué es el estructuralismo?* Buenos Aires, Losada, 1975. **MELETINSKI, E.:** *Estudio estructural y tipológico del cuento*. Buenos Aires, Rodolfo Alonso, 1972, V.V.A.A.: *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1970.

(32) **PROPP, V.:** *Ob. cit.*, p. 33.

(33) Propp aísla treinta y una. Son las siguientes: I. Alejamiento. I.. Prohibición. III. Transgresión. IV. Interrogación. V. Información. VI. Engaño. VII. Sumisión. VIII. Traición. Fechoría. Carencia. IX. Mandamiento. X. Aceptación. XI. Partida. XII. Asignación de una prueba. XIII. Afrontamiento de la prueba. XIV. Recepción del ayudante o del objeto mágico. XV. Traslado espacial. XVI. Combate. XVII. Marca. XVIII. Victoria. XIX. Reparación de la traición, fechoría o carencia. XX. Retorno. XXI. persecución. XXII. Socorro. Liberación. XXIII. Llegada de incógnito. XXIV. Pretensiones engañosas del falso héroe. Impostura. XXV. Asignación de una tarea difícil al héroe.

XXVI. Logro. XXVII. Reconocimiento. XXVIII. Revelación o descubrimiento del falso héroe. XXIX. Transfiguración o revelación del héroe. XXX. Castigo. XXXI. Matrimonio. (V.: **PROPP**, V.: *Ob. cit.*, p. 37 y ss.; y 148 y ss.).

(34) V.: **BARTHES, R.**: Introducción al análisis estructural del relato. En V.V. A.A.: *Ob. cit.*, p. 17.

(35) V.: **BREMOND, C.**: La lógica de los posibles narrativos. En V.V.A.A.: *Ob. cit.*, pp. 87-109.

(36) Hay también relatos que constan de una sola secuencia, pero son raros.

(37) V.: **PROPP, V.**: *Ob. cit.*, p. 92 y ss.

(38) V.: **GREIMAS, A.J.**: *Ob. cit.*, pp. 263-93.

(39) **ADAM, J.M.**: *Ob. cit.*, pp. 263-93.

(40) Así nos informa Stith Thompson, quien también nos dice que este cuento “aparece en el Cercano Oriente y en la India. Varias versiones han sido reportadas de África del Norte y tres del África Central” (V.: **THOMPSON, S.**: *Ob. cit.*, II P., cap. II, p. 168).

(41) **DE LLANO ROZA DE AMPUDIA, A.**: *Cuentos asturianos*. Madrid, Caro Raggio, 1925. Debemos este y otros datos a Julio Camarena, a quien desde aquí se lo agradecemos.

(42) V.: **GRIMM, Hnos.**: *Cuentos completos*. Traducción de F. Payarols. Barcelona, Labor, 1955. Nuestro cuento es el titulado “Los dos hermanitos”, pp. 81-87. Y, **GRIMM, Hnos.**: *Cuentos de niños y del hogar*. Traducción de M.^a A. Seijo. Madrid, Anaya, 1985. 2 vols. Aquí nuestro cuento es el titulado “Hermanito y hermanita”, vol. 1, pp. 94-101.

(43) V.: **FORESTI, C.**: *Ob. cit.*; cap. I. Algunas consideraciones sobre el método de Propp; pp. 13-44.

(44) Por ejemplo A.L. Greimas y P. Larivaille en las obras citadas, y también el Grupo de Entrevernes en su *Análisis semiótico de los textos*. Madrid, Ed. Cristiandad, 1982.

(45) **BETTELHEIM, B.**: *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona, Crítica, 1981. **FRANZ, M.-I. von**: *Símbolos de redención en los cuentos de hadas*. Barcelona, Luciérnaga, 1990.

La educación para la salud como contenido transversal en el currículum escolar

Juan Jiménez Gordo*
Santiago Sánchez de la Fuente*

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años y en estrecha vinculación a la revolución tecnológica, a las profundas transformaciones ligadas a los estilos de vida impuestos por el desarrollo industrial, estamos asistiendo a un interés creciente de nuestra sociedad por los conocimientos acerca de la salud y a la preocupación por parte de los organismos docentes y sanitarios ante el hecho de que las poblaciones –y en especial las más jóvenes– adopten comportamientos y estilos de vida poco saludables.

La salud como valor ha aparecido más claramente en la conciencia de los ciudadanos, a medida que se está produciendo de manera paulatina, una modificación y ampliación del concepto de salud, entendida clásicamente como la ausencia de enfermedad.

La salud fue definida por la O.M.S. en su Carta Constitucional (1946) como el estado de completo bienestar físico, mental y social y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades. Esto suponía un avance en la concepción de salud ya que introduce términos afirmativos y positivos, e incluye las áreas mental y social dentro de la definición.

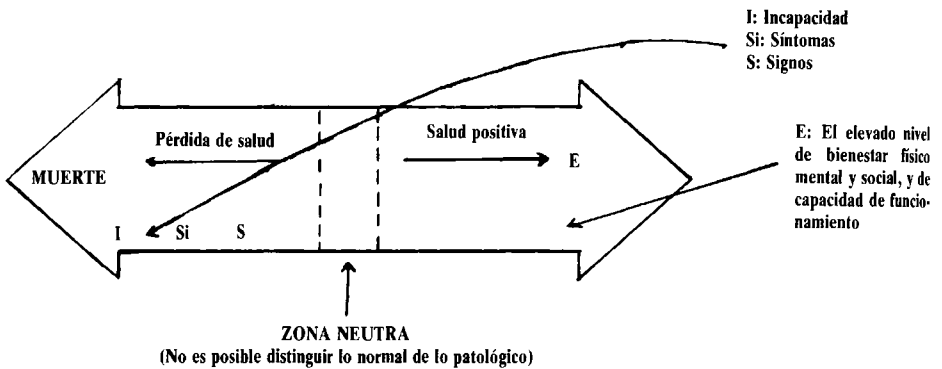
No obstante muchos autores, como Terris, no están de acuerdo con esta definición ya que la consideran utópica, subjetiva y estática, pues la salud como la enfermedad

* **Juan Jiménez Gordo.** Profesor de E.G.B. (Ciencias). Solana del Pino.

* **Santiago Sánchez de la Fuente.** Profesora de E.G.B. (Ciencias). Solana del Pino.

no es un absoluto, y tiene dos vertientes una subjetiva y otra objetiva. El aspecto subjetivo es el malestar (sentirse mal en diferentes grados). El aspecto objetivo es el que afecta a la capacidad de funcionar (limitación del funcionamiento en diferentes grados). Por eso propone modificar la definición de la O.M.S. y definir la **salud** como **“un estado de bienestar físico, mental y social, con capacidad de funcionamiento y no únicamente la ausencia de afección o enfermedad”**.

Por ello es más interesante, aceptar un concepto dinámico de salud, que quede reflejado en el conjunto salud-enfermedad.



Sin embargo, y a pesar de este incremento en la concienciación social, prodigamos agresiones hacia la salud, de forma más o menos consciente, y la contradicción entre lo que se dice y lo que se hace es un hecho evidente en la práctica cotidiana.

La salud como potencial de vida, en el más amplio sentido, se ve alterada por una variedad de factores, que pueden menoscabarla. Y no sólo la enfermedad, como anteriormente se creía. La protección del medio ambiente no es una preocupación todavía asumida por la población ni las diferentes administraciones, ya que se entiende que la naturaleza y el medio ecológico están para el uso indiscriminado por el hombre. También el estilo de vida impuesto está lejano al deseado para promover la salud; la vida pequeña, el trabajo excesivo o inadaptado, la individualidad urbana, la falta de un ocio constructivo y alegre, la escasez de movimientos y deportes, todo ello junto a una comunidad que vive en pequeños apartamentos de monstruosas edificaciones, donde los sonidos son los ruidos más diversos y con intensidades ensordecedoras. Donde gran parte del ocio se desarrolla en habitáculos llenos de humo, voces, luces de neón, alcohol, etc. Además, la participación de la comunidad a la hora de las decisiones respecto a la salud tampoco sale bien parada, pues normalmente son órganos inoperantes y poco representativos los que asumen esa tarea, ello unido a que la población desde su educación más primaria no ha sido enseñada a participar y menos a asumir responsabilidades tipo comunitario.

II. LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD

La Educación para la Salud (EpS) sería el elemento estratégico fundamental para modificar, entre otros, estos aspectos aludidos anteriormente.

En una encuesta recientemente realizada por el Consejo de Europa entre los países miembros, existía una gran diversidad de criterios en las definiciones que los distintos gobiernos dan a la Educación para la Salud.

El término Educación para la Salud es una evolución más moderna del de Educación Sanitaria. La Educación para la Salud no puede conceptuarse como una mera información médica o sanitaria, realizada por médicos o sanitarios exclusivamente, sobre temas generalmente de enfermedad y no de salud y utilizando los medios publicitarios usuales en los que se denomina tradicionalmente Luchas y Campañas.

La población a la que van dirigidas estas actuaciones se comportan únicamente como sujeto pasivo, recibe una información y pone muy poco o nada de su parte para alcanzar los objetivos propuestos.

El individuo ha de dejar de ser sujeto pasivo y tomar una parte activa en el mantenimiento e incremento de su propia salud.

La creación de este sentido de responsabilidad hacia su propia salud, y la de la familia y comunidad, es la aportación más importante de la nueva Educación para la Salud en contraposición a la Educación Sanitaria tradicional.

Los grandes temas en Educación para la Salud son el tabaco, el alcohol, las drogas y el abuso de medicamentos. La promoción de la vacunación y la actitud responsable ante las enfermedades de transmisión sexual son también temas en los que están trabajando prácticamente todos los países, así como en la prevención de infecciones gastrointestinales y toxiinfecciones alimentarias. Los accidentes domésticos, laborales o de tráfico, son de una elevada mortalidad y de consecuencias económicas y sociales importantes en nuestro medio y son también objeto de programas de Educación para la Salud.

La promoción de la salud mediante el ejercicio físico y la alimentación equilibrada, así como los programas dirigidos a la familia, personas de edad y la promoción de la salud mental, son actividades que se han acometido en los últimos años en todos los países, con mejor o peor resultado.

La Educación para la Salud por tanto, hay que entenderla como parte de la educación integral del individuo, y es el proceso educativo encaminado hacia la consecución de una actitud responsable, que asuma la defensa de la salud de uno mismo y de los demás. Es el conjunto de actividades conducentes a adquirir por la población las actitudes, hábitos y comportamientos, basados en conocimientos científicos, dirigidos a mantener el organismo en estado de equilibrio y bienestar físico, mental, emocional y social. No se dirige solamente a los individuos, sino también a los grupos, organizaciones y comunidad en general.

Por medio de la Educación para la Salud pretendemos cubrir los siguientes objetivos:

- Informar a la población sobre la salud y la enfermedad, así como las formas mediante las cuales los individuos pueden mejorar y proteger su salud.
- Propugnar cambios en el medio ambiente que faciliten unas condiciones de vida y una conducta saludable.
- Promocionar un estilo de vida que promueva condiciones positivas de salud y deseché las conductas negativas.
- Capacitar a los individuos para que puedan participar en la toma de decisiones sobre la salud de su comunidad.
- Promover una correcta utilización de los servicios sanitarios.

III. LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD EN LOS CENTROS DOCENTES

1. La importancia de la escuela

La sociedad está pidiendo a la escuela que prepare a los alumnos como personas capaces de enfrentarse a un año 2000 lleno de retos tecnológicos sanitarios y humanos, sin precedentes en la historia. Ante esta situación, las personas tienen que volver sobre sí mismas hacia su herramienta más próxima: sus propias capacidades físicas, psíquicas y sociales, y promover su salud para obtener de ella los máximos beneficios.

La escuela, tantas veces receptora de las inquietudes sociales, también ha recogido esta vez el reto de enseñar a los ciudadanos a valorar su salud y a analizar y decidir sobre los estilos de vida más acordes con el mantenimiento y promoción de la misma.

La escuela puede hacer mucho por la salud de las poblaciones, desde la propia recuperación del concepto de salud, hasta la posibilidad de fomentar la convivencia entre quienes, no siendo iguales en sus capacidades, pueden encontrar un punto de contacto gratificante por la diversidad y el ejercicio de la solidaridad humana.

La escuela es una institución excepcional para la promoción de la salud y la potenciación de los estilos de vida saludables.

2. Integración de la Educación para la Salud en el currículum escolar

La inserción de la Educación para la Salud en los programas educativos, pueden llevarse a cabo, según Gabardo, desde cuatro alternativas:

- La Educación para la Salud, entendida **como actividad divulgativa** de ciertas informaciones relacionadas con la salud.
- La Educación para la Salud, entendida **como actividad complementaria** en la formación del alumno.
- La Educación para la Salud, entendida **como asignatura del currículum escolar**, en igualdad con el resto de las asignaturas.

- La Educación de la Salud, **como contenido integrado en el currículum**, ya existente.

Tras describir cada una de ellas, el autor opta por la última medida. En esta misma línea aparece incluida la Educación para la Salud en el Diseño Curricular Base (DCB) que acompaña a la Reforma General del Sistema Educativo, en el que se aborda el tema como **contenido transversal**, integrándolo en todas las áreas curriculares y como responsabilidad conjunta del equipo de profesores, con lo que se facilita un abordaje globalizado de la salud, y se apoya en los contenidos ya existentes en el currículum escolar.

Para integrar de una manera práctica y operativa la Educación para la Salud como contenido transversal en todo el currículum escolar surgen **los programas de Educación para la Salud**.

2.1. El programa de Educación para la Salud

Un programa de Educación para la Salud es el **instrumento estratégico fundamental** que articula y da coesión a las diferentes acciones educativas que se desarrollan en este campo en un centro docente.

El programa ha de ser el fruto del trabajo coordinado y directo de todos los profesionales que, de alguna manera, son representantes de los campos interesados en Educación para la Salud (educadores, sanitarios, trabajadores sociales, etc.). Este equipo o **grupo de trabajo interdisciplinario** debe ser estable y con apoyo institucional.

A la hora de poner en práctica un programa de Educación para la Salud, el papel fundamental y más directo debe ser realizado por **el educador**, que debe programar actividades encaminadas a conseguir unos objetivos de cara a los alumnos. Destacar el importante papel que juega el profesorado como modelo o agente de salud ante el alumno, en relación a los procesos de identificación que se establecen. Por otra parte el profesor es un punto importante para favorecer el desarrollo de programas preventivos en su escuela: reconocimientos médicos, vacunaciones, mesas redondas monográficas sobre problemas locales que afecten a la salud, etc. Además el profesor puede servir como detector de anomalías (visuales, auditivas, del comportamiento, etc.) de los escolares y favorecer su resolución: hablando con los padres, enfermeras de la salud, unidad médica local, etc.

El sanitario debe actuar asesorando, apoyando y complementando la actuación del educador. A veces puede ser el motivador de los educadores. Parece que el sanitario podría intervenir puntualmente en la escuela, con el fin de dar un mayor relieve a un tema concreto. Parece claro que esta actuación directa con los escolares no debe darse de un modo continuo, ya que el sanitario no posee capacidad pedagógica, ni tiene conocimiento de la realidad escolar. Además si se pretende que la Educación para la Salud sea algo integrado y normal en la vida escolar, no es conveniente transmitir la sensación de que este tema es patrimonio exclusivo de los sanitarios, que

acuden periódicamente a la escuela a impartir sus conocimientos.

Respecto a los **trabajadores sociales**, en general hay gran desconocimiento por parte de docentes y sanitarios, de la labor que desarrollan en la comunidad estos profesionales. Se ve que su trabajo es fundamental para la captación de padres y movilización de la población (asociaciones, colectivos,...).

Una de las misiones fundamentales de este equipo sería la de captar a los padres a través de las organizaciones existentes en la zona (A.P.A.S., A. de vecinos, A. Culturales,...); pues toda la labor de Educación para la Salud con los escolares, debe ir acompañada de acciones educativas con los padres. No hay que olvidar que es imposible concebir un programa de Educación para la Salud para el centro y por el centro sin que trascienda, en un camino de ida y vuelta, del grupo de alumnos a la familia, el barrio, a la comunidad, en suma. De ahí que **la sociedad debe asumir que su colaboración en esta materia se hace imprescindible.**

2.2. Especificidad de los programas de Educación para la Salud

El alcance de un programa de Educación para la Salud debe ser flexible, sugerente y orientador, adaptándose a la realidad en que se mueve el centro docente. No existe un programa tipo con temas o contenidos típicos, pues como se recalcó en la 36.^a Conferencia de la O.M.S., **“el programa temático deberá adaptarse a cada zona, país o región, según:**

- **Sus necesidades e intereses concretos.**
- **Los factores sociales, culturales, educativos, económicos y psicológicos de la población.**
- **Los objetivos que se pretenden abarcar.**
- **La capacidad de participación activa del público, pues el éxito del proyecto depende en no pequeña parte de la participación de un público bien informado”.**

Todas estas variables de zona, diferentes intereses, objetivos y nivel de participación en la problemática que afecta a la salud, se da en nuestro país en un momento de profundos cambios sociales y culturales, por lo que los programas de Educación para la Salud serán diferentes no sólo en los objetivos que se pretenden alcanzar, sino en sus contenidos, porque no hay dos comunidades iguales, idénticos problemas, intereses y necesidades.

Por ello, cuando un equipo desea realizar un programa de Educación para la Salud, previamente ha de hacer el diagnóstico de salud de la población o grupo al que va a ir dirigido, para de este modo conocer la problemática o situación sanitaria y necesidades del mismo, y comprobar si éstas son susceptibles de solución o mejora mediante la inducción en la población de un cambio de costumbre, actitudes o hábitos; es decir, pueda ser corregida mediante la realización de un programa de Educación para la Salud; porque si no, pueden ocurrir dos cosas: que se desarrolle un programa sin tener en cuenta las necesidades (prioridades) del grupo, con lo que será totalmente

ineficaz, o que las mismas no puedan solucionarse con un programa y requiera de otras medidas.

El nivel de salud de una comunidad viene determinado por la **interacción de cuatro variables**:

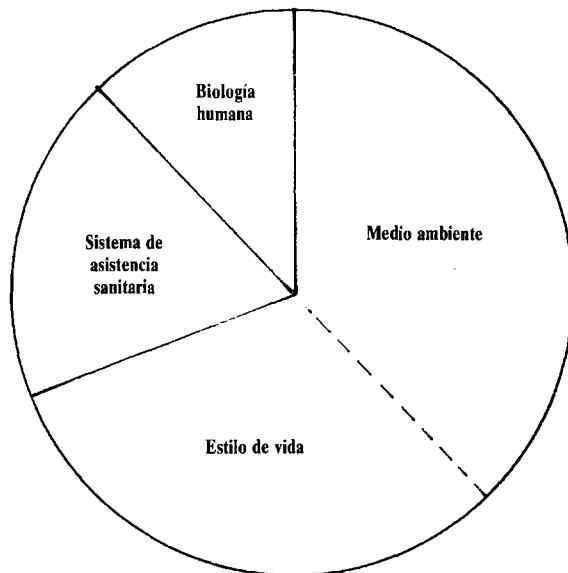
a) **La biología humana** (Genética, crecimiento, envejecimiento). Es el factor menos modificable ya que viene marcado por las normas propias de nuestra especie.

b) **El medio ambiente** (Contaminación física, química, biológica, psicosocial y socio-cultural). Los factores de contaminación del medio ambiente son múltiples: agentes infecciosos, radiaciones, desechos líquidos y sólidos, agentes químicos, ruidos, violencia, paro, competitividad, etc.).

c) **El estilo de vida** (Conductas de salud). Las conductas insanas que conllevan un estilo de vida tendente a la enfermedad también son numerosas: consumo de drogas institucionalizadas, stress, sedentarismo, conducción peligrosa, mala alimentación, defectuosas relaciones sexuales, etc.

d) **El sistema de asistencia sanitaria**, que favorecerá más o menos la salud según su calidad, nivel de cobertura que ofrezca, facilidad de acceso, gratuidad o no.

El efecto relativo de estos factores en la Salud Pública se puede observar en el diagrama:



3. Métodos en Educación para la Salud

Al llevar a cabo un programa de Educación para la Salud no se puede obviar el realizar un primera etapa informativa, que incide sobre la esfera cognoscitiva del hombre, ya que como han demostrado diversos autores, el nivel de salud es más ele-

vado en aquellas comunidades mejor informadas y con mayores conocimientos sobre el tema de la salud.

Pero el programa no puede quedarse en esta etapa porque el hombre olvidaría fácilmente lo aprendido. Hay también que implicar la esfera afectiva, creándole la necesidad mediante la información (motivación) y la esfera volitiva predisponiendo a la persona para que “libremente” adopte unos hábitos más beneficiosos.

Se trata de que sobre la base de conocimientos científicos se desarrollen actitudes positivas y se promuevan hábitos saludables. Estos conocimientos no han de conseguirse suministrando gran cantidad de información por medio de clases magistrales sino estimulando a los alumnos a investigar y a utilizar informaciones, con el fin de que tomen una decisión adecuada en determinadas situaciones. Para ello pueden utilizarse diferentes métodos: método científico, métodos audiovisuales, discusión en clase, dramatizaciones, etc.

4. Material en Educación para la Salud

El material es un coadyuvante del método didáctico, puede enriquecerlo pero nunca sustituirlo, por ello el profesor debe conocer los materiales que hay para educar a sus alumnos en el tema de la salud.

Los materiales de Educación para la Salud pueden ser muchos, por ello es muy importante que el profesor analice previamente cuál es el material más idóneo, así como el método, para cada tema de salud.

Muy eficaz y motivador resulta el material audiovisual. En los centros que dispongan de videocámara se puede filmar algún tema relacionado con la higiene y la salud de la escuela, lo cual tendría buenos resultados. Puede utilizarse también las diapositivas, proyector opaco, proyecto de transparencias, grabadoras, etc.

Lo ideal sería que cada colegio tuviera un buen material para la educación de los niños. Pero el que no exista no es justificación para inhibirse sobre un tema tan importante como es la salud.

Así, en los colegios que tengan revista o periódico pueden dedicar algunas páginas a la salud.

Los dibujos, carteles, gráficas, historietas, etc. también pueden ser materiales muy útiles. Así como relatos de hechos vividos y algunas noticias que aparecen en los periódicos que toquen temas relacionados con la salud.

Señalar los materiales elaborados por distintos ministerios, consejerías, diputaciones y ayuntamientos que pueden servir al profesor en su faceta de Educación para la Salud.

5. Evaluación de la Educación para la Salud

En Educación para la Salud no hay que evaluar conocimientos sino actitudes y comportamientos, aún con la dificultad que ello conlleva.

IV. UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN PARA LA SALUD EN UN CENTRO DOCENTE DE LA PROVINCIA DE CIUDAD REAL

Como fundamentación práctica de determinados aspectos aludidos anteriormente, y como consecuencia lógica de otros, estamos desarrollando durante el presente curso escolar, un programa de Educación para la Salud en el C.P. "Ntra. Sra. de la Antigua" de Solana del Pino (C. Real).

Una vez realizado el diagnóstico de salud de la población en general, y de nuestros alumnos y centro escolar en particular, y como consecuencia de ello, **definir** de manera clara y precisa **los objetivos generales** que debíamos acometer, **diseñamos el Plan de Acción concreto** a desarrollar y que se **articula en torno a una serie de bloques temáticos** que consideramos prioritarios en el ámbito al que va dirigido, y que son:

1. Alimentación y nutrición.
2. Salud física y mental.
3. Higiene personal y social.
4. Salud y medio ambiente.
5. Prevención de drogodependencias.
6. Prevención de enfermedades transmisibles.
7. Educación sexual.
8. Seguridad y primeros auxilios.
9. Educación para el consumo.

Cada uno de estos bloques se aborda de manera coherente y rigurosa, **utilizando el siguiente esquema:**

- Objetivos específicos que se pretenden conseguir, secuencializados lógicamente.
- Área o áreas de aprendizaje a partir de las cuales se puede trabajar el tema correspondiente.
- Metodología a emplear.
- Actividades a realizar, diferenciando: Educación Infantil y Ciclo Inicial, Ciclo Medio y Ciclo Superior y Adultos.

Este programa por su estructura lo podemos considerar como un **programa en espiral**, ya que hay que volver siempre sobre los temas, para responder a las necesidades de los niños en la medida en que crecen. Esto debe hacerse con cuidado evitando ser repetitivo y generar en el alumno falta de interés y aburrimiento.

Para rentabilizar nuestros esfuerzos **el medio escolar ha de ser coherente con los objetivos propuestos**, garantizando la salud física y mental, y las buenas relaciones sociales (respeto mutuo y cooperación).

Para la evaluación del programa hemos utilizado una encuesta de hábitos higiénico-sanitarios, que aplicamos a los alumnos al iniciar la puesta en práctica del programa y ahora cuando está próximo el fin del curso escolar, analizando así la creación y modificación de hábitos que ha tenido lugar en nuestros alumnos e introduciendo aquellas mejoras que consideremos necesarias en el programa. También es muy importante como recurso de evaluación la observación directa.

Los resultados obtenidos se pueden considerar de muy positivos aunque insuficientes, ya que el programa, lógicamente necesita de una continuidad que se le dará en los próximos cursos.

Hay que ser conscientes que **La Educación para la Salud no es la panacea que resuelva todas las situaciones, pero sí que es un medio favorecedor de la salud tanto individual como colectivo.**



Bibliografía

ARCOS, LUIS. *La Educación para la Salud en los centros docentes de Castilla-La Mancha.* *Painorma*, n.º 4. 1987.

LÓPEZ, C. *Un patrimonio cultural irrenunciable.* *Comunidad Escolar*. Abril 1990.

SAINZ MARTÍN, M. *Educación para la Salud en el medio escolar.* *Escuela Española, S.A.* Madrid 1985.

La enseñanza de la gramática francesa en las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B

Ascensión Martín Rodríguez*
Pablo Rodríguez García*

Resultaría incompleto un estudio profundo del tema que nos ocupa sin un soporte previo, formado por tres pilares, cada uno de ellos autónomo por sí solo, pero, a la vez, inseparable de los dos restantes.

Consideramos que el primer paso debe ser una seria reflexión sobre la enseñanza o no de la “gramática”. Una vez analizado este punto es conveniente que nos preguntemos sobre el contenido científico de la misma y elegir qué tipo de gramática enseñar sobre un gran abanico de posibilidades. Finalmente, y una vez elegido el modelo, necesitamos de algo muy importante para todos los profesores, especialmente para los de las Escuelas del Profesorado de E.G.B., y ello es una auténtica fundamentación didáctica, en otras palabras, de qué manera enseñar esa gramática que previamente hemos elegido.

A ¿HAY QUE ENSEÑAR LA GRAMÁTICA?

El primer problema que debemos plantearnos es si hay que enseñar o no la gramática, pues hay defensores de ambas teorías. Para los seguidores del método directo,

* Ascensión Martín Rodríguez. Licenciada en Filología. Profesora Titular de la E.U. Profesorado E.G.B. de Ciudad Real.

* Pablo Rodríguez García. Licenciado en Filosofía y Letras. Profesor Titular de la E.U. Profesorado E.G.B. de Ciudad Real.

por ejemplo, no hacen falta intermediarios, e intermediarios son la traducción y la gramática con sus reglas. El método audio-oral pretende enseñar la lengua y no algo sobre la lengua, con lo cual las explicaciones gramaticales sobran.

Encontramos el polo opuesto en la metodología tradicional, en la que la enseñanza de la gramática se reducía a un sinnúmero de reglas acompañadas de ejemplos, lo que la convertía no en medio para aprender sino en el propio fin del aprendizaje. *“Résultat: on forme des élèves qui connaissent parfaitement les 500 pages de la grammaire descriptive de l’anglais contemporain de R.W. Zandvoort, mais qui, débarqués en Angleterre, sont incapables de comprendre leurs interlocuteurs et de s’en faire comprendre”* (1) por citar sólo un ejemplo evidente.

Estamos lejos de tales contrastes y pretendemos un punto equidistante de ambos. hay un primer hecho que nos parece razonable, y es que *“aucune méthode d’enseignement du français ne saurait se dispenser de la réflexion grammaticale, quelle que soit la part faite explicitement à la grammaire dans la classe”* (2) y no porque pensemos, como Nicole en el siglo XVIII, que *“la pensée des gens qui ne veulent pas du tout de grammaire n’est qu’une pensée des gens paresseux qui veulent épargner la peine de la montrer”*, sino más bien porque la gramática *“ha de cumplir una misión muy importante y formativa: hacernos penetrar en la estructura de la lengua, familiarizarnos con su mecanismo y hacer que captemos las relaciones entre pensamiento y lengua”* (3).

a) Hasta adquirir un nivel avanzado se puede enseñar una lengua sin una técnica gramatical, y algunos métodos así lo pretenden. De hecho en el B.U.P. se persigue más la enseñanza de las frases en situación que a través del modelo tradicional-gramatical. Sin embargo a partir de un cierto grado de dominio de una conducta, la toma de conciencia ayuda al perfeccionamiento de la enseñanza. Según Manuel, San Miguel (4) la necesidad de la gramática se plantea:

– *“En el momento en que las indicaciones sobre el pael de los términos en la frase contribuye a la adquisición de la ortografía gramatical.*

– *Cuando, al hallar en clase elementos o expresiones no conformes al modelo de lenguaje escogido por los alumnos, sea preciso expresar la razón de su no adecuación. Esto pæde suceder en cuanto se recurre a textos de autores y no sólo a textos pedagógicos”.*

b) Otro factor muy importante que nos inclina a la enseñanza de la gramática es el carácter peculiar de nuestros alumnos. Su edad, su formación específica en estas Escuelas, su hábito al razonamiento abstracto hacen que sea necesaria en la enseñanza una reflexión teórica y por tanto los estudios y observaciones gramaticales pueden serles muy fructíferos en incluso necesarios.

Queremos aclarar con estas reflexiones el dilema gramática implícita o explícita, es decir la gramática concebida como enseñanza gramatical o como disciplina a enseñar. En la E.G.B. se tenderá a enseñar un contenido gramatical implícito según un cierto ritmo y una cierta progresión. que quedan bien definidos en el libro del profesor de todo método. Nunca se utilizará en dicho nivel una gramática explícita porque no tiene ningún sentido y no es pedagógica en esa estadio, ya que dicha gramática *“ne*

se justifie pleinement qu'au niveau de l'approfondissement, pendant la spécialisation à l'université, par exemple, et dans un but bien précis: la formation de futurs enseignants de cette même langue étrangère" (5), opinión que compartimos plenamente y que puede resumir todo lo expuesto anteriormente.

B. ¿QUÉ GRAMÁTICA ENSEÑAR?

Consideramos que no es preciso recordar en este momento las grandes corrientes lingüísticas, ni recalcar hasta qué punto guardan una estrecha relación con los métodos de enseñanza. No se trata, pues, ahora de saber si vamos a enseñar una gramática tradicional, estructural o generativo-transformacional, especialmente porque todas son provechosas y de todas se puede sacar algo positivo, dejando a un lado lo que no creamos conveniente.

Tampoco pretendemos lanzar a nuestros alumnos a la aventura de nuevos modelos de gramática como puedan ser la gramática de los "constituants immédiats" de Wells, la "tagmémique" de Pike, la "stratificationnelle" de Lamb, la gramática de "cas" de Fillmore, la del "contenu" de Weisgerber o la de "rang" de Halliday (6), porque dichas corrientes escapan a la limitación y objetivos que nos proponemos en nuestra enseñanza y porque no siendo si demasiado conocidas ni estudiadas nos sentiríamos en un terreno difícil de labrar y sacar frutos.

Nuestra intención debe ser bien diferente. Sencillamente pretendemos ofrecer unos esquemas básicos o líneas maestras que presidan el contenido gramatical que queremos dar al alumno y todo ello ateniéndonos a unos puntos que consideramos fundamentales no sólo para nuestros alumnos, sino para su futura docencia en la E.G.B.

a) Tales puntos básicos son: (7)

– *"Une langue est un système où tout se tient, dont il faut avoir une vue non pas morcelée, atomiste, mais organique.*

– *Une langue se comprend et s'étudie dans sa fonction de communication, d'où l'intérêt privilégié pour le dialogue et l'expression orale en général.*

– *C'est la fonction (syntaxique) qui es fondamentale et non la nature des mots, d'où l'accent mis sur les structures générales de l'énoncé.*

– *L'unité fonctionnelle n'est pas le mot, mais le syntagme, et l'unité de communication est l'énoncé. Le mot n'existe pas, sauf sur le papier".*

Dichas ideas deben ser nuestro punto de referencia al saber qué queremos enseñar: sistema, comunicación, función sintáctica y sintagma deben ser puntos claves y de referencia si no queremos encerrarnos en una gramática sólo normativa y si pretendemos otra visión diferente de enseñar una lengua y, en ella, uno de sus capítulos más importantes, el de la gramática.

b) Visto esto nos guiaremos por las siguientes líneas básicas:

– Para los textos fabricados o auténticos, ejemplos y frases que utilicemos, podre-

mos emplear la lengua de uso en nuestro siglo, la contemporánea, la que los alumnos utilizarán para la comunicación cotidiana, dejando la de los grandes clásicos para casos excepcionales o poco utilizados en la actualidad. No olvidemos que será esa lengua la que emplearán en la E.G.B. para realizar las funciones de comunicación convenientes.

– No deberemos limitarnos a lo anecdótico o secundario, como pueden ser las curiosidades de la ortografía, por ejemplo, sino ir hacia las generalizaciones importantes, como puede ser la construcción del sintagma nominal, por citar sólo otro ejemplo más.

– Propondremos definiciones, explicaciones y ejemplos explícitos, auténticos y precisos. Es decir, que si los ejemplos propuestos corresponden fielmente a las definiciones dadas, querrá esto decir que, sin dichos ejemplos, esas reglas o definiciones son absolutamente claras y comprensibles. Salvaremos con ello la confusión que pueda crearse en torno a una regla determinada donde puede haber una interpretación diferente por cada componente de la clase y, en consecuencia, tantos errores como falsas interpretaciones.

– Por ello trataremos de buscar la coherencia y el rigor, clasificar los elementos gramaticales según criterios homogéneos, separar la forma y el sentido, estados y niveles de lengua diferentes para que todo ello sea coherente con los objetivos propuestos.

– Deberemos buscar una línea gramatical completa regida por las fases de captación, fijación y progresión en la adquisición de estructuras. De ahí la importancia de la programación de contenidos, donde nada puede ser dejado al azar, sea ello el uso de los presentativos más utilizados en la actualidad o el manejo de las preposiciones **a** y **de**, cuyo empleo es tan frecuente.

– Intentaremos por todos los medios utilizar una forma de captación clara y concreta para el alumno. Si hay que hacer algún reproche a la gramática generativa-transformacional es precisamente éste: utiliza un aparato formal tan abstracto y complejo que no sabríamos plasmarlo tal cual en la enseñanza. Buscaremos todo lo contrario, transparencia absoluta y de una manera sencilla. No olvidemos que nuestra meta última está en la E.G.B. y nuestros alumnos deben ir a ella con ideas claras para enseñar y saber enseñarlo.

– Por este último motivo proponemos una gramática no sólo analítica, sino también funcional en que los elementos no sean presentados aislados, más bien lo haremos relacionando u oponiendo unos a otros para observar su funcionamiento dinámico. Así, en un tiempo verbal concreto sería conveniente un análisis al detalle del mismo, pero en relación con otros paralelos u opuestos.

– Deberá, pues, ser una gramática fundamentalmente basada en los objetivos que persigamos y que definiremos con prioridad, especialmente en la enseñanza de nuestras Escuelas, en las que la programación está claramente especificada. Compartimos así la afirmación de Eddy Roulet cuando dice que *“les enseignants doivent définir avec précision les objectifs de l’enseignement des langues vivantes à tous les niveaux et*

dans tous les systèmes scolaires et le rôle de la gramamire dans cet enseignement” (8).

– Por este motivo, entre otros, y aunque pueda ser tachado de procedimiento tradicional, será conveniente dividir la gramática en capítulos. En efecto, *“un panorama descriptif de tout le système de la langue par chapitres ne se justifie qu’au niveau supérieur, ou pour des enseignants dont l’objectif principal n’est pas l’expression en français” (9).* Ese es, a grandes rasgos, nuestro caso ya que un objetivo importante es la reflexión gramatical, meta que podremos alcanzar a través de dichos capítulos, que no serán sino las partes del discurso estudiadas a fondo y progresivamente, pero no de una manera dispersa, tal como lo hacían algunas gramáticas tradicionales. De esta forma no correremos el riesgo de dejar algún tema en el olvido.

No es exactamente la forma tradicional de aprender la gramática, por la participación de todos, alumnos y profesor, y por la forma de enseñarla entre otros motivos. Lo que sí consideramos es que los temas gramaticales, a veces arduos y pesados, hay que aprenderlos y nuestro sistema perseguirá el hacerlo lo menos desagradable posible.

– Puede, efectivamente, parecer desagradable el dar reglas, y sus excepciones, a la manera tradicional, con el riesgo que apunta André Lamy referente a este binomio: *“N’arrive-t-il pas que, dans ce couple, la règle soit un obstacle à la perception du système et que l’exception annule la règle” (10).* No lo creemos así, como tampoco compartimos las ideas de algunos manuales que se basan en la hipótesis de que se posee una lengua cuando se conocen las reglas. El aprendizaje teórico y memorístico es absolutamente nulo si no hay participación del alumno y reflexión práctica sobre el tema: *“Las reglas nos dice, efectivamente, cómo han de funcionar los distintos elementos lingüísticos, pero el uso real exige práctica mediante la repetición, la consolidación de hábitos lingüísticos y la adición de la situación en que toda comunicación lingüística tiene lugar” (11).*

c) Uno de los fallos cometidos por la gramática estructural es que *“elle ne donne pas de règles permettant de construire toutes les phrases grammaticales d’une langue” (12),* de la misma forma que la gramática tradicional no daba reglas que permitieron construir sistemáticamente frases complejas, correctas, limitándose a la regla-excepción-ejemplo. Debería estar en nuestro ánimo no sólo profundizar en reglas de orden ortográfico, sino también morfológico y sintáctico.

– Desde esta perspectiva nos parecen sumamente interesantes algunas de las aportaciones que la gramática generativa ha hecho a la pedagogía de las lenguas vivas. En el caso concreto de su presentación bajo la forma de un sistema de reglas explícitas y ordenadas que determinan una progresión en la materia que debe ser enseñada y que, al mismo tiempo, dan las informaciones necesarias para la preparación de ejercicios estructurales de transformación.

– Otra consideración que convendrá tener en cuenta es la actualización. Es propio de la gramática normativa el ser arcaica y el proponer reglas que se refieren a estados ya superados de la historia de la lengua. No caigamos en el error de que *“certains étudiants étrangers apprennent encore à construire des énoncés vieillots alors que des*

constructions vivantes et parfaitement normales du français contemporain leur sont interdites comme des vulgarismes” (13).

– Por último no olvidaremos que las reglas son un eslabón más de la cadena de enseñanza, no el principal o definitivo. Ellas deben ser un medio para aprender el Francés y no la finalidad misma del aprendizaje. De esta forma la lengua no será asociada a vivencias que sólo parcialmente tienen que ver con la realidad lingüística y, en consecuencia, no será considerada por el alumno como algo frío, intelectualizante, distante, aburrido, árido, desconectado de la realidad. Así favoreceremos la motivación del alumnado y la tarea de enseñar la gramática se hará mucho más agradable para profesor y alumno.

– Muy en relación con lo anterior está su aplicación práctica. En este punto cuidaremos de que los ejercicios que hagamos, especialmente si algunos son mecánicos, no produzcan el aburrimiento y la monotonía. Por otro lado trataremos de que dichas estructuras aprendidas no sean algo aislado e inútil, sino que sirvan al alumnado para utilizarlas en situaciones de comunicación habitual. Ha habido una gran tendencia a sacar las estructuras fuera de un contexto, de una situación, a manipularlas y a despreciar su aplicación a la vida cotidiana. Trataremos de que esto no nos ocurra, mediante la elaboración o búsqueda de frases y textos ricos en léxico, morfología y sintaxis y, en lo posible, dentro de un contexto específico. No debe importarnos sólo qué vamos a enseñar, sino también en qué ambiente, en qué situación.

d) Otra directriz que, a nuestro juicio, debe guiarnos es la primacía del orden sintagmático sobre el paradigmático, aunque sin despreciar éste. La gramática tradicional presenta sus formas en paradigmas como se hacía en la gramática latina. Creemos que éstas hay que conocerlas y dominarlas, pero no aprendidas de esa manera. A diferencia de la gramática tradicional, el estructuralismo nos enseña a distinguir el eje paradigmático, el de las elecciones, del eje sintagmático, el de las combinaciones. Realmente lo que importará hacer adquirir al alumno será un funcionamiento sintagmático de la lengua, pues ahí es donde reside lo específico del idioma. Es evidente que *“une grammaire syntagmatique, qui s’efforce de rendre compte de la constitution des structures, d’énoncés, de phrases, sera beaucoup plus utile pour le pédagogue parce qu’elle sera susceptible de guider correctement sa pratique” (14)* No podemos enseñar elementos aislados porque la lengua es un sistema y, aunque importante, el orden paradigmático no es suficiente.

e) Tradicionalmente se ha estudiado sólo la lengua escrita y olvidado la hablada e incluso confundido ambos códigos. Sin embargo, y puesto que sabemos que la adquisición de un instrumento de comunicación oral es un objetivo importante de la enseñanza de las lenguas vivas y que las reglas de la lengua escrita son a menudo muy diferentes de las de la lengua hablada, las informaciones dadas por la corriente tradicional no bastan.

Precisamente uno de los logros del estructuralismo es la descripción de la lengua utilizada por una determinada comunidad y en una época concreta, distinguiendo lo neutro de lo familiar no sólo en el escrito, sino también en el oral, y, por otra parte,

la descripción de la lengua hablada, que necesita el alumno como medio de comunicación. Así, J. Dubois ha puesto en evidencia la asimetría de los dos sistemas y de su funcionamiento relativamente autónomo, puesto que en Francés el código oral y el escrito presentan estructuras muy diferentes, y gracias a él "*nous disposons pour la première fois de descriptions systématiques des marques du genre, du nombre et de la personne en français parlé*" (15).

Efectivamente las diferencias oral-escrito son importantes, especialmente en lo relativo a la gramática. Tenemos que conocer esas diferencias y no olvidar, como suele ocurrirnos por el hábito o por la rutina, que "*ce n'est pas avec les règles de la langue écrite que l'on enseignera l'oral, qu'il s'agisse du pluriel, du genre ou des marques de la personne*" (16). Hay, pues, que conocer la gramática del oral y tenerla en cuenta.

Hay hechos evidentes que lo confirman:

- en la lengua oral las palabras son más largas: son palabras fónicas;
- Ni las **e** mudas, ni las **s** mudas, ni las desinencias mudas de los verbos juegan ya papel alguno, lo que implica que el oral posea menos marcas gramaticales que el escrito y que, además, son diferentes;
- las unidades más pequeñas de articulación del oral son los fonemas y no las letras, por lo cual no será la ortografía con lo que podamos describir las marcas gramaticales de la lengua oral;
- el oral posee indicaciones gramaticales que no comporta el escrito. Es el caso del ritmo y de la entonación que, ciertamente, poseen un valor gramatical. Observemos cómo, por ejemplo, la entonación permite transformar una frase enunciativa en interrogativa.

Pongamos, pues, de relieve esta gramática del oral, en cuanto que será un útil habitual en la E.G.B., especialmente en los puntos gramaticales en que las diferencias con el escrito son más notables, es decir, el caso del plural, del femenino de los adjetivos, de la conjugación, de la correspondencia de tiempos en oraciones subordinadas en relación con la lengua oral, etc.

C. ¿CÓMO ENSEÑARLA?

a) Hace ya varios años que reconocidos lingüistas, entre ellos Ferdinand Brunot, se opusieron al tradicional método deductivo en gramática, es decir regla aprendida de memoria, ejemplo y ejercicios de comprensión y fijación. En contraposición se ofrece como sistema más lógico y natural el método inductivo que no trata sino de hacer reflexionar al alumno sobre hechos "*en faisant retrouver les lois de fonctionnement par les élèves à partir d'énoncés en contexte, donc sentis comme naturels*" (17). Este es logrado por el alumno "*por sus propios medios, mediante el uso de la capacidad de abstracción*", aquél "*es señalado desde fuera por alguien que ya lo ha interanalizado y lo presenta analíticamente*" (18).

Hay en estas Escuelas y en sus alumnos factores que deben inclinarnos por este último:

– Queremos que haya motivación en nuestras clases, pero con la deducción conseguiremos más bien lo contrario. Si damos al alumno todo explicado no desarrollará su capacidad de análisis y de abstracción, por lo que las clases no serán lugar de trabajo, sino almacenes de memoria.

– Nuestra finalidad y objetivos están enfocados hacia la E.G.B. y en este ciclo será conveniente practicar una gramática implícita mediante situaciones, diálogos en situación, materiales auténticos, juegos...

Al no existir una enseñanza de la gramática explícita, prepararemos al alumno mediante la inducción por él mismo del sistema gramatical en función de la práctica lingüística.

– Los hábitos de aprendizaje adquiridos durante el B.U.P. y el C.O.U. han sido eminentemente inductivos y, en muchos casos, aprendidos de una forma implícita. Aunque tratemos la gramática explícitamente, cosa nueva para ellos, no lo haremos en cuanto al modo de aprenderla, sino en lo relativo a los medios.

– El nivel de estudios y la edad de los alumnos son también factores con los que contar a la hora de elegir una manera concreta para enseñar un idioma. El nivel universitario y la edad, que oscila entre los 18-20 años, nos parecen ideales para enseñar la gramática de una forma inductiva y reflexiva.

b) Puesto que vamos a hablar de gramática y a explicarla ¿lo haremos en francés o en la lengua materna? Si el método directo no nos parece adecuado por su concepción de la gramática implícita, sí nos parece, en cambio, interesante en uno de sus principios básicos: no recurrir a la traducción, hablar en la lengua que se quiere enseñar con el fin de *“dépayser l’élève et d’empêcher que des équivalences soient artificiellement établies entre la langue maternelle et la langue étrangère”* (19).

Es obvio que en clase debe hablarse en Francés, incluso en un apartado tan “áspero” e ingrato como el de la gramática. ¿De qué nos servirá el esfuerzo del resto de hora, si en algunas de ellas lo hacemos en la lengua del alumno? ¿Cómo aprenderán la terminología gramatical, tanto oral como escrita –y que deberán frecuentar con asiduidad– si lo hacemos en castellano, como si de la lengua española se tratará? ¿Qué clase de ambiente universitario sería la nuestra si no habláramos en la lengua que estudiamos? Nos parecería ilógico e incoherente, por lo cual abogamos claramente por una enseñanza en Francés.

c) ¿Lección magistral o co-participación? Nos encontramos con uno de los puntos más delicados, pero interesantes, del sistema didáctico y no sólo en el campo de la gramática, sino en el resto de dicho sistema: enseñanza gramatical-enseñanza de grupo.

De alguna manera nuestra aula debe ser el reflejo de lo que es un aula en la E.G.B., salvando distancias, enseñanzas y personas. Es decir, debe ser un espacio social de comunicación e intercambio, un sistema vivo –el profesor es, en cierto modo, un actor– donde las ideas nacen de diversas fuentes. De ahí la importancia de

las relaciones de comunicación, relaciones que prácticamente nunca antes han existido.

- Si analizamos las relaciones de comunicación desde el punto de vista didáctico, encontramos las siguientes dimensiones:

- El control de la comunicación y del conocimiento.
- La dirección de la comunicación.
- Los papeles del profesor y del alumno en las relaciones de comunicación.

- Según dichas dimensiones, una clase de tipo tradicional posee las siguientes características: **(20)**.

- Control del conocimiento por parte del profesor.
- El profesor es el único en tomar decisiones y controlar.
- El alumno juega un papel receptivo-pasivo.
- La comunicación es lineal.
- Las interrelaciones entre alumnos no existen.

- El esquema que proponemos, basado en esas dimensiones fundamentales, no quiere ser el que acabamos de citar, porque nos parece obsoleto, autoritario, centrado sobre el profesor, no pensado para el alumno, no participativo... Nosotros pretendemos que:

- El conocimiento no se centre sólo en el profesor y no sólo en el material, como ocurre en la clase activa de Montessori, sino en ambos, como el modelo cooperativo de Freinet.

- El profesor no sea el único en tomar decisiones y controlar, que no haya autoritarismo, antes bien que su papel sea el de orientador y consejero –como sucede en las clases activas de Decroly– o más bien de orientador y facilitador de la enseñanza (Freinet), papel que creemos sumamente pedagógico, especialmente en estas Escuelas.

- El alumno sea el centro de la clase y no algo pasivo. Para ello su colocación en grupos, según las tareas que se realicen, y la consulta del material de una forma libre deben ser potenciadas para que haya motivación y, en consecuencia, actividad.

- La comunicación no sea lineal. Es decir, que no haya sólo un canal profesor-alumno centrado en el primero y tomando al segundo como simple destinatario. Debe existir una interacción profunda a través de comunicaciones libres y basadas en el trabajo en equipo.

- Que la interrelación alumno-alumna sea posible como nueva fuente de información y de comunicación, no llegando al extremo de Decroly en que éstas apenas existen, sino más bien tomando la idea no-directiva de Rogers, según la cual las interrelaciones entre alumnos deben ser libres.

Por todo ello trataremos de crear un ambiente mezcla cooperativismo de Freinet y clase no-directiva de Rogers, modelos de comparación que nos parecen más adecuados para nuestros alumnos –y el nivel que poseen– que la clase tradicional o las clases activas de Montessori o Decroly, quizá más adecuadas a alumnos de enseñanzas previas a la que analizamos.

(1) **ROULET, E.** “Les modèles de grammaire et leurs applications à l’enseignement des langues vivantes” en *La Pédagogie du Français langue étrangère*, Hachette, Paris, 1978, p. 33.

(2) **ROJAS, C.** “L’enseignement de la grammaire” en *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*, Hachette, Paris, 1971, p. 108.

(3) **CANTERA, J y DE VICENTE, E.** *Metodología de la Enseñanza del Francés*, Anaya/2, Madrid, 1980, pp. 50-51.

(4) **SAN MIGUEL, M.** *El Francés y su didáctica*, Edi-6, Madrid, 1983, p. 33.

(5) **BOYER, H. y RIVERA, M.** *Introduction à la didactique du Français langue étrangère*, Clé International, Paris, 1978, p. 91.

(6) **ROULET, E.** op. cit., p. 33.

(7) **ROJAS, C.** op. cit., p. 121.

(8) **ROULET, E.** op. cit., p. 45.

(9) **ROJAS, C.** op. cit., p. 121.

(10) **LAMY, A.** “Grammaire nouvelle? Questions pour des questions” en *Le Français dans el Monde*, n.º 206, 1987, p. 45.

(11) **SÁNCHEZ, A.** *La Enseñanza de Idiomas*, Hora, Barcelona, 1982, p. 167.

(12) **ROULET, E.** op. cit., p. 36.

(13) **ROJAS, C.** op. cit., p. 118.

(14) **BOYER, H. y RIVERA, M.** op. cit., p. 101.

(15) **ROULET, E.** op. cit., p. 35.

(16) **ROJAS, C.** op. cit., p. 116.

(17) *Ibidem*, p. 120.

(18) SÁNCHEZ, A. op. cit., p. 133.

(19) COSTE, D. y FERENCZI, V. “*Méthodologie et moyens audio-visuels*”, en *Guide Pédagogique pour le professeur de Français langue étrangère*, op. cit., p. 136.

(20) FROUFE, S. y ROMERO A. *Proyecto Pedagógico*, Escuela Universitaria Profesorado E.G.B., Huelva, 1986, p. 188.

Reflexiones acerca de la formación de profesores de E.G.B. desde una perspectiva psicoeducativa

Juan Antonio Moreno Abelló*

INTRODUCCIÓN

Las E.U. de Formación de Profesores de E.G.B. son las encargadas de cumplir una misión tan singular e importante, como es la preparación de profesionales de la enseñanza en los niveles de Preescolar y de Educación General Básica (E.G.B.). En nuestras E.U. debe estructurarse un sistema de formación y preparación adecuada a las necesidades que emanan de la profesión de enseñantes de los citados niveles educativos. Este aspecto, es lo que las caracteriza dentro del actual sistema universitario.

Esta distinción no significa, de modo alguno, un aislamiento del resto de la Universidad. Por el contrario, es evidente que nuestras E.U. deben mantener una íntima relación con los distintos centros superiores universitarios, con los que se deben realizar los pertinentes intercambios docentes e investigadores, formando equipo con otros profesores dentro del seno de los Departamentos Universitarios.

Nuestras E.U. tienen un especial sentido, en tanto que hay un sujeto que tiene necesidad de ser educado, como lo es el alumno de Preescolar y E.G.B. Por otra parte, tienen la responsabilidad capital de procurar que los futuros profesores que salgan de ellas formados, lo estén realmente en consonancia con los esquemas metodológicos más modernos y asequibles. Asimismo, deben incorporar a sus planes de

* **Juan Antonio Moreno Abelló.** Doctor en Psicología. Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación de la E.U. del Profesorado de E.G.B. de Ciudad Real.

estudio, en consonancia con el momento que les ha tocado vivir, aquellos programas y contenidos, tanto teóricos como prácticos, que satisfagan la formación de los docentes.

Definir los objetivos que deben cumplir las E.U. del Profesorado de E.G.B., nos exige partir de un **modelo de profesor** y, a la vez, de un **modelo de cómo formar profesores**; lo cual resulta ser una tarea compleja, puesto que no poseemos modelos de este tipo que, desde un punto de vista científico, resulten ser unívocos.

Cuando se ha tratado este tema se ha hecho hincapié, tradicionalmente, al concepto de vocación; siendo dignos de mención a este respecto los trabajos de Kerschens-teiner (1928) y de Spranger (1960). Sin embargo, hoy ya disponemos de diversos métodos de formación de profesores elaborados con rigor científico y ensayados con cierto éxito. Estos métodos se basan en distintas teorías científicas y en distintos modos de concebir el papel del profesor; mostrándose todos ellos de acuerdo en considerar el papel principal y determinante que el profesor desempeña en la calidad de la enseñanza y en la educación en general. Aunque los avances tecnológicos van mostrando la posibilidad de que algunas funciones didácticas pueden llevarse a cabo al margen del profesor, el papel de éste se evidencia cada vez como más relevante en los métodos innovadores.

Estos datos que estamos desarrollando se fundamentan en aquellos datos acumulados por la investigación sobre el papel del profesor en la situación de enseñanza/ aprendizaje; siendo un buen exponente de esta circunstancia el trabajo de Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1981); pero además, nos apoyamos en nuestra propia experiencia como alumnos de la Escuela Normal (hoy E.U. del P. de E.G.B.), como Profesores de E.G.B. en nuestros primeros años de trabajo docente y como Profesores de la E.U. del Profesorado de E.G.B. de Ciudad Real en los últimos años. Tanto los datos científicos como la experiencia docente nos sirven de plataforma para indicar los objetivos que, en nuestra opinión, deben cumplir nuestras Escuelas Universitarias.

Como punto de partida, estimamos como prioritarios los siguientes objetivos básicos:

- Proporcionar una adecuada formación científica (contenidos y metodología).
- Aproximarse, lo más posible, a un buen conocimiento de la realidad escolar de E.G.B. y Preescolar y dar ocasiones de ejercitarse en la práctica educativa correspondiente.
- Crear una actitud investigadora que permita aplicar los conocimientos científicos a la realidad escolar.

La formación científica requiere la adquisición de unos contenidos, que deben ser rigurosos y profundos y que aluden: Por una parte, a aquellas disciplinas científicas en relación con las áreas curriculares de los distintos niveles escolares, que complementan la formación que los alumnos poseen cuando ingresan en nuestras E.U. Por otra parte, hacen alusión a una serie de disciplinas, cuyo objetivo fundamental es proporcionar un conocimiento del hecho educativo, sus fuerzas condicionantes y su

dinámica, así como de la función docente y del proceso enseñanza/aprendizaje. Nos referimos a las disciplinas de Psicología, Pedagogía y Didáctica.

A lo indicado, hay que añadir que la formación científica no acaba en los conocimientos del currículo. La metodología empleada por cada uno de los profesores en el desarrollo de dicho currículo es fuente de aprendizajes indirectos, denominados por algunos autores como “currículo oculto”. El alumno aprende una materia y, a la vez, una forma de enseñarla, a través del método que utiliza el profesor que la imparte. Esto, adquiere un especial significado en el segundo grupo de disciplinas señalado anteriormente, ya que es una clara ocasión para poder apreciar la coherencia entre lo que se hace y lo que se dice.

De acuerdo con Gimeno Sacristán y Fernández Pérez (1981; pág. 18) “El saber del profesor en tanto que profesional desemboca en la acción”. Por ello, en la formación científica del profesor es importante no sólo el conocimiento, sino también el método. Sólo con métodos adecuados la formación del profesor desembocará no sólo en un saber, sino también en un saber hacer.

Estas consideraciones justifican, en buena medida, nuestros objetivos segundo y tercero. Decíamos: Conocer la realidad escolar y poder ejercitar la práctica educativa. Es decir, tener la oportunidad de aplicar la formación teórica a situaciones reales; lo cual va a exigir al profesor una actitud científica de búsqueda de soluciones a problemas concretos de acuerdo con los conocimientos científicos adquiridos en su previa formación.

NECESIDADES Y METAS DEL PROFESORADO

Los estudios realizados en torno a la figura del profesor realizados en los últimos tiempos no siempre se han centrado en los mismos aspectos. Así, en la década de los años sesenta las investigaciones al respecto se centraban en descubrir las cualidades personales del profesor que favorecían una mejor relación pedagógica y didáctica; pocos años después se pusieron en relación estas cualidades con los resultados académicos de los alumnos.

Las investigaciones llevadas a cabo durante el decenio de los años sesenta trataban de averiguar aquellas cualidades personales del profesor que propiciaban una mejor relación pedagógica y didáctica, ya que se suponía que incidían en una enseñanza más atractiva y eficaz. Para detectar tales cualidades se recurría a encuestas de opinión dirigidas a alumnos, inspectores del nivel académico correspondiente o al propio colectivo de profesores; también se empleaban tests de personalidad y actitudes, que se aplicaban a docentes buscando aquellas características de la personalidad y aquellas actitudes, que diferenciaban al profesor eficaz del que no lo era. Este tipo de esfuerzo no llegó más que a una descripción de la personalidad del profesor o a la elaboración de imágenes ideales y modélicas del mismo; lo cual, al quedarse en un

nivel puramente descriptivo y no llegar a explicarnos el porqué el profesor es como es y se comporta de la forma que lo hace, ha tenido poca proyección en la formación de profesores.

Algunos años después la temática anterior fue perfeccionada, relacionando las cualidades del profesor con los resultados académicos de los alumnos e intentando hacer descripciones precisas de la conducta del profesor, analizando minuciosamente la práctica docente que llevaba a cabo. Este tipo de planteamientos fueron denominados de “proceso-producto” (Pintrich y otros, 1986; Shulman, 1986), ya que relacionaban el comportamiento del profesor (proceso) con las mejoras del aprendizaje del alumno. Este tipo de planteamientos o modelos, que han sido los más populares hasta los años ochenta, constituyen análisis operativos y factoriales de la función docente que se han elaborado mediante métodos experimentales, estableciéndose diversos sistemas de categorías de dichas funciones docentes. Al respecto, resultan de interés los estudios de De Landsheere (1979), Ryand (1952), Postic (1977) y Flanders (1978). Entre nosotros son dignos de mención los trabajos de Vázquez (1975), Álvarez (1977), Villar (1977) y Rodríguez Diéguez (1979).

Todos estos estudios consideran al profesor y al método que utiliza, como el principal causante del producto del aprendizaje de los alumnos. En líneas generales, suelen reducir el método a la relación profesor-alumno y para observar qué es la enseñanza analizan la relación verbal entre ellos. Estos estudios han ayudado a distinguir aspectos precisos del rol del profesor en el transcurso de la enseñanza; pero se les objeta de que no llegan a delimitar cuáles son las cualidades más importantes de un profesor, seleccionando tan solo aquellas que están asociadas a un alto rendimiento de los alumnos en el aprendizaje.

Los resultados de los estudios antedichos, al ser aplicados a la formación del profesorado, han supuesto la necesidad de establecer en el profesor unas competencias expresadas en conductas observables que, formuladas como objetivos, se convierten en el criterio único básico de tal formación. Según esta perspectiva, formar profesores es dotarles de unas destrezas concretas, de unas cualidades personales, de unas conductas específicas que correlacionan positivamente con el rendimiento escolar. En definitiva, se trata de formar técnicos eficaces de enseñanza.

Analizando el papel del profesor, que nuestro contexto histórico-cultural-social entiende y ha entendido en los últimos tiempos observamos dos amplias formas de abordarlo. Por una parte, el profesor ha sido conceptualizado como un agente activo, de intervención directa en el hecho educativo; es decir, sobre el aprendizaje de sus alumnos. Por otra parte, es entendido como un mediador, sobre quien no recae la responsabilidad directa del aprendizaje de sus alumnos.

Dentro de la concepción activa del profesor podemos considerar dos modelos importantes: el del “proceso-producto” y el de “la mediación del alumno”.

El modelo “proceso-producto”, al que ya hemos aludido anteriormente, se ha centrado en las correlaciones encontradas entre la conducta del profesor y el rendimiento académico del alumno, haciendo hincapié en la intervención directa del profesor so-

bre la instrucción y en la importancia de mantener al alumno implicado en las tareas de clase. Aquellos tiempos que el estudiante dedica al aprendizaje, son vistos como mediadores entre la conducta del profesor y el rendimiento del alumno.

El modelo de “la mediación del alumno” se centra en examinar cómo el estudiante procesa información, la interpreta y le da un sentido en relación a la información total que le es presentada en la clase (Shulman, 1986). Esta perspectiva concibe también al profesor como comprometido activamente con la tarea de la instrucción, si bien los objetivos y funciones que se le asignan son distintos al modelo anterior. Para Glaser (1985), la demanda de la sociedad hacia la escuela, y que por lo tanto el profesor debe satisfacer, exige identificar formas precisas de ayudar al alumno a construir aquellas habilidades cognitivas que le permitan aprender y pensar de una manera eficaz.

La otra gran concepción indicada es aquella en la que **el profesor realiza un papel mediador**, que habilita los climas o las condiciones para que el aprendizaje tenga lugar, pero no interviene directamente en su consecución.

Dentro de esta perspectiva tiene una especial importancia la Psicología Humanística de la Educación. Directamente fundamentada en la tradición humanística, en la línea de autores como Allport, Maslow, Rogers o Kelly, asigna a la experiencia personal un valor central en el aprendizaje y en el cambio de comportamiento, centrando la iniciativa, no en el profesor, sino en el propio individuo. Los objetivos de autorrealización, autoconocimiento, enseñar para amar, enseñar para vivir o para trabajar creativamente, son una y otra vez perseguidos por los psicólogos humanistas al hablar de educación. Tales ideales son también promovidos por los planteamientos sociológicos amplios, como el informe Fauré de la UNESCO, donde se afirma, como ejemplo, que “la Comisión... considera... que la ciencia y la tecnología se insertan en el conjunto de actividades educativas destinadas a los niños, a los jóvenes, a los adultos, a fin de ayudar al individuo, no sólo a dominar las fuerzas naturales y productivas, sino también las fuerzas sociales, y al hacerlo, adquirir dominio de sí, de sus elecciones, de sus actos (Fauré, 1980; pág. 33).

En este contexto humanístico, el profesor para lograr esos objetivos de autorrealización, espontaneidad, creatividad, etc., tiene un medio eficaz de lograrlo a través de la mejora de los climas de la clase; para lo que se le pide que posea una personalidad cálida simpática, que aporte seguridad a los niños, que conserve en la clase una atmósfera serena, y que sea un experto en relaciones humanas. Es evidente, que para la formación de este tipo de profesor es imprescindible un buen entrenamiento en dinámicas de grupos.

Los modelos interactivos, para explicar las relaciones educativas, satisfacen las exigencias de reversibilidad de la interacción y de la apertura a las variables cognitivas mediadoras del proceso (Clemente y Gimeno Collado, 1986). Como base tienen el modelo de determinismo recíproco de Bandura, que tanta influencia ha tenido, no sólo en este ámbito social, sino en el del aprendizaje o las terapias. Para Beltrán y Pérez (1984) la dimensión social del grupo de clase se refiere a la diferenciación de

papeles, tareas y metas dentro del grupo, y la dimensión psicológica se refiere al conjunto de expectativas, que se van desarrollando a lo largo de las interrelaciones que tienen lugar en su interior.

Consideramos en último lugar una perspectiva interesante a la hora de tener que decidirse un perfil adecuado de profesorado. Nos referimos a la perspectiva “ecológica y ambiental”, que en palabras de Beltrán y Pérez (1984) no aporta un núcleo nuevo a la Psicología de la Educación, pero sí una perspectiva desde la que reenfocar todos los procesos psicológicos, acentuando la relación persona-ambiente.

El tema central tratado por la investigación ecológico-ambiental en el ámbito de la educación ha sido el entorno escolar. Se estudian temas tales como: Las instituciones de internamiento infantil, la tipología de los entornos abiertos o cerrados, la descripción y estudio de las características de los centros de E.G.B. y Preescolar y las transiciones del medio escolar al familiar.

Esta perspectiva aporta una concepción de la escuela donde es totalmente necesario insertarla en su contexto natural, rompiendo el aislamiento ecológico que ésta padece en cuanto es un entorno ficticio, un pseudoentorno que es preciso contextualizar.

PROPUESTA DE UN MODELO DE PROFESOR

En este tercer apartado tratamos de resumir y relacionar las funciones y competencias del profesorado que directa e indirectamente se hallan implícitas en las perspectivas y/o modelos antes expuestos, no olvidando que nuestro objetivo principal está constituido por la formación de profesores de E.G.B. y Preescolar.

Como marco explicativo de la actividad del profesor, debemos recordar que tal actividad presenta tres aspectos centrales, que interactuando entre sí, explican la mayor parte de su comportamiento profesional. Tales funciones se relacionan entre sí a través de un mecanismo de autorregulación, donde la primera fase supone la entrada de información que, una vez evaluada, origina un plan de comportamiento (que es la segunda fase), y éste comportamiento explicitado origina otra evaluación que revierte como información, en un mecanismo de feed-back sobre el proceso de toma de decisiones. Concretando, nos referimos a las siguientes funciones:

1.^a El diagnóstico-evaluación, que intenta delimitar cuál es la situación de partida en las variables relevantes para el aprendizaje-enseñanza por una parte, y por otra, cerrando el mecanismo de feed-back, supone la evaluación de los resultados del comportamiento adoptado, lo que supone una entrada para el próximo ciclo de acción.

2.^a La toma de decisiones acerca de qué métodos de instrucción son mejores para lograr los cambios deseados en el conocimiento y habilidades del alumno, en relación a unos contenidos concretos y a unos alumnos concretos.

3.^a el nivel de actuación o conducta concreta del profesor, que está basada en el diagnóstico-evaluación y en las decisiones tomadas, que es a su vez revisada en fun-

ción de la evaluación que sobre ella se realiza.

Esta actividad del profesor, entendida en toda su complejidad conductual y cognitiva, se refiere a una serie de ámbitos de funciones que, siguiendo a Trianes (1988; pp. 210-211), podemos agrupar de la siguiente forma:

Instruccional. El desarrollo del currículum escolar y la adquisición de habilidades básicas de decodificación y computación, o aprendizajes instrumentales, por parte del alumno.

El crecimiento y desarrollo de habilidades y procesos cognoscitivos superiores, en el alumno, precisos para el aprendizaje continuo, la solución de problemas, y el análisis creativo y la aplicación del conocimiento, necesarios para el alumno durante su vida adulta.

La preparación para la vida, desarrollando habilidades afectivas y competencia social en el alumno, autorrealizándose como persona creativa y segura, promocionando salud mental y previniendo conflictos escolares.

Asistencial. La solución de problemas de conducta o de aprendizaje, planteados por los alumnos, en el aula, y que interfieren con el aprendizaje-enseñanza y con el logro de objetivos afectivos como los enunciados antes.

La detección precoz de casos y la actuación coterapéutica para la integración de alumnos de Educación Especial, con patologías graves y retrasos.

El asesoramiento vocacional y profesional, en los momentos de la escolaridad que sea preciso, en relación con otros profesionales.

Personal. El análisis reflexivo y la evaluación crítica de sus propias realizaciones a la búsqueda de una eficacia profesional. Ello implica ser un pensador crítico de la realidad, pero desde la base de su formación psicopedagógica.

El logro y mejora de su autorrealización, salud mental y habilidades de comunicación, para ser modelo de tales cualidades y para aportar a los niños comprensión, seguridad y calor afectivo.

Relacional. Creación de un clima óptimo en el aula, para el aprendizaje y la formación de los alumnos.

Manejo competente de las interacciones en la clase, entendiéndola como grupo social y de las interacciones dentro del sistema escolar, y con los padres, tanto individualmente como a través de la participación en reuniones u órganos de gestión.

Organizacional y comunitario. Integración de la escuela en el medio extraescolar, irradiando desde ella elementos dinamizadores, culturales y sociales.

Participación en las tareas de la escuela como organización.

En el perfil que acabamos de exponer se ha conjuntado la perspectiva del proceso-producto con otras perspectivas sobre la mediación del profesor o la del alumno, y con la perspectiva actual que concibe al profesor como un mediador entre el individuo y la masa de información que la sociedad actual le provee; siendo más importante, que la asimilación de conocimientos, su selección y utilización.

No debemos olvidar las influencias que, desde la sociedad y los macroprocesos sociales, se deslizan sobre la actuación del profesor. De hecho, la investigación sobre

el currículo, ha intentado analizar la validez, legitimidad, distribución y organización del conocimiento que la sociedad transmite a través de la escuela, y más concretamente a través del currículo. Ese conocimiento está condicionado, en buena medida, por las ideologías dominantes y por las estructuras socio-económicas correspondientes (Abascal y Ríos, 1987). Los diversos autores delimitan un modelo de currículo, centrado en el alumno y sus interacciones con el ambiente, donde los conocimientos son relativizados y contextualizados en una situación social concreta, por oposición al currículo tradicional fijo e invariable (Bernstein, 1980).

El currículo "oculto", término empleado por primera vez por Jackson (1968), relativiza aún más los contenidos del currículo oficial, en cuanto a que se refiere al conjunto de valores, normas y prácticas, implícita y explícitamente enseñadas en la escuela, sin lo que, el propio funcionamiento de la escuela no sería posible (Alonso Hinojal, 1984).

Después de todas las consideraciones anteriores, a lo que añadimos nuestra experiencia docente, tanto en la E.G.B. como en la E.U., abogamos por un modelo de profesor que, no sea un simple técnico que aplica rutinariamente unas destrezas, sino la de un agente activo y crítico, que debe tomar decisiones y elaborar soluciones originales a las situaciones que se le vayan planteando a lo largo de su práctica docente. En los currículos más novedosos, tal y como ya se ha indicado, el profesor es quien tiene que adaptarlo a unos alumnos concretos, él es quien debe decir la última palabra.

Partiendo de aquí, creemos que la formación de profesores debe incidir en los procesos internos (actitudes, creencias, pensamientos, etc.) que posee antes de ser profesor para, si es necesario, modificarlos a la luz de la fundamentación científica. El profesor debe ser un investigador en el aula y para ello hay que capacitarlo. Consideramos, que tal incidencia se consigue proporcionándole una formación científica que le ayude a comprender lo que ocurre en el sistema educativo del que forma parte con su actuación de profesor. Esto supone algo más que dotarle de destrezas específicas que aplicar automáticamente. Una formación científica debe permitir entender el proceso de aprendizaje y capacitar para buscar soluciones originales en una situación educativa concreta; es decir, relacionar la teoría con la práctica, aplicando los conocimientos científicos adquiridos en la realidad educativa. Tales objetivos sólo se consiguen si, a la vez, se crea en el profesor una actitud científica, que le incite a investigar, a encontrar soluciones originales y, además, le incite a avanzar en la línea de la renovación pedagógica y estar al corriente de los avances científicos y técnicos convenientes para que su labor sea fructífera.

ALONSO HINOJAL, J. Nuevos pasos para el desencantamiento: La sociología del currículum. *Infancia y Aprendizaje* (1984), 25; pp. 115-130.

ÁLVAREZ, J.L. *Investigación psicosocial del profesor*. Madrid, Marova, 1977.

BELTRÁN, J. y PÉREZ, L.F. El clima social de la clase. I y II. En *Psicología Educativa*. (1984). Vol. 2, Madrid, UNED, pp. 679-759.

BERSTEIN, B. Class and pedagogies: visible and invisible. En: **W.B. DOCKRELL y D. HAMILTON.** *Rethinking Educational Research*. London, Hodder y Stoughton; pp. 141-166.

CLEMENTE, A. y GIMENO COLLADO, A. La interacción social en educación (la relación interpersonal). En **J. MAYOR** (Dir). *Sociología y Psicología Social de la Educación*. Madrid, Anaya, 1986; cap. 9.

DE LANDSHEERE, G. *La formación de los enseñantes del mañana*. Madrid, Narcea, 1979.

FAURE, E. y otros. *Aprender a ser*. Madrid, Alianza, 1980.

FLANDERS, N.A. *Análisis de la interacción didáctica*. Salamanca, Anaya, 1978.

GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, R. El profesor y la formación del profesorado. En: *Teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid, Akal, 1981; cap. XII.

GLASER, R. "Preface". En **J.W. SEGAL** y otros. *Thinking and Learning Skills*. Vol. 1: Relating Instruction to Research. LEA, Publishers, 1985.

JACKSON, P.W. *Life in Classroom*. New York, Holt, Rinearth y Winston, 1968. (trad. Marova, 1975).

KERSCHENTEINER, G. *El alma del educador y el problema de la formación del maestro*. Barcelona, Labor, 1928.

PINTRICH, P.R. y otros. Instructional Psychology. *Annual Review Psychology* (1986), 37; pp. 611-651.

POSTIC, M. *Observation et formation des enseignants*. París, PUF, 1977.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. *Estudios sobre el maestro*. Valencia, Promolibro, 1979.

SHULMAN, L.S. Paradigms and research programs on the study of teaching: A contemporary perspective. En **M. WITROCK** (Ed): *The Handbook of Research on Teaching*. New York, McMillan (3.^a ed.), 1986.

SPRANGER, G. *El educador nato*. Buenos Aires, Kapelusz, 1960.

TRIANES, M.V. *Proyecto Docente e Investigador de Psicología de la Educación*. Universidad de Málaga, 1988. (Por cortesía).

VÁZQUEZ, G. *El perfeccionamiento de los profesores*. Pamplona, EUNSA, 1975.

La evaluación de Educación Física

Emilio Nieto López*

INTRODUCCIÓN

Cuando un profesional de la Educación Física planifica o programa una tarea, ha de pensar que la misma debe estar integrada por tres elementos fundamentales, que son:

- Objetivos.
- Medios.
- Evaluación.

De ellos nos interesa para este trabajo la evaluación, aunque los dos anteriores los tendremos que tener en cuenta para poder llevar ésta a cabo de una forma correcta y de acorde con las circunstancias.

La evaluación incide profundamente en la motivación del alumno y es uno de los factores principales que condicionan la enseñanza-aprendizaje.

Un alumno que tenga que hacer un esfuerzo imposible para poder aprobar no estará nunca motivado. Por lo tanto, es necesario evaluar de forma que esto no ocurra y haya motivación suficiente para todos. Esto se consigue con una evaluación individualizada.

Este tipo de evaluación resulta muy laborioso para el profesor si la quiere determinar con justicia, ya que además de la parte objetiva tiene que tener en cuenta otra subjetiva, compuesta de muchos parámetros difíciles de valorar, tales como: voluntad, participación, actitud, aportación personal, higiene personal, saber ganar sin estridencias y perder sin excusas ni resentimientos, etc.

La parte objetiva se determina con tests tanto iniciales, continuos o finales, como con autoevaluaciones personales.

* **Emilio Nieto López.** Licenciado en E. Física, Profesor asociado de Educación Física en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. de Ciudad Real.

A la hora de calificar la evaluación objetiva se debe tener en cuenta la diferencia del test inicial con el del final y no tan sólo el resultado. O sea dar más puntuación a un alumno que inicialmente hacía 2 flexiones y al final 18 flexiones, que a otro que hacía 17 flexiones y al final 19 flexiones.

También se debe tener en cuenta su mayor o menor asistencia para poder determinar la nota calificadora en esa evaluación. En otras palabras, se debe tender a una individualización total en la evaluación de la misma manera que en la enseñanza aprendizaje.

Se deberán tener en cuenta los seis principios que, según la Ley General de Educación, deberá responder toda evaluación.

Estos son:

1. Concebirse como parte integrante en el proceso educativo.
2. Es una operación continua, sistemática, flexible y funcional de la actividad educativa.
3. Los instrumentos y procedimientos de que se sirve son variados y múltiples.
4. En ella han de participar todas las personas que intervienen en el proceso educativo del alumno.
5. Debe reflejar las posibles deficiencias del proceso y orientar su corrección (diagnóstico).
6. Debe estar integrada en la planificación mediata del trabajo e inmediata del trabajo escolar.

1. SELECCIÓN DEL TEST

La selección del test está vinculada a la finalidad de la evaluación que es el mejoramiento de la enseñanza, ya que sólo mediante el análisis del grado en que se encuentran las metas fijadas, podemos renovar y fortalecer las experiencias de aprendizaje ofrecidas.

Estos tests, como dicen Friedrich y E. Korneel, serán quienes nos ofrezcan indicaciones cuantitativas de la mayor exactitud posible acerca del grado de manifestación de las capacidades del alumno. Los tests deberán reunir las siguientes características:

* **OBJETIVIDAD:** con distintos profesores un grupo debe ofrecer resultados idénticos.

* **FIABILIDAD:** seguridad de que una prueba revela una determinada característica en varias o repetidas ocasiones.

* **VALIDEZ:** la prueba o test revela realmente aquellas características que queremos medir.

Dentro de los distintos tests de evaluación existen dos grandes clasificaciones: los de aptitud física y los de destrezas o rendimiento deportivo.

– Las pruebas de aptitud física nos indican la capacidad general del individuo para hacer deporte.

– Las pruebas de rendimiento deportivo nos van a permitir valorar la serie de cualidades necesarias para un deporte específico que el sujeto practica.

1.1. Test de aptitud física

El término aptitud física presenta ciertas dificultades derivadas, por una parte, del hecho mismo de la complicada tarea de encontrar unos medios exactos de determinación y valoración de las cualidades psico-fisiológicas y físicas del individuo, y por otra del tipo de sociedad y de valores predominantes en la misma para la cual haya que definir dicha aptitud física.

Por lo tanto, lo primero que nos encontramos para la selección del test es preguntarnos qué edad, sexo, etc., tiene el evaluado y qué cualidades físicas determinadas queremos conseguir.

Una buena aptitud física existirá cuando el sujeto tenga una correcta capacidad de movimiento, una buena musculatura y buenas habilidades y destrezas.

Para ello se cuentan con multitud de tests de aptitud física pero debido a exigencias de este trabajo sólo podremos estudiar los tres que consideramos más importantes, por complementarse entre sí, para conseguir una evaluación lo más completa posible con este número de tests exigidos. Estos serán: flexibilidad, velocidad y resistencia.

1.2. Test de flexibilidad: Flexión profunda del cuerpo

El término flexión del cuerpo quiere decir doblar una parte del cuerpo o acercar las partes distales de los distintos segmentos corporales, teniendo íntima relación con la posibilidad de movimiento de las articulaciones y con la capacidad de extensividad y elasticidad de la musculatura, todo lo cual va a determinar la ejecución de los movimientos con la debida agilidad y destreza.

Mediante los ejercicios de elongación muscular y de movilidad articular, cualquier deportista estará en mejores condiciones para realizar los movimientos deportivos con la mayor eficacia y seguridad.

Existen diversos tests de flexibilidad según la parte o segmento del cuerpo que queramos medir. Se ha escogido entre todos ellos el de Flexión profunda del cuerpo por considerarlo el más completo.

De esta forma, vamos a medir la capacidad o potencialidad que tienen nuestras alumnas para producir movimientos armónicos y biomecánicamente perfectos, valor que intentamos discernir con la realización de este test, incidiendo simultáneamente sobre aspectos tales como longitud de segmentos, proporcionalidad de los mismos, inhibición antagonista, tonicidad y elasticidad muscular y ligamentos, etc.

1.3. Test de velocidad: carrera de obstáculos o vallas

Al hablar de velocidad debemos sobrepasar cuál es el factor predominante de una prueba determinada y así hablaremos de: velocidad de traslación, velocidad gestual, velocidad de reacción, etc.

Lo que no cabe duda es que todos estos factores son importantísimos y necesarios en todo deporte.

Los factores de los cuales dependen la velocidad de un sujeto son:

- Factor muscular (longitud de fibra, tonicidad, viscosidad muscular, capacidad de elongación, masa, etc.).
- Valor funcional del encéfalo y de la médula.

Entre los distintos tests de velocidad que hemos elegido, uno de velocidad-agilidad, ya que así mediremos algunos factores como la velocidad de contracción de las fibras musculares, coordinación de potencia y el tiempo de reacción y tiempo latente (velocidad de reacción), entre otros. El test en cuestión recibe el nombre de carrera de obstáculos o vallas.

1.4. Test de resistencia: 800 metros

Una de las cualidades físicas importantes que quedan por medir a nuestras alumnas es su capacidad cardio-vascular. Para ello debemos elegir esfuerzos que exijan una duración de 3 a 5 minutos. De esta forma estaremos midiendo su resistencia tanto aeróbica como anaeróbica con un esfuerzo de intensidad media. Al mismo tiempo y de forma muy secundaria mediremos la componente de fuerza y velocidad que este esfuerzo conlleva.

Se elige la distancia de 800 metros por la edad y sexo de las alumnas, considerándolo suficiente para conocer también la preparación psicológica que supone este tipo de esfuerzo, ya que el choque que supone la fase de alarma, la cual inevitablemente se producirá, deberá ser aceptada por el corredor, así como el sacrificio que supone (en la mayoría de las ocasiones) este tipo de esfuerzo prolongado, de alta exigencia física, sin desdeñar la componente de distribución de esfuerzo, para un más alto rendimiento, ni el factor táctico, cuando se trata de superar a compañeros con los cuales se compete.

2. APLICACIÓN DEL TEST

Para aplicar estos tests lo primero que se hizo fue llevar a cabo un control médico de todas las alumnas a principio de curso.

La finalidad de los mismos será saber si se consiguen o no los objetivos propuestos, si se progresa o no en el proceso del alumno, que área del programa está necesitando

modificaciones y cuál tiene su mayor énfasis, la posibilidad de construir grupos más homogéneos para individualizar más la enseñanza, seleccionar los integrantes para los equipos de competición, etc.

Una vez recogidos los datos se llevan a la ficha del alumno a fin de conocer en cualquier momento la información y la progresión que experimenta.

Los resultados de los tests figuran en el anexo I.

2.1. Características de las alumnas evaluadas

Esta evaluación se realiza en el Colegio Público de prácticas “Dulcinea del Toboso”. Las personas evaluadas son alumnas de 8.º A que figuran en el anexo n.º 1. La edad oscila entre 13 y 14 años.

El profesorado de Educación Física, es insuficiente para las necesidades del Centro, debido a que los padres no son excesivamente sensibles al incremento de las actividades físico-deportivas de sus hijos, resulta la misma más que suficiente para llevar a cabo las clases semanales de Educación Física que se imparten en el Colegio.

Los sábados y días de fiesta no se utilizan estas instalaciones y el Centro no participa, sino de forma esporádica, en torneos deportivos escolares.

2.2. Descripción del test de flexibilidad

Este test mide la flexibilidad y elasticidad del tronco y extremidades.

Se necesita un metro o escala graduada y una regla y señalar en el suelo, como se indica en el anexo n.º 2. Los pies se colocan descalzos separados casi 0,76 m. y se flexiona profundamente el tronco empujando con los dedos medios la regla graduada lo más posible, llevando los brazos hacia atrás y entre las piernas. Se debe mantener la posición hasta que se lea el resultado.

Las reglas son las siguientes:

1. No se permite separar del suelo o tabla parte alguna de los pies.
2. Hay que mantener el equilibrio y abandonar el aparato por su frente y caminando.
3. Permanecer sin moverse hasta medir la distancia alcanzada.
4. Se realizarán dos intentos anotándose el mejor, no teniéndose en cuenta las fracciones de centímetros.

Se realizó en el gimnasio del colegio dando el resultado que figura en el anexo n.º

1. Como es natural se realizó individualmente tras un calentamiento colectivo.

2.3. Descripción del test de velocidad

La carrera de obstáculos o vallas pretende medir principalmente la agilidad de movimientos del evaluado y su velocidad.

En el anexo n.º 3 figura el circuito, que consta de dos partes de uno con setenta centímetros de altura por tres centímetros de ancho, mantenidos verticalmente por la correspondiente base y separados 4 metros entre sí. Perpendicularmente, se encuentra dos vallas de atletismo tipo estándar, colocadas a una altura de 0,72 m. y una de ellas prolongada verticalmente por dos palos adosados a sus extremos laterales, que tiene las mismas características de los anteriormente citados.

En la posición inicial se coloca el alumno detrás de la línea de partida preparado para correr en posición de salida de pie. El lugar de salida es opcional a derecha e izquierda de la valla. Las voces que se emplean son: "listos" y "ya". A la voz de "ya" se corre a toda velocidad en la dirección que indica el anexo n.º 3.

Las reglas a tener en cuenta son:

1. El cronómetro se pone en marcha a la voz "ya" y se detiene cuando el alumno toca el suelo con uno o ambos pies, después de saltar la última valla.
2. Es nulo todo intento en el que el alumno derriba uno de los dos palos.
3. Se permiten dos intentos con descanso intermedio. Se anota el mejor de los dos intentos. El tiempo se cuenta en segundos y en décimas de segundos.

El test se llevó a cabo de forma individual, realizando previamente un buen calentamiento y, en sesiones previas se habían impartido los ejercicios mínimos necesarios para un calentamiento anterior a la carrera, indicando a los alumnos que lo fueran realizando, el día del test, con quince minutos de antelación a su salida prevista.

Se usaron tres cronometradores y se calculó la media. Los resultados figuran en el anexo n.º 1.

2.4. Descripción del test de resistencia

La carrera de 800 m. se realizó en las pistas de atletismo de las instalaciones municipales de Ciudad Real. Éstas son de tierra y aunque están bien cuidadas, restan, hoy día, valor comparativo con las ejecuciones llevadas a cabo en pistas sintéticas.

El recorrido se realizó en grupos de seis alumnas, dando la salida a las voces de "listo" y "ya", debiendo cubrir dicha distancia en el menor tiempo posible.

Se usaron seis cronometradores con sus correspondientes cronómetros, cogiendo cada uno a las alumnas según un orden preestablecido con el de llegada.

Los resultados figuran en el anexo n.º 1.

3. INTERPRETACIÓN

El elemento comparador que se escoge es el nuestro, al nivel nacional, que se realizó en los inicios del curso 1978/79, sobre una población de 6.000 alumnos de ambos sexos de la segunda etapa de E.G.B., pertenecientes a diecisiete colegios nacionales de Madrid. Los datos fueron recogidos por alumnos del I.N.E.F. de Madrid

y se publicaron, debidamente tabulados, en el trabajo “orientaciones sobre evaluación objetiva en Educación Física”, que editó el Ministerio de Cultura, por medio del servicio de publicaciones de C.S.D.

Nuestro estudio se realiza sobre un solo grupo de pruebas, lo cual resta validez a los datos obtenidos, entre otras cosas por no poder contrastarlos con otros previos a la misma especie lo suficientemente a los anteriores al tiempo como para poder establecer cierta continuidad en la evolución de la condición física de los sujetos evaluados.

Por otra parte, lo reducido de la muestra disminuye el valor orientativo de los gráficos obtenidos que, no obstante lo cual, se acercan a la curva simétrica ideal (campana de Gauss) que representaría, en condiciones normales, el estudio reducido sobre una población suficientemente amplia pero con una media más bien alta.

Decimos más bien alta porque, al comparar los diagramas y resultados que se acompañan a los anexos núms. 1, 4, 5 y 6 de las diferentes pruebas con la media obtenida en los colegios nacionales de 1978/79 se observa cierta subida que no debe extrañar si se piensa que ha pasado un tiempo desde aquella “orientación objetiva” y que este colegio viene realizando durante años una pequeña y continuada labor de Educación Física sobre las mismas alumnas sin interrupción.

En la prueba de velocidad se observan unos tiempos difíciles de comparar ya que si lo hacemos con la carrera de agilidad de pasos añadidos, los tiempos resultarían excesivamente altos y no sería lógica dicha comparación, por lo que al tener solamente una evaluación de esta prueba y no ser comparable tampoco con las otras dos nos encontramos con la única forma de comparación que es entre las mismas alumnas del curso.

4. CONCLUSIONES

Sólo hemos contado con una sola evaluación de la condición física y, dentro de ella, con una batería integrada de sólo tres tests. Aún así, hemos llegado a conclusiones que perfilan las características del programa de Educación Física seguido por el curso y el colegio.

Se debían haber considerado dos evaluaciones más (una por trimestre escolar) y, además se debían haber incluido dos pruebas más, por lo menos. Estos podrían ser los de abdominales y detente.

De esta forma habríamos alcanzado un doble objetivo:

– Detectar las deficiencias del trabajo de Educación Física durante todo el año y, por tanto, descubrir las áreas particulares en que habría de incrementarse el interés o el tiempo de ejercicio.

– Establecer el nivel de progresión de cada alumno individual y calibrar así cuál ha sido su labor en la clase de Educación Física y eventualmente cuáles pueden ser sus expectativas físico-deportivas.

El apoyo de la práctica diaria de la Educación Física en la obtención y estudio de datos como los que hemos expuesto a lo largo de este trabajo, supondrá para nuestra labor docente la posesión de una carga científica tan necesaria para conseguir una verdadera dignificación de nuestra profesión y un mayor acercamiento a la individualización de la Enseñanza.

Anexo I

COLEGIO PÚBLICO “DULCINEA DEL TOBOSO”

Curso 1989/90

Clase 8.º E.G.B. “A”

ASIGNATURA: EDUCACIÓN FÍSICA

Nombre	Flexibilidad	Velocidad	800 m.
Rosalina Alarcón	46	33	2,55
Raquel Beteta	40	31	3,35
Eva María Cañas	24	23	3,20
María Jesús Corrales	42	30	2,40
Gema Fernández-Espartero	50	23	2,55
Ana María García	52	19	3,10
María Pilar Heredia	34	30	3,10
María Jurado	34	20	3,05
Rosario León	36	28	3,10
Mónica López-Camacho	46	21	2,50
Nuria Luengo	52	23	2,41
Ángela María Martín	54	21	2,55
Raquel Megías	40	26	3,15
Pilar Merino	32	30	3,25
Mercedes Monreal	56	23	2,55
Encarni Moreno	54	24	3,20
Gema Patón	42	24	3,25
María Prado Sánchez	32	26	3,30
Francisca Velasco	30	22	3,10
Almudena Vicario	44	25	2,55

COLEGIO PÚBLICO “DULCINEA DEL TOBOSO”

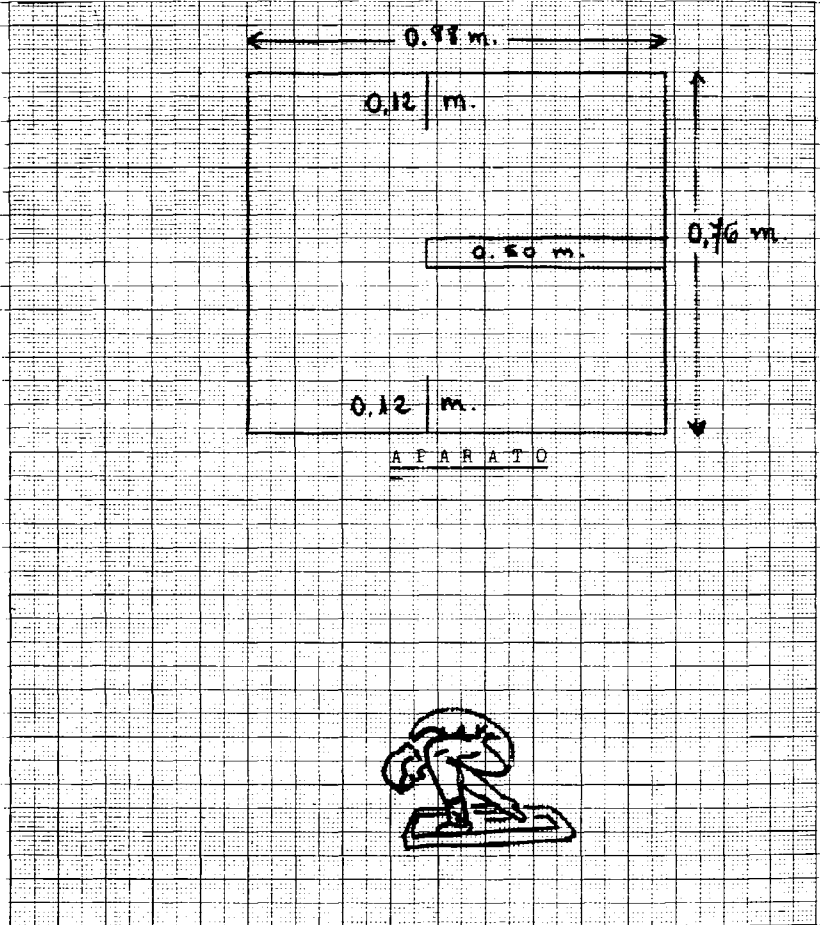
Curso 1989/90

Clase 8.º E.G.B. “B”

ASIGNATURA: EDUCACIÓN FÍSICA

Nombre	Flexibilidad	Velocidad	800 m.
Clara Anguita	45	26	3,10
Yolanda Antequera	42	21	2,55
Cristina Arias	40	22	2,55
Asunción Arias	44	19	2,45
Gema Camacho	52	21	3,05
Arancha Campos	53	24	3,12
Ana María Díaz	40	22	3,05
María Pilar de la Torre	32	27	3,32
Inma Fernández	40	21	2,46
Carmen García	31	24	3,40
Susana García	42	21	2,48
Eva María Jurado	43	23	2,48
Susana León	45	22	2,46
Ana B. Medina	30	39	3,40
Lourdes Merino	30	38	3,30
Inmaculadas Mesas	58	23	3,12
Aurora Mora	32	26	3,30
María José Pascual	40	21	2,40
Miriam Pastor	56	20	2,30
Nuria Sumozas	32	23	3,10

FLEXIÓN PROFUNDA DE TRONCO



EJECUCIÓN

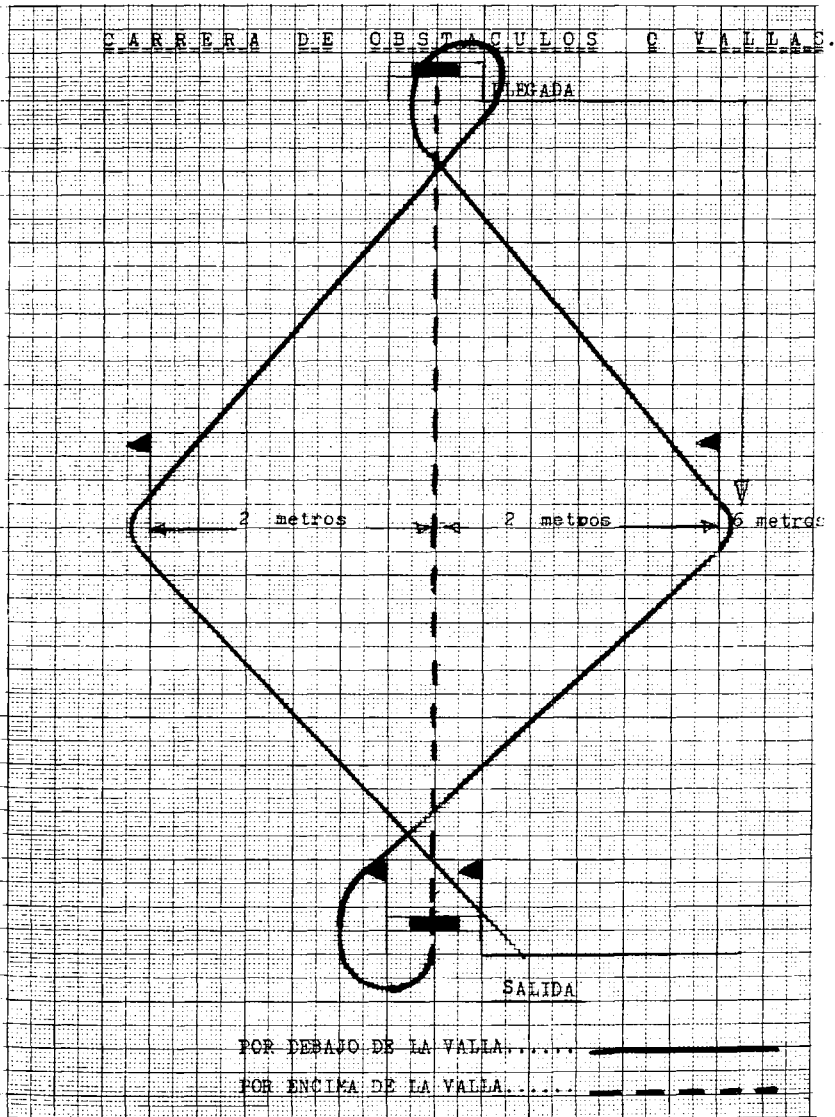
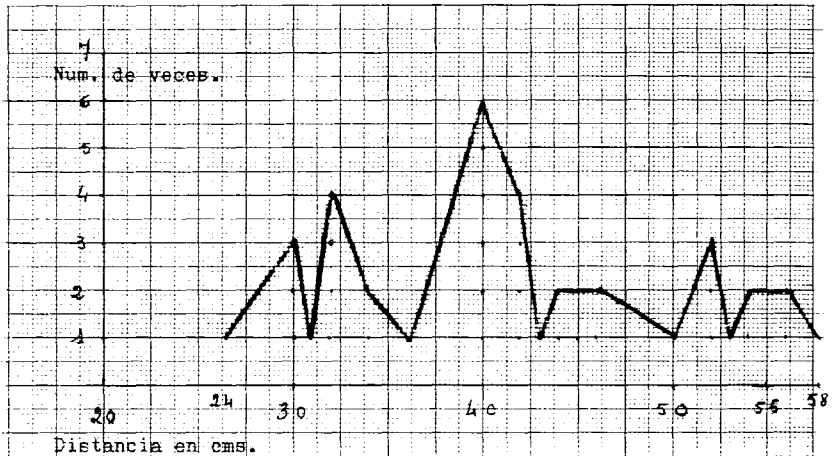


DIAGRAMA DE FLEXIBILIDAD



Promedio Aritmético (P.A.) = $\frac{\sum \text{núm. casos}}{\text{núm. casos}} = 41,6 \text{ cms.}$

Mediana = 40 cms.-

Amplitud = 58-24 = 34 cms.

VALORACION, comparada en puntos:

P.A. = 6,93 puntos.

Amplitud = $9,66 - 4 = 5,66$ puntos.

Mediana = 6 puntos.-

60
54
48
42
36
30
24
18
12
6
0

Puntos 0 Marca.

DIAGRAMA DE VELOCIDAD

Apexo n.º 5

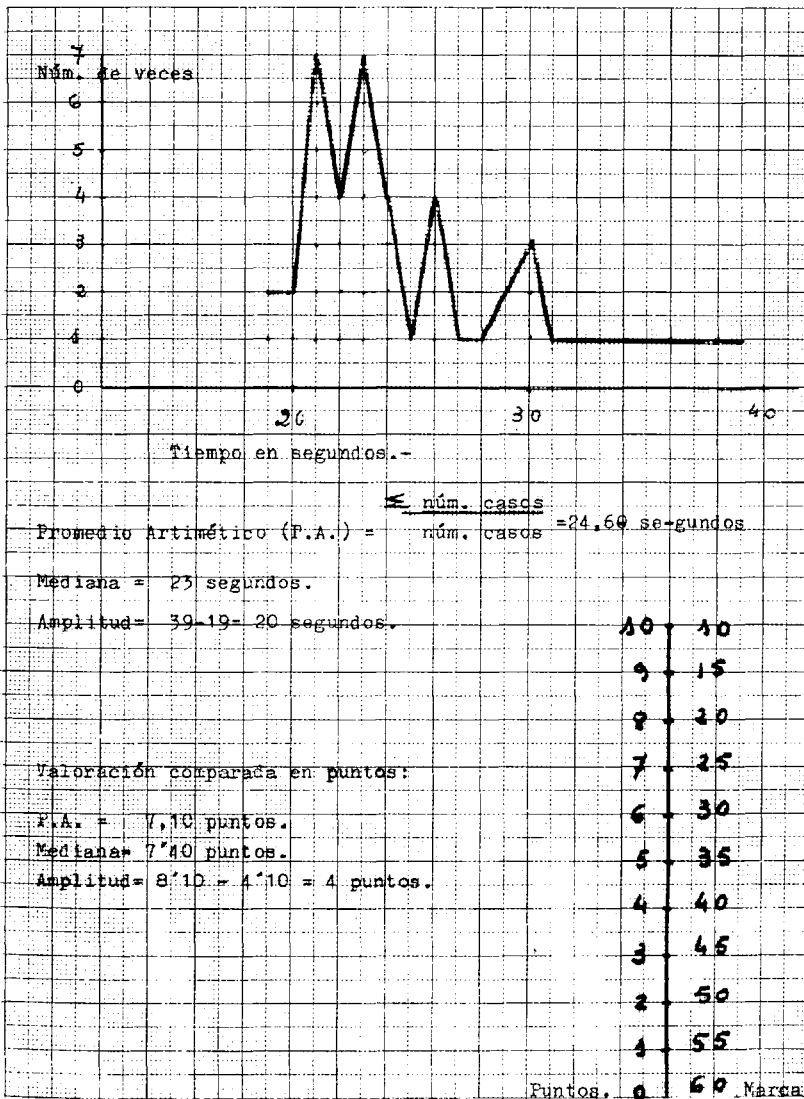
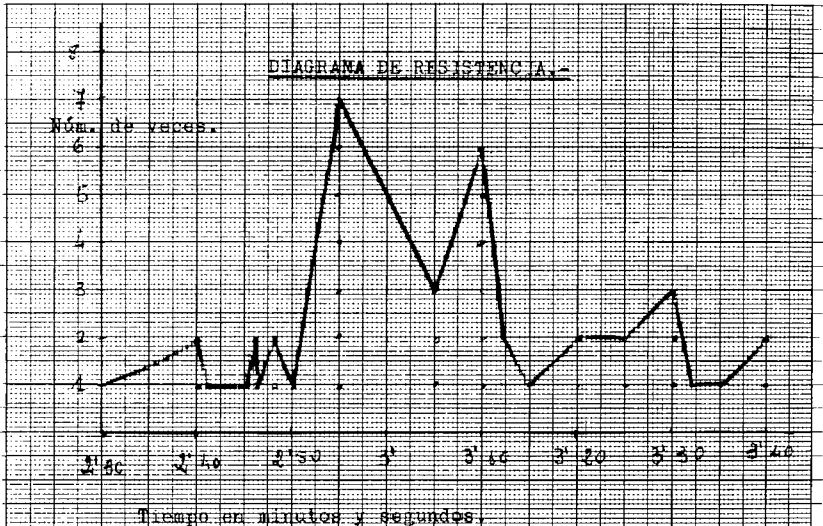


DIAGRAMA DE RESISTENCIA



Promedio aritmético (P.A.) = $\frac{\text{núm. de golpes}}{\text{núm. de casos}} = 5,20 \text{ min. } 3 \text{ seg.}$

Mediana = 2 min. 55 seg.

Amplitud = 3 min. 40 seg. - 2 min. 40 seg. = 1 minuto.-

Valoración comparada en puntos:

P.A. = 7,20 puntos.-

Amplitud = 2,55 + 1,66 = 4,21 puntos.-

Mediana = 7,66 puntos

10	2' 20s.
9	2' 55s.
8	2' 50s.
7	3' 05s.
6	3' 20s.
5	2' 35s.
4	3' 50s.
3	4' 05s.
2	4' 20s.
1	4' 35s.
Puntos 0	4' 50s.

BIBLIOGRAFÍA

- AGORTI, L.** *Gimnasia educativa*. Madrid, E. Sanz, 1974.
- ÁLVAREZ DEL VILLAR, C.** *La preparación física del fútbol basada en el atletismo*. Madrid, Jymnos, 1985.
- AJURIAGUERRA, J.** *Manual de psiquiatría infantil*. Barcelona, Masson, 1983.
- BOSSU, H.** *La expresión corporal*. Barcelona, Jymnos, 1986.
- CASTANY, J.R.** *Fisiología del esfuerzo*. Barcelona, Jymnos, 1983.
- CRATTY, B.J.** *Desarrollo perceptual y motor en los niños*. Barcelona, Paidós, 1978.
- DIEN, L.** *Deporte desde la infancia*. Valladolid, Miñón, 1978.
- FITTS, P.M. y POSNES, M.** *El rendimiento humano*. Alcoy, Mafil, 1967.
- LAPIERRE, A.** *La reeducación física*. Barcelona, Científico Médica, 1978.
- LE BOULCH, J.** *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Buenos Aires, Paidós, 1985.
- MATAS, T.** *Iniciación a la expresión corporal*. Barcelona, Humanitas, 1983.
- MOSSTON, M.** *La enseñanza de la educación física*. Buenos Aires, Paidós, 1980.
- ORTEGA, E. y BLÁZQUEZ, D.** *Actividad motriz de 6 a 8 años*. Madrid, Cincel, 1986.
- PIERON, M.** *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid, Jymnos, 1988.
- POLLILLART, G.** *Las actividades físicas y deportivas*. Barcelona, Paidós, 1987.
- RAMOS, J.** *Fisiología del esfuerzo*. Barcelona, Jymnos, 1986.
- SÁNCHEZ BAÑUELAS, F.** *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid, Jymnos, 1986.
- SUZUKI, D. y HACHNER, B.** *Exploremos el cuerpo*. Barcelona, Labor, 1988.
- VV.AA.** *La educación física escolar*. Valladolid, Miñón, 1982.

Actualidad y perspectivas de futuro para la Didáctica de las Ciencias Experimentales

Irene Pinacho Sánchez*

Después de varios siglos de investigación y avances científicos, podemos afirmar sin temor a equivocarnos que, las Ciencias Experimentales, han alcanzado en nuestros días cotas, hasta hace poco desconocidas.

No obstante, los aspectos didácticos de esta misma Ciencia parecen, hoy más que nunca, cuestionados.

Ciertamente, por más que el hecho científico en sí sea tan extraordinariamente atractivo, no deja de sorprender una frase repetida hasta la saciedad por muchos profesionales de la enseñanza: “enseñar Ciencias no es fácil”. Todos hemos vivido la experiencia de que, después de haber seleccionado algunos conceptos importantes y haberlos explicado de acuerdo con la metodología más adecuada, hemos obtenido unos resultados, si no descorazonadores, sí al menos inferiores a nuestras expectativas.

Por todo lo anterior y, dado que la investigación didáctica, interpretada desde contextos muy diversos está señalando algunas líneas esenciales, especialmente incidentes hoy en la Enseñanza de las Ciencias Experimentales, trataremos de reflexionar sobre algunas de ellas, teniendo presente en particular al profesor que desea asumir un papel innovador en su práctica docente.

No es la Didáctica de las Ciencias de la Naturaleza una disciplina nueva, ni en su teoría ni en su práctica. Se encuentra, sin embargo, en una etapa de crecimiento, modelización y conceptualización.

Quizá se esté tomando en el mundo de los científicos una mayor conciencia de las

* Irene Pinacho Sánchez. Licenciada en Ciencias Biológicas y Profesora Titular de la Escuela de Formación del Profesorado de E.G.B. de Ciudad Real.

dimensiones de la Didáctica. Y en el mundo de los docentes, se arraiga cada vez más el reconocimiento de que es necesaria una formación específica que acorte las distancias entre el aula y la investigación didáctica.

Como consecuencia, se ha generado un importante movimiento de interés por la Didáctica de las Ciencias en unos primeros países pioneros, movimiento que, poco a poco, va penetrando también entre nosotros.

El rico panorama que este campo nos ofrece, con sus teorías, contradicciones y hallazgos, podría llevarnos a analizar numerosos elementos para poder alcanzar una visión completa del asunto. No obstante y dada la limitación de espacio de que disponemos, trataremos de abordar las cuestiones más relevantes.

Cuando en 1957, la URSS puso en órbita su primer satélite artificial, los norteamericanos comprendieron que su Ciencia había quedado atrasada y que, con toda probabilidad, existían en su sistema de enseñanza notables deficiencias.

A principio de la década de los 60, se originó, como consecuencia de dicha constatación, un importante movimiento de reforma curricular, tratando de introducir en los programas de Ciencias, no solamente las novedades científicas generadas por la más reciente investigación (y que paulatinamente cambian la fisonomía de las materias), sino también un cambio en los procedimientos didácticos: de ahí la preocupación por la metodología científica y el creciente interés por incorporar actividades de laboratorio.

Pero la innovación que había de tener más transcendencia fue la aplicación de marcos teóricos amplios, basados principalmente en la Psicología. Todo esto dio lugar al nacimiento de una nueva Ciencia, desarrollada por los profesionales de la enseñanza de las Ciencias, que diariamente se encontraban con problemas, insolubles como tales para la Psicología o la Didáctica General.

A finales de la década de los 70, las reformas llevadas a cabo en diversos países, comienzan a ser sometidas a una cuidadosa evaluación, cuyo resultado es, al menos en parte, desconcertante para muchos.

Por un lado, se evidencia el hecho de que se han invertido ingentes cantidades de dinero para sacar a flote proyectos, actividades de reciclaje, publicaciones especializadas, etc. La ilusión volcada en todo ello por los mejores investigadores y los profesionales de la enseñanza es innegable.

Pero, en cambio, se constata que muchas innovaciones han sido mal comprendidas y aplicadas, que el estilo de las clases apenas ha variado, que raramente se enseña la Ciencia como una investigación... y que los resultados de la instrucción no progresan tanto como era de esperar.

Llama la atención especialmente el hecho de que importantes errores de concepto no son eliminados en la medida de lo deseable; incluso después de varios años de escolaridad, un porcentaje demasiado alto de alumnos, demuestran tener conceptos fundamentales totalmente diferentes de los que se les ha intentado enseñar.

A la vista de todo ello, surge un gran interrogante sobre la eficacia del sistema educativo puesto en marcha los últimos años. Lógicamente esto provoca en el ámbito

de los educadores un sentimiento de crisis. Crisis que aún está vigente.

Ciñéndonos al terreno específico que nos ocupa (el de las Ciencias Experimentales), y de acuerdo con los presupuestos de J. Aliberas, analicemos algunos de los aspectos esenciales de esta **crisis**:

1.º *Crisis de objetivos y métodos*. Parece claro que la reforma de los años 60 y 70 pretendió, entre otros objetivos, **transmitir a los estudiantes la estructura formal de la Ciencia**. Pero los alumnos no captan la Ciencia con la lógica que encontramos en los libros de texto.

La estructura formal de la Ciencia es útil a quien conoce su contenido, pero poco o nada significativa para quien está comenzando a abrirse paso en este terreno.

Muchos profesores recordarán cómo se enfatizan a partir de los 60 los denominados “Procesos de la Ciencia”, en un intento de expresar que ésta no se reduce a sus contenidos. Llegó incluso a afirmarse que aprendizaje e investigación se identifican.

Y, efectivamente, podríamos afirmar que durante las dos décadas señaladas, en algunos ámbitos se abusó de la aplicación del Método Científico. Lo grave del caso es que se estableció una fuerte dicotomía, en ocasiones rayana en la violencia dialéctica, entre la necesidad de dar prioridad a los “Procesos” o a los “Contenidos” de la Ciencia.

En ocasiones, bajo capa de innovación, ha podido alcanzar cierto auge la valoración de los procesos con deterioro de los contenidos. Entendemos que este enfrentamiento debe ser superado.

El juego Procesos-Contenidos tuvo su momento; sirvió en su día para ampliar el horizonte didáctico y para introducir el “Método Científico” en el aula, lo cual es ciertamente plausible. No en vano Mario Bunge lo define como “La Estrategia de la Investigación Científica”.

En la actualidad, este tipo de bipolaridad no es admisible. Sería lamentable, por ejemplo, tomar en el sentido de reducción a los procesos, sugerencias como las del MEC para la Reforma de la Enseñanza cuando indica la necesidad de que los alumnos “aprendan a aprender”.

En realidad, la teoría actual de la Ciencia no contempla una bidimensionalidad, sino más bien una pluridimensionalidad, tal como queda expresado en una reciente formulación de la ASE (Asociación Británica de Profesores de Ciencias):

“Son dimensiones básicas que no deberían faltar en el currículum escolar, las siguientes:

- **Contenidos de la Ciencia.**
- **Procesos de la Ciencia, que incluyen: pensamiento, práctica y comunicación.**
- **Contexto.**
- **Nivel afectivo.**
- **Nivel metacientífico que incluye Naturaleza, Historia y Filosofía de la Ciencia”.**

Un segundo objetivo, actualmente en crisis es la **Aplicabilidad de la Enseñanza Científica**. En la medida en que un nuevo conocimiento vaya dando explicación a los fenómenos naturales, irá desplazando a los anteriores. Pero es un hecho palpable que

la enseñanza de las Ciencias no se ha adaptado suficientemente a los cambios sociales, ni en los contenidos, ni en los procedimientos.

Por todo ello se hace necesario el establecimiento de una nueva finalidad educativa: no se trataría tanto de asegurar la transmisión del saber científico, cuanto de favorecer las condiciones que permitan al alumno ir descubriendo el significado del mundo que le rodea.

Existe un tercer objetivo que, aunque teóricamente reconocido, se excluye en la práctica con demasiada frecuencia: la posibilidad de realizar en el aula una de las principales actividades de la comunidad científica: discutir, contrastar, poner objeciones (incluso a las autoridades científicas)... Cuando esta opción no existe, el estudiante fácilmente percibirá la Ciencia como algo rígido, indiscutible, dogmático. ¿Podría extrañarnos, por tanto, su poco éxito educativo?

2.º *Crisis de profesión.* En la actualidad aún quedan ambientes en los que el libro de texto lleva la batuta de la clase y en los que se valora la repetición de enunciados como una prueba del grado de éxito alcanzado. Ahora bien, si partimos de la base de que **el alumno ha de ser considerado como un constructor activo de la realidad** y no como un simple receptor de la información, tenemos que concluir que **el propósito de nuestra función como profesores ha de cambiar radicalmente** y, como consecuencia, **se impone también una modificación en profundidad de las estructuras académicas.**

Y esto que en los demás países se percibe como una necesidad más o menos acuciante, es, hoy por hoy, para los profesores españoles, el gran reto que plantea la Reforma del Sistema Educativo propuesta por el MEC. Y se engañan los que piensan que todo estriba en un simple corrimiento del listón en los límites y los niveles de las edades de escolarización. Es algo más profundo. Si alguien cree que se trata, como en el refrán popular de tener *el mismo perro con distinto collar*", no habrá entendido la Reforma y, por tanto, no podrá contribuir a su puesta en marcha.

Está claro que una crisis de semejante envergadura como la que venimos analizando, exige una respuesta adecuada.

Una reacción que, aunque natural en apariencia, no parece la más adecuada, es la que sostienen los que tratan de "volver atrás". Es decir, si las innovaciones anteriores no dieron resultado, dejémonos de innovaciones y volvamos al estilo escolar e la generación anterior, que es el que aprendimos, y que en palabras de los que defienden tal propuesta, "¡Al fin y al cabo, tan malos no hemos salido los que bebimos de sus fuentes!".

Evidentemente, se trataría entonces de resolver la crisis negándola. Este camino no es factible, puesto que la sociedad no es la misma y, por tanto, presenta unos requerimientos educativos diferentes. Por otro lado, no es ético cerrar los ojos a los logros (si bien parciales) obtenidos durante la etapa anterior y a las investigaciones serias que durante todo este lapso de tiempo se han venido desarrollando en el terreno educativo.

No queda, por tanto, otra salida viable a la crisis que no sea aceptarla y, en la medida de lo posible, abordar sus vías de solución.

No se puede poner en duda que las nuevas concepciones respecto a la Didáctica de las Ciencias, tienen amplias repercusiones sobre el planteamiento de los currícula escolares, y esto por varios motivos; entre otros podemos señalar los siguientes:

En primer lugar, tengamos en cuenta que acercar el sistema educativo a la realidad actual exige diseñar nuevos currícula que acentúen objetivos, contenidos y modos de hacer relacionados más directamente con la vida, preocupaciones e intereses reales de los estudiantes, y también con los problemas sociales de largo alcance local o mundial, capaces de provocar tomas de postura efectivas.

A modo de ejemplo, podríamos preguntarnos si puede hoy un profesor de Ciencias, abordar el estudio de “Los alimentos” sin hacer una referencia explícita al problema del hambre en el mundo.

En segundo lugar, consideramos que en repetidas ocasiones, nuestros programas, libros de texto y la mayoría de los currícula escolares, optan por una Ciencia más o menos pura. No obstante, parece más adecuado plantearse la enseñanza de una Ciencia que posibilite la lectura del periódico y la interpretación de fenómenos cotidianos que suceden en casa, en la calle, durante el tiempo libre, etc. Con ello, además, los alumnos podrán superar la manipulación de los medios de presión y serán capaces de intervenir activamente en su ambiente.

Cabría preguntarse, a título de ejemplo, qué valor puede tener para uno de nuestros estudiantes de Biología, el conocimiento completo de todas las reacciones que intervienen en el proceso de fermentación alcohólica, si no sabe interpretar adecuadamente los fenómenos que observa durante la elaboración del vino que, año tras año ve realizar en sus propios lagares.

Lo mismo podría decirse respecto a la interpretación de un prospecto farmacológico, o de una emisión radiofónica de carácter científico, etc.

Pues bien, los objetivos señalados, propuestos hoy por todos los pioneros de la Didáctica científica, son los que han propiciado la aparición de distintos enfoques curriculares tales como:

- **Educación para la salud.**
- **Educación del consumidor.**
- **Educación ambiental.**
- **Educación en valores.** Entre ellos, algunos tan notables y universalmente aceptados como **la Paz o la Solidaridad.**

Todos ellos van encaminados a superar la simple transmisión informativa para que el quehacer escolar realice una verdadera formación integral del alumno.

En tercer lugar, no podemos pasar por alto que, si se pretende educar para el futuro, el currículum de los años 90, ha de orientarse fundamentalmente a la toma de decisiones.

Hoy las cuestiones científicas están impregnando la vida social y aparecen en la base de la mayor parte de las decisiones personales y colectivas de nuestra sociedad; y qué duda cabe que, sólo el ciudadano científicamente preparado, está en condiciones de optar de forma adecuada.

Ciertamente, es importante tomar en consideración estas premisas en el momento de abordar el currículum de Ciencias.

Por muy ajustados que sean los planes académicos, el profesor, en modo alguno puede renunciar a asumir su papel como agente de cambio. Tomando como nuestras las palabras de César Coll, podríamos decir: “*La Reforma Educativa Española, le ha dado al profesor un papel de protagonista al que no puede renunciar. De su actualización, capacidad de iniciativa, conocimiento de bases pedagógicas y psicológicas y su creatividad para plantear experiencias innovadoras, dependerá en gran parte el éxito de esta nueva empresa*”.

En efecto, el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, deja en manos de los profesores y equipos del Centro Escolar la posibilidad de llevar a cabo el germen innovador, al remitir a ellos dos partes esenciales de la propuesta de curso: El Proyecto Educativo de Centro y los Proyectos Curriculares.

A modo de ejemplo y como un esbozo del tema que prefiero dejar abierto, señalaré lo siguiente: En lo que se refiere a la Enseñanza de las Ciencias, la “*Introducción a la Enseñanza Obligatoria*”, sugiere estos principios básicos: **Aprendizaje significativo / Análisis del pensamiento previo de los alumnos sobre los fenómenos naturales / Visión de la Ciencia como algo útil al ciudadano y próxima a la vida diaria / Revisión de las metodologías científicas, demasiado atadas últimamente a una línea inductivista.**

Evidentemente subyace en todos estos presupuestos una visión actualizada y abierta del panorama científico. Esta visión también se pone de manifiesto en las “*Ejemplificaciones*” concretas que se ofrecen como elementos indicadores.

Quisiera señalar que en estos momentos en que la Reforma Educativa comienza su etapa decisiva, todos los planteamientos expuestos a lo largo de estas líneas pueden tener un importante papel.

Que las cosas queden como hasta ahora, con más o menos innovación didáctica, o que se pueda realizar el vuelco cualitativo que esperamos, es tarea de todos.

Sería deseable que mis palabras puedan contribuir a facilitar un poco el empeño de aquellos profesores que hoy se esfuerzan por colocar la enseñanza de las Ciencias a la altura que merece, de aquellos que se preocupan por una educación al servicio de su fundamental destinatario: los niños y jóvenes de hoy que deseamos sean los ciudadanos responsables de la sociedad del mañana.

- ALIBERAS, J.** *Didáctica de les Ciències. Perspectives actuals*. Ed. Eumo, 1989.
- BARRIENTOS Y COL.** *Educación y Solidaridad*. Narcea, 1987.
- BASTERO, J.J. y GARCÍA, A.P.** *Bases para una Programación Integrada de Ciencias Experimentales en el Bachillerato*. ICE de Zaragoza, 1982.
- BSCS (Biological Sciences Curriculum Studi)**. Trillas, México, 1963.
- DOCUMENTOS IEPS.** *Técnicas para una interacción Naturaleza-Sociedad*. Narcea, 1980.
- EROSKI (Cooperativa de Consumo).** *La Educación del Consumidor en la Escuela*. Instituto Nacional del Consumo. Madrid.
- GIORDAN, D.** *La Enseñanza de las Ciencias*. Siglo XXI de España, 1982.
- GUTIÉRREZ, R. y COL.** *La Enseñanza de las Ciencias en la Educación Intermedia*. Rialp, 1990.
- GUTIÉRREZ, R.** *Piaget y el Curriculum de Ciencias*. Narcea, 1984.
- MARCO, B. y COL.** *La Actualidad Científica en el diseño de las Ciencias Experimentales*. Apuntes IEPS n.º 52. Narcea, 1990.
- MARCO, B. y COL.** *Elementos Didácticos para el Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza*. ICE de Zaragoza, 1987.
- MARCO, B. y COL.** *La Enseñanza de las Ciencias Experimentales*. Narcea, 1987.
- MAYOR ZARAGOZA, F.** *Investigación Científica y Metas Sociales*. Alhambra, 1982.
- MEC.** *Libro Blanco para la Reforma de la Enseñanza y Bibliografía Complementaria*. Madrid, 1989.
- OLIVARES, E.** *La Salud y el Consumo: Nuevos enfoques del Curriculum de Ciencias*. Narcea, 1990.
- SERRANO, T.** *Representaciones de los alumnos y Aprendizaje de las Ciencias*. Narcea, 1989.
- SHAYER, M. y ADEY, P.** *La Ciencia de enseñar Ciencias*. Narcea, 1984.
- STRIKE, K.A. y POSNER, J.G.** *Conceptual Change and Science Teaching*. "European Journal of Science Education". Taylor & Francis, London.

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS





X Encuentro de didáctica de las Ciencias Experimentales. Universidad de Castilla-La Mancha, Servicio de Publicaciones, 1990.

El libro, cuya reseña hacemos, recoge la colaboración e intervenciones de casi un centenar de profesores de los distintos estamentos educativos los cuales se dieron cita en la Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. de Ciudad Real durante el mes de septiembre del año 1989 para celebrar el Congreso Nacional que expresa el título del mismo.

Por ser protagonista de excepción junto a otros compañeros y alumnos de esta escuela, tanto en la organización como en el desarrollo del mismo, vayan por delante el agradecimiento más sincero a la Universidad de Castilla-La Mancha y a su Servicio de Publicaciones que ha tenido la deferencia de publicar lo que fue objeto de atención y trabajo de un tan nutrido grupo de profesores y alumnos de toda España y en particular de nuestra Escuela.

Como en la presentación del libro se indica, estos X Encuentros nacieron hace ya diez años en la E.U. del Profesorado de Granada en la que compartieron sus inquietudes y experiencias profesores de Didáctica de la Física y de la Química de las Escuelas de Magisterio, fundamentalmente. Su éxito y su sencillo planteamiento unido a la infatigable labor del Prof. Sánchez Real, animador de los mismos, han hecho posible que sucesivas ediciones de este simposio tengan lugar en los umbrales de cada curso universitario, disponiendo como marco siempre las Escuelas de Magisterio de la ciudad donde se celebran.

Estimo que el volumen ahora editado, sin duda alguna, es el de mayor número de páginas y tirada que los publicados en anteriores ediciones, lo que supone, por una parte, el esfuerzo realizado por esta Universidad, y por otra, el gran aporte de trabajos de los congresistas.

Comienza el libro con la intervención inaugural del Rector de la Universidad, Dr. Arroyo Zapatero, en la que reflexiona acerca de que entre la juventud actual española "existe todavía una vocación escasa por las carreras científicas" cuya razón podría encontrarse en "un gran déficit en las enseñanzas a los más jóvenes de las Ciencias Experimentales", haciendo votos porque esta reunión sea fructífera.

A continuación pasa a relacionar día por día cómo se desarrollaron los Encuentros, en los que, aparte de las actividades recreativas o culturales correspondientes, se hacen constar las sesiones de comunicaciones y las conferencias pronunciadas por

distintos catedráticos de la Universidad española.

Se van exponiendo cada una de las intervenciones, de las que, seguramente por olvido involuntario, no existe un índice general al final del mismo, y que naturalmente tratan sobre los distintos temas que actualmente ocupan y preocupan al profesorado de Ciencias en general de los distintos estamentos docentes.

Las conferencias reseñadas en las actas versan sobre temas que van desde la Didáctica en su vertiente metodológica respecto de su utilización por el profesorado, hasta el papel de la Historia de la Química y su Didáctica en la formación de los alumnos, pasando por los relativos a lo que representa la nueva Biología y la nueva dimensión que introduce el ordenador en el mundo actual utilizado en la Informática Educativa.

En una descripción, naturalmente no exhaustiva, de los temas de las distintas comunicaciones, son de destacar, en primer lugar, por su número, los relacionados con la enseñanza/aprendizaje de distintos tópicos de la Física como son los relativos a fuerzas, temperatura, calor y su transmisión, partículas y ondas, óptica, electricidad, energía, astrofísica, etc., en algunos de los cuales se hace intervenir como recurso el ordenador, tanto en la simulación de nuevos fenómenos cuanto en el aprendizaje significativo de los mismos. En este sentido destacamos que este medio es utilizado en otros temas relacionados con la Biología y la Medicina, así como las referencias de algún trabajo respecto a la utilización del vídeo. En el campo de la epistemología, filosofía y metodología de la ciencia son de interés los trabajos presentados por varios profesores.

La Química se ve contemplada en varios casos desde algunos proyectos de enseñanza a partir de determinados centros de interés, aplicando a tópicos concretos determinadas metodologías para su aprendizaje, así como sus implicaciones sociales o los planteamientos y análisis estructural de los contenidos de la misma.

Respecto a la Biología y Geología son de interés, entre otros, los trabajos relacionados con los preconceptos de los alumnos, utilizando en algún caso, como hemos señalado, el ordenador como herramienta de la enseñanza y planteando temas de interés didáctico que, en el campo de la Geología, se refieren a distintos niveles educativos.

Son importantes los temas relacionados con la Psicología del aprendizaje y su repercusión en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias, las posibilidades que plantean los distintos medios, el análisis de modelos y experiencias basados en didácticas de entorno abierto y activo que entroncan con los nuevos sistemas de planteamiento del currículum, así como los relacionados con la interdisciplinariedad de las ciencias en los niveles en que esto debe llevarse a cabo, y las repercusiones en la sociedad del adecuado tratamiento de la enseñanza de las ciencias.

En suma, se trata de un libro que, estamos seguros, aportará luz sobre muchos aspectos problemáticos de la Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias, y sobre todo, representa y es la expresión del trabajo de muchos profesores de estas materias que no sólo se plantean enseñar la Ciencia que les ocupa, sino enseñarla bien.- **ANDRÉS VÁZQUEZ MORCILLO.**

HAWKING, S.W. *Historia del tiempo. Del big bang a los agujeros negros.* Traducción de Miguel Ortuño. Edit. Crítica. Barcelona, 1988, 305 págs.

El libro de S.W. HAWKING, *Historia del tiempo*, ha sido un éxito editorial en España. En menos de un año ha superado las ocho ediciones. En este éxito editorial, no cabe duda de que han intervenido factores complejos, y difíciles de aislar: el indudable interés del tema, la personalidad científica del autor, sucesor de Newton y Dirac en la Cátedra de Matemáticas de la Universidad de Cambridge, y también, y, quizás no en menor medida, la situación dramática del autor, afectado por la Enfermedad ELA, que le tiene sujeto a una silla de ruedas, y sin más comunicación posible que la facilitada por un sofisticado sintetizador.

El libro, como el mismo autor confiesa (p. 9), es un intento de divulgación, nada fácil de conseguir, que resume los esfuerzos de los científicos por descifrar el enigma del Universo en su conjunto. HAWKING pasa revista a las grandes teorías cosmológicas desde Aristóteles hasta nuestros días, subrayando los enigmas, paradojas y contradicciones que todavía esperan una solución. Tras explicar las aportaciones de Galileo y Newton, nos lleva hasta la teoría de la relatividad generalizada de Einstein (que como teoría de la gravitación, tiene especial interés a escalas cósmicas) y nos conduce hasta la otra gran teoría física de nuestro siglo, la teoría cuántica (imprescindible en la descripción de fenómenos a escala atómica y nuclear). Finalmente, explora las posibilidades de combinar ambas teorías en una sola teoría unificada completa, que es su aportación.

A lo largo de este recorrido, surgen constantemente preguntas que superan el nivel físico-matemático, y que quedan sin respuesta categórica. Son, quizás, estas preguntas las que han preocupado a muchos lectores, no especializados, más que las teorías de los agujeros negros y de las cuerdas. Incluso el texto permite sospechar que el mismo autor se ha visto espoleado en su reflexión, por la preocupación de indagar qué hay detrás de la Física, pues, como afirma Carl Sagan en la introducción, “*la palabra Dios llena estas páginas...*” (p. 14).

¿De dónde viene el universo? ¿Cómo y por qué empieza? ¿Tuvo un principio? ¿Llegará algún día su final? He aquí algunas de las preguntas con las que nos enfrenta el autor. Es claro que estas preguntas son tangenciales a la Física, y a la Metafísica, entendida ésta como Súper-Física. Porque hoy la Física, y en concreto las teorías Cosmológicas, apunta implícitamente a la Metafísica y ésta no puede construirse ignorando las aportaciones, en este campo, de la Física.

¿Y cuáles son las posibles respuestas a estas cuestiones y su valoración, teniendo en cuenta los Principios de Conservación del ser y de Contradicción en su versión y alcance filosófico? Formuladas en síntesis, que nos permita contextualizar la aportación específica de HAWKING, éstas podrían ser: EL UNIVERSO:

1. Surgió de la nada por sí mismo.
2. No tuvo principio.
3. Es finito en el tiempo, pero sin fronteras (Hawking).
4. Tuvo su origen por creación.

La **primera respuesta** está claramente en contradicción con el Principio de conservación (en sus lecturas científica y filosófica). Es, por tanto, irracional. No aceptable ni desde la perspectiva científica ni desde la filosófica.

La **segunda**, exige un examen más detenido y complejo. Si se considera **globalmente** el mundo de la existencia, algo o alguien ha tenido que existir siempre. Lo exige el Principio de Conservación del ser. **Nada se crea y se destruye a sí mismo.**

Pero si se considera el **mundo físico observable**, al Principio anteriormente citado, hay que añadir las leyes que rigen la naturaleza y desarrollo de ese mundo observable... Nadie puede asegurar que toda existencia **se reduzca a ese mundo observable, especialmente si se comprueba que no puede ser eterno, antes del “big bang”.** Y eso es lo que en principio se deduce de la Ley de la entropía, que parece postular que el mundo avanza a lo que se ha llamado la “muerte térmica”.

El Principio de conservación de la masa-energía, nos asegura que ésta permanece constante, aunque no en la misma forma, sino transformándose continuamente. Y que al transformarse en trabajo o en otras energías, no es del todo reversible.

Todo esto apunta a un sistema cerrado, en equilibrio energético, sin posibilidad de producción de trabajo –movimiento o actividad productiva– por **falta de desnivel de potencial.** En consecuencia, tras un tiempo incalculable, el equilibrio sería universal, y aunque el universo siguiera girando en sus órbitas y, quizás, expandiéndose en el espacio, flotaría solo como un inmenso cadáver.

Y todo esto es lo que debería haber ocurrido en un mundo existente “ab aeterno”. Si de hecho no es así, parece que la única postura razonable es desechar también esta respuesta.

La **tercera respuesta**, de un mundo finito, pero sin fronteras, es la **reelaborada por HAWKING** y sus colaboradores. Se trata de un último intento, **puramente matemático**, de construir un **modelo intermedio** entre *“las maneras de comportarse el universo: o ha existido durante un tiempo infinito, o tuvo un principio”* (p. 180). El sistema propuesto por el autor postula un espacio-tiempo con la coordenada temporal **imaginaria** (IT en vez de T), pero en pie de igualdad con las direcciones espaciales (p. 180). Con este supuesto *“es posible que el espacio-tiempo sea finito en extensión, y que, sin embargo, no tenga ninguna singularidad, que fuera una frontera o borde”* (p. 180). *“El universo –concluye– estaría completamente autocontenido, no sería afectado por nada que estuviese fuera de él. No sería ni creado ni destruido. Simplemente SERÍA”* (p. 181). Esta propuesta –añade el texto– *“como cualquier otra teoría científica, puede estar sugerida inicialmente por razones estéticas o metafísicas”* (p. 182).

¿Qué decir de este planteamiento? En primer lugar que como TEORÍA, hay que tomarla como un **sistema matemático al que se le exige únicamente el Principio de Consistencia** (sistema de axiomas del que no pueden deducirse **lógicamente** dos conclusiones contradictorias) **para su validez**, sin que pueda hablarse, propiamente, de **verdad o falsedad.** Sin embargo, hay que subrayar: a) que no es fácil concebir, sin contradicción, un concepto intermedio entre finito e infinito: b) que tampoco resulta convincente la justificación con que introduce el **tiempo imaginario**, imprescindible en

en la teoría. “Así –escribe HAWKING– tal vez lo que llamamos tiempo imaginario es realmente más básico, y lo que llamamos real es simplemente una idea que inventamos para ayudarnos a describir cómo pensamos el universo” (p. 185).

Pero es claro que este **tipo de acusación** que Hawking lanza contra las teorías hasta ahora más consensuadas en el mundo científico, se puede esgrimir con igual o mayor derecho, contra él mismo que habría recurrido al tiempo imaginario, como más básico, para ayudarse a describir **cómo piensa él que puede ser el universo: limitado y sin fronteras.**

Por eso, “a priori” o en principio, la **cuarta respuesta:** el mundo ha tenido un principio y un creador, no puede calificarse sin más de absurda y sin sentido. El mismo HAWKING la ve como coherente en determinados supuestos. “En tanto en cuanto el universo tuviera un principio, podemos suponer que tuvo un creador” (p. 187).

Pero en el estado actual de la reflexión y comprobación experimental científica, parece que es la respuesta más acorde con las exigencias de racionalidad crítica. Cualquier otra forma de existencia del Cosmos, antes del “big bang” desemboca, como hemos apuntado antes, en un proceso **disconforme con los principios de la razón y de las leyes que rigen la naturaleza observable.** Aspecto éste que no se puede marginar seriamente a la hora de formular otra hipótesis explicativa.

Es verdad que esta conclusión no se presenta con **evidencia impositiva;** pero no es menos cierto que tampoco la nueva teoría de HAWKING, cuyas limitaciones hemos apuntado y que él mismo parece reconocer (p. 185), invalida la **plausibilidad crítico racional de la misma. Y si nos mantenemos aferrados, como es obvio si no hay comprobaciones en contra,** al tiempo **real** parece la respuesta más racional hoy.

En cualquier caso, no dejan de ser curiosas las palabras con que HAWKING cierra su reflexión: “Si encontráramos una respuesta a esto (la teoría unificada) sería el triunfo definitivo de la razón humana, porque entonces conoceríamos el pensamiento de Dios” (p. 224).

Como conclusión de esta reseña podríamos afirmar que nos encontramos ante una obra desafiante que obliga a reflexionar, más allá de la Física, sobre una temática de tremenda actualidad. La opción de HAWKING de eliminar el aparato matemático, facilita el acceso, aunque con esfuerzo, a los no especialistas en física y matemáticas, interesados por el tema. - **JESÚS ABAD RAMOS.**

P. FRISBY, JOHN (1987). *Del ojo a la visión.* Madrid, Alianza Editorial, 231 págs.

La visión, por su implicación en los procesos cognitivos, es uno de los campos más estudiados últimamente. La obra de Frisby, profesor de Psicología de la Universidad de Sheffield, es uno de los tratados más completos realizado sobre los mecanismos perceptivo-visuales. Su obra, expuesta con un lenguaje sencillo y asequible, constituye un análisis profundo y pormenorizado, para los que desconocen lo intrincado y

complejo que es ver los objetos de nuestro entorno.

El autor deja entrever en su libro el interés en traducir conceptos complejos a un lenguaje asequible, objetivo absolutamente logrado por medio de ilustraciones sabiamente elaboradas y de una gran belleza plástica, aunque se trata de exposiciones científicas las imágenes son enteramente estéticas, y en el libro constituyen casi la tercera parte del mismo. Al respecto podríamos hacer la comparación entre el relato de Richard Bach, en su **Juan Salvador Gaviota**, en el uso de imágenes como reforzamiento del texto, en el campo poético, como Frisby hace con el suyo en el campo científico. Saliendo ganador en la comparación éste último, pues se trata de un experto conocedor del lenguaje visual y sabe dar a cada imagen ese toque especial que la hace más hermosa, atractiva y expresiva para el lector-perceptor.

Las ilustraciones en el contexto general de la obra son el pórtico o soporte del texto, su calidad se vería menguada si no tuviese imágenes, el texto sin ellas reduciría su valor. El recurso teórico-didáctico de los diseños gráficos para explicar los complejos mecanismos perceptivos, son un excelente reclamo utilizado por el autor para que el lector acceda a la comprensión de los mismos. El mismo Frisby confiesa que en sus orígenes, este libro era un compendio de imágenes sobre el tema de la visión.

Asimismo, logra algo tan difícil como hizo Piaget en su psicología evolutiva, y es integrar coherentemente áreas científicas diferentes en sus aspectos convergentes. Por lo que su libro trata a un tiempo de campos científicos distintos como son la psicología, la fisiología y las ciencias de la computación.

El autor debate las teorías restrictivas que pretenden explicar la visión de modo simplista, considerando que el mecanismo visual está constituido por los ojos como receptores de imágenes, y que éstas llegan a través del nervio óptico hasta el cerebro, en el que existe una especie de pantalla de cine sobre la que se proyectan las imágenes del mundo exterior. Su obra aunque amena para el lector no elude la complejidad de los procesos visivos, y profundiza en los mismos citando las investigaciones más recientes en este campo.

De ahí la referencia obligada a las investigaciones de Hubel y Wiesel que obtuvieron el Nobel en Medicina y Fisiología en 1981. Comenta los trabajos de estos científicos en sus aspectos fundamentales, cómo lograron demostrar que el tiempo de desarrollo de las conexiones neuronales entre axones y dendritas es limitado y activado con la práctica. Sus experimentos con gatos, que consistían en mantener cerrado el ojo del animal, desde el nacimiento hasta que pasaban dos meses, transcurrido este período de tiempo, la ceguera del ojo cubierto se hacía irreversible y el animal quedaba (tuerto) ciego del ojo que había mantenido cerrado.

En el capítulo de referencias a investigadores del mecanismo visual, cita también a Blakemore y Cooper y sus experimentos con gatos, para constatar si era manipulable el desarrollo visual. Verificaron esta hipótesis con un experimento que consistía en introducir a los animales recién nacidos en un tambor que contenía rayas verticales, (como único estímulo visual), con lo cual, los gatos sólo desarrollaban los mecanismos visuales que les permitían ver exclusivamente este tipo de imágenes, no otras

hasta el extremo de ser incapaces de ver incluso su propio cuerpo. Estos experimentos, en alguna medida, recuerdan las “profecías” de **Huxley en su Mundo feliz**, del mismo modo que en su tiempo fueron “proféticos” los viajes y maquinaria descrita por Julio Verne en sus novelas.

Un apartado importante del libro es el referido a las ilusiones ópticas, el autor habla del efecto McCollugh que consistente en la adaptación de la visión a un estímulo en blanco y negro, y después las postimágenes negativas se ven coloreadas. Estos postefectos se denominan «postefectos contingentes», las investigaciones sobre estos fenómenos hacen pensar que quizá existen neuronas de sintonización doble, el autor opina que es la adaptación la que crea células doblemente sintonizadas. El tema de las ilusiones ópticas es el más entrañable para Frisby, por lo que se extiende y profundiza en el mismo, intentando hacer comprender al lector cuantas veces creemos estar viendo cosas de una determinada forma o configuración y en realidad son de otra. Los ejemplos de líneas paralelas cortadas con líneas oblicuas son muy representativos de estos engaños perceptivos, como también lo son las imágenes yuxtapuestas.

La intencionalidad divulgativa no disminuye el rigor y la profundidad científica en los temas que aborda. Como obra es ineludible para el estudioso de los mecanismos visuales. Dirigido a estudiantes y profesores puede ser considerado como un libro de texto sobre el tema de la visión. Es una de las obras más completas sobre el tema hasta la fecha actual.- **CARMEN DÍAZ JIMÉNEZ**.

VALLEJO NÁJERA, J. A. *Conócete a ti mismo. Los grandes problemas psicológicos de nuestro tiempo.* Ediciones Temas de Hoy, S.A. Madrid 1990 (9.ª edición) 172 págs.

El pasado mes de marzo fallecía en nuestro país, este ilustre psiquiatra, escritor, pintor y otras muchas actividades, conocido por sus numerosas publicaciones tanto de carácter científico como de novela.

El último libro escrito por él y que lo terminó conociendo ya su penosa enfermedad, **-Aprender a hablar en público hoy-** ha sido uno de los más vendidos en los últimos meses. El tema, muy interesante para muchos, podría quedar resumido en el consejo que nos da el profesor Vallejo: lo mejor es la naturalidad y la brevedad cuando queramos comunicar algo a otras personas.

Pero realmente su libro-testimonio (vendido en primer lugar durante las últimas quince semanas), es **-La puerta de la esperanza-**, escrito en los dos últimos meses de su vida junto al novelista y amigo José Luis Olaizola; aunque no es el estilo al que estábamos acostumbrados, la publicación desglosa a modo de diálogo la gran humanidad del Dr. Vallejo, su singular personalidad con esa facilidad para la comunicación y su enorme sencillez.

Al mismo tiempo que estos dos interesantes libros, Ediciones Temas de Hoy, ha lanzado, durante este verano, otra publicación en la que reúne los artículos que este

insigne escritor escribió y dirigió en una obra ya conocida –**Guía práctica de Psicología**–, y tal como se ha indicado en el encabezamiento de esta reseña viene con el título de –**Conócete a ti mismo**–.

El libro, desglosado a modo de diccionario-enciclopédico, presenta los diferentes conceptos psicopatológicos que un alumno de una Escuela de Magisterio debiera conocer. Aunque no existe un encuadre previo de las diferentes patologías que presenta (dadas las características de la publicación), a medida que se avanza en su lectura se van diferenciando los diversos conceptos que en él aparecen; uno puede distinguir plenamente lo que es una neurosis de una psicosis, los diferentes tipos de depresiones, cuando queremos analizar las grandes enfermedades: paranoia, esquizofrenia (lo que la gente entiende normalmente como “locos”), amén de otras patologías como la anorexia, alcoholismo, drogas, trastornos psicosexuales, etc. e incluso el problema de los hijos divorciados, o cómo convivimos con un enfermo con problemas psíquicos.

En suma, lo que en otras publicaciones resultaría complicado o complejo para un alumno que empieza a interesarse por estos temas, el autor lo presenta con rigor, pero con una gran claridad y como comenta en el prólogo el Dr. Miguel López Ibor: *“Vallejo con sus obras, ha conseguido apagar muchos incendios psicológicos y seguro que ha enseñado a más de uno el camino de la sencillez”*.

Por lo tanto, consideramos muy indicado para un alumno de nuestras Escuelas el manejo de este texto para empezar a familiarizarse con los grandes problemas psicológicos de nuestro tiempo, sin dejar de recomendar también los dos libros anteriormente citados, que aunque de diferente temática no dejan de tener un gran interés.-
M.ª MONTSERRAT HURTADO MOLIST.

A C T I V I D A D E S





Lo que hacemos

Jesús Aranda Cano

Las actividades que los alumnos de la Escuela Universitaria de Profesorado de Ciudad Real han desarrollado durante el curso académico 1989-90 fueron dos, principalmente: las **CONFERENCIAS** sobre la Reforma y las **JORNADAS CULTURALES**.

Los alumnos de la Escuela pensamos que era conveniente que se organizaran unas **CONFERENCIAS-COLOQUIO** con los profesores del centro con el fin de conocer la problemática que plantea la Reforma, al contrario que otras Escuelas del territorio español en las que los alumnos optaron por la huelga.

Los profesores de nuestra Escuela Universitaria, D.^a Prado Fernández, D. Andrés Vázquez y D. Jesús Abad nos informaron del por qué, cómo y cuándo de la Reforma del Sistema Educativo, dándonos detallada información de lo que va a suponer a los estudiantes de las Escuelas de Magisterio la entrada en vigor de la misma. Añadir que la pregunta que más preocupa a los alumnos es saber qué perspectivas nos depara el futuro profesional a cada uno de nosotros, y manifestar nuestra contrariedad ante la falta de plazas para poder opositar.

Las **JORNADAS CULTURALES**, por denominarlas de alguna manera, no fueron tales. Al principio se pensó que fueran unas “Jornadas para la Reforma” con la participación de autoridades competentes en la materia a nivel nacional, pero por problemas de índole ajeno a la Escuela éstas fueron imposible.

En las Jornadas se organizaron 3 actos: **ACTIVIDADES DEPORTIVAS**, una actuación de **MAGIA E ILUSIONISMO** y un concurso de **POESÍA Y NARRATIVA**.

Los torneos deportivos fueron, como siempre, un acontecimiento muy seguido por todos los alumnos. Se disputaron las finales de baloncesto, fútbol y balonmano en las que el combinado de 2.º y 3.º curso derrotó amplia y convincentemente a los de 1.º

La actuación del ilusionista Luis Fernando hizo las delicias de los que allí nos encontrábamos, haciéndonos pasar un rato entretenido y agradable, contemplando los prodigios del que es, también, alumno de esta Escuela.

Como en otros años se convocó un concurso de Poesía y Narrativa, el cual tuvo un

* **JESÚS ARANDA CANO.** *Alumno de segundo curso de Filología.*

nivel de participación muy aceptable. teniendo, por tanto, el jurado que dirimir entre trabajos muy buenos.

Dicho jurado acordó conceder el premio de Poesía al poema titulado “Chupachups de fresa”, y el premio de Narrativa al relato titulado “Un trago de despedida”, cuyos autores son nuestros compañeros, D.^a Ángeles Beteta Romero y D. Ángel Luis Torres Aparicio, respectivamente. Reproducimos a continuación dichos trabajos.

CHUPACHUPS DE FRESA

Ante todo
es un monte
muy grande, muy grande.
Ante todo
un monte
lleno de hierba,
muy verde, muy verde,
requeteverde,
salpicada de chupachups
de fresa a modo
de amapolas,
con una casa
en la cima.
Y un animal en la puerta.
Ante todo es
el dueño de la puerta,
y, después, de la casa,
y, después, de la cima,
y, después, de toda la
hierba y los chupachups
de fresa.
Me ha dicho ese

animal, **tan dueño**,
que ha guardado
en su casa un trozo
de su cama, un trozo
de su mesa, su cocina
y su despensa.
Y me ha dejado
que sea, con él,
la dueña de su casa,
de su puerta
y de su hierba
con chupachups de fresa.
Y ese animal y yo
sabemos que lo que
tenemos entre los dos
no es ni una puerta,
ni una casa en la cima,
ni un monte de hierba
con chupachups de fresa.
Ese animal y yo sabemos
que somos dueños del amor.

UN TRAGO DE DESPEDIDA

Un agudo y molesto sonido rompió el silencio de la habitación.

El hombre postrado en la cama abrió los ojos y se asustó un poco al descubrir que no veía nada; poco a poco, su vista se fue acomodando a la total oscuridad que reinaba en el pequeño cuarto. Pesadamente, sacó el brazo derecho del cómodo calor

de las mantas y desconectó el despertador; la baja temperatura existente hizo que el brazo, casi por sí solo, se deslizara de nuevo, rápidamente, al cálido recinto de donde había salido.

—Otra vez la maldita calefacción— pensó enfurecido el hombre, sin acordarse siquiera que hacía tres meses ya que no pagaba la factura del combustible.

Permaneció tendido en el confortable nido de su lecho, arrebujado en las sábanas y mantas que, en gran número, cubrían su menudo cuerpo, sin moverse. Transcurrido un tiempo, sacudió enérgicamente la cabeza y, rápidamente, se levantó de la cama dispuesto a vestirse.

El frío le azotó instantáneamente, dejándole aterido. Debía hacer menos de cero grados allí dentro. En seguida reaccionó y comenzó a vestirse; se dirigió hacia la ventana y tiró de la cuerda que hacía ascender la vieja persiana de madera, dejando pasar la luz de un día triste y nublado, tétrico. De repente un escalofrío recorrió todo su cuerpo, temblaba de pies a cabeza y parecía que nunca iba a parar de hacerlo; cuando ya estaba convencido de ello, dejó de temblar.

— Dios mío —pensó— —¿Qué ha ocurrido? Tenía el presentimiento de que hoy pasaría algo, pero no lograba acertar qué. Miró el reloj. Eran las ocho menos cuarto, hora de lavarse y salir pitando para el trabajo.

Entró en el minúsculo cuarto de baño; la débil luz parpadeante de un tubo fluorescente daba una palidez mortecina a su rostro.

—¿Ese de ahí soy yo? se dijo en voz alta mirando a la especie de monstruo que le miraba al otro lado del espejo. —Sí, eres tú— le respondió la imagen —¿Acaso no te reconoces? Vamos, quita esas ojeras. Ahora esas canas a los lados de tu cabeza. Muy bien. Coloca un poco de pelo en esas entradas. Perfecto. Quitá unas cuantas arrugas y péinate un poco. Eso es. ¿Te reconoces ahora?

El hombre observó fijamente a esa imagen parlanchina, que iba cambiando lentamente. En efecto, ahora estaba mejor. Así, así era él hace un tiempo, antes de que, antes de que...

Cortó el pensamiento.

Ante él, en el espejo, se veía nuevamente su imagen, su imagen real. Pálido, demacrado, barba de tres días, ojeras, canas... decadencia.

De repente recordó. Recordó aquel día de verano hace un tiempo, ¿cuánto tiempo?, quizá toda una vida atrás. El viento en su cara paliando, en parte, los efectos del alcohol; la seguridad que el whisky le daba en sí mismo; su mujer, gritándole al oído:

— ¡No corras, por favor, no corras tanto! —y él le respondía:

— Tranquila, está todo bajo control, jamás me ha...

Y de repente, el camión. Uno de estos camiones cisterna enormes, potentes. Quizá fuera cargado de leche. Él no se había dado cuenta de que iba por el carril contrario, tan borracho iba. No se había percatado hasta que lo vio frente a él.

Todo había sucedido en segundos, pero había parecido una eternidad. Vio acercarse el radiador, tenía un grieta en la parte derecha por donde escapaba una delgada

columna de blanco vapor. Vio la expresión de horror e impotencia del camionero mientras accionaba el freno de la motocicleta, que ahora se deslizaba por sí sola. El conductor llevaba un cigarrillo medio consumido en su oreja izquierda. Al frenar de golpe, la cisterna giró sobre su eje, y ocupó la totalidad de la calzada. No había escapatoria posible, así que saltó hacia la izquierda, volando por encima del manillar, dejando a su mujer allí, sentada y gritando, y de repente el grito se convirtió en alarido, y, también de repente, el alarido se apagó. El chirrido de las ruedas del camión contra el asfalto era insoportable. Tontamente, pensó en el despertador que descansaba sobre su mesilla de noche, ajeno a todo lo que ocurría. Tenía un sonido muy parecido. Su cabeza golpeó contra una señal de límite de velocidad y todo se volvió primero gris y, finalmente, negro.

Despertó, no sabe cuánto tiempo después, en un hospital. Le dolía horriblemente la cabeza. La levantó lentamente y miró hacia la derecha primero y luego hacia la izquierda. De repente, con la velocidad de un rayo, una multitud de pensamientos se agolparon en su cabeza. Se dio cuenta de donde estaba y de lo que había pasado y empezó a gritar, a gritar...

El ligero zumbido del tubo fluorescente le sacó de su ensoñación. Toda la escena había pasado por su cabeza en sólo unos segundos; ahora sus ojos estaban llenos de lágrimas, que resbalaban lentamente por sus mejillas dejando salados y brillantes surcos. Abrió el grifo del agua fría y, haciendo hueco con las manos, se arrojó una buena cantidad sobre la cara. El agua helada castigó su rostro, dejándolo insensible por unos instantes. Se atusó el cabello, peinándolo con los dedos. El peine se le había roto hacía una semana y se había olvidado de comprar otro. Salió del cuarto de baño y cogió su raída bolsa de fieltro rojo de los pies de su cama, introduciendo en ella el bocadillo que había preparado la noche anterior. La carne que había entre el pan estaba ya muy fría, estaba muerta. –Ella también está muerta– pensó, y volvió a llorar.

Eran ya las ocho. Abrió la puerta y echó un último vistazo a la triste habitación. –Santo –pensó–, ¿por qué presiendo que es de verdad un ÚLTIMO vistazo? Cortó el pensamiento y empujó la puerta suavemente hasta que encajó en la cerradura, y comenzó a bajar las escaleras. Se había olvidado de cerrar con llave.

II

El frío de la calle era menos intenso que en el interior del apartamento. Se arrebuñó en su viejo abrigo y abrochó los tres botones que le quedaban. Apretó el paso hacia la parada del autobús, que ya se acercaba. Subió al coche saludando al conductor con un ligero gesto de cabeza; no recordaba bien el nombre del muchacho que, día tras día desde hacía un tiempo, le llevaba a su lugar de trabajo. ¿Era Carlos, Pedro...? Quizá era un nombre tan vulgar como el suyo. No lo recordaba.

Aún intentaba recordarlo cuando llegó a su destino. Bajó del autobús y se quedó

parado unos instantes, saludando con la mano al conductor cuando se marchó, haciéndole un gesto de despedida. Nuevamente le asaltaron extraños pensamientos. –¿Despedida? ¿Por qué? Si de todas formas lo voy a volver a ver esta tarde. ¿O no?– El ensordecedor aullido de la sirena le sacó de su inactividad y comenzó a caminar, a correr, hacia la entrada de la fábrica.

El trabajo allí era horriblemente monótono. Recordó cómo había conseguido colocarse en esa empresa importadora de frutos secos, hacía cosa de un año. Por suerte, no le habían pedido antecedentes de ningún tipo. El trabajo era aburrido y no estaba muy bien pagado, pero él decidió quedarse. Quedarse y olvidar.

Era el encargado de la vigilancia y mantenimiento de una máquina seleccionadora de semillas de calabaza. La máquina era un monstruo enorme, que en sus buenos tiempos había estado pintado de verde, y cuya maquinaria había conocido días mejores. Sus correas de transmisión estaban llenas de remiendos, la pintura se caía a pedazos, y casi todas las palancas y botones eran sustitutos de los originales. Mientras la máquina hacía su trabajo, él miraba por la ventana que tenía a su derecha, una de las pocas que había en la inmensidad de la nave que albergaba toda la maquinaria de la empresa y que, además, servía como almacén. Estaban cambiando una valla publicitaria que se situaba justo enfrente de su campo visual. Durante los últimos meses le había acompañado en su rutinario trabajo una elegante señorita que, fumando un cigarrillo en una larga pipa, le invitaba a tomar un licor de avellana que “marcaba la diferencia”. Los encargados de cambiar el anuncio se afanaban por terminar. Eran ya cerca de las doce y, seguramente, les esperarían unas cervezas en el bar de la esquina. Cuando terminaron y se retiraron para contemplar su obra, la expresión de aburrimiento del hombre cambió a una mueca de horror.

Lo que anunciaba el cartel ahora era su marca (mejor dicho una de sus marcas) favorita de whisky. Precisamente la que bebía en la época en que ocurrió el accidente. El montaje fotográfico presentaba a un hombre y una mujer, jóvenes y apuestos, cabalgando sobre una potente motocicleta. Los cabellos de la mujer ondeaban al viento. Pero lo que de verdad le había horrorizado era la frase publicitaria que habían elegido para anunciar la bebida. Seguramente la habrían elegido de entre un montón de frases, todas ellas muy ocurrentes. Pero se habían quedado con aquella, precisamente. La frase colocada a la cabecera del cartel rezaba: “Si pruebas, te tomarás otra copa. Sólo un muerto no lo haría”.

Cuando la mano se apoyó en su hombro, el hombre dio un enorme alarido, que resonó en la nave, lanzando ecos a todos los rincones. Dos ratas, salieron asustadas de su refugio en los sacos de cacahuets y marcharon a buscar lugares más tranquilos...

Cuando giró sobre sí mismo se encontró con Peláez. Peláez era el único con el que hablaba en el trabajo, en la media hora de descanso para comer. Le caía bien, ya que siempre tenía una ocurrencia graciosa para contar y gozaba de muy buen humor. El hombre siempre tenía una sonrisa, aunque falsa, para obsequiar las gracias de Peláez. Hacía mucho tiempo que no se reía de verdad.

–Eh, amigo, –dijo Peláez–, ¿qué demonios te pasa?, parece como si hubieras visto un fantasma.

– No pasa nada, hombre, –respondió aturdido–. Ese anuncio me ha recordado algo, eso es todo.

– Pues debe de haber sido algo horrible, chico. Vaya cara se te ha puesto. ¿Necesitas algo?

– No, gracias, estoy bien, de verdad.

– Pues no lo parece. Si quieres le digo al jefe que no te encuentras bien. Iremos a mi casa y tomaremos un café. Está cerca y...

El hombre se había desmayado. Allí, tirado en el suelo, parecía mil veces más viejo de lo que en realidad era.

Despertó no sabe cuánto tiempo después. Un penetrante aroma a café terminó de despejarle la cabeza. Estaba en casa de Peláez. Había ido un par de veces a tomar un café después del trabajo. Peláez no bebía, pero consumía enormes cantidades de café. Eso estaba bien. Aunque el hombre no bebía desde hacía ya cinco meses, de vez en cuando necesitaba una copa. Qué demonios, algunas veces habría matado por una copa. Ésta era una de ellas, pero decidió conformarse con el café.

Peléez hablaba por teléfono con el jefe de la empresa. Sí, volvería al día siguiente. No, no era nada grave.

El hombre se incorporó del sofá donde estaba echado y echó un vistazo alrededor. Peláez era soltero, pero extraordinariamente ordenado. No se veía el más mínimo resquicio de suciedad por ninguna parte. Era delgado, pero de complexión fuerte, y tenía un buen número de amigas, pero aún no se había decidido por ninguna. El hombre pensó que hacía bien.

A pequeños sorbos tomó el café caliente, y se sintió un poco mejor. Se recostó en el sofá, y al recordar el maldito anuncio, volvió a sentirse indispuerto.

Peléez colgó el teléfono y se sentó a su lado.

– Ahora –le dijo– me vas a contar qué demonios te pasa, amigo.

– Está bien –respondió el hombre, sorprendiéndose a sí mismo–.

Comenzó a hablar.

III

El hombre había logrado diplomarse como profesor de E.G.B. con excelentes calificaciones. Para entonces su afición a la bebida, llevada en secreto, había llegado a límites muy altos. No había noche en que no bebiera al menos tres o cuatro whiskies. Después de intentar sacar una oposición durante tres años, decidió ampliar sus estudios, con un curso de psicología en una prestigiosa universidad.

Durante aquella época bebía algo menos, pero de vez en cuando agarraba unas cogorzas descomunales. Su madre le repetía que le hacía falta una mujer que “le pusiera las pilas”, pero él no le hacía ni caso. Ella estaba divorciada y su padre era

un borracho de tres al cuarto que malvivía con un empleo de barrendero en el pueblo. “De casta le viene al galgo”, decía su madre cuando llegaba por la noche, tambaleándose y agarrándose a las paredes para no caerse.

Terminó el curso de psicología con buenos resultados y, a los dos meses consiguió un buen empleo en una de las principales ciudades del país.

Darí­a clases de Psicopsicología en una escuela universitaria, y esto alegró mucho a su madre, que murió un mes más tarde, víctima de un cáncer de riñón que la había estado matando lentamente durante los últimos cinco años.

Durante los cinco años que estuvo dando clases, estabilizó su vida. Casi logró dejar de beber, y su cuenta de ahorros se incrementó sensiblemente. En el tercer año, conoció a la que se convertiría en su esposa.

Laura era una preciosa muchacha, que estudiaba el quinto curso de Psicología. Había sido trasladada desde otro punto del país y había ido a parar al lugar donde el hombre daba clase. Se conocieron el primer día de curso y se enamoraron el tercero. Un mes antes de acabar el año lectivo se habían casado.

Pero entonces llegó la crisis. El hombre intentaba el traslado a una universidad más importante, pero una tras otra, sus peticiones se veían denegadas. Impotente y sintiéndose un inútil, comenzó de nuevo a beber. Bebía como si al día siguiente fueran a implantar la Ley Seca. Llegó incluso a pegar a su mujer, aunque, en seguida le pidió perdón de rodillas. La quería demasiado. Laura quería tener un hijo, pero tras unos análisis descubrió que la mujer era estéril. El hombre no es que se alegrara, pero no le apetecía traer hijos al mundo para que aguantaran las borracheras de un estúpido como él. Su moral estaba por los suelos. Con parte del dinero que tenía ahorrado, decidió comprarse una motocicleta potente, que siempre había sido su gran pasión. Pensó que, así, si se dedicaba al cuidado de la moto, se olvidaría algo de alcohol. La cuidaba como al hijo que jamás tendría, y empezó a beber menos.

Llegó el verano. Aquel año parecía especialmente caluroso, y los paseos con la motocicleta a altas velocidades eran muy gratificantes. Laura casi nunca iba con él y esto le agradaba. Le gustaba disfrutar de aquel frescor y aquella soledad a él solo.

Pero aquel maldito día a ella le apeteció ir con él. Se empeñó tanto que él aceptó. Era un viernes por la tarde, y el calor era insoportable. Aquella tarde apretó a fondo el acelerador. La potente máquina se revolucionaba y alcanzaba una velocidad más y más grande. Le divertía oír los gritos de su mujer cada vez que adelantaba a algún pardillo que respetaba el límite de velocidad.

Tras una hora de viaje, llegaron a un pueblo pequeño y muy bonito donde pararon para tomar algo. Pasaron tres horas y muchos whiskies. Incluso Laura bebió algo aquella tarde. El hombre la miraba y comprendía cuanto la amaba.

Eran más de las siete cuando emprendieron el camino de vuelta. El sol aún no se había puesto y se había levantado una agradable brisa. La motocicleta vibraba, y el hombre aceleraba y aceleraba. Su vista estaba algo nublada, pero no le importaba; recordó que no había traído casco, pero no le importaba; oía los gritos de su mujer pero no le importaban; vio que la moto cambiaba lentamente de carril, pero no le

importaba; vio el camión, ya peligrosamente cerca, pero no le importaba; supo que iban a morir y, entonces, sí le importó. Saltó de la moto y allá se quedó su mujer, que unos minutos antes había estado riendo y ahora gritaba, gritaba y parecía no poder parar, pero paró. Vaya si paró. Y allí quedó él, sin sentido mientras su mujer chocaba a cien kilómetros por hora contra el camión. Allí quedó mientras los zapatos de Laura volaban en el aire, describían un gran semicírculo y aterrizaban, a cien metros de allí, uno boca arriba y el otro boca abajo, en terrible simetría, asustando a un conejito que presenciaba, atónito la escena.

Se despertó en un hospital y gritó, gritó hasta que sintió que se le abrasaba la garganta; y lloró, lloró...

–Eh, eh, basta, amigo, tranquilo– la voz de Peláez llegaba lejos, de muy lejos, pero era consoladora– Tranquilo, hombre, ya pasó, tranquilo.

El hombre se apoyó en su hombro y siguió llorando un buen rato. Cuando ya no le quedaron lágrimas se sintió un poco mejor.

– ¿Estás mejor? –espetó Peláez– ¡eh!, compañero, ¿te encuentras bien?

– Sí, –contestó–, gracias por todo, eres un amigo.

– Gracias, ¿por qué?, sólo te he dado una maldita taza de café y tú me has contado toda tu vida. Gracias a ti.

– Gracias por escucharme, imbécil –contestó el hombre–, y rió y rió, como hacía mucho tiempo que no reía.

El hombre se levantó del sofá precipitadamente. Parecía que había recordado algo, algo importante que había olvidado hace tiempo. Cruzó a grandes zancadas el comedor y se dirigió al calendario que, indolentemente se hallaba colgado en la pared. La fotografía a la que el calendario estaba unido mostraba a una señorita ligera de ropa en actitud provocativa. Siguió, ayudándose del dedo, el mes en el que se encontraban hasta llegar al día presente: 21 de marzo. Sintió un vacío en el estómago. Esto era. Alguien había intentado recordárselo, ya que lo había olvidado por completo. En su delirio, pensó en Laura, desde donde estuviera, moviendo unos hilos invisibles que le habían llevado, finalmente, a dar con la causa de su sinvivir.

Era su aniversario de bodas. Hacía dos años ya que se había casado. Recordó el primer aniversario, celebrado en la intimidad de su hogar con unos cuantos amigos (por cierto, ¿dónde se habrían metido?). Naturalmente, la borrachera de aquel día había sido de campeonato, pero, qué demonios, él era feliz, y ella estaba viva. Habían reído, cantado... La voz de Peláez le trajo de nuevo al presente. Era increíble la facilidad con la que se ensoñaba últimamente. Una voz interior no paraba de repetirle: ¿en qué te has convertido? Aún tienes tus títulos, puedes empezar de nuevo. Vamos, cobarde, VAMOS. ¿Te preocupa lo que diga la gente? VAMOS.

Se giró rápidamente y se puso el abrigo.

– ¿A dónde vas? –preguntó Peláez.

– Amigo, –dijo el hombre, y su rostro estaba iluminado– me voy. Aún que me queda algo por hacer. No me despedí de ella, ¿sabes? Cuando salí del hospital ya la habían enterrado y ni siquiera me pasé a ver su tumba. Creo que ya es hora de que

me acerque por allí, ¿no crees?

– Seguro, amigo.

– Adiós, Peláez, y gracias por todo. Quizá vuelva algún día.

– Llámame cuando lo hagas, hombre. Buena suerte, compañero.

El hombre abrió la puerta y salió. Una ráfaga de aire helado se coló durante el corto espacio en que la hoja de la puerta permaneció fuera del marco. Peláez se quedó un momento de pie, en el centro del comedor. Pasado un tiempo, se volvió hacia la cocina, dispuesto a prepararse un café.

Jamás volvió a ver al hombre, ni supo qué había sido de su vida.

IV

Viajó durante dos días, sin comer y sin apenas dormir. En su vieja maleta llevaba un poco de ropa, su libreta de ahorros, sus títulos y un buen puñado de esperanzas. Se hundió en su asiento. Ya casi estaba llegando. A través de la sucia ventanilla del vagón de tren en que se encontraba divisó, a lo lejos, la carretera donde todo había empezado. Desde lejos parecía una delgada serpiente plateada. Una serpiente con la boca emponzoñada.

Por fin llegó a su destino. Comenzó a andar hacia el cementerio y era ya noche cerrada cuando llegó allí. Sentía en el bolsillo el peso reconfortante de una botella de whisky. No recordaba cuándo ni dónde la había comprado. Aún tenía puesto el precinto.

– Hola –dijo, cuando se halló frente a la tumba de su mujer—. Aquí estoy. He tardado un poco, lo sé, pero aquí me tienes.

Sacó la botella del bolsillo, la dejó en el suelo, a un lado, y arrodillándose se abrazó a la fría lápida y lloró durante un largo rato. Luego se quedó dormido.

Cuando despertó ya era de día. Los pocos pájaros que resistían el frío de la mañana emitían tímidos trinos. La botella aún descansaba a su lado, empeñada por el frío.

Cogió la botella, le quitó el precinto y desenroscó el tapón arrojándolo a un lado.

– Un trago de despedida –dijo, dirigiéndose a la lápida– por ti.

Bebió un largo trago de la botella, que quemó su garganta y escaldó su vacío estómago, haciendo brotar las últimas lágrimas que le quedaban.

Arrojó la botella lejos, muy lejos; se dio la vuelta y comenzó a andar.

El cielo estaba despejado y el brillante sol anunciaba ya el final de invierno.

ENTREVISTA

Me he decidido a realizar una entrevista a un maestro en ejercicio, y qué mejor que a un maestro con un bagaje en la enseñanza de más de 30 años. **D. Tomás Pérez González** está ejerciendo, actualmente, en el colegio “Ciudad Jardín” de Ciudad Real y con mucho agrado se ofreció a responder a cuantas preguntas quisiera formularle.

Preguntado por sus largos años en la docencia me respondió que había ejercido la docencia durante 34 años, pero que no todos fueron en la enseñanza pública, porque estuvo trabajando en una academia que creó aquí en Ciudad Real. Salvo un año que estuvo en Aldea del Rey, toda su vida ha transcurrido en Ciudad real.

Me comenta: “...inauguré el Colegio «Jorge Manrique», antiguo «Parque» (más conocido como colegio «Herodes») y allí empecé mi andadura en la enseñanza pública, ya que entonces reingresé en Magisterio. También fui profesor de estudios dirigidos en «El Doncel» y venía por las tardes de 7 a 8 aún estando en Aldea. En el curso 73-74 se creó el colegio de E.G.B. «El Doncel» y me propusieron quedarme allí. Estuve hasta el curso 79-80 en que se creó el nuevo colegio de E.G.B., al cual se le cambió el nombre para evitar la duplicidad, y se le puso el del barrio en el que está ubicado, colegio «Ciudad Jardín»”.

D. Tomás me explica como el sistema educativo vigente es muy oportuno, ya que “el coger a los niños con 10 años, que antes se iban al Instituto y que se hacían hombres, apartados de un ambiente más escolar y acogedor, como el que podría proporcionar la escuela, ha sido un gran acierto”. También alude a la reforma diciendo “la veo con cierto pesimismo, ya que en el Real Decreto de 14-8-1989 he visto que la habilitación y adscripción del profesorado no es coherente, y mi caso lo puede atestiguar. Yo soy Licenciado en Derecho, y, según el artículo 17, me veo obligado a dar el área de Sociales, cuando desde el año 1972 estoy dando Matemáticas”. Otra pega que ve es que: “...al parecer la Enseñanza Secundaria Obligatoria la van a dar los licenciados y esto hace que el cuerpo de maestros no sea único, se disgrega, pudiendo provocar cierta tirantéz entre unos y otros. Vería de muy buen grado que la Secundaria la siguieran dando los maestros”.

D. Tomás dice con desilusión “parece que cuando se cambia o se reforma es porque lo que hay no es bueno, y muchos lo achacan al fracaso escolar. Se dice que hay un 25-30% de fracaso escolar y la verdad es que hay alumnos que no obtienen el graduado escolar, pero muchos de ellos se marchan a Formación Profesional en donde lo obtie-

nen, a incluso otros en el Centro Piloto de Adultos”. “También es verdad que, si hay un 30% de fracaso, es porque hay un 70 de éxito. ¿Qué pasa? ¿qué los profesores de ahora no estamos preparados, y llevamos desde el año 70 dando clase en el C. Superior? Esa es la razón que se alude y es por ello por lo que se pretende que este ciclo lo impartan licenciados. Creo que esto no es serio, y que si hemos estado capacitados durante 20 años no creo que ahora lo dejemos de estar”.

Para terminar esta charla D. Tomás me dio un mensaje de esperanza para los futuros maestros: “...*debéis tener mucha vocación y mucha paciencia, porque actualmente la enseñanza está más difícil que hace 34 años; y pensar que es una satisfacción encontrarse por la calle hombres que te dicen «usted fue mi primer maestro» y verlos con carreras terminadas*”.

“El trabajo diario de un maestro –continúa diciendo D. Tomás– se va viendo en la práctica; se ve trabajando mucho con los niños; el no disgustarse con ellos, el no traer los problemas familiares o personales a la escuela, sino dejárselos en la puerta y saber que el niño no tiene la culpa de lo que a ti te ocurre. Hay que querer a los niños y aprender de ellos y en vez de esa célebre letrilla: «la letra con sangre entra», se debe decir que «la letra con cariño entra», y eso sólo lo sabemos los que llevamos muchos años en la enseñanza”.

Le agradezco a D. Tomás la deferencia que ha tenido conmigo y le deseo buena suerte en estos últimos años de su carrera.

R E S U M E N E S





SUMMARY

RESUME

ALBENTOSA HERNÁNDEZ, J.I. *El diseño del sílabus en la enseñanza del inglés en la E.G.B. (pp. 35-42).*

The proliferation of different methods for the teaching of foreign languages has had sometimes a disconcerting effect on teachers. Whilst during many years the teaching of English as a foreign language consisted of the teaching of grammar exclusively, during the 70's and the 80's there has been an important change and language has become to be considered as an interpersonal communicative reality. There has also been a change in syllabus design that has led to spiral or cyclical syllabuses once a priori and a posteriori syllabuses have been considered inadequate for the present school reality. Cyclical syllabuses consist of topics or functions to which the learner returns, at regular intervals, for more and more profound study.

La prolifération des méthodes de l'enseignement des langues étrangères a eu, parfois, un effet déconcertant pour les enseignants. Alors que pendant bon nombre d'années l'enseignement de l'anglais en tant que langue étrangère se bornait à l'enseignement exclusif de la grammaire, les années 70 et 80 ont connu un changement important lorsque l'on a conçu la langue comme une réalité communicative interpersonnelle. En conséquence, après avoir abandonné les sílabus totalement a priori et a posteriori à cause de leur inadéquation à la réalité scolaire actuelle, la conception de la description du sílabus est arrivée à la confection de sílabus cycliques ou en spirale qui consisteraient en une série de clichés ou de fonctions sur lesquels l'étudiant reviendrait un certain temps pour une étude plus approfondie.

DÍAZ SÁNCHEZ, J. *Elementos para una teoría del arte en las Conferencias de Federico García Lorca (pp. 43-52).*

Lorca's lectures can be considered from the point of view of History of Art: a very lorquian concept like that of "Duende" ("Imp") is very closed to the mechanisms

Les conférences de Lorca admettent une lecture à partir de l'Histoire de l'Art: un concept aussi lorquien que celui de "Duende" ressemble beaucoup aux mécanismes

* Estas versiones han sido efectuadas por Katherine Barrett, Claudie Brulin y Dominique Vequeau, Auxiliares de Conversación de Lengua Inglesa y Francesa, respectivamente, en esta Escuela Universitaria.

of how works of art are interpreted in our times; similar ideas can be found amongst certain progressive artistic thinkers of our time.

The lorquian city is very similar to the concept of the city found in art and literature of the 20 th. century: a city that can be found in the etherial realms, that offers, as in expressionist cinema, unknown yet tangible perspectives or based in senses and colours, never on a rational idea or a knowledge of cities. Finally we can appreciate Lorca's artistic tastes which conformed to the progressive artistic ideas of the 30's.

de l'oeuvre d'art de notre siècle. Nous trouvons chez certains théoriciens de l'avant-garde artistique des arguments très similaires.

La ville de Lorca est vraiment semblable à la ville perçue dans l'art et dans la littérature du XX^e siècle: une ville que l'on découvre de façon éphémère, qui offre comme dans le cinéma expressionniste des horizons inédits, mais faciles à trouver ou qui se base sur les sens ou les couleurs, jamais sur une idée rationnelle ou connue des villes. Finalement on perçoit le goût artistique chez Lorca et sa coïncidence avec les arguments de l'avant-garde des années trente.

DÍAZ VERA, M.^a I. / DÍAZ VERA, J.E. Aprovechamiento didáctico de la traducción en la clase de lengua inglesa (pp. 53-59).

The traslation of a text from one language to another involves both a linguistic and a stylistic process on the part of the translator. These two processes, and particularly the first one, can be exploited by the teacher of English in many different ways, depending on what his aims are: the presentation of new material, the revision of structures which are known by the pupil, etc. In this sense, the "direct translation" (i.e. English-Spanish) can be especially fruitful, insofar as it gives the pupil a fresh, first-hand contact with the language he is learning. This type of translation is accessible to any student, and all the student's skills can be developed by means of this exercise, in which the language teacher can combine both a linguistic and a cultural approach.

La traduction d'un texte d'une langue à une autre implique un processus linguistique et stylistique de la part du traducteur. On peut utiliser ces deux processus, et spécialement le premier, de différentes manières dans la classe de langue anglaise, selon les objectifs fixés para le professeur: présentation d'un nouveau matériel, révision des structures connues par l'élève, etc. Dans ce sens, la "traduction directe" (de l'anglais à l'espagnol), est spécialement profitable, tant qu'elle offre à l'étudiant un premier contact avec la langue qu'il étudie. Ce type de traduction est accessible à n'importe quel étudiant, et l'élève peut améliorer ses connaissances de la langue dans tous ses aspects grâce à cet exercice, dans lequel le professeur peut combiner le rapprochement entre le linguistique et le culturel.

IZQUIERDO MORAL, C. y VILLALOBOS RACIONERO, I. Lenguaje y comunicación: Aprovechamiento didáctico de los cuentos tradicionales (I) (pp. 71-108).

In this article a traditional tale (El hermano corzo) from the province of Ciudad Real is being analysed from two different, yet complementary, points of view. The authors' intention is for the students in the Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B. to come into contact with linguistic analysis and to get to know the rudiments of the narrative analysis of texts. The authors consider that this is the didactic use that traditional tales can have in the syllabus. That is why they present their own analysis as a model. Because of the fact that the text of the analysed tale was compiled by a professional researcher, the prescriptive and descriptive study of the language as well as the analysis of the narrative discourse, are particularly interesting.

Dans cet article, est analysé, de deux points de vue différents, et néanmoins complémentaires, un conte traditionnel (El hermano corzo) recueilli dans la province de Ciudad Real. Ses auteurs prétendent que les élèves des Écoles Universitaires de Formation du Professorat de E.G.B. se familiarisent avec l'analyse linguistique et connaissent les règles de l'analyse narrative de textes. C'est selon eux le profit didactique que peuvent avoir les contes traditionnels dans leur Plan d'Études. Pour cela, ils proposent leurs propres analyses comme des exercices types. Étant donné que le texte du conte analysé est la transcription fidèle d'un folkloriste professionnel, l'étude descriptive et prescriptive de la langue, ainsi que l'exposé du discours narratif sont particulièrement intéressants.

This article is the first part (at University level) of a paper that, in the next issue, will give further information as to the use of this tale in E.G.B.

Cet article est la première partie (niveau universitaire) d'un travail qui rendra compte aussi, dans le prochain numéro, du profit de ce même matériel dans l'Education Générale Basique.

HERVÁS RODRÍGUEZ, R., LÓPEZ DE LOS MOZOS, A. y SANZ ARAGÓN, H. *Estudio de la adaptación de los alumnos de segunda etapa de E.G.B.) (pp. 60-70).*

The present study tries to discover the real adaptive situation of normal students of 12, 13 and 14 years old, and at the same time which personal characteristics could be linked with any of the aforementioned situation. The adaptation of our adolescents at these ages is favourable and does not present any great problem. Nevertheless, we offer several suggestions to help them adapt and fit in better.

La présente étude a essayé de déterminer quelle est la situation d'adaptation réelle des élèves "normaux" de 12, 13 et 14 ans, et également quels traits de personnalité peuvent être mis en relation avec cette situation. L'adaptation des adolescents de cet âge est favorable et ne présente pas de grave problème. Cependant nous donnons quelques recommandations pour faciliter leur adaptation et leur intégration.

JIMÉNEZ GORDO, J. y SÁNCHEZ DE LA FUENTE, S. *La educación para la salud como contenido transversal en el currículo escolar (pp. 109-119).*

In the last few years importance of health has been brought forward in the minds of people; however we see that in fact healthcare is little practiced. The School is an exceptional institution for modifying this, promoting health and encouraging healthy life styles. In order to make sure that this is effective, the fundamental strategic element must be "Education towards Health".

Dans les dernières années la santé en tant que valeur est apparue plus clairement dans la conscience des citoyens; cependant nous l'agressons constamment. Pour changer cela, promouvoir la santé et développer des styles de vie plus sains, l'école est une institution privilégiée. Et pour que ceci soit effectif, l'élément stratégique fondamental est l'Education pour la santé.

Education towards Health must be treated as a global content, integrating it in all the curricular subjects and must be seen as part of the responsibilities of the whole teaching staff.

Il faut aborder l'Education pour la santé en tant que contenu transversal, en l'intégrant dans tous les domaines de connaissance, et en tant que responsabilité commune à l'ensemble des professeurs.

MARTÍN RODRÍGUEZ y RODRÍGUEZ GARCÍA, P. *La enseñanza de la gramática francesa en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B. (pp. 120-130).*

This article tries to answer three basic questions. In the first place whether grammar should be taught or not. Once this point has been analysed it asks what type of grammar, within the possibilities, should be taught. Finally analysing the teaching of grammar, already decided upon.

Dans cet article on essaie de répondre à trois questions fondamentales. Dans un premier temps on se demande s'il faut enseigner la grammaire ou pas. Une fois ce point analysé, on étudie quel type de grammaire, parmi les diverses grammaires possibles, on doit enseigner. Finalement on analyse la façon d'enseigner la grammaire qu'on a auparavant choisie.

MORENO ABELLÓ, J.A. *Reflexiones acerca de la formación de profesores de E.G.B. desde una perspectiva psicoeducativa* (pp. 131-140).

In order to define the objectives that our "Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B" must accomplish, we must think of two concepts: the model of teacher and the model of how to form teachers.

In the last years there has been a change from the conception of the teacher as the only active person in the class to the conception of the teacher as a mediator in the teaching-learning process.

We believe that an up to date model of teacher involves providing an adequate scientific formation that help him to understand the learning process and which enables the teacher to look for original solutions in different educative situations, knowing how to apply acquired scientific knowledge to real life education.

Pour définir les objectifs que doivent atteindre nos E.U. del Profesorado de E.G.B. nous devons partir d'un modèle de formation des professeurs.

Dans les dernières années on est passé d'une conception active du professeur à une conception selon laquelle le professeur joue un rôle de médiateur dans l'enseignement-apprentissage.

Nous croyons qu'un modèle actualisé de professeur suppose qu'on lui donne une formation scientifique qui lui permette de comprendre le processus de l'apprentissage et qui le prépare à chercher des solutions originales pour les différentes situations éducatives; sachant ainsi appliquer les connaissances scientifiques acquises à la réalité éducative.

NIETO LÓPEZ, E. *La evaluación en educación física* (pp. 141-155).

Evaluation is one of the constitutive elements in the process of teaching and learning, and from here we have attempted to bring ourselves a little closer to the practical realisation of this didactic process in a public college of E.G.B.

The work draws upon a limited sample of evidence, within the nucleus of physical conditioning which, after having been meticulously explained and worked, was finally realised and is being executed in the formation of this work.

L'évaluation est un des éléments constitutifs du processus de l'enseignement-apprentissage, et c'est de là que nous avons essayé de nous rapprocher un peu plus de la mise en pratique de ce processus didactique dans un collège public d'E.G.B.

Le travail regroupe un échantillon très limité d'essais, à l'intérieur du noyau du conditionnement physique qui, après avoir été méticuleusement expliqués et travaillés, ont finalement été réalisés. C'est cette exécution que nous concrétisons dans ce travail.

PINACHO SÁNCHEZ, I. *Actualidad y perspectivas de futuro para la Didáctica de las Ciencias Experimentales* (pp. 156-162).

After several centuries of investigation and scientific advances, the teaching aspects of sciences today appear to be specially questionable. The important movement for curriculum reform which rose in the 60's and the subsequent tasks of evaluation, have brought with them a period of crisis involving objectives, methodology and conception of the role of the teacher. The actual teaching theories have wide repercussions on the elaboration of the school curriculum. The curricula must avoid mere "infirmative transmission" and help to prepare citizens capable of interpreting natural phenomena, making decisions and taking active part in society. The teacher has to assume an important role as an agent of change in order to help the youth of today who we hope will be the responsible citizens of tomorrow.

Après plusieurs siècles de recherche et de progrès scientifiques, les aspects didactiques des Sciences sont spécialement mis en question aujourd'hui. L'important mouvement de réforme de l'Enseignement apparu dans les années 60, et le travail d'évaluation qui s'en est suivi, ont donné comme résultat l'apparition d'une étape de crise des: objectifs, méthodologie et conception du rôle du professeur. Les nouveaux courants didactiques ont d'importantes répercussions dans la mise en oeuvre des curricula scolaires. Ceux-ci doivent être orientés vers le surpassement de la simple transmission d'information, afin de préparer des citoyens capables d'interpréter les phénomènes naturels, de prendre des décisions et d'intervenir de manière active dans la société. Le professeur doit assumer un rôle important d'agent de transformation, au service des jeunes d'aujourd'hui, qui, nous l'espérons, seront les citoyens responsables de demain.



UNIVERSIDAD DE CASTILLA - LA MANCHA