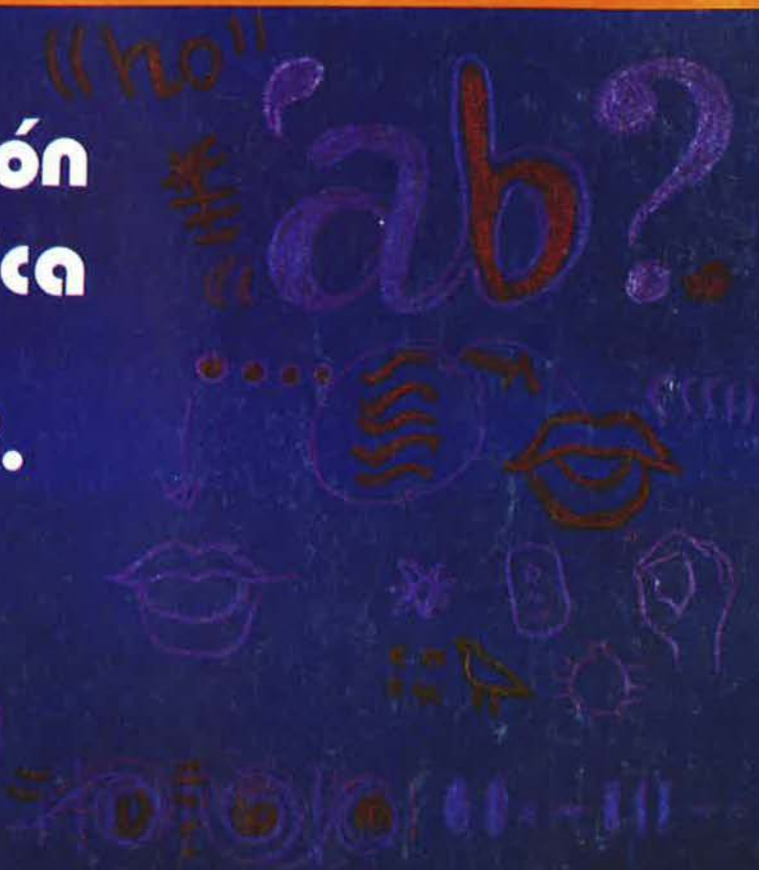


Vida escolar

Núm. 187-188 — MARZO-ABRIL — 1977

la
expresión
lingüística
en la
E.G.B.



artistas españoles contemporáneos



ULTIMOS TITULOS

111. María Droc; 112. Ginés Parra; 113. Antonio Zarco; 114. Daniel Argimón; 115. Palacios Tardez; 116. Hidalgo de Caviedes; 117. A. Teno; 118. C. Bernaola; 119. Beulas; 120. Hermanos Algora; 121. Haro; 122. Celis; 123. Esther Boix; 124. Jaume Mercadé; 125. Echauz; 126. Mompou; 127. Mampaso; 128. Santiago Montes; 129. Carlos Mensa; 130. Francisco Hernández; 131. María Carrera; 132. Muñoz de Pablos; 133. Angel Orensanz; 134. Nazco; 135. González de la Torre; 136. Eduardo Urculo; 137. E. Gabriel Navarro; 138. Boado; 139. Julián Martín de Vidales; 140. Alberto; 141. Luis Sáez; 142. Rivera Bagur; 143. Salvador Soria; 144. Eduardo Toldrá; 145. Andrés Cillero.

Venta en:



- Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34.
- Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n Teléfono: 449 77 00

Vida escolar

Revista de la Dirección General de Educación Básica
Número 187-188
Marzo-Abril 1977

Año XIX

CONSEJO DE REDACCION

Director

ORENCIO SANCHEZ MANZANO

Secretario

JAIME ACEBRON OROZCO

Asesores

MANUEL NUÑEZ PEREZ
DAVID DE FRANCISCO ALLENDE
JOSE LUIS PEREZ IRIARTE
ALBERTO AIZPUN LOPEZ
EDUARDO SOLER FIERREZ
LUIS CURIEL POBLADOR
JESUS ASENSI DIAZ
MARIA LUZ MERIN GABRIEL

Diseño cubierta

MANUEL S. LUDEÑA

Edita

SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
Ciudad Universitaria - Madrid-3



Imprime

HEROES, S. A.—Torrelara, 8.—Madrid-16

Depósito legal: M. 9.712-1958

Tirada

150.000 ejemplares

Publicación mensual

sumario

	Páginas
0 Presentación. Por Eduardo Soler Fierrez ...	4
1 Objetivos en la enseñanza del lenguaje y criterios para su evaluación. Trabajo elaborado en equipo coordinado por Gonzalo Gómez Dacal ...	5
2 Actividades para el aprendizaje en el área de lengua. Por Rafael Rodríguez Marín.	11
3 Sintaxis y enseñanza. Por Antonio Narbona Jiménez ...	19
4 La enseñanza del idioma francés en la Educación General Básica. Por Francisco Navarro de Diego ...	26
5 Semblanza de Celia Viñas. Por Ana María Fernández Palomar ...	36
6 Impresiones sobre algunos poemas inéditos de Celia Viñas. Por Jesús Toboso Sánchez ...	38
7 La función de la poesía en el mundo del niño actual. El folklore en la escuela. Por Carmen Bravo Villasante ...	42
8 Proyecto de un departamento de reeducación de lectura y escritura en el centro piloto "Zumalacárregui", de Madrid. Por Javier Bordera Escolano ...	45
9 Importancia de la lectura en el proceso educativo. Por Juan A. Naranjo y Fernando Vilches ...	50
10 Ideas para una programación y evaluación de objetivos en un curso de lengua española. Por Lucinio Alonso ...	55
11 LIBROS: "Una, dola, tela, catola. El libro del folklore infantil". Por Carmen Bravo Villasante ...	58

La Dirección de la revista no se hace responsable de los juicios personales de sus colaboradores.

Cuando el director de VIDA ESCOLAR me encomendó que me ocupara de coordinar un número monográfico de la Revista dedicado a la didáctica de la Lengua y Literatura pensé que merecía la pena empeñarse en obtener trabajos de profesionales que, dada su dedicación, pudieran hacer interesantes aportaciones.

Ya sólo el tema justifica la aparición de las nuevas orientaciones que aquí se recogen, pero, además, los aspectos específicos tratados contienen especial importancia, puesto que responden plenamente a nuevas concepciones didácticas.

Un grupo de especialistas y pedagogos han abordado la formulación de objetivos en el área del lenguaje. Trabajo este fundamental, ya que permite al profesorado ajustar sus programaciones a estos objetivos a sabiendas de que cubren los distintos campos y aspectos del área de la lengua española.

El artículo eminentemente práctico de Rodríguez Marín combina las diferentes actividades lingüísticas con las cuatro situaciones fundamentales de aprendizaje emanadas de las posibilidades que tienen los alumnos de agruparse. Este trabajo completa al primero, ya que el disponer de todos los posibles trabajos propios de cada forma de agrupamiento facilitará enormemente la actividad programadora del profesorado.

El profesor Narbona, de la Universidad Autónoma de Madrid, en un documentado y clarificador artículo defiende la tesis de que el estudio sintáctico no debe desligarse en la enseñanza del componente significativo. La separación comportaría un mero reconocimiento memorístico de elementos formales que hay que evitar en la Básica. Se parte del hecho de que la gramática no es previa a la lengua, sino posterior, por lo que su estudio no debe ser más que reflexión sobre la misma.

El catedrático del Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia, Francisco Navarro, pasa revista a los métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras desde la perspectiva del francés para estudiar con detenimiento el método estructuro-global-audiovisual y las fases de sus unidades didácticas. Recuerda el autor que los actuales alumnos de Educación General Básica, cuando accedan a la vida laboral no podrán ocupar un puesto relevante en la sociedad si no conocen dos lenguas extranjeras.

Una alumna del Instituto de Almería ha trazado la semblanza de la que fue profesora de Lengua y Lite-

ratura en aquella ciudad, Cella Viñas. La fuerza de su magisterio arrastra todavía a los que se ponen en contacto con los que la conocieron. Resumen de un trabajo más extenso, Ana María Fernández Palomar ha tratado de condensar las características de la profesora que en mucho se anticipó a nuestros tiempos y que supo poner su asignatura al servicio de la auténtica formación integral de sus alumnas, en un ambiente donde su magisterio no siempre era comprendido. Junto a la faceta didáctica, la otra cara de Cella Viñas, la poética, de la que Jesús Toboso nos ofrece tres poemas inéditos, brindados por la autora, de su puño y letra, a gentes almerienses. ¿Qué alumno de básica no habrá leído versos de Celia Viñas?; unos versos ganados a sus alumnos a fuerza de darse a ellos, repetidos y repetidos en antologías escolares y que generación tras generación se van grabando en los niños como primeras muestras de literatura escrita.

Carmen Bravo Villasante, conocidísima por sus obras dedicadas a historiar y antologar la literatura infantil, nos hace sentir en su artículo la necesidad de incluir la poesía desde los primeros pasos de la educación del niño. En un mundo utilitario y deshumanizado, la relación entre poesía, música y juego es tratada por la autora como un estímulo para la inteligencia y la sensibilidad.

Javier Bordera, máster en educación y profesor del colegio piloto Zumalacárregui, desarrolla el proyecto de organización del Departamento de Lectura y Escritura en cualquier colegio nacional. Completa el tema de la lectura el trabajo de Juan A. Naranjo y F. Vilches.

Cierra este número un artículo del profesor Lucinio Alonso, en el que aborda un tema que se ha trabajado poco y que sin duda interesa a la hora de sentar los criterios para evaluar con rigor y objetividad el rendimiento en el área del lenguaje.

Se ha tratado de incluir artículos de diversa índole. Era obligado: al adentrarnos en el campo de la Lengua nos aparecen multitud de caminos, enfoques y perspectivas.

Junto con mi agradecimiento a los autores que lo han hecho posible, el deseo de que este número sea útil a los que trabajan en la enseñanza de esta disciplina.

E. SOLER FIERREZ

1

Objetivos en la enseñanza del lenguaje y criterios para su evaluación

Un grupo de catedráticos e inspectores, conocidos por sus aportaciones al campo de la Didáctica de la Lengua, se reunió durante dos días en Madrid para elaborar las bases de una programación larga de Lengua y Literatura para la segunda etapa de Educación General Básica.

Al dedicarse este número de la revista "Vida Escolar" a la Didáctica en el área de Expresión Verbal, ha parecido oportuno incluir en él este trabajo con la seguridad de que será muy útil al profesorado de la especialidad para ajustar las programaciones que vayan haciendo en este campo a lo largo del curso y a la Administración que tendrá un documento de trabajo para poder abordar una revisión de las orientaciones didácticas en este campo.

Para deducir y formular objetivos del aprendizaje lingüístico, se ha atendido a los criterios que se enuncian a continuación:

1. La naturaleza del fenómeno lingüístico, que comprende los siguientes aspectos:

- a) La lengua como sistema.
- b) Las funciones del lenguaje.
- c) Los niveles de uso de la lengua.
- d) La lengua como producto histórico.

2. La naturaleza de la comunicación, que atiende a:

- a) Comprensión oral.
- b) Expresión oral.
- c) Comprensión escrita.
- d) Expresión escrita.

3. La situación didáctica, que obliga a considerar las implicaciones mutuas entre el uso de la lengua y la reflexión sobre el hecho lingüístico.

4. En la formulación de objetivos se reserva un lugar especial a la lengua literaria, dado su interés en relación con los valores estéticos y culturales, además de los específicamente lingüísticos.

La reflexión acerca del sistema de la lengua y de los diversos aspectos del fenómeno literario se justifica en función de su incidencia en el hecho de la comunicación, y en el desarrollo intelectual y afectivo de los alumnos.

EQUIPO REALIZADOR

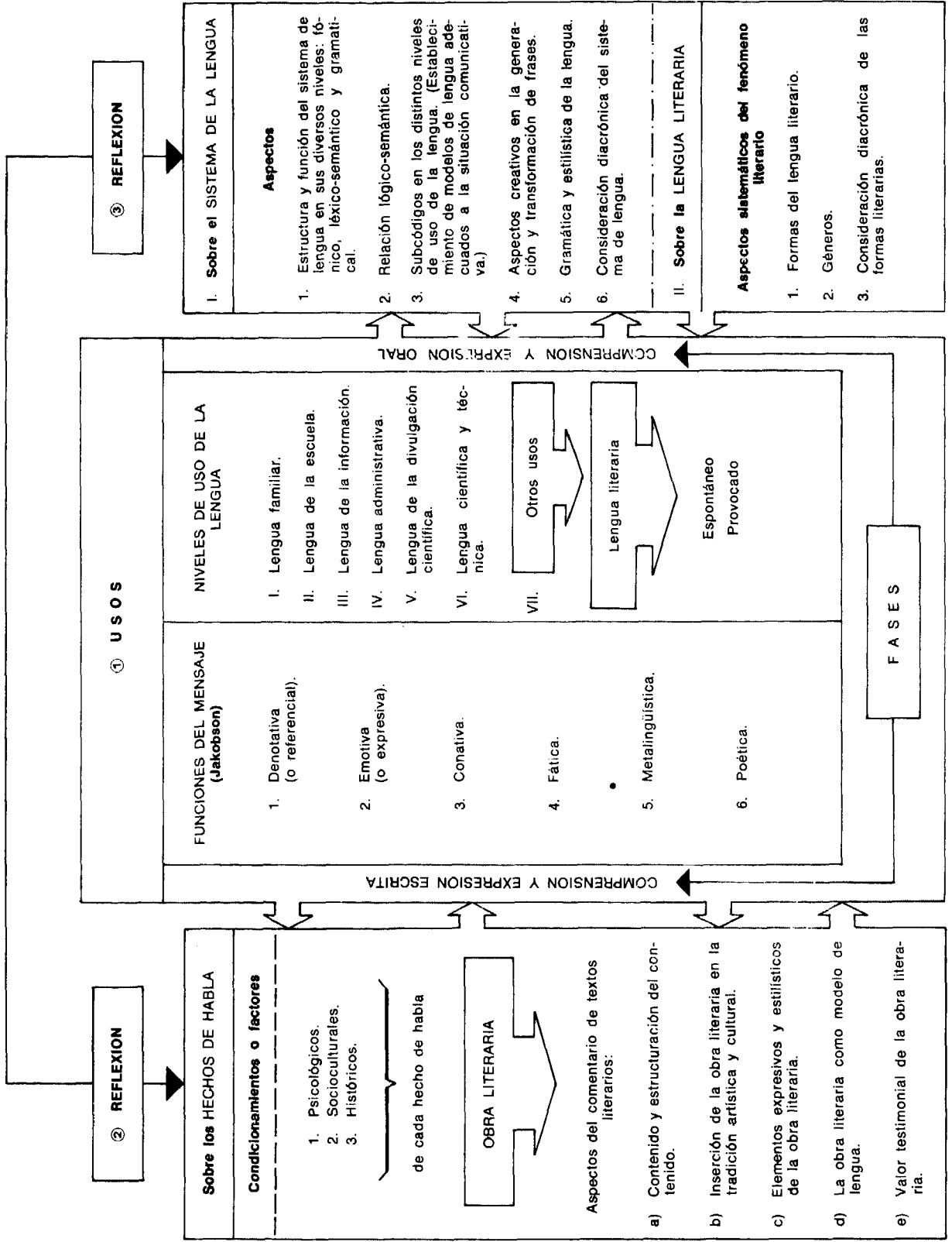
— Coordinador: **Don Gonzalo Gómez Dacal.**
— Miembros del equipo: **Adivinación Gómez, don Joaquín; Barroso Gil, doña Asunción; de Bustos Tovar, D. J. Jesús; Citoler Carilla, doña Manuela; García López, don José; Gómez Galán, don Antonio; Gutiérrez Refón, doña Berta; Lázaro Carreter, don Fernando; Montes Palomino, doña Pilar; Pleyán, doña Carmen; Roig Pons, don José; Soler Flérez, don Eduardo; Tusón Valls, don Vicente.**

Estos criterios se esquematizan en el cuadro adjunto, en el que se intenta poner de manifiesto que el ejercicio del lenguaje se enriquece juntamente con el uso y con la reflexión sobre el mismo. Esta reflexión se hace en dos planos: en el *sistema*, en cuanto que éste puede reconocerse en cada hecho de habla, y en la misma *actividad lingüística*, en la cual van implicadas todas las connotaciones derivadas de su naturaleza social e histórica.

OBJETIVOS BÁSICOS DEL APRENDIZAJE DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

— Adquirir conciencia del valor convencional e instrumental de la lengua.

— Alcanzar un nivel de lengua correcta propia y coherente (sin contravenir a las



normas de la lengua, con el uso exacto de las palabras y respetando el orden lógico del discurso).

— Creación de una necesidad lectora para el enriquecimiento e incremento de la capacidad crítica.

1. Contacto con experiencias humanas (históricas, sociales, ideológicas, personales, etc.) que se dan también en otras áreas, pero que en la obra literaria se presentan como vivencias integradoras.

● Enriquecimiento humano, intelectual, afectivo.

2. Contacto continuo con el problema de la expresión eficaz de las experiencias caracterizada por la creatividad y con una especial densidad de las funciones emotiva, conativa y poética.

● Enriquecimiento de la sensibilidad y del sentido estético.

I LENGUA FAMILIAR

1. COMPRENSION Y EXPRESION ORAL

Objetivos

1.1. Adquirir actitudes y conductas válidas que promuevan y mantengan la comunicación en la situación coloquial.

1.2. Utilizar la entonación y pronunciación adecuadas a la situación comunicativa correspondiente.

1.3. Alcanzar el uso adecuado del vocabulario en cada situación.

1.4. Alcanzar la coherencia indispensable en el componente fraseológico y en el discurso.

1.5. Adquirir actitudes y conductas válidas para esta-

blecer y asegurar la comunicación durante la situación coloquial.

1.6. Valorar las implicaciones situacionales y contextuales del diálogo, y los signos lingüísticos en los que se manifiestan.

Formas de evaluación

1.1. Observación con registros de conducta apropiados.

1.2. Grabación crítica.

1.3. Valorar la adecuación a los códigos sociales en el uso de la lengua.

1.4. Adaptar una conducta a un mensaje recibido oralmente. Hacer que otro adapte la suya a nuestro mensaje.

1.5. Reconocer los equívocos en un mensaje.

1.6. Observación de hábitos coloquiales con registro apropiado.

II LENGUA ESCOLAR

1. COMPRENSION Y EXPRESION ORAL

Objetivos

2.1. Actuar en situaciones que exijan la expresión oral de ideas o sentimiento sin limitaciones producto de inhibiciones involuntarias.

2.2. Adquirir un vocabulario unívoco y propio de cada uno de los distintos saberes y de la relación social.

2.3. Alcanzar rigor en la construcción fraseológica evitando las soluciones de continuidad sintáctica, elipsis y repeticiones innecesarias, etcétera.

2.4. Alcanzar suficiente capacidad de reflexión sobre el uso adecuado de los nexos.

2.5. Partiendo de la observación y de la selección de lo observado, construir des-

cripciones en relación a un fin determinado.

2.6. Hacer descripciones orales pertinentes a objetivos partiendo de la observación.

2.7. Dominar la organización expositiva y los recursos vocales y gestuales que potencian el mensaje.

2.8. Usos de las distintas formas de argumentación y los correspondientes recursos dialécticos: expresión concisa de una opinión, con la argumentación subsiguiente, presentación de diversos hechos concretos para inferir conclusiones, etc.

2.9. Provocar en los interlocutores actividades válidas para que un debate se desarrolle adecuadamente.

2.10. Lograr la capacidad de análisis y síntesis en una comunicación oral: exposición, argumentación y debate.

2.11. Adecuación del discurso oral a las distintas situaciones y funciones de la comunicación.

Formas de evaluación

2.1. Observar la conducta del alumno.

2.2. Pruebas de elección múltiple. Transformación de frases. Textos con lagunas.

2.3. Pruebas de elección múltiple. Corrección de los escritos espontáneos contabilizando los errores.

2.4. Pruebas de selección múltiple. Textos con lagunas.

2.5. Anotaciones sobre los datos observados con la declaración del objetivo para estimar la oportunidad de las observaciones.

2.6. Construcción de descripciones.

2.7. Recoger en magnetófono algunas exposiciones, pa-

ra estudiar su organización. Observación del alumno.

2.8. Grabación y crítica.

2.9. Observación, con un registro apropiado.

2.10. Grabación y análisis.

2.11. Valorar su adecuación, partiendo de la declaración explícita de la función y del receptor.

2. COMPRENSION ESCRITA

Objetivos

2.2.1. Percibir los distintos niveles de abstracción del vocabulario propio de la lengua escolar.

2.2.2. Comprender los valores léxicos y sintagmáticos en la expresión escrita.

2.2.3. Apremiar significativamente los valores contextuales.

2.2.4. Estimar el valor de los signos de puntuación y demás recursos gráficos.

2.2.5. Distinguir lo fundamental de lo accesorio en un texto escrito.

2.2.6. Relacionar distintas formas de expresión de un mismo contenido.

2.2.7. Dominar las técnicas de trabajo basadas en la información escrita: diccionarios, gráficos, libros de consulta, fichas, etc.

2.2.8. Convertir la información escrita en un generador de actividad intelectual, formular preguntas a partir de dicha información, inferir, deducir conclusiones, etc.

2.2.9. Integrar los conocimientos adquiridos a través de la información escrita en la propia experiencia.

2.2.10. Tomar conciencia de que el lenguaje escolar consiste en una reflexión sobre

el lenguaje mismo (metalinguaje).

Formas de evaluación

2.2.1. Series de palabras para proceder a su clasificación según la extensión de su significado. Pruebas de elección múltiple, etc.

2.2.2. Explicarlos en ejemplos propuestos.

2.2.3. Una misma palabra en distinto contexto para definir sus distintos significados.

2.2.4. Dictados, marcando pausas. Párrafos para que pongan los signos gráficos. Observación de lo escrito.

2.2.5. Subrayar, esquematizar, sinopsis dado un texto, hacer organigramas, etc.

2.2.6. Realizar ejercicios de traslación a formas de elocución distintas.

2.2.7. Observar si la utilización de la información es funcional. Valorar la cantidad y realidad de fuentes manejadas.

2.2.8. Valorar la cantidad, la pertinencia y la originalidad de tales actividades.

2.2.9. Aplicaciones de tales conocimientos en operaciones y expresiones lingüísticas nuevas.

2.2.10. Distinguir, en un mensaje escolar, los aspectos lingüísticos y metalingüísticos.

3. EXPRESION ESCRITA

Objetivos

2.3.1. Adquirir la indispensable claridad caligráfica.

2.3.2. Dominar la ortografía del vocabulario propio de cada nivel.

2.3.3. Partiendo de la ortografía de la tilde, alcanzar una percepción del fenómeno acentual, con sus conse-

cuencias léxicas, gramaticales y rítmicas.

2.3.4. Usar los signos de puntuación de modo que pongan de relieve las unidades de sentido y su jerarquización en el discurso.

2.3.5. Expresar de distintas formas un mismo contenido con el fin de adaptar el discurso al receptor, a la función del mensaje y a la situación en que se produce.

2.3.6. Dominar las distintas formas de alocución—descripción, narración, diálogos y exposiciones—adecuándolas al receptor y a la función expresiva.

2.3.7. Expresar con orden y coherencia los contenidos culturales que se van adquiriendo.

2.3.8. Alcanzar la capacidad de reacción a través de la expresión escrita. Ante cualquier incitación del mundo circundante, reaccionar en la forma adecuada a través de la expresión escrita.

2.3.9. Expresar reflexiones críticas acerca de los propios usos lingüísticos.

2.3.10. Integrar los usos lingüísticos en las estructuras gramaticales que conoce.

Formas de evaluación

2.3.1. Escala gráfica.

2.3.2. Escala ortográfica. Dictados. Textos con lagunas.

2.3.3. Distinguir en un texto dictado el valor léxico y funcional de ciertas palabras, en razón del uso de la tilde.

2.3.4. Presentar un texto dictado sin puntuar para que se coloquen los signos.

Observación de la puntuación en redacciones y notas.

2.3.5. Redacción de mensajes con declamación explí-

ta del receptor y de la función.

Elaborar un mismo mensaje, dirigido a distintos receptores.

2.3.6. Construcción de estas formas con declaración explícita del receptor y de la finalidad del mensaje.

2.3.7. Escalas de composición escrita.

2.3.8. Con un estímulo provocado, observar las reacciones que se manifiestan por escrito.

2.3.9. Autoevaluación razonada.

2.3.10. Análisis de la expresión espontánea escrita.

III. LENGUA DE MEDIOS DE INFORMACION

1. COMPRENSION Y EXPRESION ORALES Y ESCRITAS

Objetivos

3.1. Adquirir una actitud crítica ante la información recibida a través de los medios de comunicación social.

3.2. Distinguir en el mensaje los elementos emotivos, connotativos, etc., que suelen superponerse a los elementos puramente referenciales.

3.3. Analizar y valorar los recursos expresivos que, en cada caso, permitan descubrir la intencionalidad del mensaje en función del público al que va dirigido, distinguiendo:

- recursos verbales = particularidades léxicas, sintácticas, fónicas, dicción, tono, ritmo, etc.).
- recursos no verbales = visuales (tipografía, imágenes), sonoros (ruidos, música de fondo...).

3.4. Adquirir conciencia del carácter unilateral del proceso de la comunicación en el terreno de la información, o lo que es lo mismo, adquirir conciencia de la situación propia como la de un mero receptor.

3.5. Capacidad de seleccionar las fuentes y canales de información, así como los mensajes transmitidos por aquéllos.

3.6. Sintetizar e integrar la información recibida en el conjunto de las experiencias y conocimientos personales.

3.7. Utilizar la información, tras la selección, síntesis e integración, en la propia expresión y en los trabajos personales.

3.8. Reconocer la ideología e intención subyacentes, basándose en los recursos lingüísticos o de otro tipo presentes en el mensaje.

Formas de evaluación

3.1. Observación de las reacciones que producen en el alumno los mensajes recibidos.

3.2. Buscar las causas de las diferentes reacciones que puede producir una misma información en los alumnos.

3.3. Resumen de una información emitida.

IV. LENGUAJE ADMINISTRATIVO

1. COMPRENSION Y EXPRESION ESCRITA

Objetivos

4.1. Utilizar los más frecuentes documentos de la vida administrativa y los modelos de lengua correspondiente.

4.2. Distinguir el valor significativo de las fórmulas pe-

culiars de la lengua administrativa.

4.3. Percibir las diferentes partes de que consta un documento administrativo y los signos gráficos correspondientes.

4.4. Redactar correctamente cartas y documentos de la vida administrativa ordinaria.

4.5. Utilizar correctamente el lenguaje administrativo propio de un documento.

Formas de evaluación

4.1. Dada una serie de situaciones utilizar el documento que convenga.

4.2. Explicación de las fórmulas administrativas.

4.3. En un conjunto de documentos administrativos, enumerar las partes de que constan y percibir su función en el documento.

4.4. Escalas de redacción para los diferentes documentos.

4.5. Advertir errores de lenguaje en documentos dados.

V. LENGUA DE LA DIVULGACION CIENTIFICA

1. COMPRENSION Y EXPRESION ORALES Y ESCRITAS

Objetivos

5.1. Adquirir una actitud positiva hacia los textos de divulgación científica.

5.2. Adquirir conciencia de que posee recursos para ir superando las dificultades de este tipo de lenguaje.

5.3. Distinguir las diferentes funciones lingüísticas que pueden aparecer en un texto de divulgación, junto a lo denotativo, lo connotativo, conativo, etc.

5.4. Dominar los recursos que pueden facilitar la com-

preensión y valoración del vocabulario utilizado: contexto, familias léxicas, composición, derivación, etc.

5.5. Utilizar de forma rigurosa el *vocabulario* empleado en el tratamiento de temas científicos.

5.6. Utilizar la *terminología* propia del campo científico de que se trate.

5.7. Captar y utilizar las *peculiaridades sintéticas* del lenguaje de la Divulgación científica: riqueza de nexos, subordinación, períodos largos...

5.8. Seguir una *argumentación* según sus partes, su articulación y su jerarquización.

5.9. *Construir argumentaciones* coherentes y rigurosas.

5.10. Utilizar ciertas características de *estructuración* y *presentación* de la obra que pueden orientar sobre el tratamiento y contenido de la obra (índice, prólogo, resumen, editorial, colección...).

5.11. Distinguir el valor del *ejemplo* cuando es usado como simple ilustración o cuando sirve de apoyo para la conclusión que se establece.

5.12. Utilizar el *ejemplo* para ilustrar y fundamentar argumentaciones.

5.13. Identificar y valorar los procedimientos tipográficos que ponen de manifiesto una cierta jerarquización en el contenido.

5.14. Valorar los *recursos gráficos* (mapas, fotos, esquemas, ilustraciones, estadísticas) más frecuentes.

5.15. Utilizar los convencionalismos gráficos (al/en uso).

5.16. Detectar la *ideología subyacente* en afirmaciones de tipo científico fundamen-

talmente a través de marcas lingüísticas.

5.17. Seleccionar las distintas *fuentes de información* científica en función de su utilización posterior.

5.18. *Sintetizar e incorporar* la información recibida al conjunto de conocimientos y experiencias.

Formas de evaluación

5.1. Observar la actitud positiva o negativa al enfrentarse el alumno con textos de divulgación científica.

5.2. Pruebas objetivas de distintas formas sobre el vocabulario científico empleado en este nivel.

5.3. Observación del empleo que hace el alumno del vocabulario científico en comunicaciones libres y espontáneas, así como la forma de utilizar las peculiaridades sintácticas del lenguaje de divulgación científica.

5.4. Evaluar el grado de coherencia en una argumentación y el rigor de la exposición.

5.5. Discutir las apoyaturas que utiliza el alumno para reforzar sus argumentaciones.

VI LENGUA CIENTIFICA Y TECNICA

1. COMPRENSION Y EXPRESION ORALES Y ESCRITAS

Objetivos

6.1. Comprender y utilizar las características específicas del lenguaje científico: univocidad, función exclusivamente denotativa, precisión, rigor, exclusión de connotaciones, etc.

6.2. Conocer las relaciones y transferencias entre la lengua científica y lengua común.

6.3. Precisar el valor conceptual de los términos en el lenguaje científico.

6.4. Establecer las relaciones lógicas pertinentes en el discurso científico.

6.5. Analizar y sintetizar un texto científico.

6.6. Alcanzar cierta flexibilidad en el empleo del lenguaje científico.

6.7. Expresar una actitud crítica ante el razonamiento científico.

6.8. Establecer relaciones entre la estructura formal del lenguaje verbal —símbolos y leyes de combinatoria— y la de los otros lenguajes formales utilizados en la escuela —matemático, químico, etc.

Formas de evaluación

6.1. Hacer explicar con precisión la significación de términos y sintagmas en un texto científico.

Elección múltiple.
Buscar sinónimos.

6.2. Análisis comparativo de dos textos.
Ejercicios de transformación o traducción.

6.3. Explicar los términos empleados en el lenguaje científico.

6.4. Escala que valore la coherencia, deducción, etc.

6.5. Dado un texto científico, escribir sus ideas principales. Realizar análisis de textos, con un criterio previo.

6.6. Redactar un texto científico de varias formas (ejercicios de traslación).

6.7. Analizar el grado de coherencia de un discurso científico.

6.8. Expresar con fórmulas de combinatoria cualquier construcción lingüística.

Análisis gramatical formalizado.

2

Actividades para el aprendizaje en el área de lengua

Por Rafael RODRIGUEZ MARIN

Las bases de programación que para el estudio de la Lengua española en la segunda etapa de la Educación General Básica dispone la Ley de Educación (1) recogen entre sus objetivos la necesidad de "... enfocar los contenidos científicos desde una perspectiva que subordine todo planteamiento teórico a la práctica". Frente a la exclusiva atención hacia los contenidos de cada unidad temática se persigue, por tanto, la supremacía inicial de los conocimientos más inmediatos, de aquellos que proceden de la base experimental común a profesor y alumno; por encima de las formulaciones meramente teóricas (cuya presencia como base doctrinal es, desde luego, imprescindible a esta altura de los estudios básicos, y a cuyas actividades específicas nos referiremos más adelante) se busca una reflexión sobre los modos del lenguaje, partiendo de su empleo práctico.

El enfoque metodológico es claro: La enseñanza de la Lengua descansa sobre el principio de actividad. Ahora bien; desde el momento en que se intenta llevar a la práctica escolar el método activo no será infrecuente la aparición de dificultades relativas al método elegido, a los temas, a los objetivos y a las directrices que se han de seguir en las distintas actividades. Y si las mismas bases de programación a las que nos hemos referido indican como planteamiento de método que "... el profesor programe cuidadosamente las actividades correspondientes a cada periodo de tiempo", será conveniente que ese profesor disponga de unas orientaciones adecuadas acerca de la teoría y de la práctica de las actividades sobre las que debe sustentarse el estudio de la Lengua.

En esta exposición no vamos a insistir de un modo especial sobre el enfoque puramen-

te teórico de las actividades, enfoque sobre el que existe una abundante bibliografía general y específica que puede dirigir convenientemente a los interesados en el tema (2). Por el contrario, nuestro objetivo principal consistirá en trazar algunas directrices eminentemente prácticas, cuya visión sirva de modelo y oriente, en cierta forma, al profesor especialista en esta área de la Segunda Etapa, sugiriéndole al mismo tiempo algunos modos concretos de ejemplificación. Esta orientación será, por supuesto, forzosamente incompleta, pero hemos de tener en cuenta que es únicamente un intento de recopilar de forma más o menos sistemática aspectos ya conocidos y puestos en práctica, para ofrecerlos al profesor, auténtico protagonista de la enseñanza activa del lenguaje, quien en último término es el responsable de proporcionarles una entidad definitiva, distribuyéndolas y planteándolas "... de acuerdo con el ritmo de aprendizaje de cada grupo o alumno concreto".

* * *

Al intentar definir y esquematizar los diferentes tipos de actividades que rodean a la práctica en el área de la Lengua española, debemos tener en cuenta, como criterio básico operacional, la existencia de posibilidades divergentes dadas por los distintos elementos que concurren en este terreno:

En principio vemos como necesario considerar:

- 1) La existencia de diferentes objetivos en el aprendizaje lingüístico.

(1) Vid. VIDA ESCOLAR, núm. 128-130, abril-junio 1971.

(2) Una visión general puede obtenerse a partir de la obra de José A. Valenzuela, *Las actividades del lenguaje* (Ed. Rialp, Madrid, 1971).

- 2) Las distintas situaciones de aprendizaje causadas por las varias posibilidades que tienen los alumnos de agruparse entre sí y la relación de los grupos resultantes con el profesor.
- 3) Los materiales iniciales de los que puede partir el ejercitamiento para conseguir una motivación positiva en el alumno.

Desarrollemos estos planteamientos iniciales:

1) Desde una perspectiva actual, los objetivos (3) que en la segunda etapa de E.G.B. persigue la enseñanza de la Lengua española se resumen en:

- a) Comprensión y expresión orales.
- b) Comprensión y expresión escritas.
- c) Formación científica y humanística.

Las actividades que intentan fijar estos objetivos estarán, sin duda, íntimamente relacionadas entre sí, por cuanto su fin es el mismo: dotar al alumno de unos conocimientos y medios expresivos acordes a su formación; pero el ejercitamiento práctico pretenderá en cada momento determinado dar primacía a unos u otros aspectos. De ahí la relevancia que tiene para nosotros esta argumentación inicial.

2) Son ya ideas consagradas las que ha enunciado el profesor García Hoz con respecto al problema de la agrupación de alumnos. Frente a la tradicional agrupación rígida y única debe predominar el criterio de la agrupación flexible. Partiendo de ella, la organización de las actividades se realizará "... de tal suerte que en el colegio puedan los alumnos sacar el mayor partido posible de su trabajo individual y de su trabajo en diferentes clases de grupos" (4).

Dentro de este tipo de organización se podrán distinguir cuatro situaciones básicas de aprendizaje (y, por tanto, de planteamiento de actividades) en función de las distintas posibilidades de agrupamiento de alumnos:

- a) Gran grupo (de un modo práctico consideraremos como tal a un curso completo en su aula o a la reunión de varios cursos en un ámbito mayor). Su situación de aprendizaje tendrá en este caso una función receptiva.
- b) Grupo medio (entre siete y quince estudiantes). Forman un grupo coloquial.

c) Grupo pequeño (de cinco a ocho alumnos). Tienen como fin ideal la conformación de un equipo de trabajo.

d) Sujeto aislado. Lleva a cabo un trabajo individual.

En el momento de trazar las actividades para estas diferentes agrupaciones no cabe duda de que existirán planteamientos y desarrollos específicos para cada una de ellas, y así vamos a considerarlo a efectos prácticos. Ahora bien, es interesante subrayar que la actitud idónea consistirá en hacer intervenir en cada ejercitamiento al mayor número posible de agrupamientos, consiguiendo siempre, al finalizar una unidad de trabajo, "... que éste se desarrolle en todas las situaciones de aprendizaje".

3) Por último, y sea cual sea el objetivo que persiga la actividad y la agrupación que la lleve a cabo, debemos tener en cuenta que, como principio que incite o sirva de base a los ejercicios, es posible la adopción de muy diferentes materiales.

El principal auxiliar de la clase de Lengua será siempre el texto (ya sea tomado del Libro de Consulta, dictado por el profesor, expuesto en el encerado, etc.), utilizado bien como pretexto para ser sujeto de diferentes actividades o propuesto como objeto de análisis y comentario en sí mismo.

De igual modo, es posible utilizar para el mismo fin cualquier tipo de material audiovisual (grabaciones magnetofónicas, proyecciones fijas o móviles, etc.), que dé pie a profesor y alumnos para reflexionar sobre el hecho lingüístico.

Por supuesto, una opción válida, aunque en muchos sentidos dotada de menor capacidad motivadora, será la de tomar como base el determinado aspecto teórico o práctico sobre el que gire la actividad, seguido de un enunciado o pregunta arbitraria que marque el camino a seguir.

* * *

(3) Vid VIDA ESCOLAR mencionado, y también, para lograr una panorámica de los objetivos y la programación en el área de la lengua, confróntese el trabajo de María Isabel Álvarez Álvarez, "Programación de las actividades lingüísticas", en *Bordón*, núms. 185-186, tomo XXIV, enero-febrero 1972, págs. 33-58.

(4) Cf. V. García Hoz, *La Educación personalizada*, Ed. Miñón, Valladolid, 1972, cap. IV, y también "Agrupamiento de alumnos", en *Revista Española de Pedagogía*, núm. 97, 1967, págs. 4 y sgs.

Una vez examinados estos tres condicionantes nos es posible trazar ya las líneas maestras que, a nuestro juicio, configuran el planteamiento de las actividades en el área de Lengua.

En efecto, al programar los ejercitamientos que sirven a este dominio, y antes de proceder a su puesta en práctica, es imprescindible fijar:

- 1) El objetivo determinado que persiguen.
- 2) El tipo o los tipos de agrupamiento hacia el que se dirigen y, por tanto, la situación de aprendizaje en la que se insertan.
- 3) El material del que parten.

A la hora de seleccionar entre estos tres factores el que puede constituir un criterio ordenador que nos ayude a trazar una clasificación ordenada, hemos elegido el segundo, es decir, hemos tomado como eje vertebrador las posibles agrupaciones que llevan a cabo la práctica, supeditando a este aspecto las otras dos consideraciones.

En primer término ofreceremos una relación sistemática de las clases genéricas de actividad que corresponden a cada grupo específico, intentando a continuación proponer una serie completa de ejercitamientos prácticos en cuya realización queden englobados sucesivamente todas las variantes básicas de agrupamiento. La razón de esta división es puramente metodológica: como hemos advertido, el trabajo activo ideal es aquel en que intervienen todos los posibles grupos y, por tanto, en el que toman forma todas sus correspondientes situaciones de aprendizaje. Pero antes de alcanzar este fin es necesario, y de ahí nuestra aludida bifurcación de método, haber recorrido previamente los caminos específicos por los que pueden adentrarse por separado cada uno de los distintos agrupamientos.

* * *

I. ACTIVIDADES ESPECIFICAS PARA CADA AGRUPACION DE ALUMNOS

1. GRAN GRUPO

Al encontrarse los alumnos en una situación preferentemente receptiva con respecto

al educador, los objetivos principales que persiguen las actividades dirigidas a este agrupamiento estarán centrados sobre la **COMPRESION ORAL**. Por este mismo motivo, el papel del profesor reviste una mayor trascendencia que en otras modalidades del aprendizaje, por cuanto su forma de expresión (en todos los niveles: fónico, gramatical y léxico-semántico) debe aproximarse en el mayor grado posible a los hábitos orales que intenta inculcar en su alumnado.

Actividades típicas para esta situación pueden ser:

- 1.1. Todo tipo de orientaciones metodológicas y prácticas.
- 1.2. Audición de exposiciones orales:

Llevadas a cabo por:

- El profesor.
- Un alumno o un grupo de alumnos (Cf. 2.10., 3.6. y 4.5.).
- Un especialista en el contenido tratado, ajeno al grupo.

Concernientes a los distintos contenidos:

- Gramaticales.
- Literarios.
- De divulgación léxica, ortográfica, etcétera.

- 1.3. Recogida de notas y apuntes.

- 1.4. Confección de:

- Resúmenes.
- Guiones.
- Esquemas, etc.

- 1.5. Lecturas dirigidas:

Llevadas a cabo por:

- El profesor.
- Los alumnos.

Sobre los diferentes tipos de expresión escrita:

- Poesía.
- Prosa.
- Teatro.
- Medios de comunicación, etc.

- 1.6. Interpretación y comentario sobre la lectura.

1.7. Interpretación y comentario de grabaciones, diapositivas, películas, grabados, etcétera.

1.8. Dictados.

2. GRUPO MEDIO

Si el fin primordial de las actividades dedicadas al grupo receptivo es la comprensión oral, una vez conseguido este objetivo, el grupo medio, cuya práctica se dirige hacia el coloquio, es el ámbito idóneo para estimular la EXPRESION ORAL en los alumnos.

Pero además, el grupo coloquial sirve a otro fin menos inmediato, pero quizá de mayor alcance. En esta situación de aprendizaje es donde, a través del diálogo, se pueden introducir con mayor facilidad unos estímulos que nos lleven hacia una educación para la convivencia; no es menor la importancia de saber expresarse oralmente que la de saber escuchar, interpretar y valorar las palabras de los otros elementos constituyentes del grupo.

En este contexto, la función del profesor es muy diferente a la realizada para el gran grupo. Su tarea consiste en "... guiar la conversación, estimular a los estudiantes a reflexionar seriamente y considerar cuidadosamente lo que han aprendido bien y aquello que necesita una mayor atención y un nuevo trabajo particular" (5).

Actividades para el grupo coloquial serán, dentro del área de la Lengua:

2.1. Aclaraciones, reflexiones y comentarios sobre las materias ya expuestas en el grupo receptivo.

2.2. Diálogos y debates acerca de cualquier material inicial:

- Contenidos tomados a partir de la actuación en el gran grupo.
- Lecturas.
- Proyecciones.
- Experiencias personales.
- Temas sugeridos por el educador, etcétera.

2.3. Crítica de textos escritos:

- Periodísticos.
- Personales, etc.

2.4. Extracción de conclusiones a partir de los materiales utilizados en las anteriores actividades.

2.5. Comentarios dialogados sobre textos literarios.

2.6. Grabación magnetofónica de un diálogo espontáneo entre varios alumnos del agrupamiento, seguida de un análisis del resultado por parte de los demás constituyentes del grupo coloquial sobre los siguientes aspectos:

— Fónico:

Entonación.
Pronunciación.
Construcción silábica,
Sinalefas, etc.

— Gramatical:

Concordancia.
Corrección sintáctica.
Uso de las distintas partes de la oración, etc.

— Léxico-semántico:

Variedad y corrección en el uso de los vocablos.

— Estructura del diálogo:

Coherencia en la exposición de las opiniones.
Interrupciones mutuas.
Persuasividad de los argumentos, etcétera.

2.7. Dramatización de obras dialogadas.

2.8. Tomando como base un texto redactado de acuerdo con un determinado nivel de lengua (científico, literario, coloquial, etcétera), rehacerlo oralmente con arreglo a otro de los niveles.

2.9. Proposición, a cargo de varios alumnos, de diferentes conclusiones para una misma narración interrumpida, analizando el resto del grupo la adecuación de las soluciones propuestas.

2.10. Puesta en común de las conclusiones de todas las actividades coloquiales con el resto del grupo.

(5) García Hoz, *La Educación Personalizada*, página 101.

3. GRUPO PEQUEÑO

La actuación de este agrupamiento persigue dos finalidades distintas y en cierta manera complementarias. Por una parte, y en cuanto a los objetivos específicos del área lingüística se refiere, el trabajo en equipo perfecciona la *COMPRESION LECTORA* e impulsa al mismo tiempo la *EXPRESION ESCRITA* de un modo decisivo. Por otro lado, es este grupo el que ofrece mayores posibilidades en cuanto al desarrollo de la creatividad en sus representantes; el profesor, en este caso, limita su función a orientar y supervisar las actividades del equipo, y es el propio alumno quien, en colaboración con sus compañeros, debe ingeniárselas para aportar y desarrollar conceptos, utilizar por sí mismo diferentes métodos de trabajo e incluso crear y poner en práctica sus propias actividades.

En este caso, por lo tanto, hemos de advertir que las directrices expuestas a continuación poseerán un valor más restringido que el reflejado en las orientaciones anteriores. No obstante, siempre poseerán una utilidad en cuanto que esbozan las líneas generales del trabajo en equipo.

Así responden a esta situación prácticas como las siguientes:

- 3.1. *Recopilación y organización de materiales de todo tipo, a partir de los cuales se confeccionarán:*
 - 3.1.1. *Trabajos monográficos.*
 - 3.1.2. *Criticas y comentarios exhaustivos.*
 - 3.1.3. *Fichas que recojan el vocabulario y las nociones específicas de ámbitos previamente delimitados:*
 - *Mundo comercial.*
 - *Actividades musicales.*
 - *Mundo teatral.*
 - *Deportes.*
 - *Vida marítima, etc.*
 - 3.1.4. *Esquemas.*
 - 3.1.5. *Murales.*
 - 3.1.6. *Antologías.*
 - 3.1.7. *Composiciones escritas.*
- 3.2. *Organización de bibliotecas escolares.*
- 3.3. *Redacción de planes de trabajo.*

3.4. *Encuestas de las que se extraerán estadísticas y conclusiones finales.*

3.5. *Entrevistas.*

3.6. *Puesta en común de los resultados con el resto de la agrupación mayor.*

4. SUJETO AISLADO

En el estudio individual los objetivos específicos hacia los que se dirige la actuación del alumno son, en términos generales, paralelos a los que seguía en cuanto integrante del equipo de trabajo, es decir, el fomento de la *COMPRESION* y *EXPRESION ESCRITAS*. Sin embargo, en la consecución de ambos fines existe una diferente gradación según se trate de una u otra situación de aprendizaje. Mientras dentro del equipo el esfuerzo comprensivo y expresivo de cada partícipe del grupo se desarrollaba mediante la unión de distintas tendencias y sensibilidades, y era decisiva la presencia de estímulos característicos de aquella agrupación, el estudio aislado exige que el alumno siga sus propias pautas, enfrentándose directamente con su capacidad de trabajo personal.

Por supuesto, el esfuerzo lector y expresivo que el alumno lleva a cabo cuando está aislado dependerá —en este caso mucho más que en otras situaciones— de la actitud que frente a su actividad tome el profesor, según le dirija, le sugiera o le proporcione total autonomía en la tarea (6). Pero ese esfuerzo irá siempre dirigido a que el estudiante encuentre su propia responsabilidad y cree hábitos personales de trabajo.

Examinemos ahora las actividades genéricas propias del estudio individual:

4.1. *Ejercicios individuales (fichas):*

4.1.1. *Informativas. Para la comprensión y ejercitamiento de los contenidos teóricos lingüísticos y literarios.*

4.1.2. *De léxico. Persiguen conseguir fluidez verbal y conocimiento preciso y enriquecimiento de los medios expresivos. Se consiguen mediante:*

- *Uso de diccionarios.*
- *Práctica de efectos semánticos (sinonimia, antonimia, etc.).*

(6) Cf. García Hoz, *Ibid.*, pág. 106.

- Formación de palabras.
- Elaboración de listas de vocabulario y giros expresivos, etc.

4.1.3. De corrección:

- Fónica.
- Ortográfica.
- Sintáctica (7), etc.

4.1.4. De comprensión y comentario de textos (8).

4.2. Lectura personal dirigida.

4.3. Trabajos monográficos individuales.

4.4. Redacción. Efectuada a partir de un texto o un tema prefijados y con arreglo a las diferentes formas de expresión escrita:

4.4.1. Descripción:

- Retrato.
- Mundo externo.
- Sensaciones y sentimientos, etc.

4.4.2. Narración.

4.4.3. Diálogo.

4.4.4. Expresión poética.

4.4.5. Exposición:

- Técnica.
- Divulgativa, etc.

4.4.6. Periodismo:

- Editorial.
- Noticia.
- Crónica, etc.

4.4.7. Correspondencia:

- Comercial.
- Privada.

4.4.8. Lenguaje administrativo:

- Instancias.
- Oficios.
- Formularios.

4.5. Puesta en común con el resto del grupo de las actividades individuales de interés.

II. EJEMPLO DE PROGRAMACION DE ACTIVIDADES PARA LOS DIFERENTES AGRUPAMIENTOS

Hemos indicado hasta aquí una relación —por fuerza esquemática— de los tipos de actividades que se adecuan a cada situación de aprendizaje. En el presente apartado vamos a incluir, para finalizar este examen de las actividades en el área de Lengua, un posible modelo para el planteamiento de ejercicios en los que intervengan sucesivamente las diferentes agrupaciones de alumnos (y, por tanto, aparezcan los distintos objetivos específicos que engloba su funcionamiento). Mediante esta ejemplificación, y con ayuda de la relación antes propuesta, creemos aproximarnos suficientemente a nuestro objetivo inicial: facilitar al profesor la tarea de programar las actividades lingüísticas en la segunda etapa de Educación General Básica.

Como punto de partida elegimos un texto de A. Casona (tomado de la farsa Sancho Panza en la Insula) que, por su riqueza léxica y poder de sugestión imaginativa, nos sirve perfectamente para el fin propuesto.

Cronista.—Aquí está el primero.

Sancho.—¿Qué pleitos trae este mozo?

Cronista.—Nada sabemos todavía. Según me dicen, se tropezó en esta callejuela con la ronda y, nada más verla, echó a correr como un gamo. Luego si corría de la justicia, señal que debe de ser un delincuente.

Sancho.—Suéltelo y veamos. ¿Qué delito es el tuyo, mancebo?

Gracioso.—Ninguno, señor.

Sancho.—¿Por qué corrias entonces de la justicia?

Gracioso.—Para evitar preguntas, que hacen demasiadas.

Sancho.—¿Cómo te llamas?

Gracioso.—Yo no me llamo. Me llaman.

Sancho.—¡Ah! ¿Graciosillo me sois? ¡Pues a fe que tengo yo hoy el cuerpo para gracias!

(7) Una amplia muestra de las características de las actividades de recuperación en el área del lenguaje puede encontrarse en el cap. VII del libro de E. Soler Fierrez, *La Recuperación en E. G. B.*, Ed. Prima Luce, Barcelona, 1975, págs. 63-87 y 85-89.

(8) Sería inútil en esta exposición intentar sentar las bases para las actividades que rodean al comentario de textos. Una magnífica orientación sobre este campo referida a los estudios básicos es el reciente trabajo de J. Neira titulado "Crítica y comentario de textos en la E. G. B." (*VIDA ESCOLAR*, núms. 179-180, mayo-junio 1976, págs. 54-58).

Cuidado, mancebo, que a veces el que va por lana... Ya me entiendes. Con que más respeto y responde discretamente a lo que te pregunto. ¿A dónde ibas cuando te topó la justicia?

Gracioso.—A tomar el aire.

Sancho.—Muy bien. ¿Y dónde se toma el aire en esta Insula?

Gracioso.—Como en las otras: donde sopla. Sancho.—¿Burletas a mí? Pues mira, hijo, hazte cuenta que yo soy el aire y que te soplo en popa y que te encamino a la cárcel ahora mismo. ¡Hala, guardias! Llévadle a que duerma esta noche en el calabozo.

Gracioso.—¿A mí? Por Dios que así me hará vuestra merced dormir hoy en la cárcel como hacerme emperador de las Indias.

Sancho.—¿Pues qué?, ¿no tengo yo poder para prenderte?

Gracioso.—Para prenderme, sí. Para hacerme dormir hoy en la cárcel, ni vuestra merced ni veinte gobernadores juntos.

Sancho.—Pues dime, maldito: ¿Tienes algún ángel que te saque y te libre de los grillos que te pienso mandar echar?

Gracioso.—Vengamos a razones, señor gobernador: por más que me mandéis llevar a la cárcel y que me metan en un calabozo con grillos y cadenas..., como me empeñe en no pegar pestaña, ¿será vuestra merced bastante para hacerme dormir si yo no quiero?

Sancho.—No está mal. Discreto eres, mancebo. Anda con Dios, que no quiero yo quitarte el sueño. Pero para otra vez no te burles de la justicia, no sea que toques con alguno que te dé con la burla en los cascos. Y puesto que tienes ingenio, guárdalo para cuando haga falta y no lo gastes inútilmente. Que a todo hay quien gane y en todas partes cada semana tiene su martes.

Gracioso.—Béseos las manos, señor gobernador.

1. Actividades en el grupo receptivo.

1.1. Localización del texto, esbozando unas breves nociones sobre Casona, su entorno literario y su obra teatral.

1.2. Relación de este fragmento con el pasaje del Quijote en el que está inspirado (Cap. 45 de la segunda parte).

1.3. Lectura comentada del mencionado capítulo de la obra de Cervantes, situándolo en su contexto histórico y literario.

1.4. Comentarios acerca del "gracioso" en esta obra y en la Literatura española.

1.5. Exposición de los resultados obtenidos por las agrupaciones menores de alumnos.

2. Actividades en los grupos coloquiales.

2.1. Dramatización del texto.

2.2. Diálogos y debates acerca de:

— Comportamiento de Sancho, como teórico representante de la justicia.

— Actuación del gracioso.

— La postura que los integrantes del grupo hubieran adoptado si estuvieran en la situación de Sancho.

2.3. Resumen oral del texto en forma narrativa.

2.4. Puesta en común de las conclusiones del debate.

3. Trabajos en equipo.

3.1. La figura de Sancho Panza es una de las mejor caracterizadas a lo largo de la Literatura Española. Tomando como base su comportamiento en la novela de Cervantes, elaboración de un estudio sobre el personaje y los ideales que representa en oposición a Don Quijote.

3.2. En el texto aparecen varios refranes:
"El que va por lana... (vuelve trasquilado)."
"En todas partes cada semana tiene su martes."

Confección de una relación amplia con los refranes que, entre todos los miembros del grupo, se puedan reunir. Estudio sobre la función del refrán.

3.3. El fragmento contiene abundantes vocablos y expresiones cuyo uso es poco frecuente en la actualidad:

"mancebo"

"Insula"

"a fe"

"vuestra merced", etc.

En la lectura del Quijote aparecen multitud de usos de este tipo. Confección de un fichero completo, incluyendo su significado.

3.4. *Elaboración de otro pasaje, distinto al propuesto, en el que aparezcan los mismos personajes.*

3.5. *Puesta en común de los resultados.*

4. Trabajo individual.

4.1. *Consulta en el Diccionario de palabras cuyo significado o forma externa presenten alguna dificultad en su comprensión por parte del alumno.*

4.2. *En la lectura aparece la palabra "pegar" en uno de sus significados. Ejemplificación de otros sentidos en los que se utiliza. Repetición del ejercicio con las palabras "prender" y "grillos".*

4.3. *Búsqueda de sinónimo de:*

"delincuente"
"meter"
"burla"

4.4. *Antónimos de:*

"primero"
"gracioso"
"dormir"
"discreto"
"juntos"

4.5. *Trazar el campo semántico de:*

"martes"
"señor"

4.6. *En el texto se emplean abundantes signos de puntuación. Análisis de los mismos y ejemplificación de su uso en varios ejemplos.*

4.7. *Formación de la familia léxica de:*

"gracia"
"correr"
"justicia"

4.8. *Temas de redacción:*

- *Caracterización de los personajes, partiendo de los datos del texto.*
- *Imaginación de una historia en la que intervengan un caballero con su escudero.*

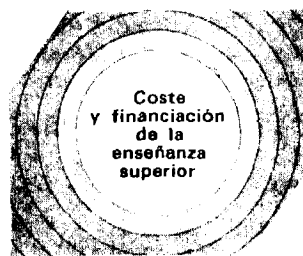
4.9. *Lectura sugerida:*

- *Algunas de las narraciones que Casona incluye en su Flor de Leyendas.*

Revista de EDUCACION

re Revista de Educación

El número 461 (1977)
N.º 748 249



• AUTONOMÍA FINANCIERA DE LAS UNIVERSIDADES
• SISTEMAS DE AYUDA A LOS ESTUDIANTES EN LOS PAISES EUROPEOS

En números anteriores:

- 238 Educación Secundaria.
- 239 Enseñanza Profesional.
- 240 Historia de la Educación en España (1857-1970).
- 241 Formación del Profesorado.
- 242 Tendencias educativas del siglo XX.
- 243 La Institución Libre de Enseñanza (1876-1976).
- 244 Educación para la salud en la escuela.
- 245-246 La educación de los hijos de los trabajadores emigrantes.
- 247 Educación personalizada.
- 248-249 Coste y financiación de la enseñanza superior.

Sintaxis y enseñanza

En todos los que nos dedicamos a la enseñanza de las lenguas, y del idioma propio en particular, surgen una y otra vez las mismas preguntas: ¿para qué la gramática?, ¿resulta necesaria, o al menos conveniente, su enseñanza?, ¿a qué nivel?, ¿qué tipo de gramática enseñar? Por lo demás, preguntarse por la utilidad de la labor que se está desarrollando es algo insoslayable para la mente humana. En este sentido, puede resultar un tanto desalentador el comprobar que el primer preceptista de una lengua romance, Elio Antonio de Nebrija, nunca pensó que su obra gramatical pudiese ser necesaria para el aprendizaje de la lengua materna, aunque tal afirmación se haga con relativa frecuencia. Hasta bien entrado el siglo XVIII, la enseñanza del español se hacía de una forma casi exclusivamente práctica (1). Sin embargo, lingüistas y pedagogos han tratado de contestar, con mayor o menor acierto, a las interrogantes iniciales (2), y no es difícil predecir que seguirán dándose respuestas desde todos los puntos de vista —prácticos y teóricos— que con licitud pueden adoptarse.

Buena parte de las opiniones emitidas en torno al problema se reparten en dos grupos: los que piensan que nada tiene que aportar la gramática en el aprendizaje idiomático, ya que éste se redu-

Por Antonio
NARBONA JIMENEZ

ce a una labor de imitación y ejercitación y aquellos otros que hacen de la teoría gramatical el mejor instrumento en la inacabable tarea de perfeccionar y enriquecer el conocimiento y la práctica de la propia lengua; entre ambos polos, se han ofrecido múltiples matizaciones. Pero tan difícil resulta darles la razón a unos como quitársela a otros, pues cualquier postura que se adopte ante la cuestión lleva implicadas unas ideas previas acerca de lo que es la gramática y de lo que se entiende por enseñanza idiomática.

La historia de la lingüística nos revela que no siempre ha habido coincidencia acerca del carácter que debe poseer el estudio gramatical. Tras muchos siglos de indiscriminada utilización y mezcla de hechos morfosintácticos y explicaciones semánticas, la lingüística moderna ha ido concibiendo casi como una especie de tierra prometida el logro de una formalización máxima; esta situación se hizo especialmente radical entre los lingüistas norteamericanos que parten de las ideas de L. Bloomfield; tal concepción antimentalista llegaba a sus últimas consecuencias en los momentos iniciales del generativismo.

Sin embargo, y ello resulta lógico y explicable desde la actual perspectiva, ha sido justamente en la lingüística americana en donde se ha iniciado la reacción y no se conciben separados los planos semántico y sintáctico (3). Buena prueba de que las relaciones e implicaciones mutuas entre ambos aspectos se han constituido en el centro de la preocupación lingüística actual puede ser el título escogido para la que quizá sea la mejor antología en español de estudios de lingüística transformacional, Semántica y sintaxis en la

(1) Cfr. F. Lázaro Carreter: *Las ideas lingüísticas en España durante el siglo XVIII*, Madrid, 1949, § 55.

(2) Entre otros muchos trabajos, pueden citarse: Rodolfo Lenz, "¿Para qué estudiamos gramática?", Santiago de Chile, 1912; A. Castro, *La enseñanza del español en España*, Madrid, 1922; A. Alonso, "Los nuevos programas de Lengua y Literatura", RFH, II, 1940; Charles C. Fries, *Teaching of English*, Michigan, 1949; S. Gili Gaya, "La enseñanza de la gramática", en *Revista de Educación*, I, 1952, 119-122; H. Mignot, "La grammaire", en *L'enseignement du français*, París, 1952; G. Galichet, *Méthodologie grammaticale*, París, 1953; A. Perissinotto, *Il ritorno alla grammatica*, Padova, 1942; L. J. Piccardo, *Gramática y enseñanza*, Montevideo, 1956; A. Herrero Mayor, *Lengua y gramática en la enseñanza*, Buenos Aires, 1969, etc. *Why study grammar?*, es la pregunta con que da comienzo la obra *Grammar*, de Frank Palmer (Hay trad. esp., Barcelona, 1975).

(3) Una breve pero excelente síntesis de este proceso se encuentra en F. Lázaro, "Sintaxis y Semántica", RSEL, 4, 1, 1974, 61-85.

lingüística transformatoria (4).

No es propósito de estas páginas tomar partido por una concepción teórica determinada. Nuestro objetivo es de alcance mucho más limitado y de carácter esencialmente práctico; se vería cumplido si estas observaciones contribuyen a no hacer del estudio de la sintaxis una pequeña tortura mental, algo en lo que se ha convertido, por desgracia, para muchos de nuestros alumnos, en todos los niveles del sistema educativo (5). Para ello sólo será necesario sacar a la sintaxis de los límites en los que la ha situado un exceso de formalización y abrir nuestro espíritu analítico a todo aquello que, procedente del plano de la significación, pueda ayudar a comprender mejor la organización interna de la lengua. Creemos que sólo así podrá espantarse el fantasma del aburrimiento que con frecuencia merodea cuando la clase de lengua versa sobre cuestiones sintácticas.

Quizá la mejor manera de exponer nuestra idea sea tratar de esbozar una aplicación de la misma en hechos concretos. La experiencia demuestra que en las aulas universitarias ingresa un alto porcentaje de alumnos que no logran identificar la función de complemento directo, reconocer como consecutiva, concesiva o causal una estructura oracional, etc. Lamentarse de la situación o afirmar que el mal se ha producido en niveles anteriores no sirve más que para cerrar el paso a la reflexión que en verdad importa. No se puede dudar de que al alumno que ha superado los niveles que lo capacitan para realizar una especialidad universitaria le

han enseñado, y varias veces, las clases de complementos verbales que existen en español, porque así lo exige el desarrollo de los programas vigentes. El estudiante ha llegado incluso a familiarizarse con unos términos (complemento directo, complemento indirecto, etc.) que, con mayor o menor dificultad, identifican con determinadas funciones sintácticas. De forma parecida, probablemente haya llegado a la casi convicción de que las clases de oraciones con las que se ha enfrentado en diversas ocasiones (yuxtapuestas, coordinadas, sustantivas, condicionales, temporales, finales, etcétera) componen una serie cerrada e inamovible que nadie tiene por qué molestarse en razonar ni justificar. Si tal esfuerzo no conduce a resultados positivos, es porque algo no funciona bien en el mecanismo del aprendizaje.

Las definiciones (¿lo son?) presentadas, o bien no salen de un auténtico círculo vicioso, o bien se limitan a proporcionar una serie de mecanismos identificadores de los conceptos que se definen; así, y para continuar con nuestro primer ejemplo, definir el complemento directo como "la persona o cosa que recibe directamente la acción del verbo" es pintar la situación tópica del pez que se muerde la cola; pero no se consigue mucho más si nos limitamos a decir de él que en la transformación pronominalizadora se ve sustituido por lo o la, en la transformación pasiva pasa a ser sujeto o que responde al interrogativo ¿qué o quién más verbo? Ni en uno ni en otro caso se explica la función lingüística (que, no lo olvidemos, no puede ser más que significa-

tiva), y casi nos atreveríamos a decir que tampoco la gramatical, estrechamente ligada con la anterior. Sin embargo, tal explicación es patente, y se encuentra expuesta aquí y allá desde hace siglos. Acudamos a algunas autoridades en la materia. A. Alonso y P. Henríquez Ureña afirman: "El complemento directo forma con su verbo una estrecha unidad de significación, hasta el punto de que, en muchas expresiones, sólo con el complemento directo adquiere el verbo significación concreta" (6). Veamos ahora en qué términos plantea la cuestión E. Alarcos, cuya concepción estructural y funcional de los hechos gramaticales es de sobra conocida; apoyándose en palabras del maestro Correas (siglo XVII), afirma: "La separación de verbos transitivos e intransitivos se basa en una confusión del nivel en que se practica el análisis: no es la fun-

(4) Compilación de Víctor Sánchez de Zavala, 2 vols., Madrid, 1974 y 1976.

(5) No creo necesario plantear el clásico problema de la posible división de la Gramática en las tradicionales *Morfología* y *Sintaxis*; el problema ha sido ampliamente tratado por A. Llorente, "Morfología y Sintaxis. El problema de la división de la Gramática", incluido en *Teoría de la lengua e historia de la lingüística*, Madrid, 1967. Por otro lado, nuestras reflexiones encajarían en el plano de lo sintáctico, cualquiera que fuera el criterio utilizado para mantener tal separación. La enseñanza de la pura morfología, por lo demás, parece haberse sacudido ya el manto de memorismo que la envolvía —de modo semejante a cómo ha sido superado el aprendizaje cantado y monótono de las tablas de multiplicar, tan admirablemente evocado por Antonio Machado—, y los modernos métodos han producido ya sus frutos.

(6) A. Alonso y P. Henríquez Ureña, *Gramática castellana*, Buenos Aires, 24 ed., 1967, I, pág. 75.

ción gramatical del verbo, la oracional, la que exige la presencia o la ausencia de términos adyacentes, sino el valor semántico de su signo léxico el que exige o no delimitaciones de tipo semántico" (7). En efecto, la explicación de los complementos verbales ha de hacerse a partir del plano significativo, y aislarlos como meras funciones gramaticales, con independencia de su misión lingüística, conduce al alumno, a lo sumo, a un dominio de la labor identificadora. Esto no ha escapado a la visión académica, por más que el carácter de su definición tenga mucho aún de tautológico: "Llamamos complemento u objeto directo al vocablo que precisa la significación del verbo transitivo, y denota a la vez el objeto (persona, animal o cosa) en que recae directamente la acción expresada por aquél" (8).

No parece difícil, pues, lograr en el alumno una comprensión razonada de los hechos sintácticos. Puede arrancarse de ejemplos sencillos y evidentes; en español no es posible emplear el verbo dejar sin su complemento (tu dejás), por lo mismo que no lo es usar piedras como complemento directo de beber, por más que, en términos rigurosamente sintácticos, soporte las definiciones tradicionales anteriormente mencionadas. Por otra parte, desde un punto de vista meramente gramatical, tan complemento directo es dibujo en haz un dibujo en tu cuaderno como pino en la expresión hacer el pino o pie en haz pis antes de acostarte, pero es evidente que la relación semántica con el verbo es diferente en cada caso; tampoco cabe decir que ha-

cer "signifique" cosas diferentes en una u otra frase (cfr. te doy el libro y los árboles dan frutos). Lo que ocurre es que los verbos de este tipo poseen una capacidad semántica amplia (es decir, pocas notas significativas) y ello los habilita para entrar en combinaciones sintácticas numerosas; no cabe decir lo mismo de verbos como leer, encender o dormir, aunque las posibilidades significativas de la lengua —metafóricas o no— difícilmente pueden contar con comportamientos estructurales específicos (piénsese en leo tus pensamientos, enciende tu corazón, etc.).

Desde esta perspectiva, podrá alcanzarse con relativa facilidad el grado de abstracción que supone la comprensión de las funciones gramaticales, y no importa demasiado que se logre la triple distinción tradicional de los complementos verbales (complemento directo, indirecto y circunstancial) o los cuatro que prefieren distinguir algunos tratadistas modernos (9). Es más, podría afirmarse que tampoco es esencial la misma cuestión terminológica. Adviértase que no se pretende decir con ello que sea buena la vuelta al atomismo clasificatorio basado en rasgos de significación; al contrario, se trata de dejar la labor taxonómica en su justo punto, así como de superar el aséptico cuadro gramatical e insertarlo en un esquema lingüístico de horizontes más amplios. De otra forma, se corre el riesgo de dejar la labor gramatical dentro de unas fronteras muy estrechas y aislada del resto de los elementos que componen la realidad única que es la lengua; esto suele ocurrir con alguna

frecuencia, y la consecuencia es que se somete al escolar a unos grados de abstracción impropios, y en definitiva al desánimo y al desinterés por tales cuestiones. Si bien es verdad que el sistema organizativo de un idioma no se obtiene más que por abstracción, también lo es que importa más guiar al estudiante por el camino que conduce a determinados resultados, que limitarnos a proporcionarle el cuadro resultante de un proceso mental en el que él no ha participado, en ningún momento conviene olvidar, sin embargo, que los pasos de ese desarrollo han de estar de acuerdo con la edad y el nivel del alumnado, y sólo en los últimos cursos tendrán sentido los procedimientos meramente formales o transformativos que suelen utilizarse en el reconocimiento funcional e incluso el aprendizaje de la misma terminología.

Pensamos que así se consigue un crecimiento cíclico de la capacidad y de los conocimientos del alumno, siempre más fecundo que la simple insistencia repetitiva. Enumerar, por ejemplo, las reglas de concordancia en español y sus abundantes "excepciones" es, a nuestro juicio, peor procedimiento que llevar al alumno, paulatina, pero segura y razonada-

(7) E. Alarcos, "Verbo transitivo, verbo intransitivo y estructura del predicado", en *Estudios de gramática funcional del español*, Madrid, 1970, pág. 110.

(8) Real Academia Española, *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, 1973, § 3.4.3.

(9) Vid. F. Lázaro, "Problemas de terminología lingüística", en *PFLE*, II, 383-392; E. Alarcos, op. cit. Las denominaciones no tienen la misma referencia en ambos autores.

mente, hasta la obtención por sí mismo de tales normas. Concebir desde el principio el fenómeno de la concordancia como un hecho exclusivamente formal obliga inmediatamente a arbitrar recursos que salven el obstáculo de un gran número de casos que sólo podrán ser considerados, desde ese punto de vista, como "anómalos", es decir, hechos que estorban para la formulación de una regla. En cambio, si se obliga al alumno a internarse por una vía más comprensiva de los hechos lingüísticos en su totalidad, la realidad gramatical será fruto del razonamiento, además de resultar una labor más atrayente. Con excesiva frecuencia se olvida que la gramática no es previa a la lengua, sino todo lo contrario. En consecuencia, y siguiendo con nuestro ejemplo, debe presentarse la concordancia —al menos, en un primer acercamiento— como una relación a la vez sintáctica y de sentido. Tal correspondencia puede repercutir morfológicamente de varias maneras, y no vale limitarse a arrinconar como excepcionales ejemplos como la mayor parte han votado negativamente (con el verbo en plural) o presidió el acto la reina y su esposo (con el verbo en singular, pese al sujeto múltiple); de hecho, la expresión latina *ad sensum de* que se sirve la doctrina gramatical para justificar el primer caso viene a darnos la razón; para el segundo ejemplo suelen aducirse, en cambio, factores de carácter exclusivamente sintáctico. Sin embargo, lo definitivo no es, en muchos casos, el orden de palabras o el tipo de determinación que afecte a los sustantivos coordinados que funcio-

nan como sujetos; idéntica o superior importancia ha de concederse a la significación. Suele discutirse acerca de si la relación de concordancia parte del verbo y afecta formalmente al sujeto o viceversa, aunque cuenta con más partidarios la primera postura; pensamos que no debe problematizarse tal cuestión, pues el acto de predicación elaborado mentalmente se plasma lingüísticamente, y los instrumentos formales no hacen otra cosa que estar a su servicio. La escasa o nula probabilidad de que aparezca el verbo en singular en casos como * Pepita y Anselmo va a ir al cine por la tarde no puede basarse sólo en el hecho de que el verbo se posponga al sujeto múltiple, pues en idénticas circunstancias no es raro encontrar ejemplos como La seguridad y la seriedad de un escritor suele medirse por su silencio sobre la propia obra; en la primera frase hallamos dos sustantivos coordinados que se refieren a personas concretas, individualizadas, y no cabe la posibilidad de que el hablante los conciba como una sola idea; en la segunda, en cambio, es más fácil que los conceptos abstractos sean interpretados como un todo, es decir como dos matizaciones que se desglosan analíticamente de una única totalidad. Así pues, sería necesario, antes de formular las pretendidas reglas; observar, al menos, si los sujetos son personales o no, y en este último caso la diferente capacidad de ser concebidos como agentes; no debe pasar inadvertido que esto último puede verse corroborado, reforzado o neutralizado por el sentido del verbo con el que constituye el acto predi-

cativo, etc. Y todo ello viene a confirmar algo ya apuntado: el camino que lleva hacia una regla gramatical no es rectilíneo ni unilateral.

El estudio de la sintaxis puede resultar extraordinariamente fecundo en muchos aspectos del análisis lingüístico y estilístico. También aquí, un ejemplo nos puede ayudar a comprobarlo. Como se sabe, la clasificación y análisis de las oraciones, y en particular de las unidades oracionales compuestas constituye uno de los capítulos de la sintaxis en que menores progresos se ha hecho desde la gramática clásica, y ello es debido en parte a su misma complejidad.

Suele partirse de la tipología secularmente consagrada y se fija como objetivo inmediato el que el alumno domine la técnica de la identificación (en la mayor parte de los casos por medio de recursos formales —relativos y conjunciones— a pesar de que la mayor parte de las *denominaciones* obedecen a motivaciones semánticas) y someta al cuadro establecido la rica multiplicidad de los enunciados. Tal labor tiene, entre otras consecuencias, como ya hemos dicho, una cadena de sinsabores, pues la aturrida mente del escolar no acierta a comprender qué justifica, por ejemplo, que como aparezca como "nexo" en diversas listas; así, se dice que es relativa (como se cita entre los adverbios relativos) una oración del tipo ignoro la manera como lo haces, aunque lo más frecuente es que sigan figurando entre las llamadas adverbiales de modo; pero no se logran establecer unos criterios decisivos para distinguirlas de las

comparativas (10); por otro lado, como figura también entre las causales (como no has aprobado, no tendrás vacaciones), las condicionales (como no me lo digas, no saldrás en toda la tarde), etc. Igualmente resulta algo desconcertante que el elemento fundamental para expresar la relación de condición (si), sea el seleccionado en español para la interrogación indirecta, además de encontrarse en usos muy lejanos del valor condicionante (tiene, por ejemplo, un sentido enfático enérgico en frases como ¡si no lo he visto!). No puede extrañar, pues, que las listas de conjunciones, locuciones conjuntivas y demás giros constituyan series más o menos largas que terminan con un "etcétera" final que exime de la tarea de su propia justificación.

¿Qué debe hacerse cuando profesor y alumnos se enfrentan con una situación semejante? Huelga decir que la labor no va a resultar fácil; pero parece claro que la mera taxonomía clasificatoria no es quehacer sugestivo y, lo que es más importante, es muy dudoso su valor formativo. Si la oración es la unidad fundamental del discurso, de éste conviene partir, y no acuñar ejemplos ad hoc como comprobación de unas clases previamente establecidas. Importa atender, además, tanto al lenguaje literario como a los distintos tipos de lenguaje no literario. Hoy se encuentra superada la etapa en que el estudio de la literatura se llevaba a cabo sin contacto directo con la obra literaria; sin embargo, continúa advirtiéndose que el apartado dedicado al estilo es el menos consistente, cuando no se limita a repro-

ducir lugares comunes y generalidades que el alumno —al menos el de los cursos iniciales— difícilmente llega a captar en profundidad. No es arriesgado afirmar que entre esto último y el lastre que arrastran los estudios de sintaxis en el capítulo al que nos referimos existe una relación directa. Estilo y sintaxis son inseparables en el análisis de la obra literaria; así como el léxico utilizado por un autor o preferido por un determinado movimiento literario puede ser estudiado, hasta cierto punto, separado del resto de los aspectos, no puede decirse lo mismo de los mecanismos sintácticos caracterizadores. Desde una perspectiva histórica, los estudiosos han comprobado que en toda lengua se produce un proceso de progresiva maduración y elaboración sintácticas; en el terreno de la sintaxis oracional, tal desarrollo se revela en un dominio creciente de las estructuras hipotácticas, que van imponiéndose sobre las meramente yuxtapuestas o las coordinadas, abundantes en los periodos primitivos del idioma; en los orígenes de un sistema lingüístico resultan decisivos para la comprensión del sentido relacionante que envuelve a las oraciones, recursos tales como la entonación, el tiempo, las pausas, e incluso los gestos y la mímica (11).

El lenguaje coloquial, por un lado, y la lengua infantil, por otro, vienen a confirmar y reforzar la idea de que son fundamentalmente los diferentes grados de elaboración sintáctica los que distinguen a los diversos niveles lingüísticos. Respecto al segundo, S. Gili Gaya ha considerado con algún detalle el proceso de adquisición y consolida-

ción de los nexos coordinantes y subordinantes en el niño; según él, la yuxtaposición constituye el medio preferente de enlace sintáctico en el lenguaje infantil, pero ello no quita que con el período asindético o con las elementales conjunciones de coordinación (sin duda es y la primera, y se encuentra ya consolidada entre los tres y cuatro años) se consigan expresar los sentidos relacionantes más diversos (adversativo, causal, temporal, consecutivo, condicional, etc.) (12). En cuanto al lenguaje coloquial, yo mismo he analizado varios fenómenos concretos, referidos especialmente al área del andaluz, que revelan una sintaxis libre y elemental (13).

Así pues, el análisis del proceso que conduce al dominio de unos mecanismos sintácticos de superior elaboración y de carácter más preciso y explícito ha de abordarse, de forma ordenada, desde los tres frentes mencionados, complementa-

(10) Cfr., por ejemplo, S. Gili Gaya, *Curso superior de Sintaxis española*, Barcelona, 9.ª ed. 1964, § 243; Real Academia Española, *Esbozo*, §§ 3.21.5 y 3.21.6.

(11) Cfr., por ejemplo, W. von Wartburg, *Problèmes et méthodes de la linguistique*, París, 3.ª ed. 1969, especialmente el cap. II.

En su estudio "Dos tipos de lengua, cara a cara", publicado en *Studia Philologica*, Hom. a D. Alonso, I, 115-139, A. Badía comparó la sintaxis suelta del *Cantar del Cid* con la sintaxis trabada de la prosa alfonsí; los dos tipos no se conciben, sin embargo, exclusivamente como resultado del distinto grado de elaboración sintáctica, sino que se consideran también como respuestas a dos intenciones estilísticas diferentes.

(12) Samuel Gili Gaya, *Estudios de lenguaje infantil*, Barcelona, 1972.

(13) Antonio Narbona, "Problemas de sintaxis andaluza" (en prensa, en *Thesaurus*, Boletín del Instituto Caro y Cuervo de Bogotá).

rios entre sí. Por un lado, debe hacerse ver, mediante diversas calas a través de nuestra literatura, lo que constituye la lucha por obtener una sintaxis más trabada y rica; una buena selección de los textos sobre los que basar el análisis revelará que no sólo va aumentando el número de elementos que se habilitan como nexos, sino que simultáneamente se va consiguiendo hacer explícitas unas relaciones que en épocas arcaicas se lograban casi exclusivamente por medio de la entonación, las pausas, los gestos, etc. En segundo lugar, la comparación del lenguaje infantil con el uso adulto y de la lengua coloquial con la culta apoyarán la misma tesis desde una perspectiva sincrónica. De este modo y directamente sobre la varia realidad lingüística, puede lograrse una clara visión de la función y clasificación de los mecanismos relacionantes, y de los conceptos mismos de coordinación y subordinación. Este proceso de progresiva madurez sintáctica es lo que permite que una lengua se convierta en vehículo de cultura; sólo cuando un idioma está provisto de los recursos necesarios para hacer explícitas de forma precisa las más variadas relaciones lógicas y no lógicas, puede servir como instrumento de expresión de una elevada cultura; o mejor, cuando adquiere la capacidad de acuñarlos cada vez que se enfrenta con la necesidad de diferenciar matices en tales relaciones.

La labor, con todo, no concluye con la confrontación de los diversos grados de elaboración sintáctica. Como decíamos anteriormente, se debe proseguir con la observa-

ción y análisis de estilos en los que claramente se observen diferencias en el empleo de las estructuras sintácticas y los mecanismos de conexión. Por poner dos casos extremos, el período largo, complejo y envolvente del escritor dieciochesco Diego de Torres Villarroel, y la frase sencilla, breve y precisa preferida por Azorín, responden, no a diferencias en el dominio o la capacidad sintáctica, sino a dos estilos distintos, basados ambos fundamentalmente en la especial manera de concebir la estructuración de la frase.

Nos parece este acercamiento más fecundo y atractivo que el seco repertorio de tipos y "nexos" (14). No se interprete esto como una desvalorización de la labor inventarial y sistematizadora de los procedimientos de integración y ligazón sintácticas; la utilidad de los estudios de este carácter es innegable (15). Tratamos tan sólo de hallar un camino que conceda el justo sentido a la tarea recopiladora y sintetizadora. Una vez más, pues, proponemos que el quehacer tipológico sea el fin y no el arranque de la reflexión sintáctica; términos como yuxtaposición, coordinación, subordinación, consecutivas, condicionales, etcétera., dejarán de ser frias etiquetas que el alumno debe aprender y hacer corresponder con ejemplos especialmente fabricados para ello, si se alcanzan a partir de actos lingüísticos concretos.

En suma, pensamos que la enseñanza gramatical tendría mucho que ganar con un simple cambio de perspectiva en el procedimiento seguido. En primer lugar, el haber dejado desconectado el estudio sintáctico del componente signi-

ficativo ha llevado a una artificiosa y perjudicial separación de función gramatical y función lingüística. Anudar de nuevo ambos cabos puede resultar extraordinariamente beneficioso y fecundo, como se ha intentado ver en estas breves notas. Por otro lado, creemos preferible, en lugar de arrancar de un inventario tipológico que de alguna manera condiciona el análisis de los fenómenos sintácticos y entorpece la capacidad reflexiva, partir de la propia realidad lingüística y tomarla como plataforma para alcanzar un progreso de la capacidad de abstracción del alumno. Esto no es nuevo, y se halla de acuerdo con la mejor tradición pedagógica.

La lingüística actual, por otra parte, nos vuelve a conducir por un camino jamás abandonado del todo. Gramática y significación no pueden desconectarse; al contrario, cualquier análisis que base su "rigor" en el aislamiento absoluto de ambos aspectos estará operando sobre un cuerpo mutilado y, por lo mismo, falseado; a la larga, tendrá que volver atrás para recoger lo desatendido. El caso norteamericano representa el ejemplo más reciente; el formalismo antimentalista que parte de L. Bloomfield y culmina con Zellig S. Harris y sus seguidores ha llegado a un tope sólo superable gra-

(14) ¿Lo son todos? Los libros suelen proporcionar listas indiscriminadas, sin que se hagan observaciones sobre la diferente naturaleza sintáctica de cada uno. (conjunciones, locuciones, correlaciones —caso de comparativas y consecutivas—, etc.) ni acerca del distinto grado de gramaticalización.

(15) Un excelente ejemplo lo constituye el estudio de Lidia Contreras, "Las oraciones condicionales", BFUCh, XV, 1963, 33-109.

cias a las sucesivas tentativas del generativismo, especialmente de la llamada Semántica generativa.

Entiéndase bien que no estamos menosvalorando el esfuerzo y la capacidad de

abstracción a que obliga la descripción gramatical, sino que estamos simplemente defendiendo que tal actividad sea la culminación de un enfrentamiento directo con la realidad idiomática. Tal pro-

ceso, si se sigue ordenadamente, debe justificar, parcialmente al menos, los cuadros obtenidos, que se alcanzarán por vía reflexiva y no memorística.

ediciones sobre música



Transcripción e interpretación de la polifonía española de los siglos XV y XVI... 200 Ptas.

María Malibrán.....	1.500 Ptas.
Diez años de música en el Teatro Real.....	200 "
Iniciación a la Música.....	500 "
Gracias y Desgracias del Teatro Real.....	200 "
Gracias y Desgracias del Teatro Real (edición especial, con nuevos textos y fotografías).....	3.500 "
Estudios sobre Mahler.....	200 "

reblisa



Venta en:

- Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34.
- Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n Teléfono: 449 77 00

4

La enseñanza del francés en la Educación General Básica

Por Francisco NAVARRO DE DIEGO

1. Función de las lenguas extranjeras

Nos parece necesario recordar, en primer lugar, la función de las lenguas extranjeras en el curriculum de estudios de alumno en la Educación General Básica y, posteriormente, en las enseñanzas medias (ya sea en Bachillerato o en Formación Profesional). Esta función es triple:

A) Este primer aspecto es obvio —y muchas veces, por desgracia, la valoración de la asignatura por parte del profesor termina aquí—: el conocimiento de una lengua extranjera es un factor de promoción socio-económica, que permitirá en el futuro obtener, en algunos casos, mejoras salariales y, en otros, alcanzar puestos vedados a los que no conocen idiomas.

En los últimos quince años el desarrollo de las comunicaciones internacionales, de los contactos, de los congresos profesionales, etc., hace que, en algunos sectores punta, sólo pueda estar el especialista al día si conoce

idiomas (asistencia a coloquios, seminarios, etc.; lectura de revistas y publicaciones especializadas, etc.).

Recordemos que los trabajos realizados por organismos internacionales, tales como la UNESCO y el Consejo de Europa, nos indican que los actuales alumnos de E. G. B. no podrán ocupar un puesto relevante en nuestra sociedad si no conocen, por lo menos, dos lenguas extranjeras.

B) En realidad, este primer aspecto que acabamos de mencionar, por mucha importancia que tenga, quizá no justificara, por sí solo, la inclusión de las lenguas extranjeras en los programas oficiales.

La UNESCO recomienda el estudio de las lenguas modernas, ante todo por su función educativa: respecto al ser humano, integrante de los distintos grupos nacionales; enriquecimiento del sentido crítico y de tolerancia al apreciar las diferencias y semejanzas de los distintos pueblos; conciencia de la inserción en una realidad so-

cial, política y cultural distinta y afín, al mismo tiempo, lo que permite la ponderación relativa de la cultura propia.

La formación humanística que, en su día, vino desempeñando la enseñanza de las lenguas clásicas debe hoy asumirla, en gran parte, la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Sin entrar en polémicas o rivalidades anticuadas y que el propio desarrollo de las relaciones internacionales tiende a superar, conviene tener presente que la lengua francesa ocupa un puesto importante entre los idiomas utilizados en España para las relaciones con el extranjero (comerciales, técnicas y culturales) y, sobre todo, que en los estudios ocupa un lugar privilegiado no sólo por ser Francia puente obligado para Europa, sino por ser un país fronterizo —cuya lengua y cultura han dejado su impronta en la cultura española desde el siglo XVIII principalmente—, lo que hace posible completar la enseñanza escolar con viajes, estancias, contactos personales, etc...

C) Finalmente, y éste es el aspecto primordial: "el aprendizaje de, por lo menos, un idioma es elemento indispensable para la formación de la personalidad" (UNESCO, coloquio de Hamburgo sobre la enseñanza de los idiomas).

Este papel asignado al idioma necesita de una reflexión y de un intento de sistematización, viéndose entonces que más que de barreras el aprendizaje del idioma necesita de estímulos. En efecto, nadie discute hoy la necesidad de practicar la gimnasia y los deportes (cosa todavía discutida no hace mucho por ciertos "pedagogos") para el desarrollo armónico del cuerpo. Nos atrevemos a decir que la enseñanza de una lengua extranjera consiste en la práctica de una verdadera gimnasia mental con la que no se puede equiparar ninguna de las demás actividades propuestas al alumno.

Si pensamos en faltas de alumnos españoles que estudian francés (oídas muchas veces, incluso en boca de alumnos "adelantados"), por ejemplo:

—*Qui est dans la classe?*

—**Dans la classe sont les élèves avec son professeur*, en lugar de:

—*Dans la classe il y a les élèves avec leur professeur*. y las comparamos a diálogos "parecidos" en español:

—*¿Quién está en el aula?*

—*En el aula están los alumnos con su profesor*.

Observamos que pasar de un idioma a otro supone no sólo usar vocablos distintos, sino, y sobre todo, relaciones entre los elementos constitutivos de la frase distintos y construcciones diferentes.

Hay que cambiar: *aula* por *classe* (*clase* en español no suele tener este sentido); *están por il y a* y no *por sont; su por leur*.

Podríamos multiplicar los ejemplos, la "orientación" misma de los vocablos (su organización: de la izquierda hacia la derecha, conforme escribimos) se ve alterada, como en el caso siguiente:

—*Qui parle?*

—**Parle le professeur*, en lugar del correcto:

—*C'est le professeur qui parle*.

Las capacidades de automatización, memorización y de combinación se ponen permanentemente a prueba en el ejercicio de una lengua extranjera.

2. Problemas metodológicos de la enseñanza del francés en la E. G. B.

2.1. Teorías lingüísticas y métodos

Antes de llegar a consideraciones más específicas nos parece conveniente examinar a grandes rasgos las principales tendencias metodológicas de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Conservando la terminología empleada generalmente, aunque la consideramos poco clara e inadecuada, hablaremos del método tradicional, del método directo, del método audio-oral, del franelógrafo y el dibujo, y de la metodología estructuro-global audio-visual.

2.1.1. El método tradicional

Los instrumentos de este método son conocidos: un li-

bro de texto con largas listas, reagrupadas en centros de interés, de sustantivos, de verbos, de adjetivos..., normalmente con su traducción en español al lado. También encontramos en este libro un resumen gramatical en el que el alumno encuentra las reglas y las explicaciones gramaticales siguiendo una concepción normativa. Y, en medio, una serie de textos para traducir directa o inversamente (dichos textos son, generalmente, literarios, casi desde los primeros momentos del aprendizaje).

Los ejercicios de traducción directa e inversa, las respuestas escritas a preguntas escritas, las aplicaciones de reglas previamente buscadas en el libro de gramática son demasiado conocidas para que tengamos que insistir en ello.

Igualmente, la importancia acordada a la lengua escrita, el peso de las actividades metalingüísticas, la preocupación de apoyar el aprendizaje más sobre una explicación y una memorización de reglas gramaticales que no sobre la práctica de la lengua, nos muestran las implicaciones y los presupuestos teóricos de esta forma de enseñanza, aunque los profesores partidarios de este "método" no se han preocupado demasiado en explicitar sus fundamentos didácticos.

Queremos insistir en el hecho de que el método tradicional tiene la vida dura y que, en la mayoría de las situaciones escolares de la E. G. B. y del Bachillerato conserva un lugar demasiado importante, lo que no debemos olvidar ni dejar de combatir.

2.1.2. El método directo

El método directo, como indica su nombre, se caracteriza, ante todo, por el rechazo de este ejercicio "indirecto" que es la traducción.

El método directo pretende situar al alumno en un "baño de lenguaje" y reproducir en clase las condiciones de adquisición de forma tan "natural" como sea posible. Se cree que, de la misma manera que el niño aprende su lengua materna a fuerza de estar inmerso en ella, igualmente el alumno al estudiar una lengua extranjera sólo conseguirá sus fines si la enseñanza le proporciona la ocasión de una práctica constante, prefiriéndose la llamada "espontaneidad" a una progresión pedagógica coherente. El método es aparentemente sencillo: el profesor, al mostrar un objeto o al realizar una acción, propone simultáneamente un enunciado en lengua extranjera. Así el profesor de francés abre la puerta de la clase y dice: "*J'ouvre la porte*".

Sin que tengamos que llegar a caricaturizar el método, señalando lo difícil que resultaría introducir un elefante en clase, podemos afirmar que el acento puesto en los ejercicios de nominación y de descripción de lo real, si, por una parte, aseguran una comprensión más rápida, por otra nos conducen a considerar y a presentar la lengua extranjera como una serie de significantes cuyos significados habría que buscarlos en la realidad que se muestra, y a que estos significantes, implícitamente, equivaldrían a los de la lengua materna, dado que

el significado permanecería idéntico e inalterable. Teniendo en cuenta la teoría de la significación y las características del signo lingüístico, esta hipótesis, que nos lleva, en la práctica, a la supresión del significado de los signos de la lengua extranjera estudiada, nos parece todavía más discutible que la que parece fundamentar los ejercicios tradicionales de traducción. Y, en cuanto a la práctica pedagógica, podríamos preguntarnos si el método directo no nos conduce a la traducción aun pretendiendo rechazarla.

Resumiendo, si este procedimiento pedagógico podría incluirse, en el mejor de los casos, dentro de los métodos activos de enseñanza, la forma en que se propone ser directo y natural plantea graves dificultades teóricas en lo que se refiere al modelo lingüístico y a la concepción del aprendizaje.

2.1.3. El método audio-oral

Vamos a señalar y a comentar los puntos que caracterizan el método audio-oral, según Leon A. Jakobovits ("Physiology and Psychology of Second Language Learning", artículo publicado en "The Britannica Review of Foreign Language Instruction", núm. 1), que nos parecen resumir perfectamente los principios metodológicos de este método:

1. El aprendizaje atraviesa varias etapas: a) audición y comprensión; b) expresión oral; c) lectura (bastante tarde); d) redacción...
2. No se hace referencia a

la escritura en las primeras etapas.

3. La enseñanza de la pronunciación exige una exposición auditiva intensa de los sonidos nuevos que se perciben; éstos son opuestos, preferentemente, a los sonidos vecinos de la lengua extranjera o de la lengua materna; el entrenamiento auditivo es seguido de ejercicios de producción, cuidadosamente elaborados y practicados.
4. Las "oraciones-patrón" ("Pattern sentences") u "oraciones modelo" sirven para introducir y para practicar la lengua hablada. Cada "pattern" contiene una estructura productora, en otros términos, una estructura que, en cuanto es adquirida, permitirá generar nuevos enunciados por sustitución lexical... Estos "patterns" son empleados en ejercicios ("drills") concebidos para evidenciar los cambios de formas o de organización que se producen en las estructuras; estos ejercicios se llaman "pattern - drills" o ejercicios estructurales ("structure-drills").
5. Las oraciones-modelo se presentan, en primer lugar, en un diálogo o bien fuera del diálogo.
6. Practicadas hasta un "superaprendizaje", las oraciones modelo llegan a convertirse en hábitos casi reflejos.
7. Se limita estrictamente la cantidad de vocabulario introducido, hasta el momento en que un nú-

mero suficiente de estructuras ha sido adquirido por el alumno.

8. Se evita la traducción (tanto si se trata de ir de la lengua extranjera hacia la materna, como de lo contrario).

Constatamos que, contrariamente a los métodos tradicional y directo, el método audio-oral parte explícitamente de teorías lingüísticas y de hipótesis sobre el aprendizaje. Numerosos ejercicios que se proponen a los alumnos como "drills" de conmutación se basan directamente en las técnicas del análisis distribucional. Por otra parte, al ser concebida la lengua como un comportamiento hecho de hábitos y de automatismos, su aprendizaje se basa en el modelo psicológico de Skinner (estímulo - respuesta - fuerza). Podemos añadir que el aprendizaje se realizará mejor si evitamos que el alumno cometa errores y si la materia que se enseña se presenta en unidades mínimas, "paso a paso" ("step by step"), de forma tan programada como sea posible.

Por razones, tanto lingüísticas como psicológicas, se concede una gran importancia a la comparación con la lengua materna: los dos sistemas tienen una organización estructural diferente y las interferencias aparecerán durante el aprendizaje. Así pues, hay que comparar cuidadosamente ambos sistemas lingüísticos para determinar las zonas de interferencias; después, en la elaboración de un curso y en los ejercicios que el alumno tendrá que realizar, se tendrá muy en cuenta estas comparaciones para evitar los erro-

res que puedan perjudicar una buena adquisición de la lengua extranjera.

Sin embargo, el método audio-oral parece plantear varios problemas:

1. Los medios de franquear el foso que existe entre "manipulación" y "comunicación".
2. La enseñanza del significado y el empleo de la lengua materna en clase.
3. La adquisición de un vocabulario más extenso en las fases ulteriores del aprendizaje.

Está claro que, en casos extremos, los cursos audio-orales se presentan como una serie continua de ejercicios para trabajar la mecánica del funcionamiento lingüístico y únicamente destinados a la adquisición de reflejos verbales. La voluntad de eliminar al máximo las dificultades y la tendencia a considerar la lengua como una construcción compleja, pero perfectamente desmontable en "patterns" elementales, conduce a acordar al "comportamiento" un sentido muy limitado. La elección hecha por Bloomfield, que elimina la significación del campo de sus estudios, da lugar a ciertos abusos de interpretación entre algunos "lingüistas aplicados", que también influyen en las teorías de Skinner (cuyos fundamentos psicológicos han sido violentamente atacados por N. Chomsky en su "Crítica del Comportamiento Verbal de B. F. Skinner"). Algunos autores y pedagogos han llegado hasta a considerar que, en las etapas iniciales del aprendizaje, era necesario suprimir el significado por-

que podría complicar o hacer más lenta la adquisición de los "patterns". Por otra parte, el esquema estímulo-respuesta se reduce a realizaciones pre-determinadas y perfectamente mecánicas, en el laboratorio de idiomas o en clase, por lo que no es extraño que el "paso de la manipulación a la comunicación" se realice con grandes dificultades en la metodología audio-oral.

2.1.4. El franelógrafo y el dibujo

El que tratemos del franelógrafo y del dibujo en este apartado no es porque los consideremos como "métodos", ni muchísimo menos, sino porque una hábil campaña comercial de alguna importante editorial europea así ha querido hacérselo creer al profesorado español.

Vamos a intentar examinar los inconvenientes que plantea este "método barato" y las ventajas que, a pesar de todo, podemos sacar de estos instrumentos de trabajo.

De la introducción del método "Frère Jacques" entre-sacamos las siguientes líneas:

"Hemos suprimido la traducción. Pero las situaciones no se encuentran en un aula. Hay que sugerirlas y para ello hemos recurrido al franelógrafo..., que permite introducir en el aula la vida y sus múltiples situaciones. Sólo presenta escasas imágenes al mismo tiempo, ilustrando el sentido de las palabras y de las estructuras gramaticales enseñadas y no dispersa la atención de los alumnos...

... el profesor anima las figurinas en la pizarra de

fieltro. Decimos "anima" a propósito, pues éste es el instante en el que el profesor tiene que ser expresivo, demostrativo, en una palabra, actor".

Desde los trabajos de Glanzer (1962) sabemos que cualquier percepción presupone una verbalización, y que la imagen de los métodos de idiomas no elimina en absoluto la traducción, es decir, el empleo del idioma materno, sino que, por el contrario, la provoca inmediatamente: por el hecho de no realizarse con emisión de sonidos, esta verbalización implícita, esta voz interior no es menos evidente. El condenar la traducción del método tradicional no deja de ser un deseo piadoso: la "lectura" de la imagen depende del propio idioma del alumno.

Aclarado este punto, ¿en qué consiste la aportación del franelógrafo a la didáctica de los idiomas? En el momento de su aparición ya es conocida la necesidad de la introducción de muchas situaciones en el aula, acompañadas de un diálogo; la necesidad, en suma, de realizar en el aula una simulación de la vida real. Frente al material audio-visual aparece "... esta técnica poco costosa, ... por preocupaciones de facilidad, de flexibilidad de uso y de economía..."

¿En qué medida unas "figurinas" más o menos simbólicas pueden dar cuenta de una situación de comunicación que es siempre un acto concreto, efectivo y accidental? ¿No se corre el riesgo de una enseñanza apoyada en una percepción sensorial descarnada por la falta de concreción única e

irrepetible de los elementos de la comunicación?

¿En qué medida una situación esquematizada puede dar cuenta de los matices y de la complejidad de una realidad cultural distinta, en la que cualquier situación refleja no solamente la realidad física exterior en el momento de la comunicación, sino también lo "presupuesto" por los hablantes, es decir, sus conocimientos previos, que explican su comportamiento social, sus creencias y sus valores? ¿No se corre el riesgo, sobre todo en el caso de una cultura con bastantes apariencias de similitud como la francesa, de sugerir al alumno la identidad de los significados de los signos, reduciendo así el aprendizaje a un cambio de significantes? ¿No sería continuar el juego de etiquetas del método llamado directo?

El propósito consciente de *ilustrar* el sentido de las palabras y de las estructuras gramaticales conduce, en realidad, a manipular la imagen para obligarla a decir lo lingüístico: como la lengua, la imagen tiende aquí a ser unívoca ("no distrae la atención de los alumnos") y se presenta de forma *lineal*, sucediéndose los elementos visuales en el mismo orden y con la misma estructura que las *unidades lingüísticas*. ¿No se corre el riesgo de reducir muchas veces la comprensión o la producción del mensaje lingüístico a una búsqueda meramente lexical, dando hecho de antemano al alumno el recorte de la cadena sonora o la producción de su organización, que es, precisamente, la esencia de la facultad de lenguaje y el principal objeto de la enseñanza de idiomas?

¿Cuál puede ser el "grado de implicación" del alumno locutor delante del material presentado? No nos referimos aquí solamente a la motivación que puedan despertar o no las siluetas y los elementos del decorado, sino a la "necesidad" de la emisión del mensaje en función de la totalidad de los elementos situacionales, poniendo en juego estados emocionales complejos que afectan en más o menos grado toda conducta verbal. Un ejemplo: con la misma sonrisa fija en los labios, la madre evoca un accidente que puede haber sufrido su hijo (lección 38, imagen 9 del método "Frère Jacques").

El protagonismo del profesor que "anima las figurinas", "que tiene que ser expresivo, demostrativo, en una palabra, actor" plantea diversos problemas:

— ¿Cómo afecta tal comportamiento del profesor a la relación profesor-alumno?

— ¿Cómo afecta a la dinámica interna del grupo de alumnos?

— ¿Hasta qué punto un profesor de E. G. B. no nativo puede hacer de modelo lingüístico, gestual y cultural? Esta misma pregunta podríamos planteárnosla, por otros motivos, sobre un profesor nativo.

El dibujo, cuando sigue las mismas pautas y pretende también ilustrar las palabras y estructuras, esgrime los mismos argumentos: "Estas historias dibujadas evitan a los principiantes el problema de invención..., los alumnos pueden dedicar toda su atención a la movilización de los medios de expresión" (G. Rollet, "Parler et écrire avec

la bande dessinée”) y, de la misma manera compromete de antemano casi todas las condiciones del acto elocutorio: para ejercer su función condicionante, los elementos extra-lingüísticos deben acercarse al máximo a la realidad concreta y única.

¿Qué opinión nos merece el argumento de material “poco costoso”? Creemos que este material, aun con las limitaciones señaladas, puede tener su utilidad en algunas zonas del continente africano (para donde fue creado), zonas en las que hasta se carece de instalaciones eléctricas. Su utilización como “método” fuera de este contexto nos parece hacer verdadero el dicho español “de que lo barato es caro”.

Sin embargo, el dibujo, cuando no pierde los caracteres propios de cualquier imagen (significado plurívoco, presentación global), puede cumplir un papel importante en la didáctica de los idiomas: el de visualizar los datos kinestésicos y físicos, y el de sugerir algunos datos no físicos, sin los cuales la comunicación no tiene razón de ser.

La técnica del franelógrafo puede tener alguna utilidad en las fases en que se puede mecanizar en algo el aprendizaje (fase de explotación gramatical, que veremos posteriormente). Pero no olvidemos que la sistematización y la automatización de ejercicios es cada vez más discutida.

2.1.5. La metodología estructuro-global audio-visual

Los inicios de la metodología estructuro-global audio-

visual corresponden a los del método audio-oral. Ambos han tenido que enfrentarse con las enseñanzas más tradicionales y distinguirse del método directo, pero no por ello deben confundirse.

Si consideramos el primer curso audio-visual “Voix et Images de France”, elaborado por el C. R. E. D. I. F. a finales de los años 50, en el mismo momento en que aparecen en los Estados Unidos los pattern-drills, encontramos semejanzas importantes (idéntica insistencia sobre la expresión oral, rechazo de la traducción y de las presentaciones explícitas de gramática, limitación estricta del vocabulario introducido, preocupación por fundamentar la progresión en una descripción lingüística coherente), pero aparecen, sin embargo, diferencias fundamentales:

1. En un curso audio-visual se insiste más en la comunicación que en la manipulación de la lengua. Es decir, la manipulación se practica en condiciones de comunicación, nunca “en vacío”.

2. Los ejercicios estructurales fuera de situación son rechazados y nunca se deja de lado el significado del mensaje.

3. No se concede tanta importancia a la programación en etapas mínimas.

Leamos unos fragmentos de la Introducción del Libro del Profesor del método “Voix et Images de France” (1962):

“... hemos procurado enseñar, desde el principio, la lengua como un medio de expresión y de comunicación acudiendo a todos los recursos de nuestro ser: actitudes, gestos, mímica, entonaciones

y ritmo del diálogo hablado...

... es indispensable presentar al alumno personajes franceses viviendo y dialogando en francés ante sus ojos...

Estas situaciones presentadas en imágenes constituirán, pues, el punto de partida: el primer período de la comunicación que es el tomar conciencia de una realidad diferente, que se va a intentar comprender y asimilar, antes de identificarse, parcialmente, con ella.”

Como vemos, desde los primeros momentos del aprendizaje, comunicación y significado son presentados íntimamente unidos a las situaciones y a los locutores.

Los fragmentos que hemos citado encontrarían difícilmente su equivalente en los autores americanos de los métodos audio-orales. A fin de cuentas las concepciones de la lengua y del aprendizaje no son las mismas en ambos casos. Para el método audio-oral, la lengua es una construcción mecánica de elementos interdependientes, pero separables los unos de los otros e igualmente aislables de sus condiciones de empleo en el discurso: las oraciones - modelo pueden aparecer en los diálogos, pero lo esencial será su manipulación hasta la saturación, fuera de contexto.

En el caso de la metodología estructuro-global audio-visual, se intenta que el alumno llegue a dominar progresivamente el sistema y las reglas de la lengua, pero el lenguaje sigue siendo concebido como algo orgánicamente inseparable, en todo el proceso del aprendizaje, del individuo y de la situación.

2.1.5.1. **Prioridad a la lengua oral.** **Lengua oral y lengua escrita**

En la afirmación de Georges Gougenheim ("Système grammatical du français") "una lengua consiste ante todo en un sistema de sonidos emitidos por la boca y percibidos por el oído" encontramos la primacía otorgada a la lengua hablada, común a toda la metodología moderna de enseñanza de lenguas extranjeras. Esta misma idea es expresada muy claramente por Péter Guberina en su artículo "La méthode audiovisuelle structuro-globale", publicado en la "Revue de phonétique appliquée, n.º 1": "La pronunciación es el elemento esencial de la enseñanza de una lengua extranjera... Si se iniciara la enseñanza del idioma por la escritura y la lectura, jamás se podría asimilar la entonación, el ritmo ni las intensidades. Siguiendo ese camino, el estudiante no lograría nunca hablar corrientemente. Por el contrario, cuando el alumno ha asimilado el conjunto acústico del idioma, se le puede enseñar la escritura y la lectura".

Igualmente esta primacía de la lengua oral implica la necesidad de eliminar los hábitos fonéticos y estructurales de la lengua materna, y cuando decimos eliminar no queremos decir olvidar, pues el profesor deberá realizar un estudio contrastivo de las posibles interferencias entre la lengua materna y la lengua extranjera que esté enseñando. También coincide en esto Guberina: "La enseñanza de una lengua extranjera debe utilizar las situaciones en las que se encuentra el hombre

moderno. Hay que utilizar la lengua hablada, ya que no sólo contiene los sonidos del lenguaje, sino que ella misma es todo el lenguaje."

La lengua escrita no es, pues, sino la representación gráfica de la lengua oral (André Martinet llegará a decir en su artículo "Langue parlée et code écrit": "En algunas comunidades lingüísticas, no en todas ni mucho menos, existe, si se quiere, un código gráfico, la escritura. Frente a este código, no hay otro código. Está la lengua."). Sin embargo, y a pesar de nuestra reiterada insistencia sobre la prioridad de la lengua oral, no debemos descuidar la enseñanza de la lengua escrita en el curso de nuestra enseñanza. Saber leer y escribir el francés no sólo permitirá a nuestros alumnos hacer uso de todas las posibilidades de la lengua y utilizar el francés en condiciones en que la lengua oral no puede funcionar (cartas, prensa, libros, anuncios, avisos, etc.), sino que también en el proceso de aprendizaje la lengua escrita desempeña otras funciones capitales:

- como ejercicio de análisis (al escribir el alumno tiene que dividir la frase, la "cadena hablada" en los elementos que la componen: palabras, marcas gramaticales, fonemas, etcétera),
- como ejercicios de fijación (al ver escrita una palabra el alumno está uniendo a la memorización auditiva la memorización visual.)

De lo que acabamos de decir se deduce que la ense-

ñanza de la escritura y de la lectura debe iniciarse cuando el alumno ya sepa pronunciar y que la transcripción de la lengua oral según el código ortográfico constituye un ejercicio importante para fijar los conocimientos.

2.1.5.2. **Las fases de la unidad didáctica en la metodología estructuro-global audio-visual**

Podemos distinguir dos grandes fases, que se desarrollan siempre según el orden siguiente:

1. Exploración del diálogo con vistas a su comprensión y a su memorización.
2. Explotación de las construcciones y del vocabulario comprendidos y memorizados con vistas a su fijación y a ayudar al alumno a utilizarlos correctamente fuera de la situación escolar.

La primera fase puede ir precedida de un pequeño control de los conocimientos anteriores. La segunda irá seguida (a partir de un cierto nivel de conocimientos) de una serie de actividades diversas: dictado, lectura, iniciación a la expresión escrita, estudio de textos, etc.

1. **Explicación-repetición-corrección fonética-memorización**

Esta primera fase se subdivide en varios períodos: la *explicación* en la que el profesor intentará hacer comprender a los alumnos las significaciones de los signos de la lengua extranjera, y la *repetición*, cuyo fin es que los alumnos aprendan de me-

moria estos signos y que los aprendan según la fonética propia de la lengua extranjera.

En resumen, un período se esfuerza en conseguir la adquisición del significado de los signos lingüísticos y el otro, su significante. Y según la importancia acordada al aspecto semántico o al aspecto fonético, la explicación precede a la repetición o la repetición precede a la explicación.

La solución de que la repetición preceda a la explicación es preconizada por la Universidad de Mons (Bélgica) y por el Instituto de Fonética de Zagreb (Yugoslavia). La razón esencial invocada es que el alumno al no tener que preocuparse del significado de los signos, puede concentrarse mejor en sus aspectos propiamente fonéticos. Pero nos parece arriesgado pretender que un alumno pueda repetir los sonidos sin tratar de atribuirles un significado por analogía a los de su lengua materna (sobre todo en el caso de un hispanohablante que estudie francés, debido a la proximidad de ambas lenguas).

Así pues, vamos a desarrollar el esquema metodológico teniendo en cuenta que la explicación va a preceder a la repetición, orden empleado más corrientemente y del que el C. R. E. D. I. F. ha sido el máximo defensor argumentando, entre otras razones, el hecho de que a los alumnos les gusta comprender lo que dicen.

La explicación se articula en *presentación* (la filmina y la cinta magnética son presentadas dos veces —una, posteriormente—) y en *explicación propiamente dicha*.

Esta es dirigida por el profesor quien, apoyándose en las imágenes (elementos denotados por ciertas palabras del grupo sonoro, datos situacionales del diálogo: ¿quién habla?, ¿a quién?, ¿en qué circunstancias?, ¿en qué momento?...) y apoyándose igualmente en las adquisiciones anteriores de los alumnos, en las variaciones morfológicas y sintácticas, en la presentación de otros contextos o de otras situaciones en las que pueda volver a emplear las formas estudiadas, se esfuerza en ayudar a los alumnos a analizar correctamente el conjunto sonoro presentado por el magnetófono, en asignar a cada unidad un significado preciso y en hacer comprender lo que este conjunto de unidades significa dentro del contexto y de la situación.

Luego el profesor hace repetir a algunos alumnos y cuando el grupo sonoro presenta dificultades, se verifica su comprensión por medio de alguna pregunta indirecta (naturalmente, la pregunta *Vous avez compris?* no puede proporcionarle ninguna información válida).

Cuando se ha terminado de explicar el diálogo (o un fragmento de este diálogo) empieza el momento de la repetición para corregir la pronunciación de los alumnos y para permitirles memorizar todas las réplicas. Este trabajo puede hacerse delante de las imágenes o sin ellas. La repetición y la corrección deben ser individuales. Esta primera fase se termina generalmente en una dramatización del diálogo (se proyectan las imágenes sin dar el grupo sonoro y el alumno debe encontrar el

diálogo ya comprendido y memorizado, repitiéndolo con la entonación adecuada).

2. Explotación

Toda la fase de explicación que acabamos de ver tiene por fin el llegar a la fase de explotación (1), que es la fase en que el profesor debe conseguir la mayor participación activa de los alumnos y, una vez que éstos dispongan de las "armas" lingüísticas que han ido adquiriendo en la fase precedente, puedan dar libre curso a su imaginación y a su creatividad.

"Explotar" quiere decir volver a emplear y hacer variar las estructuras lingüísticas. El profesor debe hacer ver a sus alumnos el papel que desempeñan, en el acto del lenguaje, los elementos extralingüísticos, y debe pretender poner de relieve la originalidad de las construcciones estudiadas, pero no sólo mostrando las posibilidades de variación interna, sino también confrontándolas con otras, a fin de mostrar que la carga expresiva del lenguaje se encuentra en la adecuación entre los elementos lingüísticos y la situación. Solamente cuando un gran número de situaciones y de transformaciones hayan permitido al alumno tomar conciencia de la estructura gramatical estudiada, podrá em-

(1) Disculpen los galicismos "explotación" y "explotar". No encontramos palabras españolas que puestran "traducirlos". Antonio Rojo Sastre, coautor del método audiovisual de español "Vida y Diálogos de España" justifica estas palabras afirmando que ésta es la fase en la que la lección debe "explotar" en el sentido propio de la palabra, tal y como lo haría una bomba.

plearla con éxito y terminará fijándola con seguridad.

Esta fase se subdivide en varios periodos:

A. Explotación de las imágenes

Según los casos, el profesor deberá trabajar con una imagen o con una serie de imágenes.

El fin primordial de este período es plantear los fundamentos de la explotación gramatical que seguirá inmediatamente después. Durante este primer período, que es un constante diálogo entre el profesor y los alumnos (o mejor todavía, entre los propios alumnos), es necesario:

a) Repasar las construcciones y el vocabulario de las unidades precedentes, empleándolos de nuevo en la situación del día.

b) Hacer resaltar, por medio de estas construcciones y de este vocabulario, ciertos aspectos de la situación de la unidad estudiada que no se encuentran presentados explícitamente y conseguir que los mismos alumnos expresen las particularidades.

c) Hacer emplear las construcciones esenciales de la unidad sin variación de estructuras.

d) Pasar al discurso indirecto.

e) Integrar en las nuevas construcciones las construcciones y el vocabulario adquirido anteriormente.

B. Explotación gramatical

El profesor deberá comenzar con las imágenes que correspondan a las estructu-

ras que quiere explotar. Este período se desarrollará de acuerdo con una progresión establecida por el profesor.

a) Progresión en las estructuras que quiere explotar, es decir, que el profesor deberá establecer un orden en la presentación de sus preguntas según la dificultad de las diferentes realidades morfológicas, sintácticas o lexicales que haya decidido explotar.

b) Progresión en la explotación de una misma estructura.

c) Progresión en la elección de las situaciones utilizadas para las variaciones:

— utilizando las situaciones de la unidad,

— recordando las situaciones de las unidades anteriores,

— imaginando (y haciendo imaginar a los alumnos) situaciones ajenas al método.

C. Transposición

El profesor deberá jugar en este período el papel de un animador de grupo e intentar que los alumnos "olviden" su presencia para que puedan dar libre curso a su creatividad. La transposición es la síntesis de las dos explotaciones anteriores y la culminación de la unidad audio-visual. Este período puede presentar formas muy diversas según el nivel de aprendizaje y según la imaginación del profesor y de los alumnos. El profesor cuidará de que los alumnos, sin introducir construcciones ni vocabulario nuevo, utilicen al máximo las posibilidades sin-

tácticas y léxicas que ya han adquirido. El profesor procura que se desarrolle, por ejemplo:

— La transposición en la vida de los alumnos de uno de los temas abordados en la unidad didáctica.

— La dramatización de una de las transposiciones.

— Preguntas sobre los temas de la lección que conduzcan a los alumnos a reflexiones personales.

— La conversación entre los alumnos sobre un tema próximo al de la unidad didáctica o sobre un tema que haya aparecido espontáneamente durante la explotación.

2.1.6. Tendencias metodológicas actuales

La evolución que ha sufrido la metodología de la enseñanza de idiomas en los Estados Unidos ha sorprendido a más de un observador. En el mismo momento en que la renovación de la enseñanza de las lenguas extranjeras conocía un gran éxito y en la época en que los profesores creían descubrir las verdades intangibles de la lingüística aplicada y de la psicología del comportamiento que fundamentaban los métodos audio-orales, los trabajos que hemos citado de Chomsky derrumbaban los cimientos de los pedagogos que pensaban que Bloomfield y Skinner habían trazado la vía única de la enseñanza de los idiomas.

Los presupuestos teóricos atacados por Chomsky, como hemos visto en las páginas anteriores, no eran los

de la metodología estructuro-global audio-visual. Esta última, gracias sobre todo a los constantes trabajos de Paul Rivenc, antiguo director adjunto de C. R. E. D. I. F. y actual director del Departamento de Lingüística Aplicada de la Universidad de Toulouse; de Péter Guberina, director del Instituto de Fonética de la Universidad de Zagreb, y de Raymond Renard, director del Centro de Fonética Aplicada de la Universidad de Mons, se ha preocupado en estudiar las relaciones entre gramática estructural y gramática generativa y en ir introduciendo las aportaciones teóricas tanto lingüísticas como psicopedagógicas más recientes en la continuación de sus trabajos.

La metodología estructuro-global audio-visual se ha transformado, poco a poco, en una problemática que podríamos sintetizar de la siguiente forma:

1. El aprendizaje se centra en el habla

La noción de habla se ha enriquecido considerablemente en relación con la definición de Saussure. El habla implica todos los imperativos de la comunicación.

La acción de centrar el aprendizaje en el habla lleva consigo:

- la prioridad de la lengua oral,
- la prioridad de la lengua de comunicación fundamental,
- una metodología situacional, que exige la participación del alumno y desarrolla su creatividad.

2. Un fundamento psicolingüístico coherente, basado en la jerarquía de los niveles de percepción

— El aprendizaje es considerado como una actividad estructuradora.

— La programación se realiza por aproximaciones sucesivas; el proceso de adquisición lingüística necesita su maduración, de lo que se desprende la necesidad de una progresión que implica cierta lentitud, lentitud inicial que, a la larga, será muy beneficiosa para el alumno.

3. Enseñanza de una lengua no aséptica

— Debemos tener en cuenta que la lengua está en nosotros, lo que implica que, desde el principio, la lengua enseñada no sea aséptica, sirviendo únicamente para informes técnicos.

— Asimismo tiene que permitir la comunicación salvando las deficiencias iniciales de conocimientos lexicales.

— La progresión vendrá determinada, en el método, por el grado de dificultad que presente la lengua extranjera, dificultad condicionada siempre por la lengua materna de los alumnos.

En el caso concreto de los hispanohablantes que estudien el francés hay que tener presente que una de las principales dificultades consiste, precisamente, en la aparente semejanza del francés y del español, por lo que se debe optar por aquellas expresiones específicas del francés y, por tanto, difíciles de traducir. Podemos esquematizar las opciones que preconiza-

mos para una progresión coherente de la siguiente manera:

- De lo afectivo a lo descriptivo.
- De lo global a lo analítico.
- De lo situacional a lo contextual. (De lo deíctico a lo nombrado.)
- De lo implícito a lo explícito.
- De lo específico a lo analógico. (De lo "específicamente francés" a lo "parecido español".)
- De los valores extremos del sistema a los matices intermedios.

4. Una metodología integrada, flexible y abierta

— La metodología estructuro-global audio-visual ha desarrollado una dinámica de la clase abierta y que tiene en cuenta la complejidad de las relaciones de comunicación.

— Esta metodología ha revalorizado el papel del profesor, quien debe abandonar su actitud magistral para llegar a ser un auténtico animador de la clase.

Para conseguir mejorar el aprendizaje de la lengua extranjera por parte de los alumnos, aplicando esta metodología que preconizamos, sería necesaria la realización de programas de formación del profesorado que tuviesen en cuenta tanto la formación lingüística de los profesores como una auténtica formación psicológica en relación con el papel que deben desempeñar en la clase.

5

Semblanza de Celia Viñas

Por Ana María FERNANDEZ PALOMAR

Retrato-Personalidad.—Celia, educadora y poetisa.—Su labor humana y social.

Caracterizada hondamente por una profunda sencillez y humanidad, Celia Viñas fue, ante todo, una mujer ejemplar. Amante de apreciar y cultivar todas las facetas vitales, era la suya una vida cuajada de plena actividad y creación humana y literaria. Su entrega fue total e incondicional en pro de aquellos que la necesitaban. Poseía una gran valla humana e intelectual demostrada en su enorme flexibilidad de adaptación en el trato con todo tipo de personas, dispuesta en todo momento al diálogo y a la convivencia. Trabajadora al máximo, su vida respondió perfectamente a lo que debe de ser un buen profesional. Sensibilidad, dulzura y bondad eran cualidades innatas en ella; cualidades que por otra parte supo potenciar y poner al servicio de un buen quehacer docente, social y literario.

Tenia un gran sentido de todo lo humano, lo trascendente y lo espiritual; una profunda espiritualidad la impregnaba hasta llegar a lo más hondo de su ser, pero no obstante estaba muy apegada a la vida, constituyendo su existencia una síntesis maravillosa de idealismo y realidad. Su amor a la verdad y su deseo de encontrar en la verdad la parte bella de la vida la llevó a acercarse a la naturaleza y a la infancia porque en ellas hallaba la autenticidad que buscaba.

Celia Viñas fue por encima de todo la esencia y existencia de ser persona. Miguel de Unamuno dijo: "Dios te conserve clara la cabeza, caliente el corazón y larga la mano"; de esta forma se los dio y conservó Dios a esta extraordinaria mujer.

Celia, siempre asequible a todos, en todo lugar y en todo momento; Celia, la maestra, la amiga, la compañera, en suma, la mujer amante del contacto humano, de la cálida mirada, de la expresión sencilla, de la risa franca.

"Sed fieles a vosotros mismos" recuerdan sus alumnos que les solía decir Celia Viñas; lealtad a uno mismo, honradez y sinceridad fueron valores que Celia consiguió inculcar a sus educandos.

Fue realmente consciente de que dentro de la enseñanza que impartía lo más importante era la educación en su sentido más puro. Le interesaba, ante todo, la formación del alumno como persona y no como erudito o mero receptor de conocimientos. A menudo solía decir a sus alumnos: "El día de mañana no quiero que salgan de mis aulas ni médicos ni abogados ni ingenieros; reconozco que todas estas profesiones son muy honorables, pero yo prefiero ante todo que salgan "hombres" y "mujeres".

Su labor educativa sobrepasó las directrices que le marcaban los tiempos en que vivió; se esforzó por educar y orientar a la juventud almeriense de los años cuarenta, por dar una nueva amplitud de miras, por formar perso-

nas, en el más amplio sentido de la palabra, capaces de enfrentarse a la vida. Puso al servicio de su buen quehacer docente una inquietud permanente de búsqueda de la verdad. Planteaba, además, la necesidad de que la búsqueda de esta verdad fuese algo personal que brotara del interior de cada uno.

Celia Viñas transmitía conocimientos y lo que es más importante enseñaba actitudes vitales. Su pedagogía supuso una innovación en muchos aspectos, en una Almería cerrada en conceptos morales, políticos y culturales.

Tiempos difíciles aquellos en que vivió Celia Viñas, tiempos de hambre, de tristeza y de miseria..., tiempos de posguerra; no obstante Celia se ocupó de la conferencia, el recital, la exposición pictórica, la representación teatral y otras muchas facetas que complementaban su labor docente. Orientación constante y abierta en todos los órdenes de la vida, movida siempre por ese impulso vivificador que la llenaba; dio a conocer, desde su cátedra, a García Lorca, Alberti, Hernández, Machado o León Felipe, autores cuya lectura en aquella época (siendo entonces considerados "poetas malditos") estaba vedada, debido, como todos sabemos a las circunstancias por las que atravesaba el país. Celia Viñas se identifica con el espíritu de estos autores, los lee, los admira, los descubre a sus alumnos y finalmente recoge su influencia en sus propios versos.

Sus facetas pedagógica y poética están íntimamente

vinculadas ya que ambas son manifestaciones de su personalidad. Amaba a los niños y se entregó con amor a su educación y formación humana con una bondad y una ternura que quedan plasmadas en su obra. Su creación literaria rezuma calor humano, comprensión y emotividad. sus versos reflejan lo que Celia era en realidad: una persona entregada y amorosa. Fue capaz de dar todo lo que llevaba dentro de sí y gracias a su creación magistral, de esta entrega salieron beneficiadas la Pedagogía y la Literatura.

Celia poetisa, Celia educadora. Dos facetas inseparables que se confunden en la personalidad de esta mujer.

Pocos años —once solamente— permaneció Celia Viñas en tierras del Sur, pero fueron suficientes para llevar a cabo una ingente y asombrosa labor, capaz de transformar a gran parte de la sociedad almeriense. Influyó en todos aquellos que la rodeaban, pero sobre todo en quienes fueron sus alumnos, aquellos a quienes moldeó con su palabra sencilla y emotiva y su ejemplo sin parangón, aquellos a quienes inculcó la idea de vivir una vida llena de actividad, creación y entrega.

Fue precursora de la nueva Pedagogía en una tierra extraña que no siempre la acogió con cariño. Se adelantó totalmente a su época, pues su manera de pensar y su forma de actuar estarían vigentes en la actualidad; vio e intuyó muchas cosas que las personas de entonces no eran capaces de comprender.

De ideas flexibles y carente de todo tipo de prejuicios, Celia Viñas, tuvo que luchar enérgicamente contra muchos sectores de la sociedad en que vivió. Se enfrentó con una sociedad cerrada, con los tiempos y con las estructuras establecidas en aquella época y hubo personas que no la comprendieron. Muchos la animaron y apoyaron en todo momento pero otros la trataron ya con indiferencia, ya con envidia y rencor y en muchos momentos se encontró tremendamente sola, respondiendo su vida en ocasiones a los versos del poeta José Martí:

En la vida
cual monstruo de crímenes
[cargado
todo el que lleva luz se queda
[solo...

Finalmente, Celia Viñas siente y hace suyo el desamparo de esta tierra almeriense abandonada y se dedica en cuerpo y alma a despertarla, a hacerla resurgir. Sus propios versos reflejan este sentimiento de honda tristeza:

No puedo no cantarte, tie-
[rra mía
que en mi canto me sobra
[esta tragedia
y me falta pulmón para tu
[grito
dolorosa Almería abando-
[nada.

Su vida fue un modelo permanente de mujer consciente de tener un quehacer en la vida; ejemplo de persona íntegra y educadora entregada, digno de admirar por las generaciones del presente y del futuro.


6

Impresiones sobre algunos poemas inéditos de Celia Viñas

Por Jesús TOBOSO SANCHEZ

Quando visitamos fugazmente un pueblo, una ciudad o un país, procuramos conocer todo aquello que pueda interesarnos y enriquecer nuestra cultura. Ese conocimiento suele ser superficial por las mismas razones de nuestra efímera estancia. Pero si en vez de visitar aquella localidad, nueva para nosotros, residimos en ella durante algún tiempo, la intensidad de conocimientos sobre su entorno varía notablemente. De pronto vamos descubriendo muchas cosas que desconocíamos, y asimismo oímos hablar de gran admiración de personas que ignorábamos por completo. Este es mi caso al residir en Almería: rápidamente, en la calle, en las aulas, en las reuniones de amigos, en las pocas conferencias que allí se celebran o pronunciar con frecuencia el nombre de Celia Viñas. ¿Quién era Celia Viñas?

Celia —como la llamaban sus íntimos— había llegado a Almería, ciudad a la que está totalmente vinculada, en el año 1943. Durante los años que estuvo en Almería, hasta que la muerte segó su vida en plena juventud, realizó una gran labor social y educativa. Profunda conocedora de la psicología infantil y de la adolescente, puso en práctica sistemas educativos que hoy, después de treinta años, empiezan a generalizarse en nuestro país. Supo conjugar perfectamente el doble plano de educador y profesor que todo docente debe tener. Si importante fue su labor como profesora de Lengua y Literatura Española —explicando la literatura a través de los textos, fomentando la capaci-



Instituto Nacional de Enseñanza Media
ALMERÍA

Niña y Chopin,
A Beatriz Koltz

Con tu Chopin
colgadito de cintura
Ay! Con tu Chopin de tocino de
dazamele

Num. _____

y vals de hoja niña, verde
verde
donde la luz se mece
-columpico de estrella a estrella
de corazón a corazón...-
¿Dónde los violetas y los golorinas?
¿Dónde? ¿Dónde?
Tu perfil entre dos luces,
entre dos mundos,
entre dos seres,
angel-niña, niña-mujer
sin necesidad,
sin peso ni medida,
sussente como tu nombre
de "coloreces" del cielo
El mapa en el corazón
con ríos hacia dentro
mares dentro dentro
en silencio ...
adelgazando la cintura de Chopin
tu mano en el agua fría.

Celia
Celia Viñas Ullrich

dad crítica del alumno, enriqueciendo la expresión lingüística y cultivando cuidadosamente la sensibilidad—, mucho más lo fue la de educadora. Su asignatura nunca fue un fin en sí misma, sino un medio para formar hombres; no fue un universo cerrado, plaga-

do de conceptos eruditos, sino una ventana abierta a la convivencia, al conocimiento del hombre y su circunstancia, a la búsqueda de los valores humanos. Su idea de que el educador no sólo debe serlo en las aulas, sino también fuera de ellas, su idea de respetar la libertad del alumno, procurando, en una enseñanza lo más personalizada posible, aprovechar y desarrollar al máximo sus cualidades, sin forzarle a seguir caminos equivocados, dan a esta mujer una modernidad —permítaseme la expresión— que muchos de los profesores actuales no tenemos.

Además de su labor docente, su legado más importante, Celia Viñas nos ha dejado también una notable obra de creación literaria. Su producción es variada y heterogénea, ya que cultivó casi todos los géneros literarios: artículos, ensayo, teatro, novela y poesía. Indudablemente, lo más representativo de su producción literaria es la poesía

En los terribles años de la década de los cuarenta, coincidentes con nuestra posguerra y con la segunda guerra mundial, se cultivan en España dos tipos de poesía bien diferenciadas: la que Dámaso Alonso llama "desarraigada", en la que se expresa la subjetividad del poeta frente al mundo caótico y angustioso que le rodea, y la "arraigada", poesía intimista, serena y religiosa. Nuestra poetisa, sin poder encasillarse claramente en una de estas dos vertientes, se acerca más a la segunda.

Sus principales libros de poesía publicados son: "Canción tonta en el Sur", cuyo tema nuclear es el mundo infantil; "Cómo el ciervo corre herido", en el que destacan los temas de asunto religioso; "Trigo en el corazón", dedicado a Almería, y "Palabras sin voz", en el que canta a las distintas regiones de España. En ellos poetiza, fundamentalmente, lo vulgar de la vida con versos de gran sencillez formal. El objeto más importante de su poesía lo ocupa el mundo de los niños, como consecuencia de su ternura y de su amor a la educación.

Los que conocieron a Celia dicen que en cualquier sitio y momento escribía poemas. Muchos de estos poemas, inéditos, pertenecen a sus alumnos o amigos, que los conservan como una valiosa reliquia de quien tanto admiraron. De estos poemas "perdidos" presentamos a continuación tres, que tratan sobre diversos temas.

NIÑA Y CHOPIN

A Beatriz MOLTO

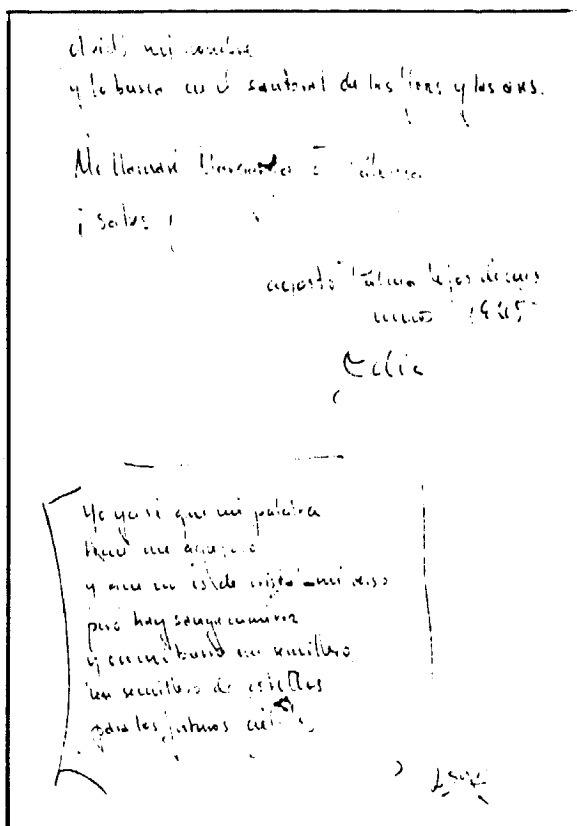
Con tu Chopin
delgadito de cintura
¡Ay! Con tu Chopin de teclas de caramelo
y vals de hoja niña, verde,
verde,
donde la luz se mece
—columpios de estrella a estrella,
de corazón a corazón...—
¿Dónde las violetas y las golondrinas?
¿Dónde? ¿Dónde?
Tu perfil entre dos luces,
entre dos mundos,
entre dos caras,
ángel-niña, niña-mujer,
sin necesidad,
sin peso ni medida,
ausente como tu nombre
de "cicerone" del cielo.
El mapa en el corazón,
con ríos hacia dentro,

Del maestro

Está leucisosa y clara
como si al respirar llevara un mundo quejido.
Tiempos de júbilo, cada suspiro un conzacueto azul,
blanco, rojo.
Al mar, anticipado de alegría
sobre el cuerpo de maricelo.
Y si muchos mensajes me ocuro
me dormimos aquí la plaza, la plaza
y el mar, los dorados, los blancos y el sol.
Se sube como una niña
aunque el mar avante y meane los nuevos años
y meane de millones de estrellas
estrellas viejas, el cielo.
Y no se si suspiro en este apartado abriso
del amor, del que
lealtosas las maris de miliento,
un llanto feliz de oración y música
y no sé si de piro o no
por que suspiro que mi oración

**mares dentro, dentro
en silencio...,
adelgazando la cintura de Chopin
tu mano en el agua fría.**

En este poemita, la música tierna, dulce e intimista de Chopin se asocia al mundo infantil —o adolescente—. La efectividad (“delgadito de cintura”), la dulzura (“teclas de caramelo”) y la luminosidad de la música (“y vals de hoja niña, verde / verde / donde la luz se mece”) se unen al mundo puro y celeste de la niña, que es “ángel-niña”, “cicerone del cielo”. El mundo inmenso e intimista de los niños aparece reflejado en los últimos versos (“El mapa en el corazón / con ríos hacia dentro / mares dentro, dentro / en



silencio...”). La sencillez del tema coincide con la forma desnuda y simple. Los versos son de distinta medida y no hay rima; el ritmo lo consigue por medio de un recurso muy tradicional: el paralelismo. La repetición de palabras y estructuras sintácticas dan ritmo al poema. Veamos algunos ejemplos:

**“Con tu Chopin / delgadito de cintura”
“Con tu Chopin de teclas de caramelo”
“—columpios de estrella a estrella”
“de corazón a corazón”.
“Tu perfil entre dos luces,
entre dos mundos,
entre dos caras”,**

No quiero juzgar aquí la validez de sus versos; sólo pretendo poner en evidencia estas cualidades de ternura y delicadeza temáticas asociadas a una sencillez formal.

LA MAESTRITA

**Tan luminosa y clara
como si al respirar llenara un mundo gemelo.
Pompas de jabón, cada suspiro un corazón-
[cito azul, blanco, rosa.
Al reír, archipiélago de alegría
sobre el mapa de mi cielo.
Y si nuestro mensaje era oscuro
nos dormimos en la playa infantil
y despertamos dorados, teñidos de sol.
Soy rubia como una niña,
aunque el mar cuente y recuente las arenas
[de sus fondos
y presuma de millonario de estrellas,
estrellas viejas, al cielo.
Y no sé si respiro en este apretado abrazo
del amor del aire
temblorosas las raíces de mi llanto,
mi llanto feliz de oración y música
y no sé si respiro yo
porque sospecho que mi corazón
clivó mi nombre
y lo busca en el santoral de las flores y las
[aves.
Me llaman Maestría o Paloma,
¿sabes?**

Es de nuevo el mundo infantil el tema de este poema. Pero esta vez ese mundo es el suyo propio. La poetisa necesita asociar esa existencia “luminosa y clara” a algo real, viable: la Naturaleza. Los elementos de la Naturaleza (mar, cielo, estrellas, aire, aves, flores) le sugieren el estado infantil, que expresa por medio de adjetivos cremáticos que adquieren un valor simbólico: corazoncito azul (¿nobleza?), blanco (¿pureza, candor?), rosa (¿belleza?). A veces, los dos planos te-

máticos del poema, Naturaleza e infancia, se mezclan en un solo sintagma: archipiélago de alegría, mapa de mi cielo, playa infantil. El final del poema presenta unidos en identificación con la escritora los dos planos de los que venimos hablando: "Me llaman **Maestría** o **Paloma**."

**Yo ya sé que mi palabra
tiene un agujero
y que no es de cristal mi verso,
pero hay sangre en mi voz
y en mi barro un semillero,
un semillero de estrellas
para los futuros cielos.**

Celia Viñas nos comunica a través de estos versos el carácter de su poesía y la bondad de su corazón, al mismo tiempo que es

consciente de la obra humana que está haciendo. Su verso no es de "cristal" (transparente, limpio, quizá valioso), pero deja constancia de su amor a los demás, de su labor humana ("semillero de estrellas").

NOTA FINAL

A través de estas páginas sólo he pretendido dar a conocer a algunas personas la obra de una mujer "casi olvidada" en una provincia de España también "perdida" y en unos tiempos difíciles y casi heroicos. Su poesía quizá no sea de gran calidad, aunque merecería un estudio detenido y serio. Sirva de ejemplo para todos los que nos dedicamos a formar a los demás la vida de Celia Viñas. Muchas mujeres así harían falta en nuestras aulas...



GUIA DE CENTROS DOCENTES

NOVEDAD EDITORIAL

El Ministerio de Educación y Ciencia ha elaborado esta Guía que comprende toda la relación de centros dedicados a impartir enseñanza en los niveles de: Educación Preescolar, General Básica, Formación Profesional y Bachillerato, así como de Educación Especial, tanto oficiales como privados.

El catálogo ofrece no sólo la ubicación de los Centros de enseñanza, sino también sus características, esto es, todos aquellos datos que pueden considerarse básicos e imprescindibles, con el fin de obtener una visión genérica de cada uno de los Centros, con lo que, de modo directo, se quiere posibilitar el ejercicio del principio de libertad de elección de Centros recogido en la Ley General de Educación.

La Guía de Centros Docentes comprende 15 tomos, cada uno de los cuales abarca una región geográfica.

PRECIO:

- Tomo núm. 2: ARAGON, 2.000 pesetas.
- Tomo núm. 9: EXTREMADURA, 1.600 pesetas.
- Resto de los tomos, en preparación.

VENTA EN:

- Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia, Alcalá, 34.
- Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n. Teléfono 449 77 00.

La función de la poesía en el mundo del niño actual

El folkllore en la escuela

Por Carmen BRAVO VILLASANTE

El folkllore infantil en España es de una enorme riqueza y diversidad. Actualmente empieza a ser estudiado y se utiliza como medio de educación estética en la escuela.

El folkllore infantil es una forma literaria digna de ser tenida en cuenta y valorada. En una época en que el utilitarismo y la tendencia hacia la especialización limitan y hasta mutilan al individuo, creemos que esta educación es más necesaria que nunca, sobre todo en la primera edad, que es cuando queda sembrada la semilla para todo lo bello y para la formación completa del ser humano.

La educación estética por medio del folkllore afina la sensibilidad, que es inseparable de la inteligencia; los niños criados sin canciones, sin cuentos, sin poesía, son niños más pobres espiritualmente que los otros. Esto lo saben muy bien los psicólogos y los maestros. Porque la educación estética empieza desde la cuna.

Desde la cuna los niños escuchan poesía, y está muy bien que esto sea así. Las madres cantan canciones de

cuna, nanas, que son pequeños poemas con música. Y cuando sus brazos les mecen, es a un compás musical y poético. Las nanas son uno de los primeros materiales del folkllore infantil.

La existencia de esa rica mina de folkllore infantil en todos los países nos demuestra que la poesía es el primer alimento del niño.

Ea, la nana,
Ea, la nana,
Duérmete, lucerito
de la mañana.
Este niño hermoso,
cuando es de día,
quiere que le lleven
a romerías.
Este niño hermoso,
cuando es de noche,
quiere que le lleven
en lindo coche.

Apenas empieza a crecer y a andar el niño, el riquísimo folkllore poético sigue todos sus pasos. Con frases rimadas los niños aprenden a comer:

Teresa, pon la mesa;
Isabel, pon el mantel;
Margarita, los cubiertos.
Señores, a comer.

El niño empieza a darse cuenta de cuáles son sus dedos de la mano, mediante el juego de la poesía:

Este compró un huevo,
éste encendió el fuego,
éste trajo la sal,
este lo gustó,
y este pícaro gordo
se lo comió.

Ya hemos dicho que en todos los países del mundo existen estas rimas. En Inglaterra las "nursery rhymes" coleccionadas en "The Oxford Dictionary of Nurse Rhymes" por Iona y Peter Opie, que nos dan idea de la enorme riqueza del folkllore poético y musical infantil. En Alemania hay extraordinaria diversidad, que ya fue recogida por Arnim y Brentano en su libro "El cuerno maravilloso del muchacho" (Des Knaben Wunderhorn) y, posteriormente, por el escritor actual Hans Magnus Enzensberger en su libro "Allerlei-rauh Viele schone Kinderreime"). En España por nuestro Antonio Machado Alvarez y por nosotros mismos; en Argentina por Rafael Jijena y el maestro Carrizo, y en Puerto



Rico por la sin par María Caddilla. Sería interminable la lista de recopiladores de la poesía y la música infantil, que se estudia como folklore infantil y que representa la primera manifestación en la educación estética, musical y poética del niño.

Ya desde muy pequeños, en sus juegos, los niños usan retahílas rimadas, la mayor parte de las veces con asociaciones extrañas o absurdas, que a ellos les resultan perfectamente comprensibles. Todavía está en brazos el niño cuando el que juega con él, canta:

Arre, caballito,
vamos a Belén,
que maña es fiesta
y al otro también.
Arre, caballito,
vamos a la feria,
no me tires coces
que me caigo en tierra.
Arre, caballito,
vamos a Belén...

Y hasta para el simple acto de echar a suertes, los ni-

ños usan fórmulas rimadas con música:

En un plato
De ensalada
Comen todos
A la vez.
Jugaremos
A las cartas:
Sota,
Caballo
Y rey.

En la clasificación del folklore infantil todo está escrito en forma poética: oraciones, adivinanzas, trabalenguas, retahílas de los juegos y fórmulas para la vida diaria, villancicos, canciones de corro, cuentos breves, disparates, etc.

Para el juego de prendas, para tirarse al agua, para saltar a pídola, para saltar los escalones, para pedir la lluvia, para columpiarse, para ocupar una silla, hasta para curar una herida, el niño recita y canta. Los actos más vulgares y cotidianos se embellecen y se hacen origina-

les mediante la poesía y la música, lo que nos demuestra que en el niño hay una predisposición innata para el verso y el canto.

Todas estas poesías y estas cantilenas se caracterizan por su sencillez, claridad y brevedad de línea. Todas las acciones de la vida diaria del niño, tradicionalmente iban acompañadas de una graciosa rima folklórica. Y digo iban, porque ahora, sobre todo en las grandes ciudades, los niños ni cantan ni recitan. Y la poesía y la música deben mamarse con la primera leche nutricia.

Al entrar en la escuela, la poesía siempre debe acompañar al niño. Creo que la lectura debería iniciarse con poesías breves y fáciles. La poesía da al niño un sentido del ritmo y de la musicalidad. Los versos y la música despiertan el sentido estético en la infancia. Y en la enseñanza facilitan el aprendizaje del idioma. En esta primera época de la vida se recomienda la repetición y el estribillo.

La poesía y la música son hermanas. Recordemos todas las poesías de nuestra infancia. Eran musicales y rítmicas. Basta recordar los Cancioneros y los Romanceros.

Kornei Tchoukowsky, en su famoso libro "De dos a cinco" (se refiere a la edad de los párvulos) preconiza la unión de la poesía y de la música en la educación estética, el uso de la onomatopeya, y recomienda la danza al mismo tiempo. Por eso cuando se pone a componer poesía para niños, se inspira en el folklore o en poesía popular, que es el resultado de una experiencia milenaria.

PUBLICACIONES PERIODICAS

Boletín Oficial del Ministerio de Educación y Ciencia

Colección Legislativa (mensual).

1.000 ptas.

Actos Administrativos (semanal).

2.500 ptas.

Revista de Educación (bimestral)

Precio suscripción: 1.000 ptas.

Revista de Formación Profesional (mensual)

Precio suscripción: 350 ptas.

Vida Escolar (mensual, excepto julio-agosto)

Precio suscripción: 250 ptas.

Revista de Bellas Artes (mensual)

Precio suscripción: 900 ptas.

Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos (semestral)

Precio suscripción: 1.800 ptas.

Boletín de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas (trimestral)

Precio suscripción: 650 ptas.

Bibliografía Española (mensual)

Precio suscripción: 1.000 ptas.



SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Ciudad Universitaria, s/n. Madrid-3. Teléf. 449 77 00.

"La primera regla de la poesía para niños —dice— es que suscite una imagen, y que el poeta-pintor o dibujante sea poeta-músico o poeta-cantor, capaz de una poesía cantada y bailada.

Y ésta es precisamente la canción de corro, que se canta y baila, y que se puede imprimir, ilustrada bellamente.

Es muy importante la musicalidad del lenguaje poético y la variabilidad del ritmo. La poesía debe concebirse como un juego, ya que la ocupación favorita de los niños es jugar, lo que no excluye que sea una obra de arte.

Lo que nosotros deseamos es que la práctica de la poesía sea muy temprana en la infancia. Lo mismo que ahora se pone muy pronto los pinceles en manos infantiles, y ya en el jardín de la infancia el niño se encuentra frente al caballete, trazando líneas y vivas manchas de color, antes de saber leer el niño debe escuchar poesías y recitar poesías. Voy más lejos todavía. Creo necesario

que los niños hagan ejercicios poéticos igual que hacen ejercicios pictóricos, así como actualmente hacen ejercicios musicales con instrumentos. Indudablemente que con esto no se pretende lograr un niño-poeta, un niño-pintor y un niño-músico, pero sí que el niño se familiarice con estas artes, mediante el manejo de los instrumentos musicales, de los pinceles y del lenguaje.

Cuando ya sepa leer, debe leer mucha poesía y que la maestra o el maestro le expliquen los poemas, pequeños o grandes. No importa que no entiendan algo. Basta la impresión poética. La metáfora es una fuente de placer estético, aun cuando sea difícil comprenderla o quede en la oscuridad.

De la educación estética del niño, depende la educación estética del adolescente. Y de la educación estética de ambos depende la educación estética del adulto, tan alejado hoy de la poesía, tan necesaria en la sociedad actual, esquemática, fría, utilitaria y funcional. Ya he dicho que esta sociedad, en exceso deshumanizada, siente nostalgia de lo puramente poético. La actual forma de la sociedad y los libros infantiles no garantizan la felicidad del niño, y es posible que tampoco sean eficaces en su pragmatismo utilitarista.

La poesía y la música deben instaurarse en nuestra vida. Somos seres sociales y seres estéticos, que empiezan a formarse en la infancia y en la juventud. De aquí la necesidad urgente de la implantación del folklore infantil en la escuela.



8

Proyecto de un Departamento de Reeducción de lectura y escritura en el Centro Piloto Zumalacárregui, de Madrid

Por Javier BORDERA ESCOLANO

INTRODUCCION

Este proyecto pretende contribuir a la tarea de ir abriendo camino hacia la resolución de unas necesidades muy concretas que se nos plantean cada día en las escuelas.

La preocupación por este tema va en aumento, en la medida en que los educadores y los padres nos vamos sensibilizando, como consecuencia de la evolución y perfeccionamiento de la Pedagogía y Psicología, y del auge cada vez mayor de la Educación Especial, que ya no es patrimonio exclusivo de los niños disminuidos física o mentalmente. Hoy, el concepto incluye a todos aquellos que, como consecuencia de dificultades emocionales, ambientales (principalmente los que provienen de medios socioeconómicos bajos), o por estar afectados por algún tipo de disfunción cerebral mínima, manifiestan problemas serios a la hora del aprendizaje escolar, siendo prácticamente incapaces de salir adelante en la clase normal, o si lo hacen, presentan lagunas profundas en algún área fundamental, que siempre les va obstaculizando el seguir el curso como el resto de los compañeros de clase.

Tengamos presente que los planes escolares están pensados considerando como referencia a un utópico niño medio, y, en cierto modo, no es de extrañar que, como consecuencia, queden excluidos todos aquellos escolares que por las circunstancias expuestas anteriormente, o por otras que puedan exis-

tir, no lleguen a ese nivel medio requerido, o, por el contrario, lo sobrepasan más que holgadamente. Desde este punto de vista podría considerarse también a los superdotados incluidos en la Educación Especial, puesto que la clase normal no se adapta a sus posibilidades, lo cual, en ocasiones, se aburren, se abandonen e incluso presenten problemas de conducta.

No es misión de este trabajo el divagar más sobre un tema tan amplio como es el de la Educación Especial, al que ha parecido, sin embargo, conveniente acudir, para ubicar a los niños con problemas de lectura y escritura.

Tampoco pretende este proyecto extenderse sobre las posibles causas que originan estas dificultades de lectura y escritura, ya que desborda su finalidad, aunque ello sea de indudable interés.

Lo cierto es que en las escuelas tenemos unos niños que nos presentan problemas al leer y al escribir, y a los que debemos intentar ayudar.

Las dificultades lecto-escritoras son las consideradas más importantes en las escuelas. La mayor parte de los fracasos escolares tienen como base algún problema de este tipo. Los expertos consideran que de un 8 a un 15 por 100 de la población escolar se puede considerar afectada por estos obstáculos a la hora de leer.

Conviene señalar también que estas estadísticas no se refieren únicamente a aquellos

niños que tienen dificultades para aprender a leer y a escribir, sino que incluyen además a los escolares que, debido a una deficiente base en estas áreas, arrastran a lo largo de todos los cursos unas secuelas que les impiden poder entender lo que leen a la hora de estudiar o efectuar actividades cuyas instrucciones se den por escrito (fichas, ejercicios, etcétera), así como una ortografía y una expresión escrita deficientes.

Un estudio muy interesante a realizar sería el comprobar el tanto por ciento de alumnos que se ven desbordados por los textos correspondientes al curso en que están. Estas dificultades podrían resumirse de alguna manera en los siguientes tipos:

a) *Morfológicos*: las que se derivan de la propia forma de las palabras, de que éstas sean más o menos largas, que tengan mayor o menor número de sílabas inversas, que su articulación sea especialmente dificultosa, etcétera.

b) *Vocabulario*: los niños entienden un texto en la medida en que las palabras que se utilizan sean significativas y familiares para ellos. Esto no quiere decir que haya que empobrecer el vocabulario de los textos, sino que habría que pensar en graduar mejor la introducción de palabras nuevas, de manera que el niño, a la vez que enriqueciera su vocabulario, no viera mermada su comprensión por causa de éste.

c) *Contenido*: al igual que sucede con el vocabulario, algunos temas o áreas carecen de motivación suficiente para interesar al niño, al no entrar dentro del mundo de sus experiencias.

d) *Concepto*: el nivel de abstracción necesario para entender o enfocar algunos temas o ideas desborda la capacidad de determinados niños, cuya inteligencia es más bien limitada, sin ser por ello necesariamente deficientes.

Considerando el número de horas que cada día, cada mes, cada curso, han de pasar muchos niños sometidos a una situación escolar frustrante, resulta fácil comprender las reacciones subsiguientes de agobio, abandono y angustia.

Por otro lado, conviene considerar que una de las vías fundamentales de incorporación del niño al mundo es a través de la Escuela. Si en este camino tan decisivo el pequeño no se siente seguro y valorado, todo ello re-

percibirá en una sensación de fracaso, cuyas consecuencias a nivel personal y familiar serán muy lamentables. Así se explican las conductas problemáticas que preocupan tanto a la familia y a la Escuela, y cuyo elemento más indefenso es el niño, al que indudablemente no se le ha considerado como requería su situación.

Cierto que muchos de nosotros no hemos estado preparados para detectar y resolver estas dificultades, lo que nos ha hecho sentirnos impotentes y descorazonados ante semejantes casos. Pero cierto también que en la medida en que vayamos conociendo y sensibilizándonos, hemos de procurar ayudar eficazmente a estos niños.

LA ESCUELA. FRENTE A ESTOS PROBLEMAS

Los maestros, indudablemente, tienen experiencia acerca de estos alumnos que no aprenden a leer, a escribir, o a ambas cosas, al ritmo que lo hacen los demás de la clase. Son alumnos que se van quedando cada vez más rezagados y más apáticos, que presentan unos problemas de aprendizaje y de conducta que, hablando en términos reales, sobrepasan la capacidad y la preparación del maestro para poder atenderlos debidamente.

El hecho más normal es que el profesor acabe por desentenderse del niño en mayor o menor grado, llegando a considerarlo, con frecuencia, de los que "no hay quien le saque punta". Esto es un hecho, y el maestro tiene una cierta justificación, por lo que supone tener que atender una clase que, por término medio, tiene cuarenta alumnos, entre los que aparecen estos casos, que entorpecen su ritmo de una manera muy patente.

El desconcierto de padres y maestros aumenta cuando, al ser conscientes de la existencia de estos chicos, sienten la necesidad de ayudarles y se encuentran faltos de orientación y asistencia. ¿Quién puede decirles lo que pasa realmente con el niño? ¿Quién puede ayudarles? ¿Qué hacer?

Este proyecto pretende ser una aportación más de las que tratan de resolver estos problemas y apuntar posibles soluciones. Soluciones que hoy existen, pero que no son accesibles generalmente a la mayoría de nuestros niños y de nuestras escuelas, sino que se circunscriben a unos cuantos especialistas que trabajan, casi siempre, a nivel pri-

vado, con lo que esto supone de carga económica a la hora de plantearse la reeducación de un niño.

Este trabajo quiere empezar planteándose el llegar a la Escuela Nacional a la mayoría de los niños y de los maestros.

La idea en que se fundamenta es indudablemente ambiciosa, pues hay que formar especialistas, hay que estudiar y crear métodos, técnicas y materiales que se puedan difundir. Existe por delante una ingente tarea de investigación y organización, pero hay que empezar. Empezar, aunque sea modestamente, a dar pasos en este camino, dentro de nuestro sistema educativo.

CLASIFICACION DE LOS ALUMNOS CON RESPECTO A LA LECTURA

Centrándonos más en el tema que nos ocupa, conviene dividir a la población escolar, en lo que a la lectura se refiere, en tres grandes grupos:

- Normales.
- Correctivos.
- Difíciles.

Normales: son aquellos que presentan un rendimiento lector en consonancia con su inteligencia. Aprenden sin dificultad en una clase normal, con métodos normales.

Correctivos: presentan algún tipo de problema. Se puede decir que su rendimiento es algo inferior a lo que podría esperarse de su capacidad intelectual. Manifiestan alguna deficiencia en una o varias facetas de la lectura: memoria visual, discriminación de sonidos, comprensión, etc. Si el maestro posee unos conocimientos claros sobre la lectura y su enseñanza, sería capaz de diagnosticar fácilmente el obstáculo y de ayudar al niño a resolverlo.

Podría decirse que, con un poco de ayuda, bien encaminado, el alumno podría resolver el problema desde la misma clase, sin necesidad de mayores complicaciones.

Difíciles: su rendimiento lector está bastante o muy por debajo de su inteligencia. Son alumnos que podrían aprender, pero que inexplicablemente no lo hacen, aunque entiendan y razonen los contenidos del curso que les corresponde, o incluso más, pero

siempre que no tengan que acceder a ellos por medio de la lectura.

Un niño débil mental, que no leyera de acuerdo con su edad cronológica, no sería considerado dentro de este grupo, puesto que realmente, y de acuerdo con sus posibilidades, ha de ir necesariamente retrasado.

OBJETIVOS A CONSEGUIR

Para poner el proyecto en marcha, es imprescindible plantear unos objetivos que señalen, con la mayor claridad posible, hacia dónde han de dirigirse las actividades y el trabajo de organización y estudio. Después vendrá una parte también muy fundamental, el "cómo" se realizan.

Pero no es suficiente con que se marquen unos objetivos; hay que relacionarlos, ver cuál es su jeraquía. Una planificación bien hecha es una de las mejores garantías de la eficacia y del éxito de un trabajo de este tipo.

En este proyecto quedan claramente marcados dos tipos de objetivos:

- A) Inmediatos.
- B) Posteriores.

Los primeros servirían para poner en marcha el trabajo, para empezar a andar. En la medida en que se consigan, irán abriendo camino a otros objetivos, también importantes, pero a los que se ha considerado conveniente postergar un poco, en pro de una mayor eficacia del proyecto. Los primeros pasos serán una especie de semilla en la medida en que empiece a nacer el trabajo. De la fuerza de sus primeras raíces dependerá la vida y el vigor de las posteriores ramas.

A) Objetivos inmediatos:

a) Reeducación de los niños de primer curso que hayan presentado problemas de lectura y escritura.

Esta reeducación supondrá los siguientes pasos:

- Diagnóstico psico-pedagógico.
- Organización de grupos lo más homogéneos posible.

— Elaboración de un plan de reeducación para los grupos, lo cual supondrá una selección de actividades, ejercicios, materiales, etc.

b) Evaluación y crítica del trabajo realizado con los niños, así como de los procedimientos empleados.

Para la realización de este objetivo, es imprescindible contar con la colaboración del personal docente, principalmente de los profesores de primer curso, puesto que son ellos quienes han de detectar, gracias a su observación en clase, a los posibles niños problema.

Por parte de la Dirección también es fundamental una labor que facilite, coordine y agilice los medios y los reajustes necesarios de lugar, horario, medios, etc., que se considere conveniente.

Indudablemente, el trabajo aumentará su eficacia, si cuenta con el estímulo y el apoyo de las personas que ocupan cargos de organización, coordinación e investigación educativa, que están por encima de las posibilidades de un profesor de E. G. B. de un Centro, o del Director del mismo. Es decir, Inspecto-

res, miembros de Patronatos, Profesores Universitarios, etc. La colaboración y el interés por su parte puede reforzar el trabajo y servir de gran ayuda.

B) Objetivos posteriores. Serán fundamentalmente tres:

a) Labor con párvulos: asesoramiento y elaboración de un buen programa de preparación para la lectura, así como de la detección de posibles niños problema, a fin de conseguir inmediatamente un trabajo de profilaxis, de evitación de los mismos.

b) Diagnóstico y reeducación dirigida a los cursos de la primera etapa.

c) Diagnóstico y reeducación dirigida a los niños de los cursos de la segunda etapa.

En la medida en que el Departamento de Reeducación vaya funcionando y ampliando sus actividades y su importancia, surgirán una serie de necesidades de organización y de personal que, aunque sea brevemente, conviene señalar aquí, dada su importancia.

En cuanto a la organización, habrá que contar con una clase dedicada exclusivamente a estas actividades, en donde, además de trabajar con los niños, se guarden materiales, libros, etc., necesarios para la reeducación.

Dentro de la organización del propio colegio habrá que delimitar claramente cuál es la misión del reeducador y cuáles son los casos de su competencia. También habrá que establecer un horario y un número de reuniones semanales que cada profesor tendrá, referente a los niños de su clase, para enviarlos, cuando corresponda, a la clase de reeducación, si ningún tipo de interferencias ni problemas.

Como es fácil de intuir, si la labor del reeducador se piensa dirigir a todo el colegio, o a una gran parte de los cursos, la persona que desempeñe esta misión necesita dedicarse exclusivamente al trabajo reeducativo, lo cual significa no estar al frente de ninguna clase en los cursos normales de E. G. B.

Una buena reeducación comienza por un buen diagnóstico que proporcione la información necesaria para saber qué es lo que ocurre al niño y qué necesidades se plantean, cara a buscar una solución.

Un diagnóstico en la Escuela se plantea en un doble aspecto: psicológico y pedagógico.

BIBLIOGRAFIA

- AJURIAGUERRA, J., AZUAS y DENNER: *La escritura del niño*. Ed. Laila, Barcelona, 1972.
- BRUECKNER: *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades del aprendizaje*. Ed. Rialp, Madrid, 1975.
- EKWALL, E.: *Locating and Correcting Reading Difficulties*. Charles E. Merrill Publishing Co., Columbus, Ohio, 1970.
- FERNANDEZ, F.; PABLO, C., y LLOPIS, A.: *La Dislexia, Origen, Diagnóstico y Recuperación*. C. E. P. E. Madrid, 1974.
- FILHO, L.: *Test ABC*. Ed. Kapelus, Buenos Aires, 1974.
- HERR, S. E.: *Learning Activities for Reading*. W. M. C. Brown Company Publishers, Dubuque, Iowa, 1973.
- KALUGER and KOLSON: *Reading and Learning Disabilities*. Charles E. Merrill Publishing Company, Columbus, Ohio, 1970.
- PELARDA, M., y GOMEZ, A.: *Reeducación de la Dislexia*. C. I. O. S., Madrid, 1976.
- SLINGERLAND, B. H.: *Specific Language Disability Children*. Educator Publishing Service, Inc., Cambridge, Massachusetts, 1972.
- SOLER, E.: *La recuperación en E. G. B.* Ed. Prima Luce, S. A., Barcelona, 1975.
- SPACHE and SPACHE: *Reading in the Elementary School*. Allyn and Bacon Inc., Boston, 1973.
- WALKER, C.: *Teaching Prereading Skills*. Ward Lock Educational, Londres, 1975.

El primero trata de estudiar fundamentalmente los aspectos relacionados con la inteligencia y la personalidad del niño. El pedagógico trata de ver las deficiencias que se producen en el aprendizaje de algunas áreas. Para ello se utilizan unas técnicas y unos medios que permitan enjuiciar lo mejor posible la naturaleza, la gravedad y la causa de los problemas.

La labor de diagnóstico en su doble vertiente, corresponderá al reeducador, siempre que tenga la preparación necesaria. De lo contrario, deberá contar con la ayuda de un Pedagogo o de un Psicólogo capacitado para este trabajo de diagnosis. En términos generales, cabría decir que el reeducador estará preparado para el diagnóstico escolar, pero necesita la ayuda del pedagogo o del psicólogo para la exploración psicológica.

La experiencia demuestra que el reeducador también necesitará tener acceso a una colaboración, más o menos permanente, según lo indiquen las circunstancias, de una serie de profesionales especializados: profesor de psicomotricidad, logopeda, psicólogo y médico.

En algunos casos, la persona que efectúa la reeducación reunirá ella misma alguna de estas facetas, con lo cual podrá asumir varias funciones. De cualquier modo, siempre que las circunstancias lo permitan, conviene tener bien presente que un trabajo de equipo es siempre más eficaz y más enriquecedor en todos los aspectos.

Partiendo de que no existe un modelo de reeducación aplicable a todos los niños, el proceso reeducativo habrá de ser flexible y necesitará apoyarse, según los casos, en alguna de las áreas que cubren los especialistas anteriormente citados: psicomotricidad, pronunciación correcta, psicología del juego o de tipo orientativo, control médico, etc.

No todos los niños, conviene insistir en ello, necesitarán de todos estos aspectos, pero, puestos a plantear bien las cosas, hay que incluir el acceso a estos campos en un Departamento de Reeducación.

Efectivamente, la labor reeducativa se vería ostensiblemente facilitada al existir una colaboración con el profesorado del Centro, con un colegio que apoye y se integre en el proceso de sacar adelante a estos niños, que están fundamentalmente en sus manos, ya que a las actividades reeducativas sólo acuden contadas horas a la semana, mientras

que ellos los tienen en sus clases todo el resto del tiempo escolar.

Los padres no quedan excluidos de este trabajo, y su colaboración es también muy importante. En un Departamento de Reeducación hay toda una labor de entrevistas y charlas a padres para hacerles conocer la naturaleza de los problemas de sus hijos y mentalizarles así en pro de una cooperación. Mediante estos contactos se alivian tensiones, se clarifican posturas y se consigue una gran ayuda.

Todos los esfuerzos son necesarios: reeducador, maestros y padres, en aras de solucionar los problemas de los niños. Cuanta más identificación exista entre todos, mayor fruto se conseguirá en el proceso.

FUNCION DEL DEPARTAMENTO DE REEDUCACION EN RELACION AL RESTO DE LAS ESCUELAS DE MADRID

En nuestro sistema educativo actual, todavía estamos lejos de aproximarnos al número ideal de alumnos por clase, ni se incluye en la plantilla de la mayoría de los Centros personal tan importante como pedagogo, psicólogo, profesor de Educación Física, Arte, etcétera. Por ello podría parecer que un Departamento de Reeducación es también una meces las utopías son simiente de futuras realidades, son un motivo para empezar.

El Departamento serviría, en primer lugar, para cubrir las necesidades del propio Centro. En fases posteriores y en la medida en que el trabajo y la experiencia fueran arraigando y creciendo en importancia, podría atender también a otros niños de Centros Nacionales situados en la misma barriada.

Si este objetivo se llega a conseguir, el Centro Piloto Zumalacárregui, que fue declarado Piloto por Decreto 2.343/1975, de 23 de agosto, en disposición adicional primera, dirigido por el Patronato constituido por orden Ministerial de 12 de junio de 1976, podría ofrecer esta experiencia al resto de las escuelas para que proliferaran otros centros semejantes en distintas zonas de la capital, en un esfuerzo por cubrir las necesidades de nuestra población escolar.

Si bien por el momento no podemos dotar a nuestros centros con los departamentos y servicios deseados, por lo menos planifiquemos y tratemos de aprovechar al máximo los medios y las personas con que contamos.

Importancia de la lectura en el proceso educativo

Por Juan A. NARANJO y Fernando VILCHES

Vamos a acercarnos a este tema eludiendo la concurrencia de comentarios especializados que serían la base para fragmentar este estudio en subtemas, cada uno susceptible quizá de un libro.

Se trata de abordar el hecho de manera general, señalando las notas más características que inciden en él; por tanto, el punto de vista variará a lo largo del artículo, aparecerán aspectos puramente sociológicos, otras veces anotaremos momentos del proceso psicológico que implica la lectura. Esto sin perder el norte que guía y motiva estas líneas, que no es otro que reivindicar, de manera razonada y sistemática, la importancia definitiva que en el proceso educativo tiene la lectura, y muy especialmente de la lectura de textos literarios.

Dámaso Alonso afirma (1), y es un hecho de experiencia de comprobación empírica, que "la lectura modifica al hombre en su inteligencia, en sus aspectos y en su voluntad. Toda la esfera moral de nuestro ser".

Ciertamente, en los programas oficiales de lengua y literatura se ha avanzado en este terreno, concediendo un lugar, si no preeminente, sí destacado a los comentarios de texto, que evidentemente implican, de antemano, la lectura de una obra determinada, así como la lectura en general. Pero este avance oficialista se ve taponado por la práctica de una enseñanza de la Historia de la Literatura, en vez de la Literatura en sí. Esta confusión de planos en un mismo programa convierte a la lectura en una ayuda, en vez del soporte de todo el complejo del hecho literario.

Seguimos citando al maestro Dámaso Alonso, que, en pocas palabras, pone el dedo en la llaga y —acertadamente— expresa lo que supone la lectura literaria: "El hombre

interpreta el mundo y se interpreta a sí mismo por medio del lenguaje... Una segunda comprensión se gana por la literatura, por todos los tipos de literatura, desde los arrabales hasta su núcleo." Y así, bajo estas cuestiones previas, nos vamos a enfrentar con el acto de leer, la lectura.

Es comúnmente aceptado que existen épocas, durante la formación de la personalidad, convencionalmente hasta la entrada en la Universidad, de fases lectoras que casi siempre terminan rotas, como una ola, en las inmensas playas de lo inabarcable. Es decir: ante la invasión de torres de libros en los escaparates, ante la producción constante de letra impresa, ante la sospecha de no saber distinguir el arte del negocio, se produce un movimiento retráctil del futuro lector.

El acto de la lectura literaria suprime —provisionalmente— las relaciones del individuo con su universo para construir otros con el universo de la obra. Si la obra literaria es gratuita por excelencia, los pedagogos saben encontrar motivaciones que en su raíz sean también gratuitas. Así pues, podemos decir, con Robert Escarpit (2), que la lectura es un hecho asocial y social al mismo tiempo, porque, a la postre, el aislamiento intelectual que produce la lectura conforma el carácter del hombre que incidirá en su comportamiento social. Si hemos mencionado el concepto de gratuidad como esencial de la literatura es porque nos conduce a enfrentarnos con el texto literario fuera del ámbito de la inteligencia, asentándolo en el placer. Los planteamientos culturales en el campo de la teoría literaria responden a la pregunta

(1) *Literatura y educación*, Madrid, Castalia, 1974.

(2) *Sociología de la literatura*, Barcelona, Oikos-tan Col., ¿qué año?, 1971.

"¿Qué sabemos del texto?", pero dejan al margen la cuestión puramente vital del goce de la lectura del texto.

En un interesantísimo opúsculo de Roland Barthes, titulado *El placer del texto* (3), aborda esta cuestión, aunque de manera informal, dándonos varias claves para una futura investigación del tema. La primera es la similitud con el placer erótico, en el sentido más amplio del término. Así pues, la lectura es algo que involucra biológicamente, en los niveles de apetencia y satisfacción, al lector. Esto supone que es imprescindible dotar al escolar de fuerte aparato crítico que le permita defenderse de todos estos embates contra el libro. Pero hemos de convenir que esto se logra sólo actuando dentro del marco de la más absoluta libertad. En todo caso, se trataría de presentar diversas opciones que suponen intentos por parte del lector. La experimentación lectora sigue un proceso de pequeños proyectos, abandonados en su mayoría a la mitad de camino, de actos de lectura no consumados, y para ello es preciso elegir desde los arrabales literarios hasta la obra maestra.

Así, en ciertas etapas, la anarquía es el mejor método a seguir. Hasta llegar a afirmar por uno mismo: "Me encuentro ante una obra maestra", es preciso recorrer un trecho más o menos largo, subjetivo por excelencia, que permite al final entender y degustar un complejo estético. En este camino los pedagogos deben encontrar fórmulas que permitan la plasmación de unos objetivos a corto plazo, conseguir una personalidad lectora, es decir, abrir la mente y enriquecerse en el mundo de la "Weltliteratur".

Desde un punto de vista sociológico, la motivación de la lectura literaria puede encontrarse en el choque del hombre con el medio.

Así como se habla de la erótica del poder, se podrá hablar de la erótica del leer. Barthes arremete contra el viejo tópico de la izquierda, que rechaza "todo residuo de hedonismo", por sospechoso e inmoral, "en la izquierda (sigue diciendo el autor) el conocimiento, el método, el compromiso, se oponen al simple deleite". En este sentido podemos afirmar que el placer del texto se encuentra reivindicado por unos y rechazado por otros; por esto mismo, el autor concluye: "Es evidente que el placer del texto es escandaloso no por inmoral, sino porque es atópico". En base a estas ideas, desde el punto de vista

pedagógico, se debe luchar contra la frialdad de la ciencia y el estricto análisis ideológico, dejando al margen la ciencia del análisis textual. Por este camino se pueden encontrar motivaciones vitales que induzcan a la lectura y, al mismo tiempo, sean fuente de creaciones personales que se pueden llegar a plasmar en un nuevo texto literario. Evidentemente, esto supone dejar al margen de la vía intelectual, porque el mismo Barthes se pregunta si el conocimiento mismo fuese delicioso. Si no, sería roturar barbechos, cubrir lagunas para conseguir una evolución integral del hombre y el perfeccionamiento de la humanidad.

Hechas estas reflexiones, como punto de partida, vamos a considerar la lectura en el plano de la aplicación.

LA LECTURA EN TRES ETAPAS DE LA EDUCACION

En el excelente libro (en muchos aspectos) *Literatura y educación* (4), Fernando Lázaro Carreter hacía una interesante encuesta a profesores, escritores y críticos de nuestra cultura. En él, todos coincidían en un aspecto sin el cual la Literatura perdía su esencia: la lectura, es decir, el acercamiento directo a los textos.

De aquí, por tanto, nos surge la primera reflexión importante, qué es leer o, mejor dicho, qué es saber leer. La pregunta puede parecer sencilla, y, sin embargo, encierra una serie de complicaciones que nos llevan a intentar profundizar en la respuesta.

Saber leer es, en primer lugar, saber escoger. En nuestra opinión, no se debe leer todo lo que cae en las manos del lector. Pero esto lleva a una consideración importante: planificar —con sentido pedagógico— una serie de lecturas para el muchacho que empieza a enfrentarse con el fenómeno literario. Somos, pues, partidarios de que los alumnos estudien sólo lo esencial de cada periodo, lo que es aplicable —asimismo— a las lecturas a escoger. Hemos de lograr que lleguen a manos de esos jóvenes lectores las obras que sean interesantes, útiles y —cómo no— atractivas.

En segundo lugar, saber leer es desentrañar, de la mejor manera posible, los elemen-

(3) Madrid, Siglo XXI de España Editores, S. A., 1974.

(4) Opus cit.

tos importantes que se encierran en esas páginas escritas. Aquí, por tanto, no desdeñamos los aspectos filológicos, estilísticos, etc., que conforman tanto su "estructura" como su contenido.

En tercer lugar, por último, saber leer es conservar —no en la memoria— el fruto de nuestras pesquisas, cuestión que abordaremos más adelante.

SEGUNDA ETAPA DE E. G. B.

En los "Objetivos generales de la Educación General Básica", promulgados por el Ministerio de Educación y Ciencia, leemos: "Desarrollo de las capacidades de imaginación, observación, reflexión, análisis, síntesis".

La lectura, sin lugar a dudas, cumple todos y cada uno de estos objetivos. El hecho de que el muchacho observe —a través de las diferentes obras que puede leer— la experiencia real o los hechos imaginados de otra persona —el autor—, le hace experimentar y conocer otros mundos distintos al suyo, que, tal vez, sin haber leído esa obra, nunca hubiera llegado a pergeñar. Al mismo tiempo, para sacar el mayor partido posible al texto, sus dotes de observación deberán agudizarse considerablemente para captar aquellos matices o aquellas situaciones que puedan resultar claves para la comprensión de la obra. Y, por no ser exhaustivos, ni que decir tiene que el análisis y la síntesis son dos aspectos fundamentales en cualquier lectura, tanto de obra literaria como de otro tipo. Hemos de añadir, además, que la capacidad de análisis y síntesis será tanto mayor cuanto más se lea. Por ello, la lectura ayuda a adquirir ambas facetas.

La reflexión, obviamente, es fruto de la profundidad con que se hayan abarcado los diferentes aspectos aquí enunciados.

En general, en todo el planteamiento de este ciclo se pide al alumno que alcance cierto vocabulario, dominio de la ortografía, mejora de su expresión oral y escrita, comprensión de los textos, desarrollo de la sensibilidad estética y una actitud crítica frente a los modos de expresión. Todas estas facetas enumeradas que el alumno debe aprehender, son del todo incomprensibles sin una acertada y amplia planificación de lecturas.

El muchacho debe dar el paso definitivo

de las historietas, tebeos, etc., a libros un poco más serios que le vayan creando hábito y afición, y que, además, le exijan un mayor esfuerzo de comprensión. Con ello tendrá una expresión más rica y su visión del mundo circundante será más amplia y profunda.

B. U. P.

Las lecturas en este período han de ser más numerosas y profundas. Hemos de pretender que el alumno pierda respeto (en el buen sentido de la afirmación) a la letra escrita. Que la lectura sea para él algo apetecible. Que vaya notando —asimismo— que su bagaje cultural aumenta. ¿Cómo conseguir esto?

En primer lugar, es necesario que cada época que el alumno estudie, tenga su parangón en alguna obra representativa de la misma. Nunca debemos dar teorías, reglas, datos, etc., que el alumno no pueda comprender y cimentar por medio de lecturas.

Sin embargo, esto quedaría insuficiente con este método sólo. Hay que relacionar al alumno con las fuentes y el contorno de los fenómenos estudiados. Al entrar, así, otros aspectos ajenos a la materia específica, como la historia, sociología, filosofía, religión, etcétera, debemos estimular las lecturas que ayuden a conformar el tema tratado. Con ello conseguimos que el muchacho amplie sus lecturas y desarrolle la capacidad de análisis y síntesis.

En segundo lugar, hemos de pensar que, en este nivel, el muchacho está más preocupado por los problemas de su alrededor, de su país e incluso de los acontecimientos internacionales. Por ello, hay que conseguir algo que nos parece clave: relacionar la literatura con la vida, cuestión que acrecentará su interés. La literatura puede ser, por tanto, "maestra de la vida", si el educador se plantea, con seriedad, el tema de qué lecturas debe proporcionar a los alumnos. Así, pensamos —como el profesor Lapesa (4 bis)— que la lectura, como base fundamental para el acceso a la Literatura, nunca debe ser sustituida por noticias biográficas, fuentes, relaciones, etcétera, que deberán ser complemento de ese conocimiento y estudio directo de las obras.

(4 bis) Literatura y Educación, opus cit.

En esta etapa, el alumno se enfrentará con la Investigación y con otros métodos científicos (al menos, así debería ser). Aquí hay que procurar la mayor amplitud posible de lecturas, tanto literarias como de lengua, si nos ceñimos al campo de la Filología Hispánica. El alumno debe capacitarse, cada vez más, para enfrentarse con los textos. Debe tener un método de trabajo o formárselo a la mayor brevedad.

Sin embargo, la realidad —en cuanto a la preparación de los alumnos— es, a veces, desoladora. El profesor debe considerar que no toda la culpa es del alumno, sino también de la educación que ha recibido. Debe recordar, también, que su función como educador, es más compleja que el simple hecho de transmitir una serie de conocimientos. Debe, por tanto, ayudar a ese alumno que, a su juicio, jamás debía haber llegado a la Universidad.

Para ello pensamos que la lectura juega una baza importante para facilitar el camino al profesor. Escoger cuidadosamente las lecturas, enseñarles a hacer una serie de fichas de los libros leídos, señalándoles una serie de pautas que le faciliten el trabajo, controlarles con rapidez y efectividad el fruto de su labor, etc.

Desgraciadamente, la experiencia nos avala, unos profesores practican el mismo método elaborado años atrás, otros ni siquiera tienen método y sólo unos pocos se esfuerzan por superarse y se preocupan de los alumnos. Por lo tanto, si el alumno, debe esforzarse por conseguir un método de trabajo eficaz, leer un amplio número de obras y saber sacar partido de ello, el profesor deberá reflexionar profundamente sobre su sistema de enseñanza, evitará la teoría innecesaria y eligirá las lecturas adecuadas para que los alumnos tengan el mayor campo posible de apreciación directa del fenómeno literario.

Sin embargo, todo lo dicho hasta aquí resulta incompleto, como señala —acertadamente— Carlos París (5).

Este excelente crítico habla de la necesidad de ensanchar el campo de estudio de la Literatura: "Por supuesto, los productos del pensamiento puro, el ensayo, la literatura filológica, deben ser encajados en el ámbito de consideración, así como el documento histórico y la literatura historiográfica". Añade otros aspectos poco apreciados en el ámbito

actual de la didáctica de la literatura: "Ahora bien, me parece que hay que dilatar aún más la consideración del objeto literario, o por una parte hacia lo popular y etnográfico; por otra, con la inclusión de las manifestaciones de la creación científica, tanto en el orden de las ciencias humanas como de las ciencias de la naturaleza. También estos mensajes y sus modos de canalización deben interesar a una auténtica historia de la literatura."

Perdónesenos la amplitud de la cita, pero la justifica su importancia.

LA ACTIVIDAD LECTORA (5 bis)

De todo lo dicho anteriormente vamos sacando una conclusión clara: la necesidad de un planteamiento lógico de lecturas.

En primer lugar, la cantidad. En el B. U. P. no se puede permitir que el alumno acabe el curso con dos o tres lecturas obligatorias como máximo. Pero tampoco podemos sobrecargarle con excesivo trabajo, por tres razones: la primera, porque el muchacho tiene otra serie de asignaturas a las que necesita dedicarle tiempo. La segunda, por aquello de que "el que mucho abarca, poco aprieta", es decir, que por querer que el alumno lea muchísimo, impedimos que profundice en lo leído. Y la tercera, por la necesidad de un control pedagógico. Pensando en esto, podríamos señalar unas 25 lecturas por cada curso de B. U. P., además de algunas complementarias, con lo que resultan unas tres por mes, contando —además— con que hay dos vacaciones por medio (en la Universidad, este número podría ser perfectamente doblado, por razones obvias de la especialidad). Con ello conseguiríamos un apreciable número de lecturas al terminar esta etapa de la Educación, lecturas que —a la par— han sido fácilmente controladas, para lo que es necesaria una buena Programación. Para este control pedagógico es imprescindible que el alumno reciba una serie de guías, proporcionadas por el profesor. Es decir, que el alumno tenga en cuenta, al leer un libro, que

(5) *Literatura y Educación*, opus cit.

(5 bis) La actividad en la 1.^a y 2.^a etapa de E. G. B. la consideramos fundamental, pero, por su extensión e importancia, remitimos al lector al interesante y exhaustivo artículo del profesor Eduardo Soler Fierrez, "La literatura infantil en la Escuela" (trata hasta 8.^o de básica), publicado en la revista *Bordón*, Madrid, números 150-151, octubre-noviembre, 1967, tomo XIX.

debe descubrir una serie de notas específicas de la obra en cuestión, además de aportar su visión personal o cualquier otro aspecto —no explicado por el profesor— que él descubra.

En segundo lugar, que el alumno aprenda a confeccionar una serie de fichas, por cada obra, en las que plasme todo aquello que va descubriendo. Decíamos al principio de este trabajo que saber leer era conservar el fruto del trabajo realizado, descartando totalmente la memoria.

Este sistema de fichas es perfectamente aplicable a la Universidad. Es corriente observar que los universitarios no toman notas de los libros leídos, ni siquiera los subrayan. Suponemos que su memoria será asombrosa, ya que, si no, difícilmente sacarán provecho a sus lecturas.

Somos partidarios de que el alumno se acostumbre a usar tipos de fichas como media cuartilla o cartulinas de tamaño similar. Decimos esto por razones de orden y de fácil manejo en el momento adecuado. En la primera fila debe anotar —a modo de índice— todos aquellos aspectos —explicados— que va a tratar de descubrir, añadiendo, después, aquellos otros que le parecen también oportunos.

Escojamos, para entenderlo mejor, a modo de ejemplo, un libro concreto: Arcipreste de Talavera, o Corbacho, de Alfonso Martínez de Toledo (6).

En la primera ficha habrá de anotar los aspectos así:

El Corbacho	
Refranes.	
Uso del ejemplo.	
Cultismos-Popularismos.	
Enrevesamiento (conjunciones).	
Abstracción.	
.....	
Riqueza narrativa.	
Humor.	
.....	
Prejuicios hacia amor mundano.	
Conocimiento psicológico.	
Antifeminismo.	
Moralismo (finalidad del libro).	
Astrología.	
Erudición.	
.....	
Otros aspectos	

Es decir, el título del libro, arriba; a un lado de la ficha y subrayado, y en el lado opuesto, la enumeración de los aspectos a tratar.

Posteriormente, elaborará una ficha por aspecto, que podría quedar así:

El Corbacho	
REFRANES	
Nota introductoria.	
pág. 143	
pág. 150	Finales del capítulo.
pág. 175	
.....	
pág. 81	
pág. 125	
pág. 138	
pág. 139	
pág. 145	
Etc.	
.....	
Conclusión.	

Por supuesto, éste no es un método único ni perfecto, pero, para darnos una idea general, pensamos que podría servir para que los alumnos fijaran su trabajo de un modo provechoso. Con ello conseguimos dos cosas:

1. Fácil control inmediato del profesor sobre el trabajo paulatino de los alumnos.
2. Un modo sencillo y rápido para que éstos repasen, al final de los períodos, el fruto de sus lecturas, frente a un trabajo o una evaluación.

Este —o cualquier otro método— resultaría eficaz a la hora de analizar la labor tanto del profesor como del alumno.

(6) Nos guiamos por la edición de J. González Muela, Madrid, Clásicos Castalia, 1970.

Ideas para una programación y evaluación de objetivos en un curso de lengua española

1. LA EVALUACION

Por Lucinio ALONSO

1.1. La corrección de ejercicios

Siempre me ha creado problemas la corrección de los llamados ejercicios de redacción. Estos ejercicios, por aproximarse a lo que entendemos por literatura de creación, presentan unos rasgos difíciles de encuadrar en esquemas previos y uniformes. De ahí que el juicio del profesor se forme sobre la "impresión" que dichos ejercicios le causan. El deseo de salir de esa forma "impresionista" de enjuiciar un ejercicio me ha llevado a consideraciones de alcance más general sobre la calificación del trabajo escolar y su relación estrecha con los sistemas de evaluación.

En la corrección de las redacciones se señalan con lápiz rojo los errores ortográficos, las impropiedades y la pobreza léxicas, las construcciones sintácticas defectuosas, etc. Si todos estos factores (ortografía, léxico, sintaxis) son positivos, el ejercicio recibe una calificación alta. Si, además, "nos gusta", la calificación puede ser la máxima. Y ahí queda todo. Raramente analizamos

por qué el escrito nos gusta. Globalizamos una serie de elementos, objetivos y subjetivos, en una "impresión" favorable o desfavorable, y la condensamos en una expresión numérica, o bien aplicamos el moderno sistema de calificación verbal, pero teniendo siempre muy en cuenta las equivalencias numéricas. La nota numérica nos tranquiliza hasta tal extremo que en los llamados ejercicios de evaluación (que en la mayoría de los casos suelen ser un test de conocimientos) asignamos a cada pregunta un valor numérico, sumamos luego todas las cifras, dividimos por el número de preguntas y obtenemos un resultado sorprendente por su exactitud en enteros y decimales.

1.2. De la nota numérica a la nota verbal

La sustitución de la nota numérica por la nota verbal no ha sido la consecuencia obligada de un tratamiento diferente del aprendizaje, sino el resultado de un mero

juego verbal. Estamos tan acostumbrados a que las palabras se utilicen para ocultar la verdad, cuando su objeto es manifestarla, que hemos aceptado el nuevo sistema como una "modernidad" más de las muchas introducidas en la enseñanza a nivel de nomenclatura. Y, como siempre que la expresión no corresponde al contenido, se dan las contradicciones más pintorescas. Cuando a final de curso hay que emitir un juicio global sobre el alumno (por el consejo de evaluación), lo que se emite es la nota media, que obtiene el tutor por sí mismo, sin ayuda de nadie, pues también existen unas tablas numéricas de equivalencias para estos casos, con objeto de tranquilizar a tutores escrupulosos.

El proceso es como sigue: el tutor traduce los insuficientes, suficientes, etc., a una equivalencia numérica, suma las cantidades obtenidas, divide por el número de sumandos, y el cociente obtenido lo vuelve a transformar en nota verbal. Así llevamos varios años. ¿Ha cambiado algo el sistema de eva-

luación? Sí: hay palabras donde antes había números.

Pero hemos aceptado el "moderno" sistema (gremio sumiso el de los enseñantes), aun a sabiendas de los inconvenientes que lleva consigo, y que se pueden resumir en:

1. Al cantar las notas en la "sesión de evaluación" (?) es preciso intensificar la atención allí donde la presencia o ausencia del prefijo "in" es decisivo. Y como la curva de entonación es ascendente hasta alcanzar la sílaba tónica, y como a la tónica la preceden tres átonas, y como el prefijo fatídico se encuentra en posición inicial, su precariedad fonética llega al límite de la perceptibilidad, haciéndose preciso muchas veces repetir la nota, o bien optar por expresar sólo el prefijo, cuando ha de estar presente, suprimiendo todo lo demás. Así el "Insuficiente" queda en un simple e inequívoco "In".

2. La casilla destinada a la calificación en las actas o libros escolares ha de ser mayor, pues se desaconsejan las abreviaturas.

3. El tiempo empleado en transcribirla también aumenta.

Concluyendo: ni fonética, ni espacial, ni temporalmente tiene ventajas el nuevo sistema.

Yendo un poco más lejos, ¿para qué sirve la nota?

a) Para que el profesor sepa si el alumno está suspendido o aprobado.

b) Para que lo sepa el alumno.

c) Para que lo sepan los padres de éste.

¿Y para qué necesitan saberlo todos ellos?

a) El profesor, para contárselo al alumno.

b) El alumno, para su tranquilidad personal en el mejor de los casos; en caso contrario, para su desaliento.

c) Los padres, para su tranquilidad o para caer sobre su hijo cargados de reproches, de amenazas, de exigencias, de ofertas de posibles premios. Todo ello encaminado a un objetivo inmediato: conseguir que el alumno "estudie más".

Aquí es donde comienza para el alumno la sensación de impotencia, la desorientación y, finalmente, el abandono.

1.3. El descubrimiento de aptitudes y la orientación

Una vez conocido el resultado de la evaluación, el alumno desconoce cuáles son sus deficiencias, cuál es la gravedad de las mismas, qué procedimientos debe seguir para superarlas, qué tiempo debe dedicar a este trabajo, qué progresos va haciendo. Esto no es posible sin una atención individual mínima por parte del profesor, que escogerá en cada caso aquellas actividades más adecuadas al tipo de deficiencias que se pretende superar, y que no serán más que parte de aquellos procedimientos o actividades aplicados al grupo entero e intensificados con algunos componentes del mismo, salvo peculiaridades individua-

les que no aparezcan en el grupo y que requerirán tratamiento específico, como deficiencias arrastradas de atrás.

Por otra parte, es de suponer que no todos los aspectos serán negativos. Aunque el alumno haya sido suspendido, necesita conocerse a sí mismo; saber cuáles son sus cualidades, sus valores, en qué dirección puede orientar su capacidad. Este conocimiento de sí mismo le ayudará a aceptar con más eficacia aquellos campos que, sin ser objeto de capacidades especiales, constituyen los componentes de una formación básica general que le conviene poseer.

Se trata, por tanto, de encontrar un método de evaluación que permita señalar individual y eficazmente los defectos o los logros alcanzados, de tal manera que el alumno sepa en cada momento en qué nivel se encuentra.

Este método está en contra de todo sistema de evaluación o calificación que se refleje a través de una nota, puesto que dicha nota no cumple otro objeto que tranquilizar al alumno y a su familia si la nota es buena o abrumarlo, desalentarlo y exponerlo al castigo familiar, si es mala.

No parece, pues, que la nota sirva para nada positivo, y por otra parte ha de ser falsa necesariamente por su incapacidad para reflejar un estadio del aprendizaje.

Dado que los objetivos son múltiples, la evaluación ha de hacerse de cada uno de ellos expresamente; de tal modo que si tendemos a la consecución de tres objetivos, por

ejemplo, habremos de evaluar el grado de acercamiento a cada uno de ellos, obteniendo tres resultados (notas), cuya fusión en una sola sería falso.

Esta forma de entender la evaluación presupone una completa adecuación entre objetivos, metodología y evaluación, de modo que en cada objetivo concreto se habiliten las actividades o técnicas adecuadas a su consecución, y que ésta sea comprobada también a través de pruebas específicas previstas ya en la programación, sin perjuicio de que varios objetivos se alcancen simultáneamente a través de una misma actividad.

A lo largo del período evaluable el alumno es orientado hacia la consecución de varios objetivos y se ejercita en este sentido. Y al final de cada período evaluable recibe del profesor una valoración apreciativa de su grado de madurez en cada uno de los aspectos. Esto, que no sanciona el rendimiento del alumno ni pretende engañosamente una medida numérica del estado de su formación, le orienta en sus deficiencias, le descubre valores, cualidades, aptitudes y actitudes que tal vez le eran desconocidas, le muestra el avance real en cada momento.

2. LA PROGRAMACION

2.1. Presupuestos

La programación de un curso de Lengua puede dividirse en tres capítulos, que comprenden tres tipos de actividades básicas:

- utilización de la lengua,
- reflexión sobre el sistema,
- lecturas programadas.

Es evidente que esta división no responde a un criterio cronológico, sino específico y depende de la habilidad del programador el que las tres actividades aparezca coherentemente interrelacionadas.

Siempre se ha insistido excesivamente en los aspectos más abstractos o teóricos de la lengua, en parte por una concepción tradicional de la clase como explicación y exposición por parte del profesor, en parte porque los libros de texto estaban (y están en su mayoría concebidos en este sentido, en parte porque resulta más cómodo que un sistema activo, para el cual el profesor ha de seleccionar abundante y variado material de trabajo.

Pero la verdad es que, en los niveles básicos y medios de la enseñanza, la mayor parte de la actividad deberían dedicarse a la utilización de la lengua como instrumento de trabajo.

En este grupo de actividades conviene destacar a su vez dos aspectos generalmente poco valorados, no sé si porque realmente se les niega valor o porque su evaluación resulta más difícil que la de los conocimientos teóricos. Me refiero a las técnicas del trabajo intelectual y a la lengua como creatividad.

2.2. Especificación de objetivos

- Comprensión oral y escrita:

a) Capacidad de síntesis (resumen de textos escritos, de libros leídos, de exposiciones orales, etc.).

b) Capacidad de análisis (estructura de textos escritos u orales).

c) Capacidad de ordenación lógica y de relación.

d) Lectura comprensiva (entender lo que no está expresamente escrito).

e) Toma de apuntes en clase, reunión de datos para un trabajo, confección de fichas, etc.

— Expresión oral y escrita:

a) Claridad sintáctica, corrección ortográfica, manejo del léxico.

b) Capacidad de desarrollo, de relación y de ordenación lógica en la exposición de conceptos o hechos.

c) Capacidad creativa:

- inventiva,
- sentido del humor,
- lenguaje irónico,
- originalidad,
- imaginación y fantasía,
- sensibilidad.

Estos objetivos se alcanzarán a través de una actividad habitual sobre material abundante que el profesor ordenará en razón de su complejidad. Al mismo tiempo el alumno irá creando sus propios textos como resultado del estudio de los que se le vayan presentando. El control de algunos de ellos por parte del profesor pondrá de manifiesto periódicamente el grado de aproximación a los objetivos propuestos.

BR A V O-VILLASANTE, Carmen: *Una, dola, tela, catola. El libro del folklore infantil.* Editorial Miñón. Valladolid, 1976.

Esta es la última obra que Carmen Bravo-Villasante ha dedicado a los niños. La autora, sobradamente conocida en el mundo escolar por sus

Carmen Bravo Villasante

UNA DOLA TELA CATOLA 

El Libro
Del Folklore Infantil
Editorial Miñón



inmejorables antologías de literatura infantil y por la cantidad de obras clásicas de esta literatura que ha tra-

ducido al castellano, recoge en *Una, dola, tela, catola* gran variedad de muestras del folklore infantil: veintiocho oraciones, veintinueve nanas, ciento cuarenta y cuatro adivinanzas, ciento setenta y dos fórmulas y retahílas de juego, treinta y seis villancicos, noventa canciones de corro y comba, sesenta y seis trabalenguas, cuarenta y seis aguinaldos, cuatro piñatas, dos posadas, veintiuna mentiras, patrañas y disparates, dieciséis cuentos breves y nueve principios y finales de cuentos. Toda la riqueza de nuestro folklore queda registrada en esta obra imprescindible para ayudar a despertar la sensibilidad estética. "Los niños criados sin canciones, sin cuentos, sin poesía, son niños más pobres espiritualmente que los otros."

Las profesoras de Educación Preescolar tienen en

esta obra un libro de juegos literarios para transmitir oralmente a sus alumnos todo este folklore muy de su gusto. Sin duda ninguna que *Una, dola, tela, catola* viene a llenar un hueco que agradecerán mucho las profesoras de este primer nivel educativo.

En los primeros cursos de Básica los niños pueden ya saborear directamente este libro y acudirán a él de manera espontánea para buscar fórmulas con que animar sus juegos, canciones para el corro, etc.

Es de resaltar también el lujo con que la Editorial Miñón presenta la obra con un papel y un tipo de letra muy apropiado para las edades a las que está destinada. Las ilustraciones son grabados alusivos a los temas que trata el libro muy bien coloreados por Herminia Burgaleta.

H. PEREZ QUINTANA

series de diapositivas



Se compone cada tema de estas series de diverso número de diapositivas, con cuadernillo explicativo incorporado y contenidas en carpetas de plástico de sistema de anillas. El número variable de diapositivas referido a cada ejemplar hace que su precio no sea unitario.

- | | |
|--|-------------|
| 1. Geología: Agentes geológicos externos | 3.000 Ptas. |
| 2. Física: Magnitudes, fuerza, movimiento, gravitación, péndulo ... | 1.200 " |
| 3. Física: El motor eléctrico, el motor térmico de cilindros | 1.800 " |
| 4. Química: la materia, propiedades. Atomos y partículas,
propiedades atómicas, radioactividad. Enlace..... | 1.300 " |
| 5. Geografía: Génesis del Universo. Europa | 1.800 " |
| 6. Ciencias de la Naturaleza: Biología: Célula Vegetal y Animal
Funciones Celulares
Zoología: Anfibios. Arácnidos. Gusanos. Reptiles. Moluscos | 2.400 " |
| 7. Industria y técnica: el Automóvil | 2.000 " |
| 8. Industria y técnica: Construcción: Empleo de la piedra.
Trabajo de pocería. El hormigón ... | 1.500 " |
| 9. Industria y técnica: el torno mecánico y el torneado | 2.200 " |
| 10. Industria y técnica: la fresadora mecánica y el fresado | 2.000 " |
| 11. Industria y técnica: la limadora y taladradora | 2.000 " |

reblisa



Venta en:

- Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34.
- Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n Teléfono: 449 77 00

