

# **AULA ABIERTA**

REVISTA DEL  
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

«AULA ABIERTA deja libre el vano de su puerta para que no quede fuera ningún tema relacionado con la responsable e imperiosa transformación educativa, que sería gravemente falseada si fuera a ser distinta sólo por el vocabulario movilizado o por el recurso a los espectaculares instrumentos técnicos de nuestros días.

AULA ABIERTA para que su puerta practicable facilite la posibilidad de renovación de los contenidos tradicionales y contribuya a la cualificación constante de los propios educadores.

AULA ABIERTA a todos aquellos cuya preparación y cuyas experiencias transmisibles pudieran mejorar cualitativamente la labor de los demás compañeros.

AULA ABIERTA, en fin, en cuyo ámbito nos presintamos juntos compartiendo la inquietud diaria de afares profesionales, de hecho esencialmente idénticos para todo el profesorado, cualquiera que sea el nivel en el que se sirve a la Sociedad.»

(De «Presentación», n.º 1-2,  
B. ESCANDELL BONET)

## SECCIONES:



**1.—ESTUDIOS Y NOTAS** incluye artículos sobre las diversas temáticas de las Ciencias y de las Técnicas de la Educación referentes a todos los niveles educativos.



**2.—INFORMACION** aporta noticias y datos sobre las actividades del Distrito y de otras entidades y organismos que trabajan en investigación educativa y formación del profesorado.



**3.—DOCUMENTACION** inserta textos normativos, bibliografías temáticas, reseñas de libros y referencias sobre material didáctico.



## CONSEJO DE DIRECCION

### PRESIDENTA:

PATRICIA SHAW FAIRMAN, Directora del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

### MIEMBROS:

ROGELIO MEDINA RUBIO, Director Adjunto del ICE de Oviedo.

ENGRACIA DOMINGO GARCIA, Jefe de la División de Investigación del ICE de Oviedo.

MARIO DE MIGUEL DIAZ, Jefe de la División de Orientación del ICE de Oviedo.

TEOFILO RODRIGUEZ NEIRA, Jefe de la División de Formación del Profesorado del ICE de Oviedo.

MARIANA IGLESIAS ROZAS, Catedrática del Instituto «Juan del Enzina» de León.

### DIRECTOR:

TOMAS DE LA A. RECIO GARCIA, Catedrático del Instituto «Alfonso II» de Oviedo.

## ADMINISTRACION

Quintana, 30. Oviedo.

# SUMARIO

SEPTIEMBRE, 1976. N.º 15

## ESTUDIOS Y NOTAS

- «La formación del profesorado en Gran Bretaña», por Patricia Shaw Fairman ..... 4
- «Posibilidades de un estudio pragmático de la obra de teatro», por María del Carmen Bobes Naves. 14
- «El latín en el B. U. P.», por Tomás de la A. Recio ..... 23
- «Evaluación formativa», por Gonzalo Gómez Dacal ..... 30
- «El método de la lectura creadora según María Hortensia Lacau. La aplicación en B. U. P.», por M.ª Concepción Pérez Montero 36
- «La enseñanza de la Literatura bable en los centros de Educación General Básica de la región asturiana», por Mariano Blázquez Fabián ..... 41

## INFORMACION

- «Previsiones para el primer trimestre del curso 1976-1977 ..... 46
- «Suasorias y controversias ..... 47
- «Informe sobre el Seminario «Las lenguas clásicas, hoy» ..... 47
- «Otras actividades» ..... 50
- «Informe sobre unas jornadas de Metodología y Didáctica de la historia en el Bachillerato» ..... 52

## DOCUMENTACION

- Bibliografía fundamental para el estudio de la lengua y cultura griega ..... 54
- Recensiones ..... 58

## ADVERTENCIA

«AULA ABIERTA» NO ASUME NECESARIAMENTE LOS PUNTOS DE VISTA DE SUS COLABORADORES.



---

## LA FORMACION DEL PROFESORADO EN GRAN BRETAÑA

---

PATRICIA SHAW FAIRMAN,

Directora del Instituto de Ciencias  
de la Educación de la Universidad  
de Oviedo

Los primeros pasos en la creación de un sistema organizado para la formación del profesorado en Gran Bretaña, datan, como en el resto de Europa (con la excepción de Alemania) de principio del s. XIX. Con anterioridad se habían publicado en Inglaterra una serie de estudios sobre cuestiones educativas que si no llegaron a ejercer la influencia, por ejemplo, del *De tradendas disciplinas* de Juan Luis Vives en el Renacimiento, o del *Emile* de J. J. Rousseau en el s. XVIII, sí contenían muy a menudo ideas muy sugestivas e intuiciones muy acertadas. El objetivo de tales teóricos de la educación, escritores como John Milton, John Locke o Mary Wollstonecraft, era, sin embargo, exponer sus ideas sobre temas educativos sin preconizar ningún tipo de entrenamiento especial para los profesores que habían de llevarlas a la práctica. Así por ejemplo, el gran poeta

John Milton, autor de *Paradise Lost* y de una serie de estudios sobre temas candentes en su época, escribió en 1644 un pequeño tratado sobre la *Educación*, en forma de carta dirigida a un amigo, en la que figura una especie de plan de estudios ideal, pero, aunque describe el tipo de local etc., en donde deberían desarrollarse tales estudios, nada dice sobre quiénes han de impartirlos, ni qué métodos didácticos deberían introducirse.

John Locke, que influyó de manera tan decisiva en la evolución de la pedagogía con los principios filosóficos y psicológicos expuestos en su célebre *Essay concerning Human Understanding*, fue autor también de unos sugerentes y muy modernos *Thoughts concerning Education*, publicados en 1693, donde recomienda al tutor que reduzca al mínimo los castigos físicos y le exige que sepa infundir en su alumnos una gran afición a las disciplinas que han de estudiar; pero, en realidad, no ofrece ninguna orientación sobre cómo el tutor ha de adquirir el talento pedagógico necesario para conseguir esta meta. Locke, desde luego, está muy consciente de lo difícil que es encontrar un tutor apropiado, un tutor que sea a la vez, como requiere él, virtuoso, prudente, sensato, bienhumorado, y que sepa hacerse querer por sus alumnos; se necesita, dice con cierta ironía, tener más que la fama de ser sabio, para asumir las graves responsabilidades del tutor, y advierte a los padres que pongan tanto esmero en la elección del tutor ¡como en la de la esposa! No obstante, parece que Locke cree más bien en que el profesor *nace* y no en que *se hace*.

La célebre campeona y precursora del movimiento feminista inglés, Mary Wollstonecraft, incluyó en su famoso tratado sobre la *Vindication of the Rights of Woman*, en 1790, un interesantísimo y avanzado capítulo dedicado a *National Education*, en el que recomienda la creación de escuelas nacionales, gratuitas y de régimen externo, donde niños de ambos sexos

podieran educarse juntos. Apoyándose, dice, en las teorías de Talleyrand, sugiere que, para tales escuelas nacionales, tendría que ser nombrado un número adecuado de maestros por una comisión especial en cada parroquia, comisión que actuaría como una especie de patronato de la escuela. Aunque entra en muchos detalles sobre el funcionamiento de tales escuelas, no dice, sin embargo, qué méritos docentes tendrían que ostentar los aspirantes a estas plazas de maestros nacionales.

La enseñanza de los niños ingleses, pues, hasta bien avanzado el s. XIX, tanto en las «grammar schools» o Institutos, como en los colegios particulares, en las escuelas de pueblo, o en casa con un tutor, estaba en manos de licenciados, o de licenciados fallidos, o miembros del clero, etc., que, naturalmente, sólo sabían enseñar, en el mejor de los casos, como a ellos les habían enseñado. Habría, claro está, algunas excepciones: profesores con un talento docente, digamos, innato. Las niñas, como es bien sabido, no tenían ninguna necesidad de educarse, pero las hijas de familias «ilustradas», y sobre todo adineradas, podían asistir a academias e internados particulares que las dotaran de cierto barniz cultural, o contar con los servicios de una institutriz, hija por lo general de una familia venida a menos, y quien, sin dote y con pocas perspectivas matrimoniales, había adquirido, a su vez, ese barniz cultural en alguno de los centros orientados hacia esta finalidad: recordemos, por ejemplo, la espantosa «Clergy Daughters' School», de Cowan Bridge, donde murieron, de manera misteriosa, María e Isabel Brontë, y donde estuvieron a punto las letras inglesas de quedar privadas de la aportación genial de sus hermanas, las novelistas Emilia y Carlota Brontë.

Las novelas inglesas del s. XVIII, y sobre todo del s. XIX, están llenas de alusiones satíricas y de escenas alusivas a las deficiencias del profesorado y a los efectos nefastos que podían derivarse de una enseñanza dejada en ma-

nos de docentes inexpertos e ignorantes; también se comentan los abusos a los que podía dar lugar la carencia total de una selección del profesorado y de una inspección de los centros docentes. Recordemos aquí, las espeluznantes escenas que tienen lugar en Dotheboys Hall, colegio del que es director el sádico y bestial Mr. Squeers en *Nicholas Nickleby*, de Dickens, y los malos tratos de los que es víctima a manos del no menos sádico Mr. Creakle, el joven David Copperfield en la novela autobiográfica del mismo nombre. En la gran novela de Henry Fielding, *Tom Jones*, de 1749, el autor contrasta y satiriza los métodos pedagógicos seguidos por los dos tutores de Tom, Thwackum y Square, quienes, suscriben, cada uno a una escuela filosófica, y por tanto pedagógica, distinta: la voz «thwack» en inglés es una voz onomatopéyica que imita el ruido de un correazo en el aire, de manera que quedan bien patentes las teorías del tipo «La letra con sangre entra», que apoya el Sr. Thwackum.

Las institutrices en la Inglaterra decimonónica venían a ocupar una situación a medio camino entre la sirvienta y la pariente pobre, una situación nada envidiable, como también queda de manifiesto en novelas inglesas de la época y sobre todo en las escritas por mujeres: recordemos la victimización de *Jane Eyre* en la novela de Carlota Brontë, o el horror que le inspira a Jane Fairfax, en la novela de Jane Austen *Emma*, el pensar que tiene que buscarse un puesto de institutriz, y dedicarse «... a la penitencia y a la mortificación para siempre». El tipo de enseñanzas que podrían proporcionar estas institutrices a sus alumnas, era, generalmente y forzosamente, mediocre: se concentraba sobre todo en el dibujo, en el bordado, y en el aprendizaje memorístico; en la novela *Mansfield Park*, por ejemplo, también de Jane Austen, unas niñas «bien» se jactan de saber recitar de memoria y por orden cronológico «...los nombres de los reyes de Inglaterra, con las fechas de su subida al trono y la mayoría de

los principales sucesos de sus reinados», así como también «los nombres de los emperadores romanos hasta Severo», además de saber «muchísimo acerca de la mitología pagana y los nombres de todos los metales, semi-metales, planetas y filósofos famosos».

Se dice que la necesidad es la madre de la invención, y fue el gran aumento en el número de alumnos deseosos de entrar en las llamadas «escuelas de caridad», a principios del siglo XIX, lo que dio el impulso necesario para que se pensase seriamente en Gran Bretaña en formar un cuerpo de profesores habilitados para hacer frente a esta demanda. Recordamos que la historia de la evolución de la enseñanza inglesa fue, a grandes rasgos, la siguiente: en la Edad Media, le correspondía al párroco de cada pueblo proporcionar a los niños unos conocimientos básicos, y en las ciudades, cada vez más florecientes, empezaron a crearse «Grammar Schools», o Institutos de Enseñanza Media, que dependían, o bien de un monasterio, o bien, más tarde, de los gremios artesanales; la Reforma y el reinado de Enrique VIII, sin embargo, pusieron fin al casi monopolio eclesiástico de la enseñanza, y quedó radicalmente reducido el número de centros docentes al expropiar el rey todos aquellos centros que dependían de fundaciones religiosas. Aunque Enrique VIII y los sucesivos monarcas Tudor fundaron otros Institutos, éstos no llegaron a florecer como antes, y durante los siglos XVII y XVIII, muchos tuvieron que cerrarse por falta de medios económicos. En ningún momento, salvo, brevemente, durante el interregno de Cromwell, se pensó en que el Estado debía responsabilizarse de la educación de los ingleses. De ahí la calificación de «pioneras» que más arriba se dio a las ideas de Mary Wollstonecraft. De hecho, el primer intento logrado de crear una red nacional de escuelas primarias y gratuitas para los pobres, fue llevado a cabo por una institución filantrópica: *The Society for Promoting Christian Knowledge*, fundada en 1698; entre 1700 y 1750, esta

sociedad fundó miles de «escuelas de caridad», como se las llamaba, donde se enseñaba a los niños de las clases populares, cuando menos, a leer. Estas escuelas, sin embargo, perdieron terreno a medida que avanzaba el siglo XVIII, ya que la revolución industrial arrastró a las fábricas a los niños de las clases obreras de ocho años en adelante, quedando éstos libres sólo los domingos.

Floreció a continuación un movimiento a favor de la implantación de clases dominicales para estos niños, apoyado tanto por la Iglesia Anglicana como por otras sectas protestantes, como los Metodistas, etc. La idea alcanzó tal popularidad que pronto estos alumnos «dominicales» se cifraban en cientos de miles. Empezaba a quedar patente que se necesitaba un sistema de escuelas nacionales, abiertas toda la semana, pero sólo unos cuantos pensadores avanzados vislumbraban la posibilidad de un sistema estatal. Tal sistema tuvo que ser creado por los esfuerzos de organismos voluntarios y filantrópicos que apoyaron las aspiraciones de aquellos padres que estaban dispuestos a pasarse sin las ganancias de sus hijos para que éstos pudiesen instruirse. El mayor problema era saber dónde encontrar bastantes profesores para encargarse de esta enseñanza y cómo pagarlos.

La solución, o mejor dicho, una solución, la encontraron, más o menos, simultáneamente, los primeros pioneros ingleses en el campo de la formación del profesorado, el pastor anglicano, Andrew Bell, y el cuáquero, Joseph Lancaster, quienes preconizaron y desarrollaron el llamado «sistema de monitores» a principios del siglo XIX. Se trataba de un sistema según el cual los alumnos más adelantados o más inteligentes tenían que enseñar lo que ellos habían aprendido del maestro a los otros alumnos más lentos y menos dotados. Bell, había experimentado con este sistema en un orfanato en la India, y a su vuelta a Inglaterra en 1797, publicó un tratado llamado *An Educational Experiment*, donde lo explicaba.

El sistema se popularizó al ser adoptado por Robert Owen, industrial «ilustrado», creador de las primeras fábricas cooperativas y modélicas en Manchester y en Escocia, dotadas con servicios médicos, escuelas, etc., y también por Joseph Lancaster. Tras experimentar con el sistema de monitores en escuelas benéficas, Lancaster estableció la suya propia, en la que llegó a haber mil alumnos, colocados en filas de diez, con un monitor por cada fila, y otros dedicados a pasar lista, rayar papel y vigilar la disciplina. El sistema gozó en un principio de gran popularidad: Lancaster fue invitado a los Estados Unidos para implantar su sistema allí, y desde luego sí proporcionó a la enseñanza primaria un buen número de profesores gratuitos. No obstante, no tardaron en hacerse patentes los defectos inherentes a tal método; éstos eran, por ejemplo, el hecho de que los monitores quedaban, por así decirlo, sacrificados a las necesidades de los otros alumnos, como también el hecho de que tal enseñanza implicaba una excesiva regimentación y a la fuerza tenía que limitarse a la pura memorización, sin olvidar, además, que esta rutina memorística excluía totalmente la posibilidad de creatividad o de iniciativa individual por parte tanto de los monitores como de los demás alumnos.

Tal vez el resultado más positivo del sistema de Bell y de Lancaster fue el de despertar la conciencia pública frente al acuciante problema de la enseñanza universal: los albores del siglo XIX fueron testigos de innumerables discusiones en torno a la cuestión de la nacionalización de la enseñanza y de la formación del profesorado. Para empezar, fueron fundadas dos sociedades filantrópicas que tenían como cometido el crear escuelas primarias; aquéllas fueron: *The National Society for Promoting the Education of the Poor in the Principles of the Established Church* y *the British and Foreign Schools Society*, las cuales fundaron buen número de escuelas basadas en el sistema de Bell y Lancaster. Por otro lado, se hicieron

varias propuestas en el Parlamento, entre 1800 y 1830, en favor de la creación de un sistema estatal de enseñanza primaria, todas ellas sin éxito, aunque el Gobierno sí aprobó en 1833 un crédito de veinte mil libras, destinado a ayudar a las dos Sociedades arriba mencionadas en su labor de crear escuelas para «las clases más necesitadas de Gran Bretaña». El mismo crédito fue concedido en años sucesivos y, en 1839, el Gobierno nombró una comisión especial para controlar la distribución de estos fondos; actuó, precisamente, de secretario de dicha comisión el hombre, según se ha dicho, que más hizo, como individuo, en bien de la educación inglesa: Sir James Kay-Shuttleworth. Dicha comisión vino a ser el antecesor directo del actual Departamento de Educación y Ciencia, y su creación, desde luego, fue un hecho señalado, puesto que era la primera vez en la historia de Inglaterra que un gobierno británico se ocupara seriamente de problemas educativos.

La comisión insistió en inspeccionar todos los centros que disfrutaban de la ayuda económica estatal, y se creó, con este motivo, la Inspección de Enseñanza Primaria que tenía, y tiene, el cometido, no sólo de inspeccionar, sino también de asesorar y aconsejar a las escuelas primarias. Entre las primeras recomendaciones hechas por la Inspección figuraba la necesidad de crear cuanto antes centros de formación del profesorado. De hecho, entre 1839 y 1846, unas veinte Escuelas Normales, o, como se llaman en Inglaterra, «*Colleges of Education*», fueron creadas por las dos sociedades filantrópicas arriba mencionadas, para formar profesores para sus escuelas. Tal vez el centro más importante para la futura evolución de la formación del profesorado en Gran Bretaña fuese el Colegio de Educación creado particularmente por el propio Sir James Kay-Shuttleworth en Battersea, en Londres, en 1840, y del que fue director el mismo Kay-Shuttleworth hasta 1843. En este breve plazo de tiempo, Kay-Shuttleworth creó un modelo de vida y

de estudio comunitarios que habían de imitar todos los Colegios de Educación fundados en la segunda mitad del siglo XIX. Fue en el Colegio de Battersea, además, donde Kay-Shuttleworth maduró e inició su célebre «Pupil-Teacher System», sistema de alumnos-profesores, que, una vez adoptado oficialmente y a escala nacional por la Comisión Educativa en 1846, cambió radicalmente la imagen de la formación del profesorado en Gran Bretaña y que estaba destinado durante medio siglo a proporcionar a la enseñanza primaria casi todos sus profesores.

Según este sistema elaborado por Sir James Kay-Shuttleworth, los alumnos más inteligentes, cuando tenían trece años, en lugar de abandonar la escuela, podían convertirse en aprendices de maestros, enseñando en la escuela durante el horario normal bajo la tutoría de un profesor adulto, y recibiendo, fuera de esas horas, las enseñanzas académicas del mismo u otro profesor. Al final de esta etapa de aprendizaje, de cinco años de duración, estos alumnos-profesores podían presentarse a un examen para la obtención de una llamada Beca de la Reina. Si aprobaban este examen, tenían derecho a una plaza como internos costeadas por el Estado, en un Colegio de Educación durante uno o dos años, al final de los cuales salían con un Certificado de Aptitud Pedagógica, como maestros titulares o, por lo menos, habilitados para ser maestros interinos. También era posible para los alumnos-profesores presentarse como «libres» al examen del C. A. P. después de sus cinco años de aprendizaje.

La importancia, pues, de las actividades de Sir James Kay-Shuttleworth, como secretario de la primera Comisión Educativa gubernamental, y como director de un centro piloto de formación del profesorado, no estribaba sólo en lo que él mismo podía aportar como teórico de la doctrina y de la administración educativa, sino también en lo que él representaba como «oficial de enlace» entre el mundo de la ense-

ñanza y el Gobierno. Aunque faltaba todavía mucho para una enseñanza nacionalizada, el Gobierno, al ofrecer estas becas para la formación del profesorado, también aceptó encargarse de una parte del sueldo de los maestros poseedores del C.A.P.; es decir, que empezaba a sentirse responsable de la educación, y también, claro está, a controlarla: los planes y las pruebas de estudios para el C.A.P. estaban redactados por la Comisión Educativa. Las cifras indican la popularidad del sistema de alumnos-profesores preconizado por Kay-Shuttleworth: en 1848, había doscientos alumnos-profesores; en 1860, había trece mil. Con ciertas modificaciones, este sistema perduró hasta la histórica Ley de Educación de 1902, que aprobó la creación de «Local» o «County Education Committees» (comisiones educativas permanentes, a nivel de condado, o de capitales de condado). Asimismo, esta importante Ley dictaminó la creación de una enseñanza media estatal (para alumnos de trece a diecisiete años), permitiendo así a los futuros profesores terminar sus propios estudios académicos, antes de empezar su formación profesional en un Colegio de Educación. Quedaba subsanado así el defecto más patente del sistema de Sir James Kay-Shuttleworth. Hay que decir, de todos modos, a favor de tal sistema que, si bien la formación *académica* del futuro profesor dejaba, forzosamente, mucho que desear, éste tenía, sin embargo, en su haber una buena experiencia docente antes de llegar al Colegio de Educación; es decir, que cuando asistía a las clases teóricas impartidas en ese centro, podía confrontarlas con su sólida base de experiencia práctica.

En 1900 existían ya unos sesenta Colegios de Educación con internado en Inglaterra y en el País de Gales, y una docena en Escocia, la mayoría de ellos fundados y mantenidos por distintos organismos religiosos. El gran abanico de sectas religiosas que coexisten en Gran Bretaña, y cuyos matices distintivos son difícilmente captados por el «profano», también contribuyó al desa-



rollo de los centros de formación del profesorado, al aspirar, cada una de estas sectas a contar con sus propios centros; así había Colegios de Educación no sólo anglicanos, sino también metodistas, católicos, judíos, baptistas, episcopales escoceses, o dependientes de la Iglesia de Escocia, etc.

Conviene recordar que tales Colegios de Educación, como el centro piloto de Sir James-Kay-Shuttleworth, eran de régimen interno: se parecían a los Colegios Mayores universitarios españoles con la diferencia de que en los centros ingleses se impartían también todas las materias a cursar por el alumno. Se trataba, pues, no sólo de una formación académica y profesional, sino también de una iniciación a la vida en comunidad, a la convivencia, donde los futuros profesores habían de aprender a defender sus creencias religiosas sin dejar de respetar las opiniones y las convicciones de los demás, a trabajar en equipo y a sacrificar, si fuera menester, sus propios gustos y costumbres en bien de la comunidad. Es de notar que todavía en 1962, un setenta por ciento de los profesores en formación eran alumnos internos.

Además de estos Colegios de Educación con internado, existían ya a fines de siglo otros dieciséis centros de régimen externo, ya que, unos diez años antes de la Ley de 1902, el Departamento de Educación había dado otro paso muy importante para el futuro de la formación del profesorado, cuando apoyó y fomentó la creación de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado para alumnos externos, subvencionadas por el Estado y vinculadas a una universidad. En estas Escuelas Universitarias, y con un plan de estudios de tres años de duración, los alumnos podían simultanear los estudios de la Especialidad elegida con otros de Pedagogía, los cuales conducían a una Licenciatura y un Certificado de Aptitud Pedagógica. Quedaban capacitados estos licenciados para enseñar en centros de enseñanza media. El sistema se asemejaba mucho al

del C.A.P. español. En 1911 se modificó este sistema, sustituyéndolo por el que sigue vigente hoy en día: una Licenciatura de tres años, seguida de un año de estudios pedagógicos teóricos y prácticos, realizados en el Instituto universitario de Ciencias de la Educación. Debido a la gran demanda de profesores que ha habido siempre en Gran Bretaña hasta hace dos años, el Gobierno ha tenido como norma en el siglo XX conceder gran número de becas a los licenciados dispuestos a dedicarse a la enseñanza. Recordemos que la enseñanza universitaria en Gran Bretaña es muy cara.

La Ley de 1902 no sólo puso fin al sistema de alumnos-profesores, sino que también concedió a los «Education Committees» el derecho de crear y de mantener Colegios de Educación «municipales» o «regionales», oportunidad que no dejaron de aprovechar cuanto antes, de modo que ya en 1912 habían sido creados en Inglaterra y en el País de Gales unos veinte Colegios de Educación municipales para la formación de profesores de enseñanza primaria. A diferencia de los tradicionales centros privados, tales Colegios solían ser para alumnos externos, y no estaban adscritos a ningún credo religioso determinado.

El Departamento de Educación y Ciencia proponía los planes de estudios y se encargaba de los exámenes para la obtención del C.A.P. de enseñanza primaria hasta 1930, fecha en la que fueron distribuidos los Colegios de Educación por distritos universitarios, y adscritos a aquellas universidades que contaban con un Instituto de Ciencias de la Educación. Desde entonces, dichos Institutos universitarios, en colaboración con los mismos Colegios de Educación, se han encargado de redactar los planes de estudios y de examinar a los alumnos en cada distrito. A través de la Inspección, el Estado se reservaba, y se reserva, el derecho de vigilar la formación práctica de los examinandos, es decir, el papel que desempeñan estos futuros profesores en la clase.

Tal era, a grandes rasgos, el panorama que ofrecía la formación del profesorado en Gran Bretaña al final de la Segunda Guerra Mundial: para los futuros maestros de enseñanza primaria, existían una serie de Colegios de Educación, unos privados, otros estatales, pero todos subvencionados por el Gobierno; para los futuros profesores de enseñanza media, una Licenciatura de tres años de duración, seguida de un curso posgraduado, en el Instituto de Ciencias de la Educación, en la misma o en otra universidad. Al principio, el escaso número de centros de formación del profesorado, y de becas para ingresar en ellos, y el hecho de que la mayoría de tales centros eran de régimen interno, hicieron frecuente el que los alumnos procediesen de puntos muy diversos de las Islas Británicas. Se trata de una tendencia que, *a posteriori*, se ha seguido fomentando, aún cuando resulte más caro para el Estado, pues los teóricos de la educación ingleses estiman que resulta muy positivo el que se conozcan y sepan convivir alumnos de regiones muy distintas.

El año 1944 marcó el principio de una nueva etapa en la evolución de los sistemas de formación del profesorado: por un lado, los años de la posguerra vieron la creación de nuevos Institutos de Ciencias de la Educación universitarios, encargados del perfeccionamiento del profesorado a todos los niveles, por otro, el Gobierno se vio en la necesidad de tomar medidas urgentes ante la gran crisis de profesores que se produjo en ese período. La gran demanda de profesores se debía, por una parte, al hecho de que muchos profesores varones estaban todavía en las fuerzas armadas, y por otra, a la importantísima Ley de Educación de 1944. Esta Ley no sólo elevó a los quince años la edad de abandonar la escuela, sino que también supuso una completa reestructuración de la enseñanza secundaria, separándola en todos los casos de la primaria, mediante, la creación, al lado de las «Grammar Schools» o Institutos de Enseñanza

Media, de lo que fueron denominadas «Secondary Modern Schools».

Para hacer frente a la crisis del profesorado, el Departamento de Educación y Ciencia organizó un sistema de entrenamiento «de emergencia», mediante la creación de cuarenta y cinco Colegios de Educación encargados de ofrecer cursos intensivos, de trece meses de duración, para excombatientes y otros adultos hasta entonces empleados en las industrias de la guerra. De hecho, se consiguieron grandes logros en el campo experimental de la metodología pedagógica, muchos de los cuales fueron adoptados más tarde por otros centros más tradicionales. Entre 1945 y 1951, treinta y cinco mil profesores salieron de estos centros «de emergencia», varios de los cuales, de hecho, quedaron creados ya a título permanente.

Esta «operación de emergencia» también resultó muy positiva en lo que a la calidad humana e intelectual de los nuevos profesores se refería. Quedó comprobado que la experiencia vital de estos alumnos «mayores de edad», les dotaba de especiales talentos para la enseñanza: se mostraban particularmente pacientes y comprensivos para con sus alumnos, y más dispuestos que sus colegas más jóvenes a sacrificar su tiempo libre para fomentar y participar en actividades extracurriculares. De hecho, desde entonces, y hasta la actual crisis de saturación del profesorado que está viviendo Gran Bretaña en estos momentos, el Estado ha tendido a fomentar el ingreso en la docencia, y sobre todo en la enseñanza primaria, de personas procedentes de otras profesiones, o de mujeres casadas con hijos ya mayores, quienes, por vez primera, disponen del tiempo necesario para dedicarse a una profesión. El aumento en el número de profesores en formación en este período de la posguerra se refleja en las cifras: en 1938 había diez mil, en 1959, treinta mil quinientos.

Con la década de los sesenta se abrió una nueva era de dinamismo en

el campo de la formación del profesorado. Estos años vieron un gran aumento en el número de escolares, y el Gobierno a su vez se vio obligado a aumentar la productividad de los centros de formación del profesorado todo lo que pudiera; este cometido se cumplió satisfactoriamente, ya que, en 1970, había en formación unos ciento diez mil profesores de enseñanza primaria, alcanzando así la meta prevista, de hecho, para 1974. En esta década también, aumentó el número de licenciados matriculados en el curso posgraduado para la obtención del C.A.P., y empezó a implantarse en varias universidades la Especialidad de Pedagogía.

Este impresionante aumento en el número de profesores en formación ha acarreado una serie de cambios en cuanto a las características tradicionales de los centros de formación del profesorado. Ha resultado imposible construir edificios para internados al mismo ritmo, de manera que si en 1962 un setenta por ciento de profesores en formación eran internos, en 1970, había sólo un treinta y nueve por ciento: los demás viven en casa o en pensiones. Se ha intentado, sin embargo, y se está intentando, conservar algo del antiguo espíritu comunitario, mediante la instalación de centros de estudio para los alumnos externos, centros que tengan bibliotecas, salas de lectura, salas de reunión, cantinas, servicios deportivos, etc., donde aquellos pueden estudiar, comer e intercambiar ideas con sus compañeros en todo momento. De nuevo, en esta década, las cifras son significativas: antes de 1960 sólo había tres Colegios de Educación que alcanzaran los quinientos alumnos: en los restantes el promedio era de doscientos. En 1969, había sesenta Colegios con más de setecientos cincuenta alumnos cada uno, y de estos, veinte tenían más de mil alumnos. En el curso 1969-70, había unos ciento sesenta Colegios de Educación en Inglaterra y en el País de Gales, la mayoría de ellos mixtos, de los cuales ciento once eran estatales, y los restantes vinculados a

organismos anglicanos, católicos, metodistas, etc.

Cada Colegio de Educación cuenta con una Junta de Gobierno, constituida por miembros nombrados por el «Local Education Committee», en el caso de los estatales, o por los respectivos organismos religiosos en el caso de los otros, y en años recientes se ha tendido cada vez más a incluir en la Junta a los profesores de los centros. El profesorado de los Colegios de Educación es nombrado por el «Local Education Committee» en el caso de los Colegios estatales, y por el patronato, en el de los privados. No se precisa ninguna titulación específica, pero suelen ser seleccionados aquellos solicitantes que unen a un buen expediente académico, una gran experiencia docente. Se acepta a licenciados siempre que hayan tenido, ellos también, mucha experiencia docente. Recordemos que el cometido de asesoramiento que ha de cumplir la Inspección permite a ésta calibrar con mucha exactitud los logros alcanzados por un profesor en su clase: la Hoja de Servicios sirve no sólo para indicar el número de años de servicio, sino también para valorar la calidad de la labor docente.

La finalidad principal de los Colegios de Educación es, naturalmente, la de preparar y proporcionar el profesorado para la enseñanza primaria y secundaria. Recordemos que, a grandes rasgos, la estructura de la enseñanza primaria y media en Gran Bretaña se divide en: la escuela primaria, donde permanecen los alumnos hasta los once años, y luego, o bien la «Grammar School» o Instituto, para los alumnos más dotados y que pueden aspirar en su día a ingresar en la universidad, o bien la llamada «Secondary Modern School», donde se imparten cursos más generales, pero con cierto nivel académico en algunas asignaturas. En años recientes, y como respuesta a las críticas que tachan de excesivamente selectivo a este sistema, se han creado en muchos distritos las llamadas

«Comprehensive Schools», donde se funden las enseñanzas propias de la «Grammar School» y las de la «Secondary Modern School», a base de enfocar las asignaturas por niveles o «streams», y de colocar al alumno en su nivel apropiado en cada asignatura. Este sistema «comprensivo» ha sido, y sigue siendo, objeto de grandes polémicas tanto a nivel gubernamental como a nivel de los «Local Education Committee», pues los *pros* y los *contras* son muchos.

Generalmente, los maestros y profesores han de explicar todas las materias de una sola clase, tanto en la escuela primaria como en la «secundaria», aunque, en esta última hay una tendencia cada vez más marcada a encargar ciertas materias o bien a licenciados o bien a profesores que se han especializado en ellas en su Colegio de Educación. Los profesores de la «Grammar School» son licenciados, y los de la «Comprehensive School» licenciados o no-licenciados según el grado de especialización que requiere cada asignatura impartida.

Los Colegios de Educación suelen ser bastante flexibles en cuanto a la orientación de la metodología pedagógica que imparten: si el Departamento de Educación y Ciencia prevé, por ejemplo, que va a necesitar sobre todo maestros de enseñanza primaria, los Colegios de Educación se concentrarán en las técnicas docentes adecuadas para ese nivel. Debido a la gran escasez de profesores de matemáticas y de ciencias que ha habido siempre, y sigue habiendo, en Gran Bretaña (los especialistas en estas materias suelen dedicarse a la industria), se intenta fomentar en los Colegios de Educación el estudio de estas disciplinas a un nivel que permita que sean explicadas después en las «Secondary Modern Schools».

Los planes de estudios, la selección de los alumnos y la evaluación final de estos, son la responsabilidad de las llamadas «organizaciones de distrito para la formación del profesorado»,

que suelen tener su domicilio social en un Instituto de Ciencias de la Educación. Hay unas veinte organizaciones de este tipo en el Reino Unido, regidas por una Junta constituida por representantes de los Colegios de Educación, de las universidades, de los «Local Education Committees» y por profesores y maestros que ejercen en el mismo distrito: a las reuniones de esta Junta asisten asesores del Departamento de Educación y Ciencia. Entre los cometidos de esta Junta cabe señalar el de prever las necesidades docentes más acuciantes del país en cada momento, con el fin, como arriba se mencionó, de orientar las enseñanzas de los Colegios de Educación hacia estas necesidades.

El Gobierno concede becas de estudios a los alumnos de los Colegios de Educación que varían en cuantía según los ingresos del padre del alumno, y según el tipo de alojamiento que tiene. Todo becario tiene automáticamente la matrícula gratuita. Estas becas son concedidas a través de la «Local Education Committee» a condición de que el solicitante haya sido aceptado ya en algún Colegio de Educación, que, como antes se señaló, no necesariamente ha de estar situado en el distrito donde éste reside. Los requisitos mínimos para ser aceptado en un Colegio de Educación son: tener dieciocho años y tener aprobadas para el «General Certificate of Education» un mínimo de cinco asignaturas, algunas, a ser posible, al nivel que se califica de «avanzado». El *numerus clausus* es una regla general en todas las instituciones docentes inglesas; esto quiere decir que los Colegios de Educación, han de seleccionar sus alumnos, en vista sobre todo de su expediente escolar, de acuerdo con el número de plazas de las que disponen. Naturalmente, hay ciertos Colegios de Educación que por su situación geográfica, por su prestigio académico o por los cursos especializados que ofrecen, gozan de más popularidad que otros, y estarán más solicitados. Puesto que las becas suelen abarcar también la manuten-

ción, sin embargo, un alumno rechazado por un Colegio puede solicitar una plaza en otro y, de hecho, existe un servicio ministerial central que se ocupa de transmitir sucesivamente las solicitudes a hasta cinco Colegios distintos, una vez que haya sido denegada a los solicitantes una plaza en los centros de su preferencia. Aunque las asignaturas cursadas para la obtención del «General Certificate of Education» no deben condicionar el ingreso en un Colegio de Educación, es natural que se tienda a dar la prioridad a alumnos que hayan cursado materias como Lengua y Literatura Inglesa y Matemáticas.

Los planes de estudios de los Colegios de Educación aspiran, naturalmente, a proporcionar simultáneamente estudios académicos y pedagógicos. La carrera dura, generalmente, tres años, y durante este período, el alumno cursará estudios, como en España, académicos, pedagógicos, y de metodología didáctica, a la vez que realizará unas 15 semanas de prácticas de docencia, distribuidas a lo largo de los 3 años de la carrera. Los alumnos suelen también pasar varias tardes por trimestre en una escuela, como observadores. El tipo de asignaturas cursadas por los alumnos variará también según sus aspiraciones profesionales: los que piensan dedicarse a la enseñanza primaria, harán un buen abanico de asignaturas a un nivel general, los que aspiran a enseñar en una «Secondary Modern School» cursan menos asignaturas a un nivel más especializado. Es decir, que antes de entrar en el Colegio de Educación, los alumnos tienen que tener una idea muy clara del tipo de enseñanza al que quieren dedicarse, puesto que las materias que eligen condicionarán sus perspectivas profesionales.

Los planes de estudios de los cursos postgraduados para aquellos licenciados que quieren ser profesores de Instituto, y que no son impartidos por los ICE universitarios, se concentran, naturalmente, en la formación profesional,

puesto que las exigencias académicas se dan por cumplidas en los tres años de la Licenciatura: tales planes comprenderán, por tanto, como nuestros cursos del CAP, asignaturas que versan sobre la didáctica especial de la materia cursada en la Licenciatura, sobre historia de la educación, sobre psicología y sociología de la educación, sobre administración educativa, sobre técnicas modernas de la enseñanza, como medios audio-visuales, técnicas de laboratorio, enseñanza programada, etc., etc. Este curso para licenciados también incluye, como aquí, períodos de práctica docente que suelen durar unas trece semanas, distribuidas de varias maneras.

Finalmente, los años 60, como ya dijimos, vieron la creación de varios Departamentos Universitarios de Pedagogía, y, en efecto, la primera promoción de Licenciados en Pedagogía salió en 1968. En la actualidad se está buscando la fórmula adecuada para permitir que profesores y maestros en activo con un mínimo de cinco años de experiencia docente, puedan licenciarse en esta especialidad universitaria.

Tal es, a grandes rasgos, la evolución de la formación del profesorado en Gran Bretaña y tales son las características que presenta en la actualidad. Se trata de un tema que, desde los tiempos de Sir James Kay-Shuttleworth, a mediados del s. XIX, ha ido ocupando cada vez más a los sucesivos gobiernos británicos, de tal modo que, como hemos visto, los Colegios de Educación han pasado, de ser instituciones particulares a ser centros estatales mercedores de tal interés nacional que les permite disfrutar de enormes subvenciones gubernamentales. Hay que añadir también que hoy en día, y en realidad desde principios de siglo, el profesor es una figura que en la Gran Bretaña goza de mucho prestigio entre sus conciudadanos, lo cual es bien comprensible si se piensa en el fundamental a la vez que delicado papel que desempeña en la sociedad.

---

# POSIBILIDADES DE UN ESTUDIO PRAGMÁTICO DE LA OBRA DE TEATRO

---

MARIA DEL CARMEN BOBES NAVES

Universidad de Oviedo

La obra dramática, como las demás creaciones literarias, puede ser objeto de un estudio científico mediante la aplicación del método semiológico. Se mantienen los presupuestos generales, es decir, la consideración de la obra como signo autónomo y la posibilidad de distinguir los tres aspectos que Morris señaló para una semiótica general: sintáctico, semántico y pragmático; cambia el objeto de estudio (drama frente a relato o lírica).

Por otra parte, y respecto al objeto de estudio, hay que aclarar que para la crítica literaria, siga el método que siga, el valor central es la literaridad, y no otros aspectos de la obra, u otras relaciones con sistemas culturales exteriores a ella.

Cada obra literaria representa una interacción compleja de varios sistemas culturales, y es objeto de la pragmática literaria determinar el carácter específico de esa interacción por lo que puede aportar a la aclaración del significado.

La sintáctica literaria estudia las relaciones de los signos de la obra entre sí; identifica primeramente las unidades narrativas y analiza su distribución y el modo de relación que se establece entre ellas, como partes de un conjunto. La semántica literaria estudia las relaciones de los signos con sus *denotata*, es decir, con el significado que adquieren en el conjunto. Ni en uno ni en otro aspecto hay peligro inmediato de transponer los límites propios. El peligro se inicia en el aspecto pragmático en cuanto que su objeto está constituido por las relaciones de los signos de la obra con sistemas culturales exteriores a ella.

La interacción «Obra literaria / sistemas exteriores» interesa a la crítica sólo y exclusivamente en cuanto aclara y explica partes de la obra. Pueden estudiarse las relaciones con valores psíquicos, sociales, políticos, estéticos, etc... y quedan justificadas las críticas de diversas tendencias, la psicocrítica, la sociocrítica, la crítica histórica, etc., como enfoques parciales del estudio pragmático de la obra literaria.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que los límites de cualquier estudio semiológico están señalados de antemano por la misma obra. El análisis pragmático, como el sintáctico y el semántico, tiene como objeto central la obra, los signos que contiene y el conjunto que forman, y, en todo caso, como objetos marginales, cualquier sistema envolvente en forma más o menos directa.

No son objeto de la pragmática literaria los sistemas culturales en sí mismos, pero pueden serlo en cuanto dejan signos en la obra y por relación a ellos puede aclararse el sentido que han tomado en el conjunto. Por ejemplo, no es objeto de una pragmática literaria la historia gallega, no es pertinente determinar si hubo celtas o no, pero las alusiones continuas a lo céltico: «la yerba sagrada de las célticas mámoas», «las célticas lomas», etc., pueden cobrar y precisar su significado, si conocemos el prestigio de lo céltico en Galicia. Asimismo no son objeto de estudio pragmático literario las personas concretas del autor (Valle Inclán), o del lector, sino los signos que en *Cara de Plata* dan testimonio directo o indirecto del emisor y del des-

tinario del mensaje poético y los sitúan en unas coordenadas de espacio, tiempo y cultura.

De acuerdo con lo que venimos diciendo, justificamos como objeto de la pragmática literaria, los siguientes:

a) Los signos de la obra que remitan directa o indirectamente al autor.

b) Los signos de la obra que remitan directa o indirectamente a los lectores.

c) Los indicios e informes que remitan a sistemas culturales exteriores a la obra.

La crítica sociológica ha intentado explicar toda la obra por los valores sociales que tenían vigencia en la sociedad en que se produjo, y de los que la obra es testimonio positivo o negativo. La crítica psicológica ha querido encontrar la clave de toda la obra en la personalidad, preferentemente patológica de su autor. La crítica historicista ha intentado explicar la obra literaria por relación a datos históricos.

La crítica semiológica, además de reconocer los niveles sintáctico y semántico, admite la posibilidad de un estudio pragmático que incluye las relaciones de la obra con el autor (psicocrítica), con los lectores (sociocrítica) y con la cultura envolvente. No interesa precisar el estado familiar, social, ideológico del autor, de los lectores, o de los personajes, sino la forma en que la familia, la sociedad o la ideología se ha constituido en materia de la obra.

Las vinculaciones de los signos de una obra con los que hay en otras (contemporáneas o no), es decir, la intertextualidad; o las vinculaciones de los signos de la obra con los que se utilizan en la sociedad (contexto social), son objeto de la pragmática literaria, en cuanto que uno de los extremos de esa vinculación pertenece a la obra que se analiza.

Vamos a verificar en la práctica estas afirmaciones sobre una obra, *Cara de Plata*, de *Las Comedias bárbaras* de

Valle Inclán. Trataremos de constatar los signos que en la obra remiten a su autor, o a los lectores, o a sistemas exteriores.

a) *Indicios sobre el autor*: el autor de una obra está en toda ella, en la elección del tema, en los motivos que lo desarrollan, en las funciones, en su distribución sintáctica, en la significación que cada función adquiere en el conjunto, en el lenguaje, etc..., pero su presencia se manifiesta especialmente a través de ciertos indicios, y de forma inmediata por medio de los signos lingüísticos de persona (Yo y todos los «particulares egocéntricos»: verbos en primera persona, índices de relación temporal y espacial, etc...).

Los formalistas rusos encuentran indicios de la presencia del autor en dos hechos fundamentales: en las *inversiones temporales*, por lo que suponen de organización libre y superpuesta, y en las *visiones particulares*, por lo que implican de cambio voluntario y buscado en el enfoque de los hechos.

En *Cara de Plata* no podemos encontrar al autor detrás de estos hechos, porque no hay inversión temporal alguna, ni alteración de la única visión con que se presenta toda la historia. La línea temporal literaria sigue exactamente la temporalidad de los hechos en sucesión progresiva, aunque alguna vez se dan en simultaneidad. En las escenas existe un paralelismo entre el tiempo del diálogo y el tiempo de los hechos, con intervalos en blanco situados entre dos escenas. Por ejemplo, entre la escena IV y la V han decidido el abad y su hermana ir a buscar a Sabelita al pazo, se ha vestido doña Jeromita para la ocasión su manto de alfileres, y ha hecho el camino, puesto que al finalizar la escena IV se había hablado de la posibilidad de reclamar a Isabel, y al comenzar la escena V ha cambiado el lugar (de la Rectoral hemos pasado al Pazo), y ya está doña Jeromita apeándose del borriquillo ante el pazo de Lantañón. (Acto I).

En el diálogo coincide el tiempo de

la escena con el tiempo de los hechos; en las acotaciones se anula el tiempo al presentar objetos y paisaje: «alegres albores. Luengas brañas comunales, en los montes de Lantaño»; o se neutraliza en la presentación de personajes por medio de juicios o atribuciones en presente intemporal: «Don Juan Manuel Montenegro, con la escopeta y el galgo, rufo y madrugador... es un hidalgo mujeriego y despótico, hospitalario y violento, rey suevo en su pazo de Lantaño» (1). No hay, pues, inversiones temporales, aunque hay un tratamiento literario del tiempo, según las exigencias del texto.

Tampoco puede hablarse de *visiones particulares*, pues a través de toda la obra la forma de presentación es la misma: permanece latente el narrador como un observador - presentador - intérprete, que no altera el ángulo de visión. Lo mismo que en el cuento popular, en la obra dramática, la existencia de un solo narrador implica unicidad de visión. Naturalmente esta unicidad de visión no excluye el que los personajes puedan ser enjuiciados desde diferentes supuestos y se nos den diferentes valoraciones, incluso contradictorias, por medio del diálogo de otros personajes.

En cuanto a los indicios lingüísticos directos del autor, que serían el signo de primera persona, tal como se utiliza en el estilo autobiográfico y en el falso autobiográfico, no aparece nunca en *Cara de Plata*, ni en el texto ni en las acotaciones, y tampoco encontramos metonimias o perífrasis del tipo «el autor», «el que escribe», o sustituciones por primeras personas del plural «vemos que...», etc. En el diálogo, los personajes, tanto principales como secundarios, usan continuamente el YO para referirse a sí mismos, como es habitual en la convención de la obra dramática, después de la presentación, en tercera persona por parte del autor, por ej., se presenta el Caballero y usa el YO, o formas verbales que lo incluyen: *CABALLERO. — ¡Tengo miedo de ser el diablo!*

El autor, pues, no aparece nunca en esta obra bajo sus índices de persona, ni a través de los indicios señalados por los formalistas rusos, lo descubrimos a través de otras formas lingüísticas, sin duda. Interpretamos la ausencia de índices directos, como un distanciamiento estético que observamos también en otros rasgos de la obra, y que afecta por igual a las acotaciones y al texto.

No podemos, pues, en *Cara de Plata* aplicar los mismos modelos explicativos que han servido para comprender otras obras literarias: relatos, como *Belarmino* y *Apolonio*, o lírica, como *Cántico* (2), donde el YO y el TU eran índices personales con referencias directas al autor y a los lectores. Tenemos que buscar otros índices aunque no tengan referencia lingüística directa al autor, para verificar su presencia en la obra.

El tema, elegido libremente, impone unas exigencias lógicas de coherencia interna, derivadas de la historia o del sistema de signos utilizado para su objetivización. En la obra literaria, puesto que el sistema sémico usado es el lingüístico, no puede eludirse la exposición lineal en sucesión (incluso en el caso de simultaneidad en los hechos), y las normas de una gramática. Aparte de estos condicionamientos, que son generales a toda expresión lingüística, literaria o no, el autor dispone de una amplia libertad para elegir las funciones, los sujetos, el orden, la expresión, etc. Todo lo que está en la obra puede considerarse como el resultado de una previa elección por parte del autor y puede remitirse de algún modo a su intencionalidad. Y no contradice esta afirmación la polivalencia semántica de la creación literaria: el que el autor haya elegido una expresión o un orden, o unos personajes como los más

(1) Citamos por la 3.<sup>a</sup> ed. de Espasa-Calpe, Col. Austral. Madrid, 1970.

(2) Vid. M. C. Bobes, *Gramática textual de «Belarmino y Apolonio»* (de próxima aparición), y *Gramática de «Cántico»*, ed. Planeta, Barcelona, 1975.



adecuados para dar sentido al tema, no excluye el que el lector pueda descubrir varios significados como posibles al poner en relación unas partes con otras.

En la obra literaria, y especialmente en la obra dramática, concurren varios sistemas sémicos, bajo la fórmula única del lenguaje. El sistema literario, carente de signos propios, utiliza las unidades de otro sistema, el lingüístico, organizándolas en un conjunto en el que no se niegan ni las funciones, ni las relaciones, ni los valores semánticos del lenguaje, pero se logran unas nuevas funciones, relaciones y valores literarios. Algunas formas son propias de un género, otras son generales a todas las creaciones literarias.

La relación que se establece entre el autor y el lector (emisor - intérprete, para una semiología general) se ofrece de modo considerablemente diferente en el relato y en la lírica por una parte, frente a la obra dramática por otra. En el relato y en la lírica la comunicación es directa a través de la obra; en la obra dramática hay una tercera persona entre el autor y el lector o espectador, es el actor que encarna al personaje y que interpreta el texto no sólo con la voz, sino con su cuerpo y actitudes corporales, con su gesto, con su apariencia.

El autor del relato describe a los personajes de modo que sus cuerpos, sus gestos, sus palabras quedan fijadas en el texto; el dramaturgo al presentar en el lenguaje de las acotaciones a uno de los personajes está dando instrucciones para que el actor que lo encarne se ajuste a su idea, en la medida de sus posibilidades físicas y de actor. Hay siempre un margen para la persona y personalidad del actor. Si Valle Inclán describe a Miguel como «joven, rubio, aguileño», está describiendo simultáneamente, o mejor dicho, exigiendo, el tipo de actor que puede representar a ese personaje, y que lógicamente no puede ser uno que no dé el tipo en absoluto, aunque puede reconocerse un margen de variantes aceptables.

En la representación se da forma a varios sistemas sémicos (sistema kinésico; luces que subrayan o intensifican determinadas escenas o personajes; decorados que disponen el ambiente adecuado para el mensaje; lenguaje, que añade al del texto los elementos de tono, de velocidad, de subrayado intencional, etc...) que en la obra escrita están «traducidos» a palabras, en el texto y en las acotaciones.

Como en toda obra literaria, en la obra dramática, el lenguaje tiene unos caracteres especiales puesto que no está generado por una gramática lingüística, sino por una gramática literaria en la que no tienen vigencia algunas de las normas exigidas para alcanzar grado de «gramaticalidad» en el uso. En la lengua de *Cara de Plata* advertimos las normas de una gramática literaria tanto en las acotaciones como en el texto dialogado. La *referencia*, como uno de los aspectos del valor semántico de los términos, deja de ser pertinente: es totalmente indiferente que las *yerbas* sean «sagradas», o que las *mámoas* y las *lomas* sean «célticas», que las *pedras* sean «insignes», o que una *plástica* sea «dorada», y ni siquiera que puedan serlo. El autor utiliza frases atributivas que incluyen esos términos, y resultan perfectamente literarias.

La ambigüedad o polivalencia semántica, es otro de los rasgos del lenguaje literario que encontramos en *Cara de Plata* en el léxico y en la sintaxis narrativa. Por ejemplo en el adjetivo «pilonga» aplicado a doña Jeromita, y que, según el DRAE puede significar «extremadamente alta y flaca», descripción que encaja perfectamente en la figura, o «persona que disfruta un beneficio eclesiástico por estar bautizada en una determinada pila o parroquia», circunstancia que podría muy bien darse en doña Jeromita, en forma propia, porque disfrutase efectivamente de un beneficio pilongo, o porque vive del cargo de su hermano el abad. Lo mismo podría decirse del adjetivo «rufo» aplicado a don Juan Ma-

nuel, y que podría entenderse en varias acepciones: rubio, pelirrojo, rizado, robusto, derecho, ufano, satisfecho de sí mismo, etc.

La ambigüedad de los personajes la encontramos por ejemplo en la figura de Fuso Negro, que actúa como *coordinador* entre otros actantes (informa a Cara de Plata del rapto de Isabel), entre varios lugares («corre los caminos entre Lugar de Condes y Lugar de Freyres»), o entre varias acciones de una función: solicita a Isabel después de Cara de Plata y antes que don Juan Manuel. (Ambigüedad o polivalencia funcional). Se presenta como un mendigo loco y blasfemo, pero en varias ocasiones él mismo dirá que es el Diablo, por ejemplo en la escena en que el abad invoca a Satanás, Fuso Negro contesta: «A la orden, mi capitán», o cuando el maragato en la escena de la feria afirma: «Si no repelan al Diablo», Fuso Negro pregunta: «¿Sabes quién soy?». Y en un plano simbólico puede interpretarse como el demonio tentador: incita a Isabel a perderse, incita a Cara de Plata a matar a su padre e incita al abad al pacto sacrílego. (Ambigüedad actancial).

Estos y otros indicios son testimonio objetivo de una intencionalidad estética por parte del autor, y de su presencia en la obra. Hay una serie de rasgos lingüísticos que advierten la existencia de una oposición entre las acotaciones y el texto, aparte de la forma de presentación como diálogo con el nombre del emisor en cada caso, y como párrafo seguido con emisor latente. Las principales diferencias son:

#### ACOTACIONES

poca frecuencia de verbos  
abundancia de adjetivos  
descripción expresionista  
predominio de FN (amplias)  
párrafos extensos  
lenguaje enunciativo

#### TEXTO

alta frecuencia de verbos  
pocos adjetivos  
falta de descripción  
predominio de Sentencias (cortas)  
expresiones breves  
lenguaje exclamativo

Estas y otras diferencias se hacen sensibles en una primera lectura y se confirman mediante un análisis objetivo en formas recurrentes, en isotopías continuadas, que el autor busca como expresión.

La presencia del autor con actitud diferente en cada caso, da lugar a la oposición «acotaciones/texto» no como «visión» diferente, sino como resultado de un tratamiento verbal diferente. Es indudable que el autor, Valle Inclán, se diferencia de otros dramaturgos por el lenguaje y la voluntad estética en las acotaciones. Basta comparar las acotaciones de *Cara de Plata* con las de *Historia de una escalera*; el lenguaje de Valle supone una actitud estética, expresionista, interpretativa, mientras que el de Buero es eminentemente funcional y pensado para una referencia exacta en un escenario.

Más aún la presencia del autor se deja sentir en el dibujo de los personajes. Aparte del carácter y actitud personal que puede proceder de su calidad de sujetos de determinadas funciones, por ej., Miguel e Isabel son sujetos de la función «Amor», o el Caballero y el Abad sujetos de la función «Lucha», y, por tanto, ya contrastados con valores y disvalores sociales, los personajes se relacionan con el autor por una actitud de simpatía o antipatía de éste hacia ellos, que se traduce en el uso de calificativos con un valor de epítetos trágicos, y con una funcionalidad de identificación continuada en el texto.

Vamos a ver una relación de los personajes principales con los calificativos con que reiteradamente los presenta Valle Inclán en las acotaciones, y que interpretamos como indicio de la

presencia del autor, de sus simpatías y sus antipatías:

MIGUEL es «el hermoso segundón», al que «por su buena gracia... le dicen Cara de Plata» (pág. 18).

«Tiene el cabello de oro, los ojos de alegre verde, la nariz de águila imperial» (pág. 20). Y, a partir de ahora, hasta que se plantea el drama, la isotopía «belleza»-«alegría» será recurrentemente utilizada para referirse a esta figura. Como siempre se expresa tal isotopía por medio de metáforas ennobecedoras, parece que la simpatía del autor hacia su personaje es un hecho:

«el gentil mancebo... un alegre ímpetu en el verde cristal de los ojos» (23).

«entra por el mesón con gentiles pasos» (57).

«audaz y alegre, el hermoso segundón...» (61).

«el hermoso segundón, pálido, adementado y bello» (79).

«el hermoso segundón...» (97, 98).

ISABEL comparte con Miguel las simpatías del autor, que le dedica los mejores adjetivos. Además de la isotopía «belleza»/«juventud», destaca en su presentación la isotopía «tragedia» expresada mediante el vestido: un hábito nazareno, morado:

«rubia de mieles, el cabello en dos trenzas, la frente bombeada y pulida, el hábito nazareno» (17).

«el ceceo cantarín de su voz... entre el verde de los limoneros se enciende la nota morada y dramática del hábito nazareno» (18).

«rubia como una espiga, infantil y risueña, está la ahijada del Vinculero» (25).

«canta la nota popular y dramática del hábito morado, en la penumbra verde» (42).

«la nota morada es un grito dramático» (50).

Cuando la tragedia se funde, es decir, desde el momento en que doña Jeromita lleva a la sobrina a la rectoral, desaparecen los calificati-

vos y será simplemente «Sabelita», «la sobrina», «la niña», es decir, términos de valor denotativo inmediato.

DON JUAN MANUEL MONTENEGRO se presenta como «un hidalgo mujeriego y despótico, hospitalario y violento» (22), linajudo, feudal, siempre cercado de perros, imprecador, violento, adusto, que termina «cargado de remordimientos» por su abuso de Isabel, y temiendo ser el mismo diablo, en su enfrentamiento con el abad de San Clemente de Lantañón.

La figura alterna los rasgos de nobleza con los de abuso de fuerza y de poder; no reconoce más valores que la hospitalidad, y no del todo si se tiene en cuenta cómo echa los perros al sacristán, o como abusa de Sabelita.

EL ABAD se define en la isotopía «negrura» recurrente hasta el extremo. En los otros personajes se observa una clara tendencia a disminuir los adjetivos cuando la acción avanza hacia el drama, con lo que parece que la presencia del autor ya no es tan necesaria como en el tiempo de la presentación de los personajes: la acción, una vez planteada en una dirección parece desenvolverse por sí misma. Sin embargo, respecto al abad no hay tregua, el rasgo «negrura» sigue destacándose directamente hasta el final:

«aquel negro jinete... es el abad de San Clemente de Lantañón» (30).

«el tonsurado esquivo... negro, zancudo, angosto, desaparece en la tiniebla de arcones y santos viejos» (34).

«el abad, negro y escueto, reaparece en la puerta» (36).

En la escena de la feria, con ocasión del juego, el abad parece un tatur:

«el abad, lento y socarrón», «el abad, acastillado y enjuto... oficia dramático y lento», «el abad habla oscuro, entornando los ojos», «el abad, con la sotana rota y la pistola humeante...», en oposición directa con

Miguel que «sonríe rubio y bello, audaz y alegre» y en oposición incluso con don Mauro, «soberbio y callado» (Escena 2 de la Jornada II).

Sigue la obra y siguen las apariciones del abad siempre «negro y escueto» (65), «negro y escueto en la sotana» (68), «negro y escueto... bonete, trabuco y sotana» (91), «escueto y negro, el tonsurado» (103), «el tonsurado como una ráfaga negra» (107), «el bulto ensotonado del abad... «el bonete perfila sus cuernos y el abrazo perfila su trazo negro» (108). Y para confirmar la isotopía, como valor expresionista y connotativo que remite al autor, y no como referencialmente justificada por la vestimenta del abad (sotana negra), cuando lleva el viático y va revestido y parece que difícilmente Valle Inclán podrá mantener el adjetivo, todavía aparece: «la capa de paños de oro, cuatro cuernos el bonete y en las manos, como garras negras, la copa de plata...» (135).

Creo que es, por otra parte, el único personaje, al que el autor, en las acotaciones juzga éticamente, ya que lo llama «el sacrílego abad» (112 y 135).

No es necesario, creo, añadir comentarios o interpretaciones a estas listas: la presencia del autor es evidente tras los calificativos, tan reiterantes algunos. Podría ampliarse el análisis respecto a otras figuras secundarias, a las que también llegan las valoraciones del autor, pero no se aclararía más en cuanto a la presencia del autor en la obra, simplemente confirma lo que se puede deducir ya (3).

b) *Indicios sobre el lector*: dice Forster que «la manera más fácil de abordar la definición de cualquier aspecto de la ficción consiste siempre en considerar la clase de demanda que le hace al lector» (4). Y efectivamente, cada obra literaria admite una explicación desde el punto de vista de su destinatario.

El autor pretende una comunicación y tiene presente en la forma a su lector.

Autor-lector resultan ser los extremos del mismo proceso sémico. En líneas generales podemos decir que el lector está presente en la obra por el simple hecho de que ésta se conforme mediante signos de un sistema sémico con valor social. El autor tiene además respecto al lector unos fines más concretos: informar, conmover, convencer, enseñar, dirigir, etc., y condiciona a ellos su expresión, como el fin condiciona a los medios.

Ni el lector ni el oyente han sido tenidos muy en cuenta al estudiar la comunicación literaria o la comunicación en general, como procesos sémicos. Se ha atendido con preferencia a la forma del mensaje o a la persona del emisor, y se ha descuidado la figura del receptor, a pesar de ser elementos fundamental y constante.

Parece que actualmente la atención hacia el lector es un hecho, motivado en las diferentes corrientes críticas por circunstancias diversas. O. Tacca afirma que «al *quid* sobre la escritura sucede en nuestro tiempo el *quid* sobre la lectura. Disminuye el interés por los problemas de la creación en favor de una consideración fenomenológica de la obra desde el lector. La estructura de un texto es inseparable de las determinaciones de su lectura. La «lectura» es, por consiguiente, la mejor vía de acceso a los problemas de la «escritura» (5).

La crítica sociológica se ha interesado por el lector bajo dos aspectos diversos: como destinatario de una literatura «comprometida», y como último eslabón (comprador) de la cadena de producción literaria. Para Gramsci

---

(3) Vid. J. Canoa Galiana, «Análisis semiológico de la estructura de una obra dramática: «Cara de Plata», en *Crítica semiológica*, Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela, 1974.

(4) Vid. Forster, E. M., *Aspectos de la novela*, Cuadernos de la Facultad de F. y Letras, Univ. Veracruzana, Xalapa, México, 1961.

(5) Vid. O. Tacca, *Las voces de la novela*, ed. Gredos, Madrid, 1973, pág. 149.

(6), como para toda la crítica sociológica de ideología marxista, el lector puede considerarse a) como elemento ideológico, filosóficamente transformable, y b) como elemento económico, capaz de adquirir publicaciones.

Estas consideraciones del lector responden a una planificación de la literatura más que a un estudio de la literatura, y no son interesantes para la crítica semiológica, ni para la crítica científica en general, puesto que exigen la aceptación dogmática de juicios previos al análisis. La crítica semiológica tiene en cuenta al lector como tercer elemento del proceso sémico, que se inicia en el autor y tiene como vehículo a la obra literaria.

Toda obra literaria selecciona a sus propios lectores, por el tema que trata y por el modo de exponerlo. El lector ideal sería el que fuese capaz de interpretar todo lo que está en la obra, pero puede considerarse lector adecuado el que sea capaz de entender el sentido general, aunque no llegue a todos los detalles.

Aparte de las condiciones específicas que cada obra exige a sus lectores, por los temas que trata o por el nivel de información que puede tener, pueden sistematizarse un conjunto de rasgos generales del lector o espectador y pueden preverse algunas de sus reacciones.

Una de las actitudes constantes es la de *interés* ante la trama. Dice Forster que en este sentido todos tenemos algo de común con el esposo de Scheherazade, porque a todos nos interesa la intriga, el saber qué pasará a continuación.

En segundo lugar hay una actitud de *atención* hacia el modo en que se expresa en el discurso, y que generalmente en una primera lectura se subordina a la actitud de interés.

El autor, aunque no lo declare, procura satisfacer estas expectativas del lector, y dispone los personajes y las acciones en un orden, a una luz deter-

minada para que el interés y la atención se mantengan hasta el desenlace que dará sentido a la obra. *Madame Bovary* sería una apología del adulterio, si no fuera por el desastroso final de la protagonista. *Cara de Plata* va presentando los pasos de un enfrentamiento amoroso (padre/hijo) y un enfrentamiento de poderes (nobleza/clero). El espectador comprueba que el amor de Sabelita lo consigue el personaje que no se detiene ante nada (*¡Máame monstruo infernal. Maldito mil veces, que ni la flor de tu inocencia respeto*, dice don Juan Manuel al seducir a Isabel; *tengo miedo de ser el diablo*, dice al arrebatar la copa al abad), mientras que Miguel, por respeto a la religión retrocede (*por el asilo de la iglesia no te prendo ahora por la cintura y te llevo robada sobre mi caballo*).

El interés del lector va aumentando al comprobar cómo se anula, o se trastruca el sistema de valores sociales: el mal triunfa sobre la inocencia, sobre el amor, sobre la familia. El desenlace dará sentido a toda la obra: el Caballero, después de una vida de capricho y de hacer valer siempre su voluntad y gusto no consigue ni la felicidad, ni siquiera la tranquilidad.

El lector recibe a través de un mensaje estético una lección de ética por medio de una anécdota concreta, de unos personajes que tienen un nombre, un carácter, una situación familiar y social determinada. A un tiempo de degeneración y de triunfo de las pasiones, sigue un tiempo de predominio de los instintos, en el que los hijos levantan el hacha contra su padre, le roban y lo desprecian.

Otro de los rasgos constantes en el lector, que orienta muchas de las anécdotas que se utilizan en la obra literaria para presentar el mensaje, es el de la *emoción*. Como elemento dramático, la emoción crea un clima pro-

---

(6) Puede consultarse el tomo titulado *Cultura y Literatura*, selección de cartas y artículos preparado por J. Solé Tura.

picio a la comunicación: suscita la expectación, y orienta el juicio del lector, de forma indirecta.

Si el enfrentamiento «caballero-abad» estuviese centrado en el paso por los arcos de Lantañón hacia Viana, y no implicase en sus fases a Isabel y a Miguel y sus sentimientos, el interés y la atención no serían tan intensos. El lector se siente conmovido por la figura dramática de Isabel que se pierde, al parecer sin remedio ni culpa por su parte, y por la figura simpática, alegre y bella de Miguel, víctima de sus propios sentimientos y respeto. La tragedia se ahonda cuando el capricho del Caballero y del Abad afecta a figuras inocentes, jóvenes y bellas.

Hemos comprobado que el autor, incluso desde las acotaciones, proyecta sobre los personajes un sistema de valores: las isotopías positivas «belleza», «juventud», «alegría», «víctima» afectan a Miguel y a Isabel; las isotopías negativas «negrura» y «poder arbitrario» definen al abad y a don Juan Manuel. El lector se conmueve ante la injusticia de que el capricho de un abad negro, escueto, irritable y sacrílego, y el de un viejo libidinoso, orgulloso, por muy noble y hospitalario que sea, haga sufrir y estropee la vida de los alegres, jóvenes y bellos Miguel y Sabelita.

La elección del tema, su tratamiento, su desenlace están condicionados en este sentido que hemos visto por la figura del lector. No hay en toda la obra alusión directa al espectador, de la misma manera que no encontramos alusión directa al autor. Valle Inclán sigue su propio estilo y no usa los índices de primera o de segunda persona para denotar su propia figura o la del lector. Los indicios que remiten a uno y a otros son indirectos.

c) *Relaciones con otros sistemas culturales*: insistimos en que son objeto de una pragmática literaria solamente aquellos sistemas culturales que se han objetivado en la obra, aunque cobren sentido por relación a sistemas

válidos fuera de ella. Vamos a limitarnos a analizar uno de estos sistemas sémicos que se ha constituido en materia de la obra *Cara de Plata*.

Consideramos como un sistema sémico todo conjunto de signos que puestos en relación cobran un significado autónomo. En esta definición cabe como sistema sémico el conjunto de *los rasgos físicos de los personajes*. Efectivamente, la presentación de unos personajes con unos determinados rasgos físicos y una determinada apariencia y edad, condiciona las posibilidades de relación dramática en la obra. Sería imposible desarrollar el tema de *Cara de Plata* con personajes que fuesen todo hombres, o mujeres, o viejos. Un enfrentamiento de dos viejos por una joven, o por una vieja daría lugar a una obra cómica, no trágica; tampoco resultaría eficaz una tragedia con una protagonista joven, pero fea. La relación de personajes, con su edad, su sexo, sus rasgos físicos, constituye un primer sistema sémico por relación a una sociedad que valora positivamente o negativamente estos rasgos. La nómina de personajes adelanta, en cierto modo, las posibilidades de la obra y constituye grupos de oposición:

- a) un viejo Caballero, de aspecto imponente y todavía fuerte  
un joven hermoso y alegre  
una joven, casi una niña, bella y sin voluntad
- b) un abad negro, de mal genio, orgulloso de su poder  
una dueña pilonga  
un sacristán, viejo, pícaro
- c) una serie de personajes no bien definidos físicamente: un mendigo, feriantes, mozas, tabernera...

Antes de que la tragedia empiece a desarrollar su anécdota, pueden preverse algunas de las relaciones posibles entre esos individuos o grupos, y, desde luego, pueden excluirse otras: si hay una relación amorosa será con la joven, no con la dueña pilonga; si hay un enfrentamiento entre el Caballero y el abad será de poder a poder, no por

otras causas; la joven será Objeto de funciones y, dada la situación social en la época y en el espacio en que se desarrolla la obra, difícilmente actuará como Sujeto; etc...

Podrían analizarse otros sistemas, como el que está constituido por la situación social de cada personaje en relación con los otros; o como el de las

relaciones familiares, etc. En cualquier caso siempre en los límites que señala la obra.

Todo lo anterior no constituye más que un esbozo de las posibilidades que para un análisis pragmático ofrece la obra literaria como sistema de signos autónomos, y, por tanto, como objeto adecuado para una investigación semiológica.

---

## EL LATIN EN EL B. U. P.

---

TOMAS DE LA A. RECIO  
Catedrático de Latín

El libro de texto de la asignatura de Latín que publica la Editorial Luis Vives de Zaragoza (1), va acompañado, en edición aparte, de una «Guía Didáctica para el Profesorado», que comprende quince ítems, cuya razón fundamental es servirle de asesoramiento en la labor diaria de las clases.

Este es el Inventario completo de los mismos:

- 1.—Sentido formativo de la materia.
- 2.—Objetivos en el contexto del Area.
- 3.—Objetivos de la asignatura.
- 4.—Objetivos específicos por unidades.
- 5.—Temática. Énfasis en los aspectos fundamentales.
- 6.—Descripción del método utilizado.
- 7.—Métodos específicos para el desarrollo de la asignatura.
- 8.—Apoyos tecnológicos.
- 9.—Orientaciones sobre actividades.
- 10.—Desarrollo y explotación didáctica de una lección o tema completo.
- 11.—Normas para evaluar.
- 12.—Diseños y modelos de evaluación.
- 13.—Bibliografía científica comentada.
- 14.—Bibliografía pedagógica comentada.
- 15.—Claves.

Nos ha parecido conveniente dar a conocer al profesorado de Latín, los tres primeros ítems, por su carácter general y de menor conexión con los contenidos específicos del texto.

### **Razón de la presencia del Latín y Valor formativo del mismo en el contexto de los estudios del bachillerato y de cara a las carreras universitarias humanísticas.**

Después de una presencia privilegiada del Latín durante varios siglos en la formación del hombre occidental, el triunfo de las ciencias y de las técnicas lo han desplazado del centro que ocupaba, hasta llegar a considerarlo como una lengua de especialidad, lo mismo que anteriormente le ocurrió al hebreo y más tarde al griego.

Sin embargo el viejo paralelismo de tradición napoleónica, de latín y matemáticas, que subsistió oficialmente en España hasta la extinción del Plan de Estudios de 1938, está lejos todavía de haber agotado sus virtualidades pedagógicas. Lo mismo que las matemáticas subyacen en el contenido de toda disciplina científica, sin que su presencia haya sido puesta en entredicho, el latín es «el fundamento de todo conocimiento lingüístico».

---

(1) Tomás de la A. Recio. 2 BUP. «Latín. Iniciación a la Lengua latina». Editorial Luis Vives. Zaragoza, 1976.

Y esto bajo dos aspectos: gramatical y literario.

No sólo el nacimiento de las lenguas románicas o neolatinas ha surgido de la evolución por desgaste del latín en un largo período de mutua convivencia, sino que estas mismas lenguas romances y otras derivadas de troncos lingüísticos distintos, nacidas por todo el ámbito de Europa, han adquirido el rigor y la estructura gramaticales por imitación de las categorías gramaticales latinas.

Tales, las nociones de sustantivo, adjetivo, verbo, etc., y de los accidentes gramaticales que las acompañan y diferencian.

Pero es que además estas mismas lenguas han promocionado sus medios primitivos de expresión hasta elevarlos a la categoría de medios de expresión literaria, tomando como fuente y modelo el latín literario. Las razones principales de ello son dos:

a) El estudio constante e ininterumpido de los autores clásicos latinos, simultáneo al nacimiento y desarrollo de las lenguas modernas nacionales y, al mismo tiempo, el uso, continuo también, del mismo latín como lengua literaria y científica, con una fecunda producción en todos los campos hasta bien entrada la Edad Moderna de Europa.

b) Por otra parte los géneros literarios, desarrollados lenta y penosamente a lo largo de muchos años en la historia de las literaturas de Occidente, han brotado en contacto con el estudio de los géneros literarios de la literatura latina.

No constituye ninguna hipérbole afirmar que el teatro, la poesía: épica y lírica, la historia, la elocuencia y la novela del mundo occidental, que es como decir, de una parcela extensísima y de la mejor calidad de la cultura universal, hunden sus raíces en tierra perteneciente al mundo de la cultura latina.

Se podría objetar que para saldar esta inmensa deuda de la que se siente acreedor el mundo clásico respecto a la cultura moderna, no es imprescindible el contacto directo y personal con los textos antiguos. Que bastaría disponer de unas traducciones modernas encomendadas a especialistas del latín, y de las lenguas clásicas en general, para disfrutar de las bellezas literarias de todo orden que pudiesen encerrar, y para cotejar y valorar los aspectos de relación comparativa con los géneros literarios modernos.

Desmontar esta afirmación o reducirla a sus justas proporciones no es tarea demasiado difícil.

En primer lugar, al pretender acortar la distancia que nos separa del original latino, recurriendo al fácil expediente de la trocha de la traducción, nos veríamos privados de todas las ventajas de índole formativa que encierra el estudio personal y directo de la lengua en los mismos textos latinos.

En segundo lugar no es en modo alguno comparable el texto primitivo con la traducción que se nos ofrece de éste, como no puede serlo el original y la copia, por perfecta que se nos antoje, la realidad humana y la fotografía de la misma, la obra salida de las manos del artista y la réplica del taller o de la fábrica.

Se ha escrito que toda traducción es una empresa imposible y que a menudo se hace realidad el viejo aforismo italiano de que «il traduttore» es siempre «traditore».

Lo que no deja lugar a dudas es que el mayor contenido de verdad que puedan contener tales afirmaciones, es aplicable preferentemente al latín. El saldo deficitario de toda traducción en cualquier lengua vernácula, respecto del original latino, es francamente cuantioso. Solamente el que sea capaz de leer el texto original poseerá la virtud de poder calibrar toda la riqueza que los planos del significado y del significante comportan en la obra pri-



mitiva, con la seguridad de que los más insignificantes detalles, imposibles de reproducir en la versión, ofrecerán aspectos bien significativos a la hora de examinarlos detenidamente.

Expuestos ya con cierta amplitud los motivos de la presencia del latín en los estudios medios, nos resta resumir brevemente las ventajas que en el orden de la formación humana del alumno aporta la lengua latina en el ámbito del Bachillerato.

Las espigamos de la interesante obra de G. Pire «Le Latin en question» (2), tantas veces apoyadas, en el análisis de los temas y en la formulación de las conclusiones, en los estudios del gran pedagogo y sicólogo Jean Piaget.

1.—Ayuda poderosamente a adquirir el dominio de la lengua materna y confiere una evidente superioridad bajo este aspecto.

2.—Permite descubrir las aptitudes del alumno y cultivarlas; es una escuela de raciocinio, de lógica, de comprensión y de expresión del pensamiento; engendra bajo este aspecto agradables, permanentes y transferibles efectos.

3.—Ayuda a comprender mejor, a apreciar mejor y a juzgar mejor muchos aspectos de nuestra civilización.

4.—Conlleva una mejor comprensión entre los hombres que manejan la pluma o la herramienta y, de una manera más general, entre los modernos herederos del mundo greco-romano.

5.—De por sí ayuda a la juventud a hacerse una concepción más justa, más noble del trabajo, del hombre y del respeto que le es debido.

Terminemos con esta frase de Pire en la obra citada: «El estudio del latín constituye, cuando está bien concebido y desarrollado, una escuela de actividad mental personal, una escuela de desarrollo intelectual, una escuela de apertura de pensamiento. Bajo este aspecto, las lenguas clásicas pueden

seguramente rivalizar con las matemáticas.»

### **Objetivos del latín dentro del contexto del área del lenguaje**

La Ley General de Educación, que señala «una moderada diversificación de las enseñanzas por áreas de conocimiento» en la segunda etapa de la Educación General Básica, expresamente determina las áreas que habrán de comprender los estudios del Bachillerato, a saber: a) Área del lenguaje; b) Área social y antropológica y c) Área de las Ciencias Matemáticas y de la Naturaleza.

Las materias que serán impartidas en el Área del Lenguaje son las siguientes: Lengua española y Literatura; Lengua latina, Lengua extranjera y, en su caso, la Lengua materna propia del alumno.

En vano estas materias se agruparían en torno de una misma Área, si dentro de ella cada materia fuese como un islote aislado que no aportase al conjunto más que una selección de temas yuxtapuestos, seleccionados con un criterio personal. El verdadero concepto de interdisciplinariedad, o mejor de pluridisciplinariedad, se basa en las grandes afinidades que presentan las diversas materias de una misma área, que obliga a numerosas relaciones recíprocas.

El Área lingüística, concretamente, dice el ilustre pedagogo Marín Ibáñez «permite a los profesores de la lengua nacional, extranjera, o clásica coordinar en algún modo su trabajo, evitando reiteraciones inútiles, huecos sensibles o discordancias desalentadoras para el alumnado» (3).

De lo que antecede no puede deducirse que cada una de las materias an-

(2) G. Pire: «Le Latin en question - Vues modernes sur l'étude des langues anciennes». H. Dessain. Liège (Belgique), 1971.

(3) «La interdisciplinariedad»: Ricardo Marín Ibáñez, AULA ABIERTA, n.º 1-2, Oviedo, 1973.

tedichas que conforman el Area del Lenguaje, se conciba con un carácter meramente instrumental o servil hacia una de ellas, a la que se le atribuya una categoría predominante, antes bien la verdadera coordinación de materia de una misma área exige un plano de igualdad, desde el que cada una de ellas aporte sus contenidos al acervo común de toda el área.

En síntesis: la interdisciplinariedad dentro de las materias de una misma área exige a la vez autonomía de cada una de ellas y coordinación armónica entre todas. No se funden los contenidos, los objetivos y los métodos propios de cada disciplina, sino que éstas se integran armónicamente por razón de unos objetivos generales o comunes a todas ellas.

Podríamos señalar algunos de estos objetivos generales del área antes de proceder a una determinación más detallada de los objetivos particulares de la asignatura del latín dentro de la referida Area del Lenguaje.

1.-Comprensión y dominio del hecho lingüístico, para facilitar al alumno su propio medio de expresión y como fundamento de la adquisición del mensaje cultural que se le ofrece.

2.-Desarrollo de las facultades intelectuales del hombre, especialmente del raciocinio, que conlleva la génesis del espíritu crítico ante las realidades socio-culturales en que se inserta el mensaje cultural.

3.-Formación estético - literaria del educando, que contribuya a la captación de todos los valores de este orden que contenga la obra o mensaje literario y lo estimule a la creatividad personal.

Los objetivos específicos del latín, con un carácter de interdisciplinariedad dentro del contexto de las demás lenguas, pueden fijarse en los siguientes:

1.-Contribución al conocimiento reflexivo de la propia lengua nacional y

materna y, en la debida proporción, de la lengua extranjera que se estudie.

Esta contribución ha de considerarse bajo dos aspectos:

a) El trasvase de vocabulario latino al de cada una de las lenguas del área, preferentemente del español y de la lengua materna, por derivación histórica, o por vía culta o semiculta en una comunicación constante.

Esta realidad ha de ser admitida por medio de un estudio científico que suponga la aceptación consciente del hecho.

Esta misma afirmación puede aplicarse a la asimilación de las categorías gramaticales latinas por parte de las demás lenguas del área, consignando las equivalencias y las discordancias correspondientes.

b) Las formas literarias en que se desenvuelven las literaturas modernas tienen, como apuntamos en el primer *ítem*, su mejor fuente y fundamento en los géneros literarios de la literatura latina y, en general, clásica.

A través de los sucesivos Renacimientos que se desarrollan a lo largo de la historia de la cultura europea, ésta se ha ido enriqueciendo por vía de aceptación o de remoción de lo antiguo, razón poderosa para no perder de vista el estudio reflexivo y consciente de su significado.

2.-Desarrollo del método analítico en el largo proceso que conduce a la obtención de un nuevo texto en español, sobre el texto latino originario.

Más adelante tendremos ocasión de reincidir sobre las fases de este proceso mental que encierra en sí un alto valor educativo.

Este procedimiento analítico, que conduce a síntesis gramaticales, es en buena parte distinto del que aplicamos en el aprendizaje de la mayor parte de las lenguas modernas, cuyo proceso queda casi reducido a un ejercicio de

memoria o a una hábil consulta del diccionario.

Se acerca más al método utilizado en la enseñanza científico - natural, a la que aventaja en el valor efectivo para la educación formal y le es inferior en el espíritu de observación y en la comprobación fácil de la norma.

3.—Solidaridad con las raíces de nuestra cultura actual, mediante el estudio directo, a través de los textos literarios, de ideas y mitos, de hombres y hechos de la antigüedad clásica, presentes, a veces ignorados, en las creencias, los sistemas políticos y las formas de pensamiento del mundo moderno.

**Objetivos concretos de la asignatura de Latín en el primer año de su impartición, con carácter obligatorio o común para todos los alumnos del segundo curso de Bachillerato.**

Estos objetivos concretos están señalados por la Orden Ministerial que desarrolla el Decreto por el que se aprueba el Plan de Estudios del Bachillerato.

Se podrían sintetizar, según la citada Orden, en los siguientes:

1.—Idea elemental del sistema gramatical latino.

2.—Vocabulario dosificado y seleccionado por su interés cultural y su mayor índice de frecuencia.

3.—Textos latinos adecuados, para su traducción, entresacados de los autores clásicos y escogidos por su sencillez, o convenientemente simplificados.

4.—Asimilación de elementos culturales latinos a través de los textos anteriores y de otros que por su especial dificultad pueden ser ofrecidos en español.

Deberemos ahora esclarecer cada uno de ellos, en un estudio de conjunto, dentro de los amplios contenidos que se desarrollan en el texto de Latín redactado por el autor para esta Editorial Vives.

1.—*Gramática*. Dos cuestiones pueden plantearse a la hora de considerar el estudio de la Gramática concerniente al primer curso de Latín, con carácter obligatorio, en el nuevo Bachillerato.

a) La primera es la referente a la cantidad de materia que debe ofrecerse al alumno para su estudio, es decir, a los contenidos.

La segunda considera el cómo deben ser propuestos y desarrollados estos contenidos gramaticales, es decir, cuál debe ser su metodología.

Antes de responder a cada una de estas cuestiones, queremos sentar bien claro, contra criterios que tienden a minimizar la función de los valores gramaticales, que la Gramática es insustituible en la enseñanza del Latín. Aparte de nuestra propia experiencia personal que ratifica esta afirmación, queremos fundamentarla en dos indiscutibles autoridades en la Didáctica de esta asignatura. El P. Jiménez C. M. F. en uno de sus múltiples trabajos dedicados a esta especialidad escribe: «El latín sin Gramática es una pura ilusión, una entelequia, una realidad sin consistencia» (4).

Pierre Grimal afirma que lo esencial en el estudio de latín es «el aprendizaje de la lengua, primera condición para una buena comprensión de los textos y para el progreso intelectual que aquélla comporta» (5).

Pero de esto no puede deducirse que la Gramática sea el centro y la finalidad de los estudios de latín en el Bachillerato. Su verdadero papel es el de instrumento necesario para alcanzar el auténtico objetivo de un latinista: conocer por medio del texto original el pensamiento del autor latino.

Dado, pues, que la traducción de textos elementales latinos es un objetivo claramente apuntado por las normas

(4) «El latín y su didáctica», Estudios Clásicos, n.º 28, noviembre, 1959.

(5) P. Grimal: «Guide de l'étudiant latiniste», P.U.F. París, 1971.

oficiales del Ministerio, se infiere lógicamente el imprescindible estudio de la Gramática.

Si por otra parte consideramos el carácter obligatorio de la asignatura, por única vez el Bachillerato, nos inducirá a que los objetivos que nos hemos fijado, aun dentro de la elementalidad a que por fuerza han de reducirse, tengan un significado completo, alcanzando aspectos gramaticales, lexicales y de traducción que faciliten al alumno una visión de los valores más fundamentales de la cultura latina, a la vez que un conocimiento reflexivo del español en sus relaciones e interconexiones con el latín.

En consecuencia la Gramática no puede quedar reducida a unos conocimientos fragmentarios y desconectados del sistema total de la lengua, insuficientes para un intento de traducción reflexiva de textos elementales latinos.

Por consiguiente la visión de los fenómenos gramaticales es completa, pero reducida a los datos de la gramática normativa, es decir, «al conjunto de reglas seguidas ordinariamente por algunos escritores latinos, considerados como particularmente correctos, esencialmente Cicerón» (6).

Su estudio se desarrolla combinando los aspectos morfológicos y sintácticos, dentro de ejercicios de traducción directa e inversa, en los que intervienen palabras pertenecientes a un léxico seleccionado por su interés y frecuencia.

Asimismo se elimina el estudio de los fenómenos gramaticales que por su carácter de excepción o de infrecuencia no se consideran útiles en este primer curso.

La referencia continua y concreta, principalmente a la lengua española, arrancando del estudio de las categorías gramaticales latinas, ofrece al alumno la oportunidad de un conocimiento reflexivo de su propio idioma y de la dependencia y relación de éste con el latín.

b) La segunda cuestión a la que aludíamos al principio, es la relativa a la metodología (el cómo, no el cuánto) o desarrollo de los contenidos gramaticales.

La clave de la respuesta está indicada en las mismas normas oficiales, que señalan la no necesidad de que la teoría gramatical sea expuesta de una forma sistemática.

Sin embargo, a la hora de exponer la doctrina gramatical, nos parece que debemos huir tanto de la rigidez sistemática cuanto del asistematismo como principio constante a lo largo de toda la exposición.

Una vía media es la línea escogida que nos guía en nuestro cometido. El sistematismo nos impediría por completo acercarnos a los textos de traducción desde el primer momento. La falta total de sistema, por otra parte, nos la imaginamos desconcertante para el alumno, que no lograría ver, en esa edad, la coherencia y la fuerte trabazón lógica de toda la doctrina gramatical, a través de su extenso desarrollo.

La praxis de la lengua nos obliga, pues, a que ofrezcamos desde el primer día los elementos necesarios de la frase en un combinado estudio morfo-sintáctico de la palabra.

Este mismo moderado sistematismo nos brinda la oportunidad de una confrontación constante, ordenada y a la vez sistemática, del estudio de las categorías gramaticales latinas con las del mismo rango de nuestra lengua en cada unidad didáctica, y esto tanto desde el punto de vista morfológico como sintáctico, lo que consideramos recíprocamente interesante y beneficioso.

2.-*Vocabulario latino*. Las orientaciones oficiales, al agrupar el Vocabulario en el llamado tradicionalmente Básico, seleccionando las palabras por

(6) P. Grimal: «Guide de l'étudiant latiniste». P.U.F. Paris, 1971.

su interés cultural y mayor índice de frecuencia, señalan el origen del que deben proceder los términos y la finalidad primaria de ayuda en la traducción de los textos latinos y la no menos interesante del conocimiento reflexivo y científico del vocabulario de las lenguas modernas usadas por el alumno, tras las normas de derivación histórica.

No obstante, no creemos que la mera memorización de las palabras básicas sirva de mucho a la hora de enfrentarse con un texto latino de corte clásico. El Vocabulario General más amplio ofrece mayor posibilidad al alumno, aun cuando el mecanismo de cambio de significado debe deducirse fundamentalmente en razón del contexto gramatical y lexical del propio texto, objeto de traducción.

3.—*Traducción de textos latinos.* Se ha definido la traducción como el ejercicio humanístico de toma de contacto con la cultura latina.

Es natural que en primer curso de latín no se puedan alcanzar metas ambiciosas, sin embargo este ejercicio no deberá ser soslayado desde el primer momento, puesto que el mérito de la

traducción consiste en su misma dificultad, al poner en juego todos los recursos intelectuales del alumno en un trabajo paciente y fundamentalmente reflexivo.

La fraseología, de corte clásico tan pronto como es posible, debe aparecer en cada lección, fundamentalmente para servir de comprobación a la teoría morfosintáctica y de aplicación del vocabulario básico propuesto.

4.—*Contenidos culturales.* Los temas de carácter cultural apuntados en las Orientaciones oficiales no deben exponerse de una manera sistemática, como meras disertaciones teóricas sobre los mismos, sino que han de apoyarse en pasajes latinos seleccionados de autores diversos, acompañados de la correspondiente traducción española, y precedidos de una introducción que favorezca la comprensión de su mensaje cultural. Deben tratar de distintos temas de la civilización romana, que serán completados en el siguiente curso, pero con más extensión los referidos a los más importantes aspectos de la romanización de la Península Ibérica.



CLASES DE LOS CURSOS DE VERANO. DETALLE DE LA SECCION DE PLASTICAS Y TECNOLOGICAS

# EVALUACION FORMATIVA

GONZALO GOMEZ DACAL

Inspector Central Técnico del  
Ministerio de E. y C.

Podríamos decir que la evaluación ha venido desempeñando, fundamentalmente, estas funciones:

- a) Constatar los resultados del trabajo del alumno.
- b) Certificar la posesión de unos determinados niveles académicos.
- c) Regular el paso de alumnos de un nivel educativo a otro.

En este contexto, el instrumento básico para la evaluación fue el examen, en su variada tipología.

La evaluación, hoy, al estar condicionada por principios no sólo distintos, sino, en algunos casos, opuestos, cobra un nuevo sentido. Las funciones clásicas a que hemos aludido se han visto, así, desbordadas, en cierto sentido relegadas a un segundo plano, perfilándose cada vez más una evaluación caracterizada por ser:

- a) Un medio que al suministrar información de cómo y con qué eficacia se desarrolla el proceso de trabajo de alumnos, profesores y centros, permita una adecuada dirección y regulación de tal proceso de trabajo.
- b) Un instrumento que, partiendo de la constatación del nivel formativo del alumnado («producto»), permite valorar la eficacia de los planes y programas, técnicas didácticas, soluciones organizativas, etc., condicionantes básicos del nivel de calidad del producto educacional.
- c) Un medio para la adecuada orientación del alumno tanto en su proceso de trabajo diario como en cualquier situación personal, académica o profesional.
- d) También, qué duda cabe, un instrumento de control, que permite constatar un determinado nivel formativo y certificarlo, y de regulación del pro-

ceso de promoción (aunque esta regulación busca conseguirla usando no de la recusación, sino de la orientación).

Así, pues, diremos, con visión de síntesis, que por evaluación entendemos el conjunto de acciones que, integradas en el proceso de trabajo de alumnos, profesores y centros, permiten constatar, momento a momento, la eficacia de tal proceso y la calidad del producto educacional, y ello fundamentalmente para una adecuada dirección, regulación y orientación de la enseñanza, mediante la adaptación continua de los programas, los métodos, los sistemas de motivación, el nivel de exigencia y, en una palabra, todo el hacer de la escuela al verdadero protagonista del acto educativo: el alumno. Una evaluación así entendida se caracteriza, lógicamente, por ser un instrumento para obtener información para una fundamentada toma de decisiones; decisiones que pueden referirse a los planes de trabajo, a los programas, a los medios y técnicas, etc. *Denominaremos evaluación formativa a la evaluación así entendida.*

## 2. Modelos instructivos y evaluación

Para llegar a una mayor precisión en el concepto de evaluación, debemos plantearnos también el problema de los llamados «modelos instructivos». Desde el punto de vista teórico, es posible definir tres modelos instructivos que en la práctica se transforman en múltiples modelos intermedios. En cada uno de estos modelos, la evaluación cobra un especial sentido, que es necesario tener en cuenta para llegar a conceptualizarla adecuadamente. Estos modelos se individualizarán atendiendo a las mayores o menores posibilidades que ofrecen de adaptación de

la enseñanza a las diferencias individuales del alumnado.

El primero de los modelos a los que hemos hecho referencia se caracteriza por su rigidez consiguiente y no adaptabilidad de la enseñanza a las peculiares características del alumno.

En este modelo, en efecto,

a) Los objetivos de la enseñanza son fijos y generales.

b) Los programas de trabajo son únicos e inflexibles.

Tal vez el único atisbo de adaptabilidad radique en las posibilidades de ofrecer más tiempo a aquellos alumnos que lo precisen para alcanzar, mediante los programas establecidos, los objetivos que se han fijado.

Como consecuencia de los rasgos que definen este modelo, no puede darse en el mismo una evaluación de tipo formativo, y sí una evaluación de corte tradicional. En este contexto, en efecto, la evaluación no puede desempeñar otras funciones que las de carácter sancionador, regulador y certificador a que hemos hecho referencia, sin que pueda actuar como elemento modificador de objetivos o programas, que por definición son rígidos y no susceptibles de adaptación.

El segundo modelo, ya con mayores posibilidades de adaptación, se caracteriza por la posibilidad de dar cabida a una cierta polarización vocacional del alumno en función de sus intereses y capacidades, con la consiguiente diferenciación de los objetivos y programas de acuerdo con los tipos de polarización vocacional que el modelo admite. Estamos dentro de este modelo cuando se permite al alumno elegir, o se le orienta, hacia una determinada constelación de asignaturas, y también cuando se dirige al alumno bien hacia una enseñanza de índole profesional, bien hacia una enseñanza de carácter más académico.

Si bien existe este conato de flexibilización, es necesario tener en cuenta

que, en este modelo, una vez situado el alumno en un determinado curso de estudios, se vuelve a mover en un esquema rígido con objetivos y programas generales y totalmente prefijados.

Tampoco se llega en este caso a una evaluación de tipo formativo aunque, además de las funciones de la evaluación de corte tradicional, desempeño, en cierto sentido, funciones de orientación.

El tercero de los modelos es el que ofrece mayores posibilidades de adaptación: ni los objetivos ni los programas de trabajo son generales y únicos, pudiendo darse cierta variabilidad en los mismos, en función de las especiales características de cada alumno en particular.

### 3. Evaluación y proceso didáctico

Si partimos de un esquema válido del proceso didáctico, éste se caracteriza, respecto de la evaluación por:

a) Considerarla parte integrante de ese proceso.

b) Aceptar lo que podemos denominar «adaptabilidad del proceso en función de los resultados, estimados mediante la evaluación de proceso o producto»; o lo que es lo mismo: posibilidad de actuar, en base a la información obtenida a partir de la evaluación sobre cualquiera de las partes que integran el proceso didáctico, y consiguiente posibilidad de que se modifiquen los presupuestos y curso del mismo en función de la información suministrada por la evaluación.

Así, en el esquema que proponen Kibler, Barker y Miles (1) resulta evidente la incoordinación de la evaluación en el proceso didáctico, así como la incidencia de la misma en los restantes factores que integran el proceso.

(1) Kibler, R. J.; Barker, L. L.; Miles, D. T.: *Behavioral objectives and Instruction*, Boston, 1972.

Esta situación se repite en el esquema de proceso didáctico que propone Kemp (2).



Para llegar a inferir con la mayor precisión posible el papel que conviene a la evaluación en cada uno de los momentos en que se articula el proceso didáctico, partiremos de un esquema del mismo algo más complejo que el que proponen Kibler o Kemp. Aceptaremos, al efecto, modificándolo ligeramente en algunos aspectos, el que definen Armstrong y al. (3):

*Siglas utilizadas en el gráfico;*

E<sub>1</sub>: Evaluación directa de las variables condicionantes del programa.

E<sub>2</sub>: Evaluación directa del proceso de trabajo o implementación del programa.

E<sub>3</sub>: Evaluación directa del «producto».

I<sub>e3</sub>: Información que suministra E<sub>3</sub>.

I<sub>e2</sub>: Información que suministra E<sub>2</sub>.

I<sub>e1</sub>: Información que suministra E<sub>1</sub>.

## 2.1. Las funciones de la evaluación

Con apoyo en el esquema anterior, definiremos las funciones de la evaluación dentro del proceso didáctico.

2.1.1. *Funciones de tipo no formativo* (constatación de hechos o resultados).

2.1.1.1. Evaluación directa de las variables condicionantes del programa (tipo E<sub>1</sub>). El objetivo de esta evaluación

es obtener información acerca de las variables condicionantes del programa, fundamentalmente del alumno, familia y comunidad. Esta *exploración inicial* proporcionará, así, información sobre:

- Características psicológicas del alumno.
- Características del desarrollo físico del alumno.
- Antecedentes académicos.
- Familia, medio económico, social, etc.

2.1.1.2. Evaluación directa del proceso de trabajo o implementación del programa (tipo E<sub>2</sub>). Esta evaluación, denominada normalmente de proceso o continua, tiene como objetivos:

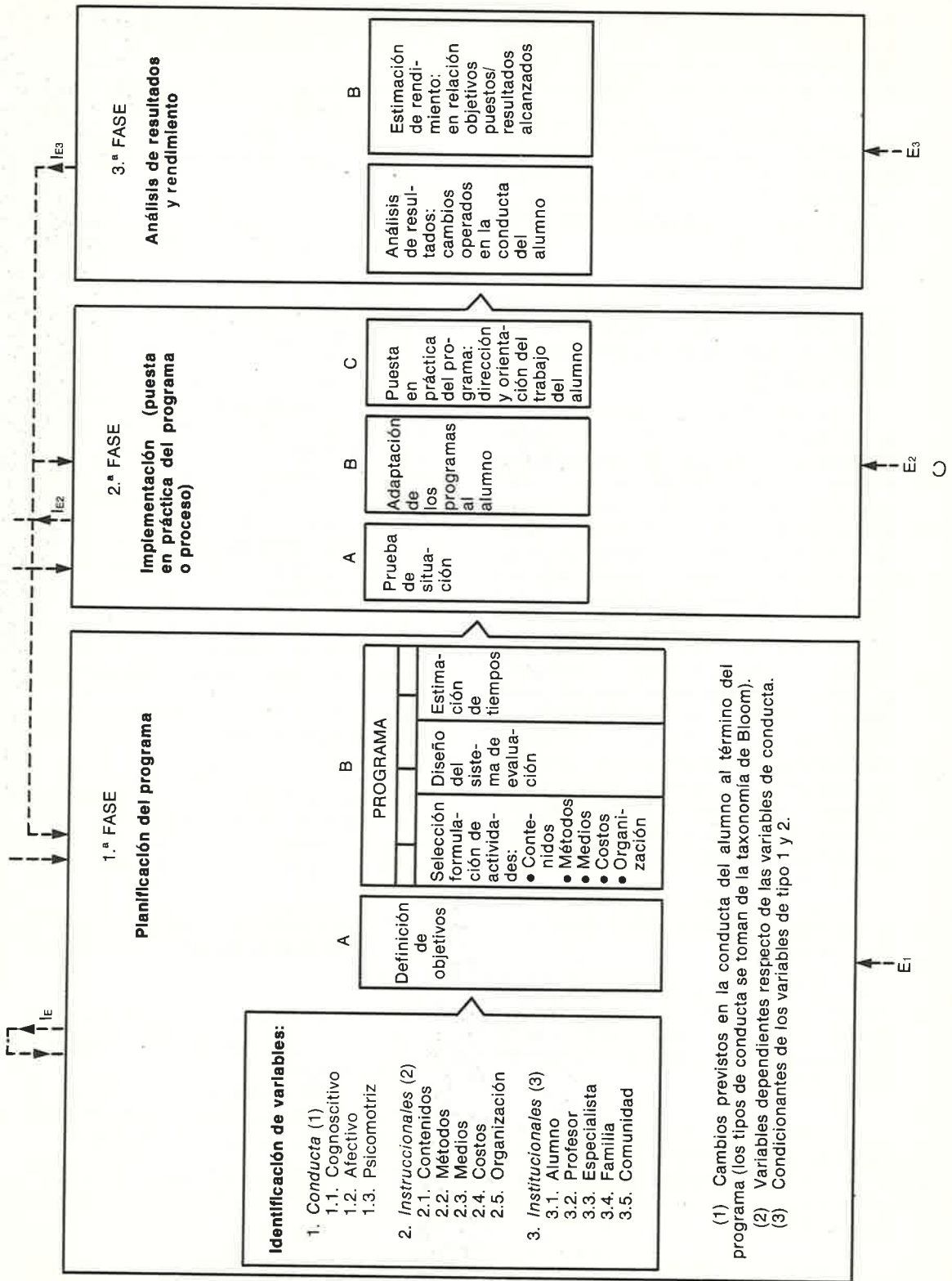
- a) Obtener información de cómo y con qué eficacia se desarrolla el proceso de puesta en práctica de los programas.
- b) Valorar el nivel de calidad de la formación del alumno en cada uno de los momentos en que se articula su proceso de aprendizaje.

La forma más elemental de llevar a la práctica este modelo consiste en mantener relativamente los objetivos y establecer programas de trabajo diferenciados para su consecución (los alumnos que son incapaces de seguir el programa normal, siguen programas de «recuperación», que suponen una reorientación de su proceso de trabajo en función de las dificultades que individualmente encuentran). La forma más completa y perfecta de llevar a la práctica este modelo consiste en el establecimiento de planes y programas totalmente adaptados al alumno (bajo esta forma, la recuperación pierde sentido, al menos entendida como esfuerzo sistemático para volver a situar al alumno en el curso de trabajo considerado «normal» (respecto de un determinado grupo de alumnos):

(2) Kemp, J. E.: Planteamiento didáctico, México, 1972.

(3) Armstrong, R. J.; Cornoll, T. D.; Kraner, R. E.; Roberson, E. W.: The Development and Evaluation of Behavioral Objectives, Ohio, 1970.





- (1) Cambios previstos en la conducta del alumno al término del programa (los tipos de conducta se toman de la taxonomía de Bloom).
- (2) Variables dependientes respecto de las variables de conducta.
- (3) Condicionantes de los variables de tipo 1 y 2.

Es, ciertamente, en este modelo en el único que puede darse, en su verdadero sentido, una evaluación concebida en sentido actual o *formativa*.

Aquí, en efecto, es la evaluación el instrumento que suministra al profesor la información necesaria para ajustar y modificar los planes y programas de acuerdo con las peculiares necesidades de sus alumnos.

La evaluación es, así, no ya un elemento sancionador, sino un medio para incidir en todo el hacer escolar al objeto de maximizar su eficacia y su nivel de ajuste.

Es necesario, por consiguiente, dejar a un lado definiciones y conceptos simplistas de lo que es una auténtica evaluación en sentido actual, tales como los que pretenden definirla con apoyo en los instrumentos de medida que utiliza (pruebas objetivas, pruebas tipo ensayo, exámenes orales, etc.); la evaluación *formativa* se define, por el contrario, por sus funciones y por el modelo instructivo dentro del cual se establece. Los instrumentos de medida exigen, exclusivamente, ciertas cualidades técnicas y de aplicabilidad, pudiendo ser, como tales instrumentos, independientes de uno u otro concepto de evaluación: pueden utilizarse los mismos instrumentos en una evaluación de corte tradicional o en una evaluación de carácter *formativo*.

2.1.1.3. Evaluación directa del producto (tipo  $E_3$ ). Mediante esta evaluación se pretende:

a) Constatar la *calidad final* del «producto» o nivel *formativo* efectivamente alcanzado por cada alumno después de haber seguido un determinado programa.

b) Constatar el *rendimiento* del alumno, entendiendo por tal la relación «nivel *formativo* efectivamente alcanzado/capacidad de aprendizaje potencial».

c) Inferir la eficacia del programa y

de su puesta en práctica a partir del rendimiento del alumnado.

*Nota:* Resulta evidente que, a este nivel, la evaluación todavía no es *formativa*, por cuanto se queda en mero conocer, que sirve de forma inmediata para:

- Constatar y certificar la posesión de unos determinados niveles académicos.
- Regular el paso interniveles.
- Constatar la calidad de un determinado proceso o producto.

#### 2.1.2. *Funciones de tipo formativo.*

Han de entenderse como íntimamente relacionados con los anteriores, en los que indudablemente se apoyan, y se refieren, básicamente, a la utilización que se hace de la información obtenida; utilización que rebasa el campo de la mera constatación y certificación de resultados y de la de regulación de las promociones.

2.1.2.1. Con apoyo en la información obtenida a partir de  $E_1$  ( $I_{e1}$ ) se planifica el programa, de acuerdo con las:

- Posibilidades y características del medio social, económico, familiar, etc.

2.1.2.2. La evaluación de proceso o continua, que proporciona, como hemos visto, información sobre el proceso de trabajo y calidad del «producto» en fases previas a la terminal, sirve de base para:

1.º Una actuación refleja sobre la fase de implementación, cuyos objetivos son:

a) Adaptar continuamente el programa a las peculiaridades individuales del alumnado.

b) Dirigir y orientar el proceso de trabajo en función de la posible optimización de la calidad del «producto».

2.º Una actuación sobre la planificación del programa, que ha de permitir:

A) *Precisar los objetivos propuestos*

- a.1. Introducir nuevos objetivos, cuando ello proceda.
- a.2. Eliminar aquellos objetivos inoperantes o perturbadores.
- a.3. Modificar los objetivos en su formulación, alcance o sentido, cuando ello proceda.

B) Reconsiderar los contenidos, los métodos, los medios, las formas de organización y los costes, siempre que su contribución al logro de los objetivos del programa no sea la adecuada.

C) Reformar, si procede, el diseño del sistema de evaluación.

D) Reconsiderar la estimación de tiempos que se ha previsto, caso de que no haya sido adecuada.

2.1.2.3. La evaluación final o de producto, además de servir para una constatación de resultados, y para las consiguientes certificación y regulación de promociones, ha de proporcionar la información (le3) necesaria para:

1.º Revisar y replantear los momentos A. B. y C. de la 2.ª fase (véase esquema).

2.º Revisar y replantear, en la forma que se señala en los puntos 2.1.2.2. para la evaluación de proceso, los momentos A. B. C. y D. de la fase de planificación del programa (véase esquema).

### 3. Notas finales

1. Como puede apreciarse, la evaluación formativa va mucho más allá

de una estimación final de resultados (evaluación de corte convencional), y tampoco se identifica con la llamada «evaluación continua», o evaluación centrada en la fase del proceso didáctico, que hemos denominado «implementación de los programas».

2. El estudio que hemos realizado respecto de las relaciones «evaluación - proceso didáctico» nos lleva a una nueva precisión: en la evaluación formativa se toman en consideración aspectos distintos de la mera valoración del nivel formativo del alumno. No trata solamente, en efecto, de conocer el nivel del logro de cada alumno, considerado bien como nivel de logro final (evaluación de producto), bien como nivel de logro en fases no terminales (evaluación de proceso o continua), sino también de conocer y valorar la propia calidad del proceso de implementación de los programas, de los propios programas y de su planificación, tomados estos aspectos como sustantivos; conocer y valorar, por otra parte, entendidos como un medio para una actuación sobre lo conocido y valorado.

3. El programa de evaluación de la calidad de la enseñanza en E.G.B. desarrollado por el Servicio de Inspección Técnica por encargo de la Dirección General de Ordenación Educativa, y cuyo primer informe figura en este número, se mueve, a todos los efectos, dentro de los principios que caracterizan la evaluación formativa.

---

# EL METODO DE LA LECTURA CREADORA SEGUN MARIA HORTENSIA LACAU SU APLICACION EN B. U. P.

---

Seminario Didáctico de Lengua y Literatura  
Españolas del Instituto «Alfonso II», de Oviedo

M.<sup>a</sup> CONCEPCION PEREZ MONTERO

Jefe del Seminario

Aunque en varias ocasiones se ha intentado este método en nuestro Instituto, nunca lo habíamos aplicado de modo riguroso y, por tanto, la experiencia era incompleta. Ante el éxito logrado este año con su aplicación en B.U.P. queremos aportar los resultados por si interesa en otro Centro no sólo de Bachillerato, sino de segunda etapa de E.G.B.

## EL METODO DE M.<sup>a</sup> HORTENSIA LACAU

Es fácil de aplicar, pues no exige demasiado dispendio —de diez a doce libros de lectura— y se puede encajar en una clase normal con sólo dedicarle de tres a cuatro horas al mes. Contribuye al cultivo, no sólo de la comprensión, sino de la expresión escrita, y se presta a dedicar a orientaciones sobre literatura una clase entera.

Dividido el grupo de alumnos en subgrupos de cuatro o de tres —según por qué número sea divisible la clase— se asigna un libro a cada subgrupo y un tema de los previamente programados para el libro en cuestión. Los alumnos leen la obra *individualmente* pasándola de uno en otro en un período previamente marcado y realizan su tema individualmente también. Cuando el libro ha sido leído y comentado por todos los componentes del subgrupo, se pasa a los del siguiente y se les asigna otro tema. Así pues, cada equis tiempo todos los alumnos han leído y hecho un trabajo sobre un libro. Estos trabajos se comentan en clase.

Conforme avanza el curso los conocedores del libro son más y así interesa a mayor número de alumnos el trabajo leído y son más los que pueden intervenir en el comentario con conocimiento de causa. Al tiempo, los temas, sobre todo los de tipo más genérico, se han repetido en diversas circunstancias, es decir, con diferentes libros, y ello ha permitido también un enfoque más profundo y una realización mejor orientada de los mismos, con lo que la clase va adquiriendo dominio progresivo de las lecturas, interés por ellas y capacidad crítica y de creación a base de lo leído.

Este es, muy sintéticamente explicado, el método de M.<sup>a</sup> Hortensia Lacau, que hemos aplicado en el primer curso de B.U.P. del Instituto Alfonso II de Oviedo.

La autora propone otros trabajos colaterales. En este Instituto se utilizó uno de ellos para evaluar precisamente los resultados del método anterior. Cada alumno elige una obra de las leídas, propone tres temas sobre ella y desarrolla uno, razonando el porqué de la elección del mismo.

## SU APLICACION EN B.U.P.

La experiencia se hizo seleccionando de la lista de lecturas propuestas por el Ministerio doce obras. Teniendo en cuenta que el número de

---

(1) Para todo esto cfr. M.<sup>a</sup> Hortensia Lacau. «Didáctica de la lectura creadora», Buenos Aires, Editorial Kapelusz.

alumnos por grupo era múltiple de tres, se hicieron subgrupos de tres alumnos. Se procuró que hubiera representación de varios géneros literarios y de diversas épocas y autores. Así las obras fueron una antología de romances, obras líricas de dos poetas de época diversa —Bécquer y A. Machado—, una novela clásica —«El Lazarillo de Tormes»—, otra realista —«El sombrero de tres picos»— y dos modernas —«Zalacaín el aventurero» y «Cinco horas con Mario»—. De teatro se seleccionó una clásica —«Fuente Ovejuna»—, una romántica —«Traidor, inconfeso y mártir»— y una actual —«Historia de una escalera»—. El único libro de tipo ensayístico propuesto por el Ministerio, «Castilla» de Azorín, y la obra de Casona «Flor de Leyendas».

Los libros se cambiaban de grupo cada tres semanas y se proponía un tema diferente, y cada semana debían cambiar los alumnos entre sí.

No damos los temas propuestos por no alargar este artículo. Hay temas de tipo genérico que vienen a servir para todas las obras, como construcción de antología comentada por preferencias, elección del personaje más simpático al alumno o más rechazable y comentario sobre el mismo, discurrir otro final a la obra, colocar un personaje en nuestros días y hacerlo actuar, o introducirse el lector en la obra, etc... Además todo libro se presta a temas exclusivos que pueden ser más sugestivos por ello mismo que los genéricos.

Cada tres semanas se leían en clase aquellos temas que resultaban interesantes por sus ideas o la creatividad demostrada en ellos. Por falta de tiempo, dado el programa de lingüística que se debía desarrollar, solamente se dedicaba una clase de una hora a este comentario. Por ello no se podían leer todos los temas, sino sólo algunos. Es de suponer cuánto mayor sería el progreso de haberse podido comentar todos los ejercicios en clase. Por supuesto, esta selección de trabajos la hacía el profesor, pero el comen-

tario era hecho en clase entre los mismos alumnos.

Paralelamente se leyeron en clase y se comentaron oralmente y por escrito otras obras análogas a las seleccionadas en la experiencia, con objeto de orientar ejercicios semejantes a los que había de hacerse por cuenta de los alumnos sin ayuda del profesor. Así, por ejemplo, «Rinconete y Cortadillo» por su semejanza con «El Lazarillo», «El Alcalde de Zalamea» como obra clásica de teatro con tema de honor y contraposición de instituciones sociales como «Fuente Ovejuna», etc.

Es excusado advertir que la biblioteca circulante funcionó todo el curso con carácter voluntario y que en ella figuraban, entre otras obras, las mismas que en clase se daban dentro de la experiencia que comentamos. Se trataba de permitir anticipar la lectura o repasar lo leído, con lo cual ganaban las participaciones de los alumnos en los comentarios orales de clase y se motivaban más estos.

## RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

Varios fueron los aspectos positivos advertidos a través del curso. El procedimiento es altamente formativo de la personalidad y el juicio crítico del alumno. El muchacho se enfrenta con el libro y ahonda en él opinando, recreando, añadiendo o desechando libremente. Estas actitudes y soluciones son sopesadas y enriquecidas por toda la clase, que, a su vez, se inspira en ellas mejorándolas en recreaciones sucesivas del mismo tema o de otros análogos que se le ofrecen. Con ello la lectura se hace más vital, más interesante que si se tratara de una obligación escolar simplemente, pero, a su vez, menos alienante y ofusadora que cuando sólo importa como evasión o pura ocupación de ratos libres. Los alumnos han leído mucho voluntariamente y sus ejercicios iban progresivamente mejorando en calidad, cantidad y originalidad.

Los puntos cardinales de los resultados positivos obtenidos son tres: conocimiento más profundo del alumno por parte del profesor; introducción en el comentario de textos, y, fundamentalmente, fomento de la capacidad creadora del alumno. En este caso han sido fuente inspiradora precisamente libros nada infantiles, como «Campos de Castilla» de Machado, y los alumnos a partir de ahí han producido obras literarias de mérito incipiente.

1.º) *Permite el conocimiento más profundo del alumno*, que se manifiesta con mayor sinceridad y libertad a través de sus elecciones, rechazos, adiciones y comentarios. Al escoger en «Flor nueva de romances viejos» su romance predilecto razonando su elección, un alumno de 14 años, muy poco comunicativo, explica: «Me gusta el tema del romance, pero lo que más me atrae es el sentido que tiene para mí... He descubierto que el prisionero del romance y yo tenemos en común nuestra soledad y los dos esperamos que algún día llegará alguien o algo que nos sacará de ella.»

Siempre al comentar personajes o al interpretar hechos se trasluce el criterio del alumno:

«A mí personalmente —dice otro comparando a Bécquer con Machado y a propósito del primero— no me gusta este hombre como escritor, pues me parece que, a pesar de haber sufrido (sino de todo hombre por otra parte), yo no expondría al público mis problemas personales, aunque ello me aliviara.»

Cuando se censura al molinero de «El sombrero de tres picos» por «no creer en la gente y tratar a todos con cierto escepticismo» se emite un juicio personal por el alumno sobre los hombres en general, y cuando a propósito de «Historia de una escalera», Fernando hijo, ya anciano, recuerda la escalera de su juventud y el alumno lo imagina en una residencia de ancianos acomodados a donde ha llegado gra-

cias a su trabajo, el muchacho expresa indirectamente su creencia también en el poder de la voluntad del hombre, cualquiera que sea su ambiente.

2.º) *Introduce, aunque aún muy someramente, pero sí de modo muy natural, a partir de la propia visión de la obra del alumno, y no de la nuestra, en la crítica del texto.* Muchos juicios críticos certeros acerca de personajes y obras se han dado. Voy a limitarme a transcribir el juicio, puesto en boca del cura de Maqueda, acerca de Lázaro de Tormes. Se trata de un tema que exige comprender a ambos personajes. No se ha logrado esta doble comprensión: el sacerdote está sublimado por el alumno —15 años, hijo de agente comercial, cinco hermanos, familia media, el chico el 2.º— que ha transcrito en él a algún popular cura de pueblo, comprensivo y noble, muy distinto del miserable y cruel clérigo que Lázaro describe en el segundo tratado de la obra. Pero la visión acerca de la sociedad descrita en la novela, de las razones que mueven fundamentalmente a los personajes y del carácter del propio Lázaro, son observaciones y relaciones establecidas por el propio alumno y creo que con indudable acierto y objetividad. Este muchacho es, por otra parte, muy normal, con nota final de *suficiente* en esta asignatura, aunque con todo el curso aprobado en todas.

«*Entrevista con uno de los amos de Lázaro*». *Entrevista con un clérigo*, segundo amo del Lazarillo de Tormes. A él vamos a hacerle esta entrevista.

—Por favor, señor, ¿nos puede contestar a unas preguntas?

—Sí, ¡cómo no!

—Quisiera que me dijera, como amo que fue de Lázaro, ¿qué cualidades destacaría de él y qué piensa al respecto?

—Es un chico con una mente muy desarrollada, sabe sonsacar y hacer y pedir lo que él desea, aun con artimañas. No es de sorprender, pues sé que

proviene de familia muy relacionada con el hampa, ladrones y demás calaña. Aunque es servicial y cumplidor de los mandatos y sobre todo si son hechos con rigor. Lázaro es un chico que da la característica propia del tiempo en que vivimos: es hambriento y pobre. Pienso que no tiene solución, pues esto se arreglaría si el Rey no se preocupara tanto por las guerras en Flandes y demás y se preocupara más por nosotros, su pueblo. Los campos están desiertos de manos para trabajarlos.

—¿Tiene usted algún rencor por las mil y una travesuras hechas por Lázaro?

—¡Hombre! No es que me agrade que me las haga, pero no, no le guardo rencor, pues entiendo por qué lo hace. Tiene hambre la mayoría de las veces.

—¿Por qué tiene hambre Lázaro?

—Ya se lo he dicho antes en parte. Vivimos en una sociedad pobre y, como tal, carente de alimentos para podernos abastecer. El sólo está a mi custodia por un techo donde cobijarse y una comida, por muy poca que sea para él.

—Y, ¿cómo es humana y religiosamente Lázaro?

—No es muy religioso, pero menos lo son otros. Humanamente es rechazable su actitud, pues no es muy buena, aunque se debe todo, o casi todo, a su procedencia familiar.

—Bueno. No quisiera entretenerlo más de sus quehaceres. Muy complacido por dignarse escucharme. Muchas gracias.

—No hay de qué.

—¡Adiós! Buenos días.

—¡Adiós!...»

Otro alumno, sobresaliente por muchas razones, 14 años, el pequeño de seis hermanos, desarrolla el tema «La Castilla de Azorín y la Castilla de Ma-

chado», después de haber leído ambas obras:

«Castilla es reflejada por Azorín con el paso del tiempo. Primero expone lo que es un pueblo o una ciudad o una casa, en un año determinado, y luego nos la describe cuando ha pasado cierto tiempo.

La Castilla de Azorín es la Castilla de las grandes catedrales de piedra, la Castilla que no ve el mar; la Castilla de las campiñas llanas, rasas y polvorientas, con sus barrancales pedregosos; la Castilla con sus llanadas mieses, en donde cantan los gallos.

Azorín no concibe a Castilla sin sus ventas; sin sus ciudades viejas, muy viejas; sin sus catedrales y conventos; ni sin sus callejuelas llenas de mercados; ni sin sus caminos amarillentos y sinuosos.

Observa el paisaje con una actitud lírica.

Sentía gran atracción por Castilla; nadie como Azorín refleja la serenidad del paisaje castellano.

Machado es ante todo poeta y, como poeta, es un ser profundo; estudia la realidad de Castilla como es, sin trampas.

Ve Castilla como la tierra pobre que antes estaba cubierta de gloria. Como la tierra, al contrario de Azorín, sin mesones en sus caminos, con los campos pobres, pero llenos de hierbas olorosas —tomillo, romero— que dejan en el aire el perfume fresco del campo.

La visión de Machado, con respecto a Castilla, creo yo que se puede dividir en dos situaciones: primera, en su interior desearía ver a Castilla en su anterior grandeza; segunda, pero a este poeta le tira la verdad, y refleja en sus poemas la realidad de lo que es Castilla».

3.º) *Fundamentalmente el método fomenta la capacidad creadora.* Al hacer la evaluación según el método que apuntábamos arriba (proponer una

obra, asignarle tres temas y desarrollar uno justificando la elección) para saber lo aprovechado y la autenticidad de los trabajos presentados hasta entonces, se comprobó que, efectivamente, los resultados correspondían a lo visto en clase, pero hubo otra conclusión interesante. Los temas propuestos fueron variados y más o menos dentro de las líneas de los impuestos en clase, pero los seleccionados y desarrollados por los alumnos, sin excepción, han sido todos los que exigían mayor imaginación, temas de creación propia, como falsa antología de una obra, crear otro final, inventar un personaje nuevo y hacerlo actuar, traer un personaje a nuestros días e inventar una aventura...

Decididamente lo más productivo ha sido el enorme fomento de la imaginación en los alumnos y el derroche de creaciones propias. Más interesantes que los propios temas han sido las obras literarias marginales que se han escrito voluntariamente. Muchas, aunque es de suponer que haya más que no se me han dado.

Si no fuera por no prolongar hasta el cansancio este artículo y porque no puede acaparar todo el espacio de la Revista, transcribiría aquí como curioso el trabajo de un niño de catorce años, enormemente creativo —llegó a hacer versos en español y francés— que, al continuar el artículo de Azorín «Una ciudad y un balcón», presenta una imagen apocalíptica de una humanidad en crisis que se destruye a sí misma. A los pocos días me entregó como trabajo voluntario una composición poética, no exenta de grandeza, en verso libre, en la que un ser sobrehumano, un arcángel, destruye a los humanos, porque «el hombre no era hombre, era odio/el odio es, en suma, contagioso, y el mundo quedaba así infectado/con la enfermedad proveniente de la Tierra». Vuelve al hombre a su antecedente el mono, pero éste, nacido de nuevo «homo erectus», eslabón de técnica, de ciencia y de muerte» vuelve a su ciclo vital irreversible. Desde otros mundos el ángel nos

hace su confesión «celestial, incorpórea».

Es uno de tantos ejemplos (otros eran menos claros) en que una obra literaria fue motivo de creación personal.

Sin llegar a tanto, las reinterpretaciones de temas y libros son muchas y muy interesantes. Sería divertido leer cómo se traslada uno de los más divertidos y traviesos alumnos, de 14 años, ambiente obrero, familia numerosa, al molino de «El sombrero de tres picos» y lo que allí sorprende y nos cuenta, convertido él mismo en un pícaro del siglo XIX, pero el ejercicio resultó una novela entera. También podríamos leer, en perfecto estilo del siglo XVI, al Lazarillo robando en Galerías Preciados y perseguido por el Gerente de Galerías nada menos, por la calle Uría, o a Delibes, que recibe una llamada telefónica anunciadora de la muerte de su amigo Mario —«tan buena persona, católico comprometido, de moralidad estrictísima»— y corre a pasar las cinco horas del velatorio junto a Carmen, después de lo cual decide dedicarle la novela.

Pero me limitaré a reproducir la recreación del estilo azoriniano en una visión propia de su patria chica —San Esteban de Pravia— que nos da a propósito de un viaje un alumno de 15 años, hijo único de un portuario, que vive en una barriada obrera de Oviedo.

«Llegamos. Pasa fugaz la iglesia, es pequeña pero majestuosa. Una vieja gasolinera desierta en las penumbras. En el cruce de carreteras pasan fugaces los pensamientos. Desaparecen. Zona portuaria, olor a algas, brisa marina. Silencio. Grupos de casas oscuras. Una fábrica de hielo, cristales rotos, polvo. Desolación. Una casa alumbrada, eslabón entre el mar y la tierra. Sus luces se apagan. Penumbra. Batir de olas. Mar. Se acentúa el olor a algas. La brisa marina se torna húmeda, helada. Soledad. El muro negro, freno del mar. Suave barandilla lo corona. ¡Emperador de marejadas! Y detrás, el



mar. ¡Que nunca me separe de ti, Cantábrico!».

Nuestra conclusión de final de curso es continuar el método disminuyendo el número de obras comentadas. Tal

vez interese también adaptar en cierto modo el método al segundo curso. Si hiciéramos algo en este sentido y resultara interesante, daríamos noticia de ello en la revista.

---

## LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA BABLE EN LOS CENTROS DE EDUCACION GENERAL BASICA DE LA REGION ASTURIANA

---

MARIANO BLAZQUEZ FABIAN

Licenciado en Filosofía y Letras y  
Director Escolar

### 1. CONSIDERACIONES PREVIAS.

El cultivo, la enseñanza del bable en los centros docentes de la región asturiana se presenta como un tema muy complejo, delicado y problemático. En torno a él surgen muchos interrogantes de difícil solución. Se abordó, por primera vez, de forma sistemática, en la «Asamblea Regional del Bable», en noviembre de 1973. Hicimos entonces un examen de conjunto del asunto y expusimos nuestros puntos de vista(1).

El sector correspondiente a la enseñanza de la literatura que utiliza el habla vernácula, que vamos a considerar aquí (refiriéndonos a la poesía preferentemente), ha de encuadrarse, naturalmente, dentro de ese problema general. Nosotros vamos a intentar ahora: considerar los diversos problemas que plantea la enseñanza de esta parcela; mostrar nuestros puntos de vista sobre los aspectos básicos; ofrecer algunas posibles soluciones; y, finalmente, presentar algunas sugerencias en relación con las actividades escolares.

### 2. PRINCIPALES PROBLEMAS QUE PLANTEA LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA BABLE

#### 2.1. ¿Tiene suficiente categoría estética y otros valores que justifiquen su enseñanza?

Para contestar a este interrogante no debemos limitarnos (como suele hacerse) a realizar una evaluación de la literatura bable escrita, la de autor conocido; también tenemos que valorar, en

alguna medida al menos, el otro sector, el de la literatura bable oral, no escrita originariamente.

No es este momento de realizar un estudio detenido de esta cuestión, pero, para no quedarnos estancados, verificaremos un breve examen de la misma. Para ello, vamos a considerar por separado cada uno de los sectores literarios citados, refiriéndonos al conjunto de sus respectivos contenidos.

2.1.1. La literatura bable oral (anónima). No ha sido recogida aún en una gran parte. La enorme presión de los modernos medios de comunicación social y la despoblación del campo habrán hecho desaparecer definitivamente una importante porción de la misma. Es urgentísimo, pues, recoger lo que aún perdura.

En lo referente a las canciones, disponemos de importantes antologías y estudios como ese magnífico *Cancionero musical de la lírica popular asturiana* de Torner, «el maestro de los estudios folklóricos españoles» (2). Las 500 composiciones que contiene esta obra son una parte de las que su autor conocía, pues pensaba añadir 1.000 canciones más.

Disponemos también de alguna colección de romances, pero el repertorio recogido es escaso para una tierra que, según don Ramón Menéndez Pidal «está empapada de ellos» (3). Aunque este género no es (por su origen claramente extrarregional y el escaso contenido de elementos lingüísticos bables que presenta) representativo de nuestra literatura vernácula, ofrece verdadero interés, pues merced a su reelaboración por el pueblo asturiano, es también entrañablemente nuestro; ha sido retenido con cariño, «hasta el punto de servir de testigo de lo que Castilla olvidó»(4).

---

(1) Aún no se han publicado las actas de dicha asamblea. En los artículos «Aprovechamiento didáctico del bable en los centros docentes de la región asturiana» (*Aula Abierta*, n.º 9, marzo, 1975, pp. 25-27) y «El cultivo del bable en los centros de educación preescolar y general básica de la región asturiana» (*Aula Abierta*, n.º 11, setbre, 1975, pp. 18-21) hemos tratado de este tema.

(2) M. Torner, Eduardo. IDEA. Oviedo, 1971.

(3) Menéndez Pidal, Ramón. «Flor nueva de romances viejos», pág. 42. Edit. Espasa Calpe. Buenos Aires, 1946.

(4) Hidalgo Montoya, Juan. «Cancionero de Asturias». Pág. 7. Editor Antonio Carmona. Madrid. 1973.

En cuanto a las demás manifestaciones de la literatura oral, la riqueza es grande, sin duda. Basta un ligero examen de las obras consagradas a los estudios del folclore asturiano para descubrir un amplio, variado y valioso arsenal de pequeñas composiciones en verso y prosa.

En lo referente a la prosa bable perteneciente a la tradición oral existen grandes lagunas en la bibliografía, pues aunque disponemos de algunas valiosas colecciones de cuentos «recogidos de la tradición oral» (como la muy interesante de Aurelio de Llano, editada recientemente), éstas suelen estar escritas en castellano, salvo algunos fragmentos en bable. (1).

No obstante, en su conjunto, los materiales recogidos (pertenecientes a este sector literario de origen oral) son bastante cuantiosos, variados y frecuentemente valiosos.

2.1.2.—La literatura bable escrita (de autor conocido) nos ofrece, en lo que se refiere al verso una producción suficientemente amplia. Su difusión es francamente escasa: las clases populares la desconocen, salvo algunas muestras de teatro o poesía jocosa. El público culto, en su mayoría, la conoce muy poco. Ignorada, silenciada, desdénada y falta de estímulos, se ha desenvuelto en medio de grandes dificultades... No ha alcanzado, sin duda, el nivel de la literatura gallega o catalana, pero encierra, a nuestro modo de ver, para los asturianos y los no asturianos que conviven con nosotros, valores que la hacen acreedora a nuestra atención y estima.

## 2.2. Posibilidades didácticas de la poesía bable.

Ciñéndonos a la producción literaria bable en verso (que es, con mucho, la más importante), vamos a examinar cuáles son sus posibilidades didácticas, tanto culturales como formativas, en cada una de sus manifestaciones (popular y culta).

2.2.1.—El aprovechamiento didáctico de la poesía popular es muy amplio como se desprende de su considerable riqueza en los siguientes aspectos:

—Gran variedad de temas de indudable interés dentro de nuestro ámbito regional: mitos, supersticiones y leyendas; costumbres de gran originalidad; curiosas fiestas religiosas y profanas; juegos de todo tipo; los diversos trabajos y las variadas faenas campesinas... Todas las manifestaciones de la vida elemental y de la cultura popular.

—Una amplia gama de matices afectivos, que nos descubren la psicología de nuestro pueblo.

—Gran variedad de aspectos formales: refranes, adivinanzas, conjuros, breves poemas líricos y narrativos, canciones de todo tipo...

El género de mayor aceptación, el que encierra mayores virtualidades didácticas (dentro de este sector) es, sin duda alguna, el constituido por las

canciones. Por lo que pueden contribuir a la formación estética de los escolares, por las resonancias afectivas que despiertan, por la pureza de su léxico (en no pocos casos), por ser expresión de elementos folklóricos frecuentemente valiosos, deben ser objeto de especial atención.

«La poesía popular... cala en los niños, como en los humildes, muy hondamente (2). Por eso no es extraño que los escritores de obras destinadas a los niños imiten frecuentemente la literatura popular, en busca de la aceptación de los pequeños lectores. Un sector importante de nuestra literatura bable de tradición oral será, sin duda, muy bien recibido por nuestros escolares.

2.2.2.—La poesía bable escrita ofrece también un aprovechamiento didáctico no desdeñable, de verdadero interés.

Merced a su amplio repertorio de temas, puede ayudar eficazmente a nuestros alumnos a lograr un más completo conocimiento de muchos aspectos de la vida regional.

La gran riqueza de matices afectivos que nos ofrece puede contribuir muy eficazmente a la educación del sentimiento en los niños. Ese denso y variado sentimiento humano que impregna muchas composiciones, que va desde la alegría exaltada, vital, hasta la más profunda tristeza, pasando por la ternura, el amor, la nostalgia; el humorismo, cargado a veces de aldeana maldicia...no puede menos de enriquecer la sensibilidad de nuestros alumnos. Cuidemos de no abusar de lo humorístico, como suele hacerse.

En cuanto a los aspectos formales, presenta también un repertorio suficientemente amplio en cuanto a metros, combinaciones estróficas, recursos estilísticos... cuyo conocimiento puede servir de complemento a los estudios de técnica literaria referidos a la literatura nacional.

De lo expuesto, parece desprenderse la conclusión de que la literatura bable, en su conjunto, posee suficiente entidad como para ser tenida en cuenta dentro de un plan docente que pretenda la formación completa, integral, del niño asturiano.

## 2.3. Sentido y objetivos de la enseñanza de la literatura bable.

Con la enseñanza de la literatura bable en nuestros centros presentaríamos a nuestros alumnos el habla vernácula en su nivel superior, es decir, en la plenitud de sus funciones. Los objetivos serían principalmente los siguientes:

—Ir desarrollando paulatinamente la capacidad de comprensión y valoración de la expresión literaria bable.

(1) Aurelio de Llano Roza de Ampudia. «Cuentos asturianos recogidos de la tradición oral». Editado por la Delegación Provincial de Cultura. Oviedo, 1975.

(2) Moreno Báez, Enrique. Artículo «Carta sobre la literatura en el bachillerato». Publicado en el diario ABC. Madrid.

— Contribuir, a través del goce estético, a la educación de la sensibilidad.

— Despertar, mediante este goce estético y el que se desprende del desahogo lúdico y catártico, el amor a la literatura en general y en particular a la compuesta en el habla regional.

— Perfeccionar la expresión autóctona en todos sus aspectos y manifestaciones.

— Conseguir, a través de la literatura bable, una mayor integración en nuestra sociedad asturiana, en el espíritu de nuestro pueblo, facilitando a nuestros alumnos un más completo conocimiento de nuestro pasado y una mejor comprensión de nuestro presente, lo que les ayudará a orientar más acertadamente su futuro. El desarraigo del hombre actual, a consecuencia de su ruptura con la tradición, encontrará seguramente un cierto alivio en el cultivo de algo tan suyo como es la lengua vernácula en sus manifestaciones más logradas.

En resumen, la enseñanza de la literatura bable puede, a nuestro modo de ver, redondear y completar en alguna medida, dentro de nuestro ámbito regional, la labor formativa y cultural de la gran literatura nacional. Su lugar en relación con ésta es muy modesto, sin duda, pero no desdeñable. Estimamos le corresponde una atención y un tiempo (dentro del horario escolar) mucho menor, pero no el desprecio ni el desconocimiento.

### 3. CUESTIONES METODOLOGICAS

#### 3.1. Dificultad de acceso a los textos literarios bables.

El acceso a los textos literarios bables no resulta fácil para la mayor parte del profesorado.

Respecto a la poesía popular carecemos, como dijimos antes de antologías (salvo en lo referente a las canciones y romances) y es preciso entresacar las composiciones de obras escritas con otra finalidad (principalmente en las dedicadas al folklore).

Para la poesía de autor conocido, podemos echar mano de alguna antología, en especial la de Pedro G. Arias, que recoge materiales de las de Caveda, Canella y Enrique García Rendueles. En ella, encontramos un grupo bastante nutrido de composiciones adecuadas a nuestra finalidad docente, pero no suficientes, por lo que será preciso recurrir a otras fuentes, encontrándonos con el inconveniente de que muchas de las obras de nuestros poetas no se encuentran en el mercado.

#### 3.2. Necesidad de antologías infantiles y juveniles. Problemas que plantea su elaboración.

Atendiendo a esa seria dificultad, al considerable esfuerzo que supone para el profesor la

localización de las composiciones adecuadas y al hecho de que no resulta fácil la realización por el niño de ejercicios fundamentales (como los de lectura), consideramos de verdadera necesidad que se proceda a la confección de antologías escolares de poesía bable. Su elaboración plantea una serie de problemas de no fácil solución, que vamos a considerar escuetamente.

3.2.1.—Problemas de tipo lingüístico. La existencia de diversas variedades de bable nos impone esta pregunta: ¿A qué modalidad del habla regional deben pertenecer las composiciones que figuren en las antologías?

A nuestro juicio, el contenido de cada antología debe estar integrado fundamentalmente por textos que utilicen la modalidad del bable correspondiente a la zona donde viven los alumnos, incluyendo además una muestra de composiciones que se sirvan de otras variedades del habla regional. La aplicación de este punto de vista nos obligaría a publicar varias antologías o acaso una muy amplia, dividida en varias secciones (tantas como las modalidades principales del bable).

Otro interrogante: ¿Debemos limitarnos a recoger las composiciones que utilicen el bable más o menos puro o incluiremos también aquellas otras que ofrecen una mezcla de elementos lingüísticos del habla vernácula con los del castellano o gallego?

Estimamos que procede dar preferencia a las primeras, pero sin excesivas exigencias puristas, sobre todo cuando se trate de composiciones que ofrezcan una especial calidad literaria.

3.2.2.—Problemas relativos a la adopción de criterios de selección de las composiciones. A su acertada solución ha de ayudarnos, en una cierta medida, el conocimiento de la línea seguida en las antologías escolares de literatura castellana, en especial las de Carmen Bravo Villasante (1) y Arturo Medina (2).

Las composiciones que se seleccionen han de ofrecer, al menos, dos condiciones:

1.ª Calidad estética.

2.ª Una cierta seguridad en cuanto a su aceptación por los escolares.

El proceso selectivo podría consistir en:

A) En primer lugar, personas especialmente capacitadas (por su sensibilidad y formación lingüística y literaria) realizarían una amplia selección recogiendo las composiciones que, a su juicio, presentan una mayor calidad estética y no rebasan claramente la capacidad de los escolares.

(1) Bravo Villasante, Carmen. «Antología de la literatura infantil en lengua española», 2 tomos. Edit. Doncel, Madrid, 1966.

(2) Medina, Arturo. «El silbo del aire», (Antología lírica infantil) Edit. Vicens-Vives, Barcelona, 1969. Tiene otra antología con el mismo título y el subtítulo «Antología lírica juvenil la misma editorial, 1965.

B) El segundo paso consistiría en presentar esas composiciones preseleccionadas a un amplio número de alumnos (de diversas edades, pertenecientes a distintos ambientes y condiciones socioeconómicas y en varias localidades) al objeto de averiguar el grado de aceptación de cada una de aquéllas.

Con las composiciones de mayor aceptación, realizaríamos, si el número lo permite una nueva selección al objeto de conseguir:

-Una adecuada representación de la poesía popular y de la culta.

-Una muestra equilibrada de los diversos temas, registros afectivos, géneros, otros aspectos formales y tendencias literarias.

-Variedad de posibilidades en cuanto a su explotación didáctica, con vistas al perfeccionamiento del lenguaje y de otras áreas.

Adviértase que preconizamos antologías de poemas, no de autores.

### 3.3. Actividades didácticas.

No consideramos oportuno realizar, en este lugar, una exposición detallada de las distintas actividades didácticas que podríamos realizar para conseguir los objetivos que hemos formulado. Limitémonos, pues, a una breve reseña de las principales, deteniéndonos sólo un poco en una de ellas que, a nuestro juicio, encierra grandes posibilidades.

3.3.1. Lectura; comentario de textos y composición. Son fundamentales, como decíamos más arriba, los ejercicios de lectura. Al principio, será conveniente que el profesor lea el texto previamente, ante los niños, al objeto de evitar puedan adquirir vicios de pronunciación y ayudarles, si es necesario, en la comprensión de aquél. Después, puede realizarse la llamada lectura colectiva, bien con finalidad expresiva, cuidando preferentemente los aspectos fonológicos y fonéticos, o bien con un propósito cultural, atendiendo principalmente al contenido del texto, buscando relaciones dentro del mendio asturiano o fuera de él y superando así ese carácter estrechamente localista de una buena parte de nuestra literatura regional. Esta modalidad que suele denominarse lectura comentada puede enlazar perfectamente con el comentario de textos con sus amplísimas posibilidades, entre ellas, la de descubrir las relaciones existentes entre los sectores literarios popular y culto y las que puedan existir entre nuestra poesía bable y la castellana...

La composición literaria, la creación de poemas en nuestra habla vernácula, por los propios niños, es una actividad a la que se puede llegar sin grandes dificultades.

3.3.2. La recitación. Por último, vamos a ocuparnos brevemente de esta actividad, haciendo notar que sus posibilidades culturales y formativas no suelen ser explotadas adecuadamente.

Con ella, podemos contribuir, muy eficazmente, a la consecución de los objetivos generales expuestos y, además, lograr:

-Poner a nuestros escolares en contacto directo, a nivel profundo, íntimo y emotivo, con muestras muy significativas de la poesía bable.

-Tomar los textos aprendidos como punto de arranque de muchos de los ejercicios lingüísticos (pronunciación, entonación, vocabulario, estructuras sintácticas...)

-Poner las bases para una futura cultura literaria bable, que parta del conocimiento de muestras muy significativas, perfectamente conocidas y sentidas. En ellas se basará y se insertará el conocimiento de escritores, métrica, recursos expresivos...

La selección de composiciones bables a recitar debe ser realizada con mucho cuidado, con mucho escrúpulo, al objeto de obtener el máximo provecho. Con ellas, conseguiremos dotar a nuestros alumnos, como manifiesta Pierre Gamarra (refiriéndose a la literatura de su país), de una pequeña biblioteca portátil, que les acompañará a través de su vida, llevando en su memoria y en su corazón unas flores poéticas que no olvidarán fácilmente. (1) palabras que confirma el profesor Moreno Báez afirmando que «la poesía que se sabe uno de memoria queda incorporada a la propia personalidad». (2).

## 4. MUESTRA DE COMPOSICIONES POÉTICAS EN BABLE, CLASIFICADAS SEGUN SU ADECUACION A LOS DISTINTOS NIVELES EDUCATIVOS

### 4.1. Composiciones para párvulos y 1.º de E. G. B.:

- Canción de la zagalina, por Pachín de Melás (3).
- Pedro Medero. Cantar anónimo (3).
- Por un vallín abaxu... Cosadiella anónima (4).
- En un pueblín de Quirós... Cosadiella anónima (5).

### 4.2. Composiciones adecuadas a 2.º y 3.º cursos de E. G. B.:

- Debaxu de to ventana. Cantar anónimo (6).
- La zorra y el gallo. Fábula anónima, en bable occidental (3).

(1) Pierre Gamarra. Artículo publicado en «Cahiers Pédagogiques», diciembre, 1971.

(2) Enrique Moreno Báez, art. cit.

(3) Recogidas en ANTOLOGIA DE POETAS ASTURIANOS (POESIA EN BABLE). Instituto de Estudios Asturianos. Oviedo. 1970, (págs. 144-145; 30-31; 25; 26; 180-181; 156-157; 148-149; 127; 92; 112-116; 35-37).

(4) Recogida en *Gran Enciclopedia Asturiana*, tomo I, pág. 29.

(5) Recogida en *Gran Enciclopedia Asturiana*, tomo 2, pág. 158.

(6) Recogida en *Gran Enciclopedia Asturiana*, tomo 6, pág. 1.

- El marinero. Romance anónimo. (3).
- La xente de la montaña. Felicitación de Navidad utilizada por el Grupo Montañero Vestusta de Pola de Siero. 1974.
- P'el carrerín de la cume. Villancico, por Lorenzo Novo Mier.

**4.3. Composiciones para 4.º y 5.º cursos de E. G. B.:**

- Pedida de mano, por Luis Aurelio (3).
- La fontina, por Ricardo García-Rendueles y González (7).
- ¡Ay gaita melguera!, por Enrique García Rendueles (3).

**4.4. Composiciones adecuadas a 6.º y 7.º cursos de E. G. B.:**

- Canción de la madre, por Isidro Díez de la Torre (3).

- Lonxe d'aquí, por Conrado Villar Loza. Utiliza el bable occidental (3).
- ¡Qué reblinquen!, por Marcos del Torniello (3).

**4.5. Composiciones para 8.º de E. G. B.:**

- Lo que cuentan les madreñes, por Pín de Pría (3).
- Pleito entre Oviedo y Mérida, por Antón de Marirreguera (3).

(Estas composiciones fueron recitadas por escolares de los distintos niveles educativos, después de nuestra intervención sobre este tema, en el Ateneo de Oviedo, con motivo de la «I Semana de la Poesía Bable», organizada por la Asociación de Amigos del Bable).

(7) Recogida en *Gran Enciclopedia Asturiana*, fascículos, n.º 91-92.



PEQUEÑOS ACTORES EN UN JUGUETE COMICO ASTURIANO.



---

## ACTIVIDADES DEL I. C. E.

---

---

### PREVISIONES PARA EL PRIMER TRIMESTRE DEL CURSO 1976-1977

---

#### CURSOS DE FORMACION DE PROFESORES DE PEDAGOGIA TE- RAPEUTICA

##### CARACTERISTICAS

**Destino:** Docentes con o sin ejercicio.

**Titulación:** Diploma de «Profesor Es-  
pecializado en Pedagogía Terapéutica».

**Duración:** 400 horas lectivas.

**Estructura y horario:** Dos planes de  
estructura del curso:

1.º—Tres meses y medio de activida-  
des prácticas y teóricas, en jornadas de  
8 horas diarias.

2.º—Cinco meses de actividades  
teórico-prácticas y, posteriormente, tres  
meses de prácticas en un Centro do-  
cente de Educación Especial.

---

#### CURSO DE MICROSCOPIA OPTICA Y ELECTRONICA.

---

**Calendario:** 2 al 12 de noviembre.

**Horario:** Lunes a Viernes: 6 a 9.

**Destino:** Profesores de Ciencias Na-  
turales del E. G. B., del B. U. P., de Bio-  
logía y Geología del C. O. U. y también

profesores de Facultades y Escuelas  
Universitarias.

**Director del Curso:** Dr. Modesto Mon-  
toto San Miguel, Catedrático de Petro-  
logía de la Facultad de Ciencias.

---

## SUASORIAS Y CONTROVERSIAS

---

1. *¿Deben someterse al clásico examen de final de curso los alumnos de 1.º de B.U.P. que han obtenido buenos resultados en todas sus evaluaciones?*

—«Sí» para algunos profesores y «no» para la mayoría.

1.1. Así razonan los profesores del «sí»: es necesaria la revisión de notas finales con un examen general de fin de curso que, además de servir de repaso, clarificará la nota definitiva por si un suficiente o un bien o un notable pudieran remontar el nivel siguiente o, viceversa, desenderlo.

Su objetivo: repaso y afinamiento de notas.

1.2. Los profesores del «no», al parecer, aportan pruebas más contundentes.

He aquí cómo discurren:

—El afinamiento de notas finales es un pretexto de los del «sí», porque el profesor, que no sabe qué saben sus alumnos a través de las evaluaciones de nueve meses, tampoco podría averiguarlo con el examen clásico de fin de curso, en que el examinando se halla bajo la presión del «desideratum» memorístico, el insomnio y el cansancio.

Si este aserto fuese cierto, habría que dudar de la eficacia del sistema actual de evaluaciones, una de las grandes metas de la pedagogía moderna, y retornar al sistema clásico y caduco del envejecido examen de fin de curso.

—El repaso es otro pretexto: este debe de efectuarse para saber más y mejor y no por motivo de

un examen: tantos exámenes son demasiadas espadas de Damocles.

—Reconocimiento al mérito de los alumnos estudiosos, por su trabajo cotidiano de un curso entero y de evaluación en evaluación, con la abolición del clásico «sofocón» del examen de fin de curso, causa de trastornos psíquicos y físicos de muchos estudiantes de antaño de los últimos días de curso: insomnio, fatiga y hastío, y muchas veces odio y aborrecimiento a los libros y a los apuntes, con posible pérdida de la vocación al estudio.

—Distinción para los alumnos oficiales laboriosos frente a los displicentes al estudio y frente a los libres para quienes es inminente el examen final, evitando así, tan de moda en nuestros días, la confusión y neutralización de la filosofía de valores.

—Finalmente acusación de inmovilismo a los del «sí», por marginar los avances de los sistemas pedagógicos y didácticos modernos y tal vez por «catarsis» psicológica de «también nosotros sufrimos ese examen».

Su objetivo: motivación del trabajo y humanización de los exámenes.

**MANUEL G. MENENDEZ NADAYA**  
(Jefe de Seminarios Didácticos  
del Instituto Nacional de Bachillerato  
de Villablino)

---

## INFORME SOBRE EL SEMINARIO «LAS LENGUAS CLÁSICAS HOY»

---

El ICE de la Universidad de Oviedo, dentro de los Cursos de Perfeccionamiento del profesorado que desde hace años celebra en la Universidad Laboral de Gijón en el mes de julio, organizó del 19 al 24 un Seminario sobre *Las Lenguas Clásicas hoy* al que acudió un buen número de profesores de latín y griego del Distrito Universitario, así como compañeros procedentes de otras provincias. El hecho de que en Abril de 1976 se celebrara el V Congreso Español de Estudios Clásicos, donde se atendió de manera destacada el problema de la Didáctica y Metodología de estas lenguas, unido a que en el próximo curso se iniciarán en el estudio del latín los estudiantes que han inaugurado el nuevo Bachillerato, nos

hizo pensar que éste era el momento de celebrar un Curso sobre las lenguas clásicas, que tan mal paradas han quedado en el nuevo sistema educativo.

El curso se concibió con dos finalidades distintas: la primera fue la de atender las exigencias del profesorado en ejercicio, que necesita y desea actualizarse periódicamente en su formación científica. La segunda fue la de estudiar métodos didácticos adaptados a la nueva estructura del Bachillerato, con su drástica reducción de horas en las asignaturas de latín y griego. También se proyectó la valoración de los nuevos libros de texto de latín que ya habían sido editados y cu-

yas Editoriales tuvieron la amabilidad de proporcionarnos algún ejemplar.

Para conseguir el primero de nuestros objetivos contamos afortunadamente con un buen equipo de profesores, pues las lenguas clásicas están muy bien representadas dentro del profesorado de nuestro país. Por esto sorprende que una vez que se ha logrado preparar a gran número de docentes en esta rama de la Filología, se deje sin alumnos precisamente ahora a estos profesores, como si conviniera acrecentar los muchos problemas que tiene hoy la educación española; hecho que hay que incluir dentro de las contradicciones de nuestro peculiar modo de ser.

El Programa que presentó el profesorado responsable del curso y que complació plenamente a los participantes fue el siguiente:

Dr. D. MARTIN S. RUIPEREZ, Catedrático de Griego de la Universidad Complutense:

– *Nueva estrategia en la enseñanza de las Humanidades*: Un método de griego basado en la estadística. El uso de los textos. Los ejercicios.

– *Lo que perdura hoy de la teoría de las larinales*.

– *Dialectología y lingüística griega en los últimos 25 años*.

– *Un hallazgo literario: Fragmento erótico de Arquíloco de Paros*.

Dra. doña MARIA DEL DULCE NOMBRE ESTEFANIA, catedrático de INEM, Universidad y

Profesora Agregada de Latín de la Universidad de Santiago:

– *Nuevos métodos en investigación lingüística. Perspectivas de la lingüística matemática*.

– *Aplicación de los métodos lingüísticos al estudio de la literatura latina: la Epopéya I y II. Panegírico*.

– *Concepto de ciencia literaria*.

– *Aplicación de criterios al estudio de una Antología latina*.

– *Nuevos métodos en investigación lingüística: Aplicación a la sintaxis latina. Aplicación a la métrica. Aplicación a la morfología latina*.

Dr. D. MANUEL GARCIA TEIJEIRO: Profesor Agregado de Filología Griega de la Universidad de Oviedo.

– *El desarrollo de la escritura en Grecia*.

– *Un dialecto griego marginado: el panfilio*.

– *La llamada regresión ática y el estructuralismo*.

– *Interpretación moderna de la poesía de Hiponacte*.

– *Las oraciones condicionales y concesivas a la luz de la gramática histórica*.

– *Lingüística y literatura: La lengua de los dioses y de los fantasmas*.

Se celebraron además Coloquios entre los participantes, especialmente el profesorado de latín debatió ampliamente la problemática que plantea el próximo curso. Las Conclusiones que presentaron al final del Seminario, leídas por doña Matilde Garzón Ruipérez, catedrática de Latín de INEM y Jefe de División del ICE de Salamanca, fueron las siguientes:

## CONCLUSIONES PRESENTADAS POR EL GRUPO DE PROFESORES DE LATIN

«Haciéndonos solidarios de los criterios expuestos por el profesor RUIPEREZ para la enseñanza del griego hoy, establecemos como objetivos para la enseñanza del latín, en el Nuevo Bachillerato:

1) Utilizar un método «natural», lo más cercano posible al modo normal de aprender cualquier lengua, eliminando el *gramaticalismo*. El paradigma no es el principio sino la conclusión.

2) Puesto que es breve el tiempo que se nos concede para enseñar las lenguas clásicas, es preciso optar por lo *más urgente*, que es lo *más frecuente*.

3) Teniendo como lema «Buscar al hombre en el mundo antiguo, para comprender mejor al hombre moderno» (Pire: «Le latín en question»), deberemos despertar en los alumnos el interés por la CULTURA, ambientando los textos o *explayándolos*, con el análisis de nociones históricas, geográficas, mitológicas, de ideas, costumbres, instituciones, etc., sin tomar el texto como pretexto para digresiones.

4) Orientar el interés de los alumnos hacia el hombre que trabaja y construye más que hacia el que guerra y destruye. Muchos textos hasta ahora sin relieve en la Enseñanza Media, pueden proporcionarnos datos a este respecto.

5) Enriquecimiento de la propia lengua y cultura.

6) No pretender agotar los programas, sino tener en cuenta la capacidad de asimilación de los alumnos, colectiva e individualmente.

7) El sistema a adoptar deberá poner en contacto los alumnos con la lengua en todos sus aspectos: morfología, sintaxis, léxico, aspectos culturales ya mencionados, siempre partiendo de textos cuidadosamente seleccionados.

A la vista de estos criterios y objetivos, lamentamos que los autores de los libros de latín, actualmente en el mercado, que han llegado ya a nosotros, sigan ofreciendo:

– densísimos y completos paradigmas

– extensión desmesurada y exceso de materia-



les, pocas veces en conexión, ambas cosas nada propicias para despertar el interés de los alumnos y facilitar la labor del profesor.

En consecuencia, proponemos:

1) A un plazo más largo, elaborar métodos ajustados a los criterios expuestos o a otros similares, que tiendan a eliminar la rutina, la rigidez e inmovilismo de los métodos tradicionales, cuyo fracaso es evidente y que, con más o menos maquillaje, siguen apareciendo.

2) Como *medida de urgencia* y para paliar la deficiencia de estos métodos, aconsejamos:

2.1. Prescindir de la enseñanza de paradigmas completos, sin que previamente y de un modo gradual el alumno haya reconocido en los textos los diferentes casos.

2.2. Seleccionar los textos que permitan al alumno, en la medida de lo posible, aprender gradualmente y en conexión, la morfología, sintaxis y léxico, eliminando aquellos que no puedan ajustarse a esta metodología.

2.3. Siendo imprescindible que el alumno llegue a aprender el primer año un repertorio de 400 o 500 palabras de vocabulario básico, según los criterios expuestos, estas palabras deben aprenderse a partir de los textos y no aisladamente, en las listas que muchos manuales ofrecen. Hacemos hincapié en la importancia de no descuidar el aprendizaje de partículas, que tanto contribuyen a matizar la traducción y que facilitarán después la comprensión de algunos tipos de oraciones: *adversativas, causales, temporales.*

Como metas a alcanzar para *Primero de Latín*, proponemos:

1) Respecto a la MORFOLOGIA,

—conocimiento gradual y según un orden de frecuencia, de las cinco declinaciones.

—Pronombres, adjetivos, grados de comparación.

—Conjugación, eliminando los tiempos menos frecuentes.

2) Respecto a SINTAXIS y en conexión con la morfología:

—Introducción gradual de las funciones principales de los casos.

—Atención repetida a los complementos de lugar.

—Diferencias entre frases simples afirmativas, negativas e interrogativas.

—Oraciones con *sum*, en sus empleos más frecuentes.

—Oraciones transitivas y pasivas.

—Oraciones de relativo en indicativo.

—Construcciones con participio.

—Valor nominal del infinitivo y en oraciones de infinitivo fáciles.

—Usos más frecuentes del *cum*: temporal y temporal-causal.

—Usos más frecuentes de *ut* con indicativo, completivas y finales.

—Condiciones reales.

—Causales con *quod*. Las demás oraciones causales, introducidas por *quia, quonian* así como las adversativas y temporales deben ser objeto de estudio en el léxico más que en la sintaxis o, al menos, en íntima conexión.

Volvemos a insistir en que la adquisición de todos estos conocimientos debe ser gradual, progresiva, conjuntada y a partir de textos seleccionados, sin que cada explicación sobrepase lo que exija la comprensión del texto. Ello requiere por parte del profesor consciente, que sabe en qué medida depende de su interés el futuro de nuestras lenguas clásicas, una amplia expurgación de los libros de texto de que, actualmente, disponemos.

Igualmente remachamos que los contenidos culturales no deben aparecer desconectados y en apéndice de cada lección. El profesor podrá ampliarlos e ilustrarlos con el lujo de medios audiovisuales que hoy existen: diapositivas, transparencias, discos; mapas, planos proyectados, fotocopiados, etc.

El éxito o fracaso de este nuevo curso de Latín y en definitiva de las lenguas clásicas en el Bachillerato, dependerá en gran medida de una selección adecuada de textos y del uso y abuso que se haga de los medios con que actualmente contamos».

Estas conclusiones fueron aprobados por todos los asistentes, pues responden a la línea metodológica marcada en el Curso de aceptar las limitaciones impuestas al latín en los planes actuales de Bachillerato, sin que ello quiera decir que estemos conformes con su precaria situación, pero en tanto en cuanto no se modifique la legislación actual, creemos que hay que aprovechar al máximo los recursos, procurando atender preferentemente los aspectos de las lenguas y cultura clásica que nos parecen más adecuados a la mentalidad del hombre contemporáneo.

E. DOMINGO

---

# OTRAS ACTIVIDADES

---

## I CONGRESO NACIONAL DE SORDOS DE ESPAÑA

### INTRODUCCION

Inaugurado por S. M. la Reina doña Sofía y clausurado por el Vicepresidente del Gobierno, señor Fraga Iribarne, se celebró en la capital de España, del 12 al 16 del pasado mes de mayo, el «I Congreso Nacional de Sordos de España», convocado bajo el lema «Un faro de luz en la torre del Silencio».

Al Congreso, patrocinado por la Dirección General de Asistencia Social del Ministerio de la Gobernación y organizado por la Federación Nacional de Sociedades de Sordomudos de España, asistieron 1.132 participantes entre sordos, profesores especializados, profesionales afines y oyentes preocupados por su problemática.

S. M. el Rey fue presidente del Comité de Honor, en el que se integraron el presidente del Gobierno, varios Ministros, el Cardenal Arzobispo de Madrid, los Duques de Cádiz y otras personalidades. Así mismo asistió una numerosa representación de sordos de las provincias de este Distrito Universitario de Oviedo.

Igualmente asistieron dos personalidades extranjeras, que dados sus méritos, han potenciado el valor del Congreso. Fueron el señor Dragoljub Vukotic y el doctor Cesare Magarotto, Presidente el primero y Secretario General el segundo, de la Federación Mundial de Sordomudos.

### ACTIVIDADES

Las actividades fueron muy diversas, pudiendo agruparse en: Ponencias y Comunicaciones; exposición Artística; homenaje en el Retiro a Pedro Ponce de León; proyección de las películas «Hellen Keller» y «El silencio sin luz», interpretadas, dirigidas y realizadas por sordos españoles; representaciones teatrales mímicas de «Escuadra hacia la muerte» de A. Sastre y «Llanto por Ignacio Sánchez Mejías» de F. García Lorca; partido de la Selección Nacional de Fútbol Silencioso contra la A. D. Rayo Vallecano de Madrid, etc...

Cabe destacar la Santa Misa Solemne, ofrecida por el Jefe del Estado anterior, que fue primer presidente de Honor del Congreso. En el maravilloso marco de la Basílica de San Francisco el Grande, concelebraron mímicamente los dos únicos sordos españoles, PP. Ayerra y Yanes, auxiliados por varios sacerdotes especializados en Pastoral del Sordo.

Igualmente hubo en el Congreso una Exposición científica y de Material Didáctico, en la que empresas españolas y extranjeras mostraron las

últimas aportaciones surgidas en los terrenos próximos a la sordomudística. Destacaron el despertador luminoso; los aparatos de telefonía: Video, Telescritura y Code-con; así como los textos, material y revistas de PROAS y Editorial Santillana.

En las Ponencias y Comunicaciones se ha intentado señalar el pensamiento, la actitud y la variada y difícil problemática del sordo, así como su capacidad de trabajo y adaptación. Su enorme preparación y calidad artística la ha demostrado sobradamente en la EXPO-SORD, o exposición artística paralela al Congreso, en la que se han expuesto trabajos y dibujos, enmarcados en los siguientes apartados: Pintura al óleo; escultura; pintura a la acuarela; dibujo; artesanía; fotografía en color y en blanco y negro. De todas estas expresiones hubo una convocatoria especial para juveniles.

Una serie de actos sociales y de convivencia completaron esta magna convención en la que por primera vez se reunieron todos los sordos de España, sin distinción de organizaciones o precedencias.

### LAS CONCLUSIONES

Quizá son las conclusiones lo más importante de un Congreso, al menos, de cara al futuro. Por ello, intentamos allí reunir las, encuadrándolas en cuatro grandes apartados, para que su comprensión fuese más clara. También intentamos, dentro de lo posible, una mayor operatividad de las mismas. Los que hemos tenido el honor y la suerte de trabajar como expertos de UNESCO en este campo, sabemos que muchas de estas ideas son válidas a nivel mundial.

Los tres días de intensos trabajos y discusiones, así como el año de preparación, cristalizaron en un gran número de propuestas y estudios. Ante tal magnitud de cuestiones, que serán estudiadas detenidamente, sólo expusimos en la clausura un resumen de las conclusiones, que sintetizamos al final de este escrito y como anexo al mismo.

### COLOFON

Es evidente que los problemas del sordo, y particularmente los de su educación e integración social, son muy complejos. Quizá en otro número de la Revista «Aula Abierta», tengamos oportunidad de poder exponer algunos de ellos.

Las breves líneas de hoy sólo pretenden informar y dar constancia de un hecho social sin

precedentes en la historia sordomodística española: Su primer Congreso Nacional, que para ellos ha sido un reconocimiento de la sociedad española, que se ha sensibilizado con sus pro-

blemas y un apoyo del primer gobierno de la Monarquía ante sus necesidades e inquietudes.

#### JESUS LOPEZ-SOLORZANO ARQUERO

Secretario General del Congreso y Presidente de la Asociación Española de Educadores de Sordos.

## ANEXO UNICO: CONCLUSIONES (Resumen)

### I. EDUCACION

- Crear una comisión mixta entre profesores sordos y oyentes encargada de buscar, escribir y seleccionar libros para sordos.
- La formación de profesor de sordos debe ser de alta calidad en todos los aspectos y tener un perfeccionamiento continuado.

Que se permita al sordo ser profesor de otros sordos en áreas donde no sea imprescindible el lenguaje, y desde luego, ser profesor de actividades y áreas complementarias.

Los profesores de sordos deben tener una asignatura de comunicación gestiva.

- Que en el Real Patronato de Educación Especial, recientemente creado y en el Instituto Nacional de Educación Especial dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia, se organice un grupo de trabajo y un servicio, respectivamente, dedicado de modo concreto a los aspectos de sus correspondientes competencias, que se refieren a la educación especial de los sordos.
- Que el SEREM en coordinación con el SEAF-PPO, realice un programa de formación profesional para sordos de acuerdo con la demanda de mano de obra y utilizando las técnicas de comunicación adecuadas que permitan el acceso del sordo en edad laboral al mundo del trabajo en la igualdad de oportunidades técnicas con los oyentes. Esta vía deberá ser reforzada por la Obra Sindical de Formación Profesional a través de los centros de esta Institución.
- Es fundamental desarrollar cuanto antes el capítulo de la Ley General de Educación relativo a la Educación Especial, determinando los criterios básicos en cuanto a modalidades, contenido, niveles, metodología de la educación y formación especial del sordo.
- El Congreso hace constar su agradecimiento a los numerosos profesores de sordos que con capacidad, y sobre todo con cariño, dedican sus esfuerzos y conocimientos a esta peculiar enseñanza.
- Que se organice por parte del Ministerio de Educación y Ciencia, para coadyuvar a la formación permanente del sordo, cursos de

liberación cultural a fin de que no olviden los conocimientos adquiridos y la lectura labial que es el medio de comunicación con el oyente. Estos cursos se desarrollarían preferentemente en los locales de las Asociaciones de sordos.

### II. SANIDAD

- Creación de un Centro de Rehabilitación, de profilaxis y de Orientación Sanitaria en el que se podrían organizar cursos de Instructoras Sanitarias que divulgarían los conceptos en ellos vertidos. Al mismo tiempo vigilarían y coordinarían la conducta a seguir en los diferentes casos que concierne a los *problemas de la hipocusias sin o con audimudez*, se pudieran presentar.
- Es necesario antes de iniciar tratamiento corrector protésico, el examen clínico por el otólogo, para el establecimiento del oportuno diagnóstico y tratamiento.

### III. PROFESIONAL LABORAL E INTEGRACION SOCIAL

- Creación de la «Obra Nacional de Asistencia al Sordo» (ONAS).
- Que el SEREM potencie y especialice los servicios de información, orientación y asistencia en sus diversos Gabinetes y servicios en beneficio de los sordos.
- Exigir el exacto cumplimiento de las disposiciones legales que obligan a las empresas a admitir un cupo de minusválidos sordos. Abrir nuevos horizontes profesionales con la especial incorporación del no oyente a los trabajos administrativos.
- Es urgente regular de modo claro y preciso las relaciones laborales de los sordos que se incorporen al trabajo en régimen de contratación libre o Centros de Empleo Protegidos, acortándose lo más posible el plazo concedido al Gobierno por la Ley de Relaciones Laborales de 8 de abril de 1976 para la aprobación de una norma especial, regulando estas cuestiones en relación con los minusválidos en general.
- Deben aprobarse las correspondientes normas para que el servicio de Empleo y Acción

Formativa del Ministerio de Trabajo tenga en cuenta las especialidades que requiere la atención del trabajador sordo en cuanto a conocimiento o inventario de los puestos de trabajo adecuados para ellos y, sobre todo, al conocimiento de las actitudes personales de cada trabajador sordo.

- Que desaparezca de la legislación e Instituciones la palabra «minusválido o subnormal» cuando se refieran al sordo, llamándole simplemente por este nombre, acogiéndose por su pérdida auditiva a los beneficios establecidos, una vez reconocidos y clasificados.
- Que se institucionalice el Congreso de sordos cada tres años creando una Secretaría o Comisión Permanente para la organización de los mismos.
- Que se establezca una campaña en medios informativos de divulgación de la sordera y de las posibilidades y limitaciones verdaderas, en todos los medios de comunicación social.
- Es imprescindible que existan abogados especializados como asesores jurídicos en todos los problemas del sordo.
- Que exista un canal o programa especial en T. V. dedicado a sordos. También deben substituirse las películas más importantes, desde

el punto de vista artístico y cultural, y proyectarse en una Sala de cine subvencionada especialmente.

#### IV. DEPORTES Y TIEMPO LIBRE

- Que la Delegación Nacional de Juventudes colabore, autorice y subvencione las competiciones deportivas que este Comité Español de Deportes Silenciosos pueda organizar anualmente entre los colegios de sordos de toda España.
- Se considera necesario que todas las Asociaciones cuenten con secciones de formación cultural y sus respectivas bibliotecas; para lo cual deberá tenerse el apoyo del Ministerio de Educación y Ciencia y de la Dirección General de Cultura Popular de Información y Turismo.
- Que se potencie el turismo del sordo, las relaciones sociales entre ellos mismos, la asistencia a colonias de vacaciones y la práctica de deportes idóneos.
- Creación del Centro Experimental del Teatro del Sordo en España.
- Creación de cursillos monográficos para sordos y educadores sobre «juego dramático».

---

## INFORME SOBRE UNAS JORNADAS DE METODOLOGIA Y DIDACTICA DE LA HISTORIA EN EL BACHILLERATO

---

Durante los días 13, 14, 15, y 16 de septiembre de 1976 se celebraron en Santander las Jornadas de Metodología y Didáctica de la Historia para profesores de Bachillerato. La organización corrió a cargo del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santander y de la Asociación Nacional de Catedráticos de I. N. E. M. Correspondió a los integrantes de la comisión gestora (Carlos Galán, Mariano Mañero y Tomás Martínez) la difícil tarea de satisfacer las expectativas e intereses de unos 330 profesores de toda España asistentes a estas Jornadas.

La ciudad de Santander respondió con hospitalidad e interés ante esta convocatoria. De ello es prueba la recepción dada por el Ayuntamiento, la puntual información de la prensa y la despedida en la villa de Santillana, bajo los auspicios de la Diputación provincial.

Durante el transcurso de las Jornadas presentaron ponencias profesores invitados y se ofrecieron comunicaciones de una forma espontánea. Animados coloquios siguieron al desarrollo de las conferencias y se formaron grupos de trabajo entre los asistentes, que deseaban tratar algunas cuestiones (éstas se centraron en problemas de la enseñanza de la historia en el Bachillerato, condiciones básicas para la calidad de la enseñanza e historia y nacionalidades).

Las ponencias podrían clasificarse en tres grupos con un carácter meramente orientativo:

1.—Sobre el significado y problemas del Bachillerato en general (don Antonio del Toro, Presidente de la Asociación Nacional de Catedráticos de I. N. E. M.) y de la Historia en el Bachillerato en particular (Dr. Valdeón Baroque).

2.—Sobre el estado actual de la investigación histórica (Dr. Carreras Ares) y las posibilidades de investigación en el Bachillerato (Dr. Lacomba Avellán).

3.—Planteamientos, a partir del conocimiento de la evolución mental del alumno, de una didáctica de la Historia (Dra. Llorens Serrano).

También podríamos agrupar dentro de esta triple clasificación las comunicaciones presentadas:

1.—El tratamiento de un viejo problema: la unidad administrativa de la Geografía y la Historia en la Enseñanza Media (D. Antonio Herrera).

2.—La tarea de iniciar en la investigación histórica a los alumnos de Bachillerato por medio del uso de la prensa (D. José Antonio Ayala).

3.—Experiencias didácticas en 1.º de Bachillerato: análisis de un cuestionario de conocimientos y actitudes (D. Florencio Frieria) y experi-

mento de renovación de metodología didáctica (D.<sup>a</sup> Manuela Balanzá y grupo de Valencia).

El hecho de haber sido distribuidos entre los asistentes los textos de ponencias y comunicaciones nos exime de la imposible labor, en este espacio, de explicar su contenido y comentario. No obstante, con ánimo comprensivo, esbozaremos algunos fallos observados desde nuestro particular punto de vista: escaso orden en la combinación de ponencias y comunicaciones (nos parece que la clasificación apuntada era la que debiera haberse seguido); a esto hay que añadir la precipitación y escasa coordinación con los grupos de trabajo; el número de comunicaciones presentadas fue muy reducido (poco más del uno por cien de los asistentes se decidió a enviar un trabajo); carga económica para los cursillistas, que debiera intentarse paliar (1.000 ptas. por matrícula, viajes y estancia concertada con una agencia); presentación de un método audiovisual para explicar la Historia del País

Vasco, que hizo perder una tarde de las Jornadas; algún intento esporádico de «asambleizar» los coloquios, que podrían haber dado más juego en los planos científico y docente; selección defectuosa en la exposición bibliográfica con pocos libros de Didáctica y demasiados manuales universitarios de Historia...

Los mencionados defectos u otros no restan en absoluto el valor de estas Jornadas de Metodología y Didáctica de la Historia en el Bachillerato. El mayor elogio que se les puede hacer es que la inmensa mayoría de los asistentes sacaron utilidad de ellas y desean su continuidad. Reciban, desde estas líneas de «Aula Abierta», una sincera felicitación el I.C.E. de la Universidad de Santander, la Asociación Nacional de Catedráticos de I. N. E. M. y, de una forma especial, los tres componentes de la Comisión organizadora.

**FLORENCIO FRIERA**

---

---

**LIBRERIA**

**OJANGUREN**

**Julio Rojo Fernández**

**Plaza de Riego, 3  
Teléfono 21 88 24**

**Apartado 40  
OVIEDO**

**Libros y revistas nacionales y extranjeras**

**Suscripciones**

**Cuentas corrientes de librería**



# DOCUMENTACION BIBLIOGRAFICA

## BIBLIOGRAFIA FUNDAMENTAL PARA EL ESTUDIO DE LA LENGUA Y CULTURA GRIEGA

Excluimos de esta Bibliografía las ediciones críticas o traducidas de autores griegos, así como toda clase de artículos, imprescindibles para el especialista, publicados en las numerosas revistas con que cuenta la Filología Clásica. Asimismo, dado su intento orientador para el profesorado de Bachillerato, excluimos también la Bibliografía sobre Papirología, Paleografía, Epigrafía y Crítica textual griega.

### 1. LINGÜÍSTICA

#### 1.1. Lingüística indoeuropea.

- BENVENISTE E.: *Origins de la formation des noms en indoeuropéen*. París 1935.  
 — *Noms d'agent et noms d'action en indoeuropéen*. París 1948.  
 KURYLOWICZ J.: *Etudes indoeuropéennes*. Cracovia 1935.  
 — *L'Accentuation des langues indoeuropéennes*. Cracovia 1952.  
 GARCIA TEJJEIRO M.: *Los presentes indoeuropeos con infijo nasal y su evolución. Theses et Studia Philologica Salmanticensia XVI*. Salamanca 1970.  
 MEILLET A.; VENDRYES J.: *Traité de Grammaire Comparée des Langues Classiques*. París 1924.  
 MEILLET A.: *Introduction à l'étude comparative des langues indoeuropéennes*. París, 1937.  
 RODRÍGUEZ ADRADOS F.: *La dialectología griega como fuente para el estudio de las migraciones indoeuropeas en Grecia*. Salamanca 1952.  
 — *Evolución y estructura del verbo indoeuropeo*. Madrid 1963.  
 — *Lingüística indoeuropea*. Madrid 1975.  
 VILLAR F.: *Lengua y pueblos indoeuropeos*. Madrid 1971.

#### 1.2. Historia de la lengua griega y dialectología.

- BUCK C. D.: *The Greek Dialects*. Chicago 1955.  
 CHADWICK J.: *El enigma micénico. El desciframiento de la escritura lineal. B*. Madrid 1962.  
 HOFFMANN O., DEBRUNNER A., SCHERER A.: *Historia de la lengua griega*. Madrid 1973.  
 LÓPEZ EIRE A.: *Tres cuestiones de dialectología griega. Theses et Studia Philologica Salmanticensia XIV*. Salamanca 1969.  
 — *Innovaciones del Jónico-ático. Acta Salmanticensia*. Salamanca 1970.  
 MEILLET A.: *Aperçu d'une histoire de la langue grecque*. Puesta al día por O. Masson. París 1965.  
 PALMER L. F.: *The interpretation of Mycenaean Greek Texts*. Londres 1961.  
 VENTRIS M., CHADWICK J.: *Documents in Mycenaean Greek*. Cambridge 1956.

#### 1.3. Fonética y morfología.

- BALLY CH.: *Manuel d'accentuation grecque*. Berna 1945.  
 BRANDESTEIN W.: *Lingüística Griega*. Madrid 1964.  
 CHANTRAINE P.: *Morphologie historique du grec*. París 1947.  
 — *La formation des noms en grec ancien*. París 1933.  
 — *Grammaire Homérique I*. París 1959.  
 FERNÁNDEZ GALIANO M.: *Manual práctico de morfología verbal griega*. Madrid, 1970.  
 LEJEUNE M.: *Traité de phonétique grecque*. París 1955.  
 — *Phonétique historique du mycénien et du grec ancien*. París 1972.  
 SCHWYZER E.: *Griechische Grammatik I*. Munich 1939.  
 VENDRYES, J.: *Traité d'accentuation grecque*. París 1945.

#### 1.4. Sintaxis.

- BIZOS M.: *Syntaxe grecque*. París 1955.  
BRUNEL J.: *L'aspect verbal et l'emploi des préverbes en grecque, particulièrement en attique*.  
BURGUIERE P.: *Histoire de l'infinitive grec*. París 1960.  
CHANTRAINE P.: *Grammaire homérique II. Syntaxe*. París 1953.  
CIRAC, S.: *Manual de gramática histórica griega IV. Lecciones de sintaxis del verbo y de las oraciones*. Barcelona 1957.  
DENNISTON J.: *Greek Particles*. Oxford 1954.  
GARCÍA GUAL C.: *El sistema diatético en el verbo griego*. Madrid 1970.  
GUIRAUD CH.: *La phrase nominale en grec d'Homère à Euripide*. París 1962.  
HUMBERT J.: *Syntaxe grecque*. París 1960.  
LABEY D.: *Manuel de particules grecques*. París 1950.  
MONTEIL P.: *La phrase relative en grec ancien, des origines, à la fin du V siècle*. París 1963.  
PISANI V.: *Sintassi della lingua greca antica*. Milán 1951.  
S. LASSO DE LA VEGA J.: *La oración nominal en Homero*. Madrid 1955.  
— *Sintaxis Griega*. Madrid 1968.  
S. RUIPÉREZ: *Estructura del sistema de aspectos y tiempos del verbo griego antiguo*. Salamanca 1954.  
SCHWYZER E. y DEBRUNNER A.: *Griechische Grammatik II. Syntax und syntaktische Stilistik*. Munich. 1950.  
WACKERNAGEL J.: *Vorlesungen über Syntax mit besonderer Berücksichtigung von Griechisch, Lateinisch und Deutsch. I. II. Basilea 1926-28*.

#### 1.5. Métrica y estilística.

- CARRIÈRE J.: *Stylistique grecque pratique*. París 1960.  
CHANTRAINE P.: *La Stylistique grecque. Actes du premier Congrès de la F. I. E. R. Class.* París 1951.  
DAIN, A.: *Leçon sur la stylistique grecque*. París 1941. *Traité de métrique grecque*. París 1965.  
DALE A. M.: *The Lyric Metres of Greek Drama*. Cambridge 1968.  
— *Collected Papers*. Cambridge 1969.  
DOMINGO E.: *La responsión estrófica en Aristófanes. Acta Salmanticensia*. Salamanca 1975.  
GENTILI B.: *La métrica dei Greci*. Florencia 1952.  
KORZENIEWSKI D.: *Griechische Metrik*. Darmstadt 1968.  
KOSTER W. J. W.: *Traité de métrique grecque suivi d'un précis de métrique latine*. Leyden 1962.  
MAAS P.: *Greek Metre*. Oxford 1966.  
MARTÍNEZ CONESA J. A.: *Figuras estilísticas aplicadas al griego y al latín*. Valencia 1972.  
POHLSANDER H. A.: *Metrical Studies in the Lyrics of Sophocles*. Leyden 1964.  
RAVEN D. S.: *Greek Metre*. An Introduction. London 1962.  
SNELL B.: *Griechische Metrik*. Göttinga 1962.

## 2. LITERATURA GRIEGA

### 2.1. Obras Generales.

- ALSINA J.: *Literatura Griega. Contenido, problemas y métodos*. Barcelona 1967.

- ALSINA J. MIRALLES C.: *La literatura griega medieval y moderna*. Barcelona 1966.  
BOWRA C. M.: *Historia de la literatura griega*. Méjico 1950.  
— *Introducción a la literatura griega*. Madrid 1968.  
CANTARELLA R.: *La literatura griega clásica. La literatura griega de la época helenística e imperial I, II*. Buenos Aires 1968.  
CATAUDELLA A.: *Historia de la literatura griega*. Barcelona 1954.  
CROISET A. y M.: *Histoire de la littérature grecque I, V*. París 1928-35.  
JAEGER W.: *Paideia*. Los ideales de la cultura griega I, II, III. Méjico 1953.  
LESKY A.: *Historia de la literatura griega*. Madrid 1968.  
NESTLE W.: *Historia de la literatura griega*. Barcelona 1944.  
— *Historia del espíritu griego*. Desde Homero hasta Luciano. Barcelona 1961.  
PUECH A.: *Littérature grecque chrétienne I, II, III*. París 1928-30.  
QUASTEN J.: *Patrología I, II*. Madrid 1961-62.  
SCHMID, W. STAEBLIN O.: *Geschichte der Griechischen Literatur I-VII 1920-48*.  
SNELL B.: *Las fuentes del pensamiento europeo*. Madrid 1965.

### 2.2. Géneros literarios y autores.

- FINSLER G.: *La poesía homérica*. Barcelona 1947.  
GIL L. BLANCO, FREIJEIRO A. PASTOR A.: *Tres lecciones sobre Homero*. Cuadernos de la Fundación Pastor. Madrid 1965.  
MAZON P.: CHANTRAINE P.: *Introducción à L'Iliade*. París 1940.  
R. ADRADOS, F. GALIANO, GIL L., S. LASSO DE LA VEGA: *Introducción a Homero*. Madrid 1963.  
KIRK G. S.: *The Songs of Homer*. Cambridge 1962.

### Fondation Hardt:

- *Entretiens sur L'Antiquité classique: Hésiode et son influence*. Vandoeuvres. Genève 1961.  
— *Entretiens sur l'A. C.: Archiloque*. V. Genève 1964.  
R. ADRADOS: *Líricos griegos. Elegíacos y yambógrafos antiguos I, II* Barcelona 1956-59 (Además del texto griego y traducción incluye introducciones valiosas).  
F. GALIANO: *Safo*. Cuadernos de la Fundación Pastor. Madrid. 1958.  
BOWRA C. M.: *Pindar*, Oxford 1964.  
F. GALIANO, LASSO DE LA VEGA, R. ADRADOS: *El descubrimiento del amor en Grecia*. Madrid 1959.  
F. GALIANO, LASSO DE LA VEGA, R. ADRADOS: *El concepto del hombre en la antigua Grecia*. Madrid.  
S. LASSO DE LA VEGA J.: *Ideales de la formación griega*. Madrid 1966.  
— *De Sófocles a Brecht*. Barcelona 1970.  
LESKY A.: *La tragedia griega*. Barcelona.  
LIDA M.<sup>a</sup> Rosa: *Introducción al teatro de Sófocles*. Buenos Aires 1944.  
MURRAY G.: *Esquilo*. El creador de la tragedia. Buenos Aires 1954.  
— *Eurípides y su época*. Méjico 1951.

- *Aristophanes*. Oxford 1933.  
 NIETZSCHE F.: *El nacimiento de la tragedia*. Madrid 1973.  
 — *Estudios sobre Grecia*. Madrid 1968.  
 R. ADRADOS: *Fiesta, Comedia y Tragedia* Sobre los orígenes griegos del teatro. Barcelona 1972.  
 ROMERO J. L.: *De Heródoto a Polibio*. El pensamiento histórico en la cultura griega. Buenos Aires 1952.  
 JAEGER W.: *Demóstenes*. La agonía de Grecia. Méjico 1945.  
 VILAMOWITZ U.: *Hellenistische Dichtung in der Zeit des Kallimachos* 1. II. Berlín 1924.  
 ZIEGLER K.: Plutarchos von Chaironeia. *RE* 21, 1951. 636-962. (Publicado aparte en 1963).  
 GARCÍA GUAL C.: *Los orígenes de la novela*. Madrid 1972.  
 MIRALLES C.: *La novela en la antigüedad clásica*. Barcelona 1968.

### 3. FILOSOFIA Y CIENCIA

- BRUN J.: *El estoicismo*. Cuadernos EUDEBA. Buenos Aires 1962.  
 BUENO G.: *La metafísica presocrática*. Madrid-Oviedo 1974.  
 CAPELLE W.: *Historia de la filosofía griega*. Madrid 1972.  
 GIGÓN O.: *Les grands problèmes de la philosophie antique*. París 1961.  
 — *Los orígenes de la filosofía griega*. Madrid 1971.  
 GUTHRIE W. K. C.: *Los filósofos griegos*. Méjico 1958.  
 FARRINGTON B.: *Ciencia griega*. De Tales a Aristóteles. Buenos Aires 1947.  
 — *Ciencia y política en el mundo antiguo*. Madrid 1968.  
 — *Ciencia y filosofía en la antigüedad*. Barcelona 1971.  
 — *La rebelión de Epicuro*. Barcelona 1974.  
 FERNÁNDEZ GALIANO M.: *De Platón a Diógenes*. Cuadernos de la Fundación Pastor. Madrid 1964.  
 FESTUGIERE A. J.: *Epicuro y sus dioses*. Cuadernos de EUDEBA. Buenos Aires 1960.  
 FRAILE G.: *Historia de la Filosofía* 1. Madrid 1956.  
 JAEGER W.: *La teología de los primeros filósofos griegos*. Méjico 1946.  
 — *Aristóteles*. Méjico 1946.  
 KIRK G. S. y RAVEN J. E.: *Los filósofos presocráticos*. Madrid 1969.  
 LEGIDO M.: *El problema de Dios en Platón*. *Theses et Studia Philologica Salmanticensia* Salamanca 1963.  
 — *Bien, Dios, Hombre*. Estudios sobre el pensamiento griego *Acta Salmanticensia*. Salamanca 1964.  
 LLEDO M.: *El concepto de Poesis en la filosofía griega*. Heráclito - Sofistas - Platón. Madrid C.S.I.C. 1961.  
 MELERO A.: *Atenas y el pitagorismo*. *Acta Salmanticensia*. Salamanca 1972.  
 MICHEL P. H. y BEAUJEU J.: *La ciencia antigua y medieval*. Barcelona 1971.  
 MONDOLFO R.: *Sócrates*. Cuadernos EUDEBA. Buenos Aires 1959.  
 RAMNOUX C. y otros: *La filosofía griega*. Hª de la Filosofía 2. Siglo XXI Madrid 1972.

- ROBIN L.: *El pensamiento griego y los orígenes del espíritu científico*. Barcelona 1936.  
 SCHAEFERER R.: *L'Homme antique et la structure du monde interieur*. París 1958.  
 TOVAR A.: *Vida de Sócrates*. Madrid 1953.  
 — *Un libro sobre Platón*. Madrid 1956.  
 WERNER CH.: *La filosofía griega*. Barcelona.  
 ZELLER E.: *Sócrates y los sofistas*. Buenos Aires 1955.

### 4. HISTORIA Y CIVILIZACION

- AYMARD A y AUBOYER J.: *Oriente y Grecia antigua*. Hª general de las Civilizaciones I. Barcelona 1958.  
 BENGSTON H.: *Griegos y persas*. El mundo mediterráneo en la Edad Antigua I. Ed. Siglo XXI. Madrid 1972.  
 BETHE E.: *Un milenio de vida griega antigua*. Barcelona 1937.  
 BOARDMAN J.: *Los griegos en ultramar*. Comercio y expansión colonial antes de la era clásica. Madrid 1975.  
 BOWRA C. M.: *La Atenas de Pericles*. Madrid 1974.  
 COHEN R.: *Historia de Grecia*. Barcelona 1955.  
 — *Atenas, una democracia. Desde su nacimiento a su muerte*.  
 DÍAZ GONZÁLEZ J.: *Historia de la medicina en la antigüedad*. Barcelona 1950.  
 DÍAZ TEJERA A.: *Encrucijada de lo político y lo humano* (Un momento histórico de Grecia) Sevilla 1972.  
 FINLEY M. I.: *Los griegos de la antigüedad*. Ed. Labor, sin fecha.  
 — *La economía de la antigüedad*. Méjico 1974.  
 FORREST W. G.: *La democracia griega. Trayectoria política del 800 al 400 a. C.* Madrid 1966.  
 GALINO M.ª A.: *Historia de la educación. Edades antigua y media*. Madrid 1960.  
 GELB I. J.: *Historia de la escritura*. Madrid 1976.  
 GIL L.: *Censura en el mundo antiguo*. Madrid 1962.  
 GRIMAL P.: *El helenismo y el auge de Roma*. El mundo mediterráneo en la edad antigua II. Madrid 1972.  
 KROLL W.: *Historia de la filología clásica*. Barcelona 1941.  
 MAISCH R.: *Pohlhammer F.: Instituciones griegas*. Barcelona 1951.  
 MARROU H. I.: *Historia de la educación en la Antigüedad*. Buenos Aires 1970.  
 MOSSE C.: *Las doctrinas políticas en Grecia*. Barcelona 1970.  
 MUÑOZ VALLE I.: *Estudios sobre la esclavitud antigua*. Madrid 1971.  
 MURRAY G.: *Grecia clásica y mundo moderno*. El legado de la Historia -1. Madrid 1962.  
 PETRIE A.: *Introducción al estudio de Grecia*. Méjico 1956.  
 PICARD CH.: *La vida en la Grecia clásica*. Barcelona 1953.  
 RIGHI G.: *Historia de la filología clásica*. Barcelona 1967.  
 R. ADRADOS F.: *Ilustración y política en la Grecia Clásica*. Madrid 1966.  
 — *La democracia ateniense* (extracto de *Ilustración y política...*) Madrid 1975.  
 ROSTOVITZEFF M.: *Historia social y económica del mundo helenístico*. Madrid 1967.



- SCULLARD H. N.: *Panorama del mundo clásico*. Madrid 1967.
- STRUVE V. V.: *Historia de la antigua Grecia*. Madrid 1974.
- TOVAR A., S. RUIPÉREZ M.: *Historia de Grecia*. Barcelona 1963.
- TOVAR A.: *La decadencia de la polis griega. Problemas del mundo helenístico*. Cuadernos de la Fundación Pastor. Madrid 1961.
- TOYNBEE A. J.: *La civilización helénica*. Buenos Aires 1960.
- TOZZI G.: *Economistas griegos y romanos*. Méjico 1968.

#### ATLAS HISTORICOS

- BENGSTON H. y MILOJCIV V.: *Grosse historischer Weltatlas*. Munich 1958.
- JUSTUS PERTHES: *Atlas antiquus*. Barcelona 1920.
- VAN DER HEYDEN y LAVEDAN P.: *Atlas de l'Antiquité classique*. París. Bruselas 1961.

#### 5. MITOLOGIA Y RELIGION

- ALSINA J.: *Tragedia, religión y mito entre los griegos*. Barcelona 1971.
- ALVAREZ DE MIRANDA A.: *Las religiones místicas*. Madrid 1961.
- CAILLOIS R.: *El mito y el hombre*. Buenos Aires 1939.
- DODDS E. R.: *Los griegos y lo irracional*. Madrid 1960.
- GARCÍA LÓPEZ J.: *Sacrificio y sacerdocio en las religiones micénica y homérica*. C.S. I.C. Madrid 1970.
- *La religión griega*. Madrid 1975.
- GIGON O.: *La cultura antigua y el cristianismo*. Madrid 1970.
- GIL L.: *Therapeia. La medicina popular en el mundo clásico*. Madrid 1969.
- *Transmisión mítica*. Barcelona 1975.
- HAMLIN P.: *Greek Mythology*. London 1963.
- JAEGER W.: *Cristianismo primitivo y paideia griega*. Méjico 1965.

- KIRK G. S.: *El mito. Su significado y funciones en las distintas culturas*. Barcelona 1973.
- MONDOLFO R.: *Arte, religión y filosofía de los griegos*. Buenos Aires 1961.
- MURRAY G.: *La religión griega*. Buenos Aires 1956.
- NILSSON M. P.: *Historia de la religiosidad griega*. Madrid 1953.
- *Historia de la religión griega*. Buenos Aires 1968.
- PEPIN J.: *Idées grecques sur l'homme et sur Dieu*. París 1971.
- PETTAZZONI R.: *La religión dans la Grèce antique*. París 1953.
- ROHDE E.: *Psique I, II*. Barcelona 1973.
- ROSE H. J.: *Mitología griega*. Barcelona 1970.
- RUIZ DE ELVIRA A.: *Mitología clásica*. Madrid 1975.
- STEUDING H.: *Mitología griega y romana*. Barcelona 1953.
- VERNANT J. P.: *Mito y pensamiento en la Grecia antigua*. Barcelona 1973.

#### 6. DICCIONARIOS, LEXICOS, ENCICLOPEDIAS:

- BAILLY A.: *Dictionnaire grec-français*. revisado por L. Sechan y P. Chantraine. París 1963.
- CHANTRAINE P.: *Dictionnaire étymologique de la langue grecque I, II, III*. París 1968-70-74.
- CROON J. H.: *Encyclopédie de l'Antiquité classique*. París-Bruselas 1962.
- FRISK N.: *Griechisches etymologisches Wörterbuch*. Heidelberg.
- LIDDLE-SCOTT: *Greek-English Lexicon*. Oxford 1940.
- MAROUZEAU J.: *Dix années de Bibliographie Classique (1914-24)*. Posteriormente *L'Année Philologique*.
- PAULY-WISSOWA: *Real Encyclopaedie der Klassischen Altertumswissenschaft*. (R.F.).
- ZIEGLER - SONTHEIMER *Der Kleine Pauly, Lexicon der Antike*.
- THE OXFORD CLASSICAL DICTIONARY. Oxford 1957.

E. DOMINGO

# AULA ABIERTA

agradece la colaboración del  
profesorado de todos los niveles  
educativos

## RECENSIONES

MARTINEZ DOMINGUEZ Pedro, Angela Orán Jáuregui, Mercedes Fernández Fernández y Mario Alvarez Suárez. **Comentarios de textos literarios**, ICE, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo. 1975.

Voy a dar noticia, con algún retraso, de una interesante publicación del ICE de Oviedo. Se trata de la obra *Comentario de textos literarios* de cuatro autores profesores de Institutos de Bachillerato. Considero que puede ser útil a muchos compañeros que trabajan en Centros de Bachillerato como yo, pero he diferido esta nota bibliográfica para poder dar en ella cuenta de mi propia experiencia en clase.

Se trata de un libro de orientación práctica para penetración de textos literarios. Creo que su originalidad y mérito están precisamente en el esfuerzo de los autores para lograr una obra que pueda orientar incluso a los autodidactos. El orden de los textos es cronológico y abarca desde la Edad Media hasta nuestros días. La última parte completa la antología con autores modernos hispanoamericanos, desde Gabriela Mistral hasta Mario Vargas Llosa. Un vocabulario técnico ordenado alfabéticamente y al alcance de los muchachos cierra el libro.

Los textos conservan la grafía de la obra de donde están entresacados —generalmente Clásicos Castellanos y ediciones de garantía— y tienen amplitud suficiente para permitir un comentario detenido. En ocasiones un pequeño vocabulario adjunto aclara a los alumnos las palabras arcaicas o difíciles. A veces, como en el Poema del Cid, se da la versión actual, en este caso de López Estrada. A continuación de los textos unas preguntas llevan al alumno a penetrarlos. Estas son más detalladas cuando el texto es más difícil de comentar y sobre todo al comienzo del libro. Posteriormente dan por conocidos más términos técnicos y se apoyan en comentarios anteriores, ya realizados según el libro avanza. Cada fragmento comentado va seguido, generalmente, de otro texto que da conocimiento más amplio del autor y permite que el alumno se ejercite en un comentario no dirigido. También se presta a que el profesor pueda utilizar estos textos para dirigir él mismo a los alumnos con orientaciones y preguntas propias, lo que permite dar personalidad y variación a la clase. Muy acertadamente introducen los autores después de todos los textos importantes o más característicos un comentario de un crítico de categoría. Las opiniones más autorizadas y célebres se recogen al producir las páginas más salientes de estas obras. Estos comentarios, además de orientadores para los alumnos, sirven también para motivar clases acerca de las opiniones manifestadas por los críticos.

En la práctica —ya lo dice el prólogo— el número de textos permite y exige una selección del profesor, pues resultaría excesivo su número

para un solo curso. Mi experiencia se refiere exclusivamente al 6.º curso, que he desarrollado durante el 1975-76, así como a la de algunos compañeros de Centros de Bachillerato situados en ambientes lejanos del nuestro —Ávila, Tobarra...— a los cuales envié el libro, porque, al tener noticia de él, me lo solicitaron. Sus opiniones coinciden con las que expongo aquí. Creo, por lo que he visto, que puede aplicarse eficazmente el método en el 2.º curso de B.U.P. y también en el curso optativo de literatura de 3.º.

El comentario de texto, con muy diverso criterio, ha ido imponiéndose cada vez más como elemento fundamental en la enseñanza de la lengua. En el grado que nosotros impartimos —el Bachillerato— el objetivo básico es la penetración del texto y la captación de sus valores expresivos. No se descartan las relaciones sociales y psicológicas de la obra, el comentario temático o las implicaciones biográficas del autor, pero, así como en los primeros cursos de Educación Básica se atiende a la comprensión de lo leído, en el alborar de los intereses estéticos del adolescente es necesario que llegue a vibrar ante la obra y que el examen de los recursos expresivos se la acerque más cada día. Este objetivo exige en el profesor una labor ímproba, no sólo de corrección y dirección de trabajos de los alumnos, sino de selección de textos y de montaje de ejercicios sobre los mismos. Al tiempo estos textos, siempre referidos más o menos al programa oficial, deben guardar una coherencia entre sí y un orden gradual de dificultades. Haber conseguido tal cosa en los textos propuestos me parece el mayor acierto del libro, porque libera al profesor de esta labor, no siempre fácil ni grata, ya que normalmente, según transcurre el curso, nos sobrecargamos de trabajo y nos resulta difícil programar ordenadamente estas clases de comentario.

El libro permite hallar siempre con facilidad un comentario coordinado con los anteriores y graduado en dificultad y sugerencias conforme avanza el curso. Como la obra comprende todos los géneros, y con textos bastante amplios (más en la novela que en el teatro), el alumno queda motivado para leer las obras completas, de lo que no se puede, naturalmente, prescindir, y la programación resulta organizada y eficaz. Los mismos textos propuestos, que guardan entre sí coherencia, permiten al profesor seleccionar algunos para evaluar resultados de la clase, con lo cual se ahorra otro trabajo. Otra ventaja que he notado ha sido la coexistencia en el mismo libro de muchos textos relacionados por el tema, la escuela, el estilo, etc. Con ello, sin aportar más libros, sin multicopiar o fotocopiar, se pueden

relacionar obras, advertir variantes, contraponer estilos o puntos de vista, o bien rastrear influencias. Estos ejercicios no vienen indicados, pero sí sugeridos en la antología, y se muestran al alcance del profesor con sólo hojearla. Finalmente, como al comienzo he indicado, los alumnos libres disponen de un material riquísimo y amplio en que ejercitarse sin dirección del profesor. Me permito asegurar que el alumno que sigue el libro llega a cierta soltura interpretativa de los textos y aprende a comentarlos, al menos, en aspectos fundamentales. Así me lo ha demostrado la experiencia realizada con dos personas que deseaban orientación en este aspecto y, siendo totalmente inexpertas en comentario, vi cómo evidentemente mejoraban. Se trataba de personas adultas y de estudios superiores al Bachillerato y mi orientación se redujo a proporcionarles el libro y a leerles al cabo de algún tiempo los comentarios que habían realizado siguiéndolo.

Si algún defecto le he de poner a esta obra, es su edición xerocopiada. No es que ello dificulte la lectura, pero sí su manejo, pues, además de

desencuadrarse fácilmente, resulta de un peso y tamaño engorrosos. Impreso podría ser un volumen de unas dimensiones normales, muy manejable y fácil de transportar por los alumnos. Es lástima que el ICE no haya logrado una edición más popular, que podría en estos momentos suministrarse a otros distritos universitarios, ya que no tengo noticia de un libro análogo aparecido en nuestra lengua, pues el más semejante, la antología de Lacau-Rossetti (1), no tiene estas características enteramente y, a mi juicio, tampoco responde a la misma graduación de dificultades aunque no le niego sus méritos propios a tal libro. Algunos errores de copia en los textos (por ejemplo, en «El Alcalde de Zalamea» de Lope o en «La Hora de Todos» de Quevedo) se pueden suplir fácilmente, pero deben corregirse con cuidado en ediciones futuras, que deseo y auguro a los autores, a los cuales, desde estas páginas, doy mi sincera enhorabuena por el buen fruto que su labor ha logrado.

MARIA CONCEPCION PEREZ MONTERO

(1) Lacau-Rossetti, «Antología y comentario de textos», Buenos Aires, Kapelusz.

**AGULLO VIVES, Carmen: «Aspectos de la adquisición del lenguaje de niños de ocho a doce años», I.C.E., Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Murcia, 1975.**

Publicado por el ICE y la Facultad de Filosofía y Letras de Murcia nos llega este opúsculo, breve resumen de una amplia y concienzuda tesis doctoral de la Catedrática de Lengua y Literatura de la Escuela Universitaria del Profesorado de Albacete y antigua Directora de este Centro. La tesis versa sobre el mismo tema de adquisición del lenguaje de niños de 8 a 12 años, y, siendo un campo éste tan inexplorado, sobre todo en España, promete cuando se publique ser obra de verdadero interés.

La autora ha centrado su atención en la «actuación», no en la «competencia», lingüística, y ha reunido un abundante material de expresión oral (grabado en cinta magnetofónica sin conocimiento de los hablantes) y escrita, para estudiar el proceso de maduración del habla en esta edad de los 8 a los 12 años, sin discriminación de ninguna especie (sexo, niveles intelectuales o sociales, etc.). Modestamente da tanta importancia al «corpus» de expresiones orales y escritas presentado, como a su enfoque crítico, pues lo considera base para ulteriores estudios. No se limita al estudio lingüístico, sino que añade en cada capítulo conclusiones didácticas muy interesantes para una metodología del lenguaje en aspectos tan interesantes como ortografía, redacción, expresión oral y gramática.

Del «corpus» mencionado da una pequeñísima muestra esta publicación del ICE de Murcia, en un apéndice que comprende solamente ocho ejercicios de los escritos de los niños, incluyendo el nombre de cada uno, su edad, el percentil que se la ha asignado en la tesis y la

profesión del padre, que da idea del ambiente socioeconómico del alumno.

En la expresión escrita se han buscado diversas circunstancias: sobre una película proyectada ante todos los niños y acerca de la que redactan dos ejercicios, uno inmediatamente después de proyectada y en el mismo colegio, y otro ocho días después y en casa. Finalmente, otra muestra muy interesante es el cuaderno de vacaciones en el que los niños redactan libremente, según su creatividad y preferencias.

El estudio crítico de este material —tanto de la transcripción de las grabaciones del lenguaje oral como de la reproducción (conservando grafía y forma de los ejercicios) de las redacciones— se divide en seis capítulos, que corresponden del 2.º al 7.º de la tesis, pues el 1.º se dedica a explicar el plan de trabajo. Reseñamos a continuación los seis capítulos siguientes.

**Cap. 2.º.—Consideraciones en torno a la ortografía.**—Este capítulo confirma, con demostraciones propias, las tesis extranjeras sobre ortografía: la no concordancia entre inteligencia y ortografía y la correlación entre ortografía y edad (1). También que de los 8 a los 10 años realiza el niño el mayor esfuerzo por adecuar su ortografía a la adulta (2).

(1) Cfr. Homer B. Reed, «Psicología de las materias de enseñanza primaria», México, y J. L. Brueckner y G. L. Bond, «Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje», Madrid.

(2) Cfr. J. L. Brueckner y G. L. Bond, op. cit. supra y Thomas y Crescimbeni, «Enseñanza individualizada por materias», Madrid.

Es interesante el estudio de las faltas cometidas por los niños al crear su propio sistema, el de las interferencias sintagmáticas y paradigmáticas, como causa de faltas ortográficas, y el de los errores típicos. Sin duda esta parte de la tesis ha de ser clásica en el estudio de la didáctica de la ortografía.

Sobre el error en el uso de la tilde y de los signos de puntuación, tan corriente en los niños, da su tesis la autora considerándolo como correspondiente a la característica infantil de no volver sobre lo escrito. El hábito de utilizar estos signos sólo se adquiere con la edad y a veces no llega a ponerse en práctica.

Las conclusiones didácticas del capítulo llevan al estudio individual de las grafías, pues cada niño tiene un camino distinto de maduración.

**Cap. 3.º.—Lenguaje infantil y medio ambiente.**—En el tercer capítulo se advierte la influencia del habla del adulto tanto en su nivel socio-cultural como según el medio geográfico. También se estudian las influencias de la lectura y la televisión, así como la preferencia infantil por los espacios abiertos que ofrece la naturaleza. Todo esto promete ser interesantísimo, pero en el folleto publicado sólo se menciona.

**Cap. 4.º.—Lenguaje infantil y creatividad.**—Además de la relación entre edad y tema de composición escogido, se pone de manifiesto que la creatividad se muestra en cualquier situación planteada: los niños que eligieron el tema de redacción menos frecuente, entre los propuestos, son también los que han hecho un cuaderno de vacaciones más original.

No hay relación entre inteligencia y creatividad, pero sí entre creatividad y entusiasmo e interés puesto en la obra. Conclusión ésta muy interesante y de aplicación pedagógica evidente.

**Cap. 5.º.—Variantes de expresión en torno a un mismo tema y comparación con la expresión adulta.**—Se vale eminentemente la autora de la interpretación del mismo chiste en diversas circunstancias o por diferentes personas. Así distingue los rasgos de la expresión oral y la escrita, el comportamiento constante del individuo en cuanto a su capacidad de síntesis o de análisis y la diferencia de expresión del adulto y el niño.

Este último punto es muy interesante y se basa en la descripción de los mismos chistes por un grupo de alumnos universitarios. Se acusan diferencias no sólo de expresión, sino de tipo de error, en el caso de haberlo, en la interpretación del chiste.

**Cap. 6.º.—Perturbaciones del léxico.**—Considera la autora que el vocabulario usual varía de unas personas a otras y según las circunstancias en la misma persona, por ello es muy difícil llegar a un vocabulario fundamental estándar. El léxico que usan los niños de 8 a 12 años difiere en muy poco del de los adultos. El vocabulario de los juegos es típico de los niños y no registrado en los diccionarios adultos en general. Recoge la autora en el folleto unas cuantas palabras típicas de juegos infantiles y totalmente inéditas.

Como el error de uso del término según el contexto es típico del niño de esta edad —y yo añado que sería interesante comprobar el porcentaje en que sigue siendo habitual a otras edades— la doctora Agulló propone que el aprendizaje del léxico se haga progresivo y basándose siempre en el empleo de los términos con relación al contexto.

**Cap. 7.º.—Expresión de las estructuras básicas de la oración.**—El último capítulo hace notar la coincidencia de construcción entre la expresión oral y escrita del niño, aunque haya singularidades buscando originalidad, como son, por ejemplo, oraciones con verbo al final, poco frecuentes en el código escrito del adulto.

Cierra el folleto una amplia bibliografía de obras consultadas sobre el tema.

Esperamos con interés y atención que esta tesis se publique íntegra y que sirva de estímulo para otras investigaciones en un campo tan desconocido y trascendental en la educación como éste del habla infantil y su adiestramiento. La misma autora que, tan interesante investigación ha emprendido, confiamos en que ha de continuarla experimentando en otras edades y lugares, para comprobar y continuar tan útil obra.

MARIA CONCEPCION PEREZ  
MONTERO

RODRIGUEZ FERNANDEZ, Perfecto: **Séneca enfermo**. Instituto «Bernaldo de Quirós». Mieres del Camino, 1976. 232 páginas.

Dentro de las publicaciones monográficas y periódicas a que nos tiene acostumbrados desde hace unos años el Instituto Nacional de Enseñanza Media «Bernaldo de Quirós» de Mieres, merece especial comentario la publicación de la tesis doctoral del Catedrático de Latín de aquel Instituto, don Perfecto Rodríguez Fernández, impresa en la Imprenta «Firma» de la localidad mieresense, con el título de «Séneca enfermo».

Aparte de la «Introducción», en que aborda el autor la problemática general y las líneas genera-

les de interpretación, traza allí mismo el Plan de la obra, dividida en cuatro partes:

1ª *Bibliografía médica*, es decir, la enfermedad de Séneca en el puro sentido fisiológico.

De acuerdo con una interpretación personal de las fuentes (la misma obra de Séneca), el autor diagnostica claramente cuatro enfermedades crónicas que, al mismo tiempo que paulatinamente destruyeron su cuerpo, labraron la vigorosa personalidad ética de Séneca.

A saber: a) «Tuberculosis pulmonar crónica evolutiva», la Phthisis o tisis tradicional.

b) «Asma», que el mismo Séneca designa con el nombre no transmitido de «suspirium», al no poder encontrar el tecnicismo griego correspondiente.

c) «Paludismo» o «Febri» por antonomasia, deificada por los romanos y a la que dedicaron el nombre de un mes del año: Februarius, Febrero.

De estas fiebres, cuartanas, al parecer, se curó Séneca tardíamente, con sólo cambiar de residencia, desde Roma a su finca de Nomentano. Factor terapéutico éste, aconsejado también modernamente.

d) «Gota» o «Podagra», que el mismo Séneca diagnostica en la carta 6 a Lucilio: «cuando se empiezan a hinchar los talones y a torcerse ambos pies, *necesse est podagram fateri* - fuerza es confesar que se trata de podagra.»

2.<sup>a</sup> Parte: *Vivencia de la enfermedad*. Capítulo interesantísimo éste, en que bajo los dos epígrafes generales de «Terapéutica física» y «Terapéutica psicológica», el autor analiza los condicionantes de las enfermedades para un régimen de vida especial, que a la vez provoca la terapéutica psíquica o medicina del alma, en la que Séneca fue y es maestro indiscutible.

3.<sup>a</sup> Parte titulada «*Ambito de la enfermedad*», fisiológico y psíquico. Se refiere a otros aspectos relacionados con las enfermedades, que no son propiamente enfermedad, pero que conciernen a ella. Tales, por ejemplo, desde el punto de vista fisiológico, las relaciones médico-enfermo, lo que significa la Medicina para Séneca, el dolor, la vejez, el suicidio, la muerte.

Desde el 2º punto de vista, el psíquico, el estudio de las interferencias entre ambos procesos, basado en el Cálculo de Relaciones, lleva al autor al análisis de la génesis, evolución y terapéu-

tica de las enfermedades del alma, consideradas por el propio Séneca a través de múltiples textos de sus obras.

La 4.<sup>a</sup> Parte de la Tesis del doctor Rodríguez se refiere a la «Terminología médica en Séneca», terreno totalmente virgen, afirma el autor. Extiende su trabajo tanto al ámbito fisiológico de la enfermedad como al ámbito psíquico de la misma, ofreciéndonos en un denso capítulo, el titulado «*Index verborum medicorum*», la relación detallada de los términos, más de 400 en total, base, por otra parte, de la realización de su trabajo doctoral.

Cierra la parte expositiva de la obra el inevitable capítulo de las «Conclusiones», que, aunque aludidas a lo largo del trabajo, se recopilan en número de dieciséis al final, con la ventaja para el lector de la ordenación, condensación y claridad de las interesantes y abundantes ideas dispersas a través de las páginas de la Tesis.

Un nuevo resumen de todas ellas podría ser la que figura en último lugar: «Fue la naturaleza psico-somática de Séneca enfermo, la que contribuyó, en gran parte, a formar un filósofo naturalista y al mismo tiempo espiritual, con una marcada inclinación a la filosofía estoica, a una especie de existencialismo de moda en Roma, en la primera mitad del siglo I, después de Cristo.»

Unos datos, al parecer insignificantes, dentro de la seria investigación que supone el trabajo que comentamos, son las 323 citas, la inmensa mayoría del propio Séneca, apoyo científico de la Tesis, lo mismo que la amplia bibliografía referente a las Fuentes y a la propiamente crítica: especial y general y de consulta, que en número de 251 obras constituyen una elocuente demostración del rigor, seriedad y valor documental que presiden la originalidad y mérito de la tesis del doctor Perfecto Rodríguez Fernández.

T. de la A. RECIO

**CASTILLEJO BRULL, José Luis: Aproximación al análisis del acto didáctico.** (Por medio del Circuito Cerrado de Televisión), Universidad Politécnica de Valencia, I.C.E., Valencia, 1976. 260 págs.

El presente estudio es un intento de «algoritmar» el acto didáctico. Responde a un objetivo de «elaborar instrumentos, cuanto más objetivos mejor, de análisis de variables que intervienen en el proceso didáctico». Y para evitar malos entendidos, subraya que «importa más en esta fase la precisión analítica que el estudio global del proceso (objetivo para siguientes etapas)».

Está redactado concisamente, en estilo informe, como corresponde a lo que es: una investigación del IV Plan Nacional del INCIE-MEC. Por ello mismo, creemos que presupone haberse leído o conocer el anterior informe: «Circuito cerrado de TV y Enseñanza» (II Plan del CE-NIDE).

La estructura del contenido es relativamente sencilla, limitándose a exponer —en una primera parte— los diferentes códigos utilizables:

- lingüístico-verbal,
- icónico,
- gestual,
- de desplazamientos.

En una segunda parte, ofrece unos ejemplos del uso de los códigos y de su cuantificación y tabulación.

Finaliza con unas páginas sobre «Recomendaciones para obtener un documento grabado susceptible de ser utilizado», y Bibliografía sobre el tema.

Precisamente las páginas finales de «Recomendaciones» entiendo que vienen a demostrar, por un lado, los posibles riesgos de subjetivaciones y, por otro lado, lo difícil del dominio de la tecnología educativa, que trasciende a su misma materialidad.

El autor utiliza un lenguaje en ocasiones demasiado formal, lo que puede dar la impresión —junto con la ausencia del proceso de elaboración científica de los códigos— de ser un libro

sofisticado y de uso restringido. Como creemos que realmente lo es: un manual para utilizar por quienes estén realmente trabajando en el campo de la Tecnología educativa. Para estos, es una aportación valiosa que viene a cubrir una laguna en lo que respecta a soportes y códigos de objetivación que permitan un análisis del documento obtenido por el C.C.T.V.

BALDOMERO BLASCO SANCHEZ

GONZALEZ ALVAREZ, Angel. «Política educativa y escolaridad obligatoria». Madrid. Gredos. 1967. 275 pgs.

La obra consta de dos partes claramente diferenciadas: la primera (cap. I, II, y III) es una exposición de cuestiones de filosofía de la educación relacionadas con el sujeto, la posibilidad de la educación, la esencia o forma de ésta, las implicaciones mutuas entre educación y sociedad, y el condicionamiento de la educación por tres fuerzas típicas de la sociedad actual: el desarrollo económico, el progreso técnico y las tendencias democratizadoras.

Completa esta visión filosófica de la educación la referencia que el capítulo II de la obra hace a uno de los temas clave de la filosofía política de la educación: el derecho y deber universal a recibir educación y el de los agentes que tienen potestad para posibilitarle (Familia, Estado, Iglesia). Fundamentando este derecho de la persona en la misma naturaleza humana perfectible, el autor se ocupa del reconocimiento que hace el derecho positivo español de aquel derecho, especialmente de las normas constitucionales y de las referencias expresas que de él hace la Ley General de Educación.

El último capítulo de esta primera parte está orientado a considerar las exigencias que actualmente plantea una «educación integral».

Esta ha de atender tanto a las tres vertientes en que, según el autor, la razón humana se manifiesta: la razón teórica, la razón práctica y la razón técnica, como a la educación de la sensibilidad y cultura física, soportes de aquélla, y a las vinculaciones sociales y religiosas, ya que el hombre sólo encuentra plenitud mediante la trascendencia comunitaria y religiosa a las que se siente llamado.

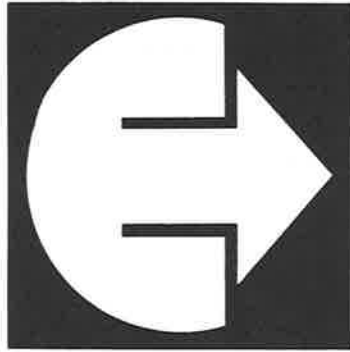
De ahí la necesidad de vertebrar la educación en: formación para la contemplación, para la acción, para la producción y para el cultivo de la sensibilidad, y de los valores físicos, morales y religiosos.

La segunda parte de la obra (capítulos IV a VII) está dedicada a enjuiciar la articulación que la Ley General de Educación hace de los niveles o grados de educación o enseñanza: Educación básica, bachillerato y formación profesional.

Para el profesor González Álvarez, cada uno de esos grados tiene una naturaleza definida y un estatuto pedagógico propio. Consecuente con estos caracteres propone una revisión de estructuras escolares, que en síntesis consiste en: a) una educación primaria, globalizada, desde los 5 ó 6 años a 11 años; b) una educación unificada, «educación media» (que correspondería al grado de Bachillerato), dedicada a la orientación vocacional y profesional de 11 a 13 años. c) una educación media polivalente (que incluiría el Bachillerato y la Formación profesional) de 13 a 18 años, a base de tipos de formación diversificados, en los que se integrase cultura y profesión, a nivel medio.

Concluye el libro exponiendo dos principios de política educativa que es necesario instrumentar para hacer efectiva la revisión de las estructuras escolares apuntadas: el reconocimiento de las desigualdades naturales individuales, y el de la igualdad ante la educación, que exige remover las discriminaciones económicas, sociales y escolares que le frenan ó imposibilitan.

R.M.R.



**AULA XXI**

---

---

**Una colección  
donde  
se debaten los  
problemas  
más acuciantes  
de la educación  
de hoy.  
Y se perfilan  
soluciones  
para el futuro.**

---

---

**santillana**

# NORMATIVA LEGAL

## FUNCIONARIOS CIVILES DEL ESTADO

REAL DECRETO 1839/1976, de 16 de julio, sobre el derecho de asociación profesional de los funcionarios civiles del Estado. (B. O. E. de 31 de julio de 1976).

ORDEN de 23 de julio de 1976, por la que se establecen las normas sobre gastos, pagos, intervención y contabilidad de la MUFACE. (B. O. E. de 29 de julio de 1976).

## AYUDAS Y BECAS

ORDEN de 14 de septiembre de 1976, por la que se hace público el XVI Plan de Inversiones del Fondo Nacional para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades para el curso 1976-77. (B. O. E. del 29-IX-76).

## EDUCACION GENERAL BASICA

ORDEN de 29 de julio de 1976, por la que se determina la plantilla de Profesores en los Colegios Nacionales. (B. O. E. de 5-VIII-1976).

ORDEN de 10 de septiembre de 1976, por la que se convocan Cursos de Perfeccionamiento y Especialización para Profesorado de Educación General Básica. (B. O. E. de 20-IX-1976).

## EDUCACION BASICA Y ENSEÑANZAS MEDIAS

ORDEN de 8 de septiembre de 1976, por la que se delegan atribuciones en materia de autorización de libros de texto y material didáctico en los directores generales de Educación Básica y Enseñanzas Medias. (B. O. E. de 21-IX-1976).

ORDEN de 8 de septiembre de 1976, por la que se delegan atribuciones en materia de convalidaciones y equiva-

lencias en los directores generales de Educación Básica y de Enseñanzas Medias. (B. O. E. de 21-IX-1976).

## BACHILLERATO

ORDEN de 25 de junio de 1976, sobre titulación académica para impartir enseñanzas de la música en Centros de Bachillerato. (B. O. E. de 12 de julio de 1976).

RESOLUCION de la Dirección General de Enseñanzas Medias, por las que se dan instrucciones sobre la organización de los estudios nocturnos de Bachillerato. (B. O. E. de 31-VIII-76).

REAL DECRETO 2214/1976, de 10 de septiembre, por el que se modifican determinados artículos del Decreto 160-1975, de 23 de enero, por el que se aprueba el Plan de Estudios de Bachillerato. (B. O. E. de 22-IX-1976).

ORDEN de 11 de septiembre de 1976, por la que se modifican determinados preceptos de la Orden de 22 de marzo de 1975 sobre el Plan de Estudios de Bachillerato. (B. O. E. del 22-IX-76).

CORRECCION de errores de la Resolución de la Dirección General de Enseñanzas Medias, por la que se dan instrucciones sobre la organización de los estudios nocturnos de Bachillerato. (B. O. E. de 28-IX-1976).

## FORMACION PROFESIONAL

ORDEN de 5 de agosto de 1976, por la que se establecen normas aplicables a la evaluación continua de los alumnos de Formación Profesional. (B. O. E. de 1-IX-1976).

ORDEN de 18 de septiembre de 1976, por la que se establece que el título de Formación Profesional de Primer Grado habilita para el acceso a los estudios que exijan para su comienzo el Bachillerato Elemental o el título de Graduado Escolar. (B. O. E. del 25-IX-1976).