

AULA ABIERTA

REVISTA DEL
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

SECCIONES:



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



2.-EXPERIENCIAS Y REALIZACIONES recoge programaciones y ensayos de carácter práctico y, en general, todo trabajo que refleje la aplicación de técnicas de investigación a los diversos campos de la temática educativa.



3.-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.



4.-DOCUMENTACION inserta textos normativos, bibliografías temáticas, recensiones de libros y referencias sobre material didáctico.



CONSEJO DE DIRECCION

PRESIDENTE DE HONOR:

Mfco. y Excmo. Sr. Rector de la Universidad de Oviedo, D. Teodoro López-Cuesta Egocheaga.

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.

DIRECTOR:

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

ADMINISTRACION

Quintana, 30. Oviedo.

SUMARIO

MARZO, 1982. N.º 34

ESTUDIOS

	Págs.
La función docente. Aspectos básicos	4
Una aportación moderna al servicio de las lenguas extranjeras	9
La orientación funcional y comunicativa en los materiales didácticos del inglés: algunas observaciones sobre su aplicación	15
El análisis de errores. I: Observaciones acerca del desarrollo de su aparato conceptual en los últimos veinticinco años y panorama del estado actual de la cuestión	25

EXPERIENCIAS Y REALIZACIONES

Una experiencia didáctica: la funcionalidad urbana a través de la observación directa. Oviedo: Uría y Tenderina Alta Problemática de la orientación educativa a nivel de COU	43
El test para evaluar los conocimientos del francés-lengua extranjera	68

INFORMACION

Actividades del ICE	91
Otras actividades	92
V Congreso AEDEAN	93

DOCUMENTACION BIBLIOGRAFICA

Materiales de trabajo para la enseñanza de la Historia en la EGB - BUP	95
Recensiones	114

ADVERTENCIA

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



LA FUNCION DOCENTE. ASPECTOS BASICOS

TEOFILO RODRIGUEZ NEIRA

Jefe de la División de Formación del
Profesorado del ICE de Oviedo

Existe una abundantísima bibliografía sobre el profesorado, su finalidad y misión, el papel social que desempeña, la preparación y formación requerida, los riesgos y problemas que su ejercicio profesional plantea (1). En el fondo de todos los estudios late la necesidad de formular con la mayor precisión posible los fines y cometidos de un buen profesor destacando las variables que sobre ellos pueden repercutir. Sólo después de solucionada esta cuestión se podrán indicar las cualidades, herramientas, preparación y disposiciones personales que han de exigirse a los enseñantes. Porque parece evidente que únicamente después de delimitar lo que un profesional tiene que hacer estaremos en condiciones de señalar lo que en verdad necesita para que cumpla con eficacia las tareas encomendadas. Pero esto, que tan evidente parece, está constantemente escamoteado por recursos a tópicos gremiales que diluyen los verdaderos problemas y nos remiten a una especie de reyertas callejeras agotadoras e interminables. También ocurre que estas reyertas se producen porque las cuestiones de base no han sido resueltas. Lo que quiero decir es que, si nos atenemos a dimensiones puramente externas, nunca llegaremos a soluciones válidas.

El primer sentido que encontramos de hecho operando en los enseñantes nos ofrece una visión de la función docente que podríamos resumir en los siguientes términos: Un profesor está encargado de transmitir a las generaciones jóvenes el conjunto de conocimientos, saberes y experiencias culturalmente consolidados e históricamente configurados como la herencia más preciada de la humanidad. De acuerdo con este criterio la sociedad monta una serie de dispositivos encaminados a asegurar que el profesor dispone de esos conocimientos y saberes, los domina. Este es el requisito básico para que pueda ejercer

(1) Por citar sólo algunas obras: Norman M. Goble y James F. Porter. La cambiante función del profesor. Perspectivas internacionales, Madrid, Narcea, 1980. G. de Landsheere. La formación de los enseñantes de mañana, Madrid, Narcea, 1977. G. de Landsheere. Como enseñan los profesores. Madrid, Santillana, 1977. Arthur Combs y Otros: Claves para la formación de profesores. Un enfoque humanístico, Biblioteca de C. E. de Emesa, 1979. A. Abraham. El mundo interior del docente, Barcelona, Ed. Promoción cultural, 1975. Cousinet, R.: La formación del educador. Buenos Aires, Losada, 1967. Edgar Faure y Otros: Aprender a ser. Madrid, Alianza, 3.ª ed. 1974. George Gusdorf, ¿Para qué los profesores?. Madrid, Cuadernos para el diálogo, 1973. J. M. Lenbo. ¿Por qué fracasan los profesores? Madrid, Magisterio Español, 1973. J. A. López Herrerías. Roles y funciones del profesor. Zaragoza, Edelvives, 1978. Clark Moustakas. Autorrealización del profesor a través de la enseñanza. Madrid, Narcea, 1978, etc.

su profesión. Y existe un sentimiento de frustración (a veces gremial, a veces social) cuando, por cualquier circunstancia, no está garantizado el control pertinente. Los subterfugios para escamotear esos controles serán necesariamente entendidos como fraudes, como atentados sociales. De acuerdo con este criterio también se tenderá a ordenar a los profesionales por la cantidad y por la calidad de los conocimientos exigidos. De ahí surgen escalas rígidas vigiladas por los mismos profesionales que han llegado a usufructuarlas y atacadas por quienes, desde dentro o desde fuera, ponen en duda el ordenamiento establecido. La mayor parte de las discusiones, polémicas, debates, luchas reivindicativas están planteadas a nivel de los pasos intermedios. Y son casi siempre exasperantes. A un ejemplo se responde con un contraejemplo. Pero el problema de base raras veces llega a abordarse.

El problema de base se inicia cuando comenzamos a considerar lo que se quiere decir con la expresión «conocimientos consolidados» y lo que implican. Porque muchos conocimientos consolidados en algunas épocas históricas se han derrumbado en las épocas siguientes. Porque muchos sistemas (pongamos el sistema ptolomeico, o la física newtoniana), rigurosos y cerrados, definitivos, han sido progresivamente sustituidos por otros sistemas y teorías.

Por consiguiente, lo que ha de entenderse por «conocimientos consolidados» no es tan claro y patente como al pronto podría parecer. Ni siquiera los conocimientos últimos, los más modernos, los de más circulación o aceptación entre los científicos pueden formularse como definitivos e insuperables. Porque sobre todos ellos pesa un enorme interrogante que los mismos científicos intercalan en los sistemas vigentes.

Pero además, los conocimientos formulados, expresos, son susceptibles de una pluralidad de sentidos que pueden ser diversamente acumulados o intercalados. Tal ocurre cuando aducimos la teoría del indeterminismo físico como prueba de la libertad. Lo cual introduce una mayor ambigüedad en la circulación de conocimientos.

Sin embargo, y esto ha de quedar perfectamente claro, los conocimientos son necesarios. Son necesarios incluso aquellos conocimientos que ya han sido superados. Porque los nuevos no se hubiesen podido formular sin aquellos. Y porque no podrán ser entendidos sin el marco de referencia de los anteriores. La teoría de la relatividad se desarrolló a partir de la física newtoniana y es imposible entenderla sin la referencia a ésta y sin su previo cumplimiento. Desde este punto de vista es inconcebible un profesor ignorante o mal informado. Digamos que jamás podrá enseñar matemáticas, química, filología, quien las desconoce, o quien carece del dominio suficiente en las respectivas materias.

Lo que sí conviene afirmar es que la enseñanza, de ordinario, no ha fracasado, ni fracasa por falta de conocimientos.

Combs recalca esto mismo con estas palabras: «Lo que a menudo no entienden muchos críticos de la educación moderna es que los profesores raramente fracasan por falta de conocimientos de la materia. Cuando fracasan es casi siempre porque han sido incapaces de transmitir lo que ellos saben, de manera que los estudiantes noten la diferencia». (O. C. pág. 46).

Fundamentalmente las observaciones que venimos haciendo están encaminadas a destacar el carácter instrumental del conocimiento, sin ceder ni un ápice en la importancia que de hecho tienen en el proceso educativo, pero sin olvidar, precisamente por la dimensión en que nos situamos, que lo decisivo es el progreso social, humano y personal. Por eso entiendo que los conocimientos nos remiten a un plano más radial de la enseñanza.

Gusdorf intentó, siguiendo a Platón y lo que el platonismo ha significado en el campo de la educación, presentar la base última de la función docente en la referencia a la «verdad». «El maestro, escribió, es hombre de verdad. Su presen-

cia no tiene sentido más que si dice la verdad, si se esfuerza por todos los medios en comunicarla» (O. C. pág. 133). Y esto supone, sin duda, una revolución pedagógica profunda. Gusdorf cita unas frases de Kierkegaard: «Parar a un hombre en la calle y hablar con él no es tan difícil como tener que pedirle alguna cosa a un transeunte que pasa, sin detenerse uno mismo, ni retener al otro, no pretender llevarle por el camino de uno mismo, impulsándole justamente a seguir su propio camino; y es así como se relaciona un ser existente con otro ser existente, cuando el mensaje se refiere a la verdad en tanto que interioridad de la existencia».

Y Gusdorf comenta: «Percibimos aquí de qué forma el espacio pedagógico de la clase, de la sala de conferencias se presta a interpretaciones contrarias, este campo escolar orientado en función de la cátedra magistral sugiere una distribución de la verdad por el ministerio de la palabra enseñante y según el principio de los basos comunicantes. El rápido cróquis de Kierkegaard destaca con claridad que la situación real es completamente diferente. El maestro auténtico, lejos de dominar a los alumnos desde la altura de su saber, demasiado consciente de la imposibilidad de su tarea, duda al tomar la palabra, puesto que esta palabra no le pertenece (págs. 136-137). El maestro auténtico sería, pues, aquel que, reconocido como tal por los demás, se negase a sí mismo una calificación de la cual se sabe, en su sinceridad suprema, esencialmente indigno». (pág. 141).

Gusdorf se nos va demasiado alto. No se trata de la contraposición –verdad mentira– tampoco de embaucamiento como lo otro que lo verdadero absoluto. La realidad concreta del profesor que imparte su materia es más simple, más elemental. Está situada en un nivel menos carismático. Lo que sucede es, más bien, que el profesor es un ser humano, una persona, que está ante otros seres humanos, ante otras personas que, como ellas, ha necesitado aprenderlo todo. Se supone que está en un grado de aprendizaje superior al de aquellos ante los que se presenta. Y su tarea primordial consistirá en facilitar y promover el aprendizaje.

Hay un texto de Edgar Faure que desarrolla perfectamente lo que se quiere decir: «La ciencia moderna ha aportado un elemento muy singular al conocimiento del hombre, mostrando que es biológicamente inacabado. Cabría decir de él que no deviene nunca adulto, porque su existencia es un proceso sin fin de terminación y aprendizaje. Su carácter incompleto es lo que le distinguiría esencialmente de otros seres vivientes, toda vez que debería recibir de su entorno las técnicas vitales que ni la naturaleza, ni el instinto le proporcionan. Esta sería la razón de estar obligado a aprender constantemente para sobrevivir y devenir».

Según la frase de un psicólogo contemporáneo (Georges Lapassade, *L'Entrée dans la Vie, Essai sur l'inachèvement de l'homme*, París, Ed. de Minuit, 1963) el ser humano nace «prematuramente». Viene al mundo con un lote de potencialidades que pueden o abortar o tomar forma en función de las circunstancias favorables o desfavorables en las que el individuo está llamado a evolucionar. Es pues, por esencia, educable. En realidad no cesa de «entrar en la vida, de nacer a lo humano» (O. C. pág. 238).

A partir de aquí, y verificadas las afirmaciones precedentes, ya podemos ir estableciendo algunos aspectos básicos. En primer término habrá que decir que la dimensión cognitiva es sólo una parte de la personalidad humana. En cuanto tal no funciona nunca al margen de la totalidad del hombre. El resto de las dimensiones: la dimensión afectiva, la dimensión social, la dimensión estética, etc., constituyen elementos integrantes e indisolubles. No podrán olvidarse sin correr el riesgo de dejar al hombre desequilibrado o mutilado en sus funciones.

Cuando por lo tanto, establecemos que la misión primordial de los profesionales de la enseñanza es facilitar y promover el aprendizaje, y aquí nos

remitimos a las tesis de Goble, estamos señalando que el aprendizaje ha de ser total, es aprendizaje pluridimensional. Y es aprendizaje permanente.

Pero en este momento comienzan a surgirnos las cuestiones más decisivas. Pues, como ha indicado el autor antes mencionado, «las funciones específicas de un profesional de la enseñanza se determinan en gran parte por los fines generales de la educación en una sociedad determinada, y por la forma en que el tiempo y las circunstancias modifican estos fines, dando nuevas respuestas a interrogantes tales como: ¿Qué es lo que se debe aprender? y ¿para qué? Además, no hay ninguna sociedad en la que la escuela sea la única organización interesada en la enseñanza, o que ejerza influencia sobre ella. La escuela es un recurso para formalizar ciertos aspectos de la educación para conseguir unos fines específicos. Esos fines cambian de un lugar a otro y de un tiempo a otro. El rol del profesor se determina en gran parte por la forma en que en esa sociedad particular, se delinear los campos de la educación (ese proceso general en el que toman parte tantas organizaciones formales e informales) y la enseñanza, y por la naturaleza de los objetivos que la sociedad asigna a ésta última».

Además, «la escuela es una institución pública. Todas las instituciones tienden a crear artificios educacionales, y la escuela no es una excepción. Las características internas de algunas instituciones impiden que éstas puedan realizar lo que se espera de ellas. Por otra parte, pueden a veces funcionar con eficacia en una forma que no es la que se espera de ellas, y producir resultados que no interesan a sus clientes. La función de las personas que trabajan en una estructura institucional se determina muchas veces, más profundamente de lo que podemos imaginar, por la naturaleza misma de la institución, y es indudable que el rol del profesor se modela, en cierto modo, por las características y las limitaciones de la institución docente.

Estas inter-relaciones operan en dos sentidos. Por una parte, cualquier cambio en los fines generales de la educación, la asignación de funciones concretas a la escuela, o la organización de la institución de educación pública influirá de alguna manera en la función del profesor. (Es evidente, por supuesto, que cualquier cambio político, económico o social, ya se origine en el interior de la misma sociedad, ya sea impuesto desde fuera, que altere el equilibrio de fuerzas de la estructura social interna, influirá en dos o tres elementos: los fines generales, las asignaciones concretas a la escuela y las características institucionales).

Por otra parte (debemos tener en cuenta que un cambio en la función del profesor) no puede llevarse a cabo eficazmente si no va acompañado de los consiguientes cambios en la institución escolar, en la misión asignada a la escuela y en las funciones respectivas de los distintos agentes formales e informales que intervienen con la escuela en el proceso educacional. Todos están mutuamente relacionados. Hablar de cambio en la función del profesor es hablar también de cambio en el rol de los padres, de las comunidades, de los medios de comunicación social, de las iglesias y de un sinnúmero de agencias y profesiones» (O. C. pág. 22-23).

La precisión y concreción de la profesión docente requiere, para ser eficaz y no meramente caprichosa, la caracterización, la determinación de los factores que sobre ella repercuten, que la alteran y modifican. En términos generales hemos dicho que la misión consistía en «fomentar el aprendizaje». Pero el «qué» del aprendizaje exige, al menos, el análisis de la situación y requerimientos de la sociedad en la que el aprendizaje se va a desarrollar, la influencia de las organizaciones paralelas a la institución escolar y los condicionamientos de las propias instituciones docentes.

Una ligera alusión al primer punto nos coloca ante una pluralidad de opciones. Por ejemplo, «una de las tareas más importantes de nuestras escuelas,

dice el informe de la república popular de Hungría, en el XXXV Congreso Internacional de Educación, consiste en educar para la colaboración internacional» (Cit. por Goble, O.C. pág. 25). Quiere ello decir que la visión mantenida en el Congreso de Hungría era la de la interdependencia social. Hoy ninguna sociedad puede aislarse en sí misma sin poner en peligro su propia subsistencia. Urge, por tanto que el aprendizaje se organice en torno a la colaboración, no en orden a la destrucción o enfrentamiento internacional.

Otra de las maneras de entender la situación de nuestra sociedad consiste en interpretarla a la luz de la progresiva extensión de la cibernética y de los sistemas. Sólo es posible el desarrollo dentro de las teorías de sistemas. Hacia ellas habría que orientar, en consecuencia, el aprendizaje.

También asistimos a la interpretación de nuestro momento social como el momento de la tecnología. Lo importante será, en este caso, la formación técnica.

Realmente pienso, y la tesis fue defendida por Goble, que el término que mejor define el estado social en que nos encontramos es el término «cambio». La situación de cambio afecta radicalmente al pasado inmediato, afecta de una manera total al presente. Diría incluso que se ha convertido en una categoría ética, en una categoría estética, en una categoría gnoseológica y en una categoría política. Si esto es así, la preparación ha de ser, antes que nada, para el cambio. Por esto, naturalmente, no podrá realizarse sin anticipar de algún modo el sentido del cambio, el tipo de cambio que se ha de producir. Lo cual no significa caer en la futurología ni en elucubraciones utópicas. Significa dirigir el cambio hacia aquellas formas que sean más provechosas para la sociedad y para el individuo. Pongamos por caso, educar para la colaboración y la interacción en vez de hacerlo para el aislamiento y el pillaje, etc.

Este pequeño esquema, esta somera presentación va encaminada a proponer que el profesor sea un profesional directamente vinculado al futuro, no al pasado. Por eso el profesor es un profesional cuya preparación no termina nunca porque el futuro es, al menos en la esperanza, infinito.



UNA APORTACION MODERNA AL SERVICIO DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS.

El sistema verbo-tonal de corrección fonética

MERCEDES FERNANDEZ MENENDEZ

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de León

La preocupación por la adquisición de una pronunciación correcta data seguramente de la misma época en que se han comenzado a enseñar y a aprender las lenguas extranjeras. Pero no siempre se ha abordado este problema de manera rigurosa. La actitud de los individuos con respecto a las lenguas extranjeras se ha visto condicionada —como en tantos otros campos— por el desarrollo general del pensamiento humano y, en particular, por el desarrollo rápido de los medios técnicos (1).

Hoy se admite sin reservas que el conocimiento de la morfología y de la sintaxis, por muy profundo que sea, no basta para dar por válido el bagaje adquirido en una lengua. Es de muchos conocido el choque que suponía, y aún supone hoy, la experiencia de no entender ni ser entendido al llegar al país de origen de la lengua que se ha estado aprendiendo, incluso después de largos años de estudio serio. En el campo de la investigación de las lenguas, las opiniones son unánimes en estos últimos años a la hora de subrayar la necesidad del conocimiento oral de las lenguas extranjeras, ya que una pronunciación correcta es hoy condición *sine qua non* para el aprendizaje de una lengua viva. Ya en la década de los 50, personalidades relevantes en este campo como son Charles Bally y Petar Guberina señalan la estrecha vinculación existente entre la lengua hablada por un lado, y la estilística, la gramática histórica y la literatura, por otro (2). A partir de 1965, con la creación en Bélgica de la «Revue de Lingüistique Appliquée», se darán a conocer las investigaciones en acústica y fonética aplicada realizadas en el seno del Instituto de Lenguas vivas de la Facultad Politécnica de Mons (3) y que suponen una puesta en práctica del sistema verbo-tonal de corrección fonética (4), experimentado por primera vez en el Instituto de Fonética de la Universidad de Zagreb por su director Petar Guberina.

Con anterioridad, las inquietudes, en este sentido, habían dado como resultado diferentes métodos, alguno de ellos muy empleado, pero que no ofrecen criterios científicos contundentes sobre los que se pueda fundamentar una metodología eficaz, ni tampoco, y quizás por ello, resultados satisfactorios. Nos

(1) Una experiencia revolucionaria como ha sido en su época (1953) la elaboración del «*Francés Fundamental*» (Gouguenheim, G., Rivenc, P., Michea, R., Sauvageot, A.) no hubiera sido posible de no haber contado el equipo realizador con los precarios magnetófonos llegados en aquella época desde América a Europa.

(2) Ver *Branko Vuletic* en «Revue de Phonétique Appliquée», n.º 1, Mons. 1965, pp. 65 y 66.

(3) Colaboran con este equipo de Mons, el Centro de Estudios para la Difusión del Francés (C.R.E.D.I.F.) de la Escuela Normal Superior de St. Cloud (París, Francia), el Centro de Lingüística de la Universidad de Besançon (Francia) y el Instituto de Fonética de la Universidad de Zagreb (Yugoslavia).

(4) La apelación verbo-tonal se ha aplicado en sus orígenes al método de rehabilitación de los hipoacústicos creado por P. Guberina, nacido como crítica a la audiometría clásica que ignora el carácter estructural de la audición así como la inteligibilidad y la duración.

referimos al método articulatorio (5), al del magnetófono (6) y al de las oposiciones fonológicas (7).

¿Cuáles son los principios que inspiran la metodología que nos ocupa? (8).

Esta práctica de corrección fonética considera la *audición* como punto de partida y *no la lectura* como frecuentemente se viene practicando, puesto que lo escrito retrasa la adquisición de lo oral, sin que quiera significar esto un rechazo del escrito, sino que éste vendrá con posterioridad (9). Además, esta práctica favorece el *carácter global de la percepción*. Quiere decirse con ello que aquel sonido que merece especial atención debe ser integrado *en una estructura* y ésta en una *situación de comunicación*. De esta forma se evitará por parte de aquél que aprende, la intelectualización de su dificultad.

El privilegiar la estructura y la situación de comunicación lleva al respeto del esquema entonativo, molde de la frase, de los acentos (intensidad y duración) y de las pausas, intensidades y duraciones relativas de las sílabas; es decir, de la entonación y del ritmo de la frase (10). Especial mención merecerán por ello las situaciones afectivas, puesto que los aspectos prosódicos colorean las frases con tonalidades distintas (la cólera acelera el ritmo; el aburrimiento y el cansancio lo retrasan); así, las situaciones afectivas pueden ocupar un lugar privilegiado en la clase de idiomas porque facilitan la expresión.

Lo dicho hasta aquí resume lo que podríamos llamar principios generales; los procedimientos particulares empleados para la corrección de los sonidos

(5) Este sistema establece como punto de partida la descripción de los órganos articulatorios con el fin de facilitar la producción de un sonido concreto. Pero aun cuando la persona que aprende llegara a pronunciar correctamente ese sonido en posición aislada, esa ventaja le es poco rentable, ya que sigue sin conocer oralmente la lengua. Este sistema, al aislar los sonidos, no incluye la entonación y el ritmo, lo cual supone el excluir de la corrección la espontaneidad de la lengua hablada, supone pues racionalizar el error al describir articulatoriamente el sonido. Lo que parece oportuno sería provocar el movimiento articulatorio sin requerir la conciencia analítica del alumno. A pesar de lo dicho hasta aquí, este sistema puede ofrecer ventajas prácticas a la hora de corregir un defecto concreto para una persona en grado de perfeccionamiento.

(6) Consiste en proponer modelos (*patterns*) a partir de aparatos magnetofónicos. Tiene la ventaja de partir de la audición, pero el inconveniente mayor de que el alumno no tiene capacidad, en la mayoría de los casos, de autocorrección, y necesita que su audición sea dirigida, por así decirlo.

(7) Está basada esta orientación en las concepciones de Bloomfield, de Jakobson y de Halle, que clasifican los fonemas en función de rasgos distintivos, permitiendo de este modo, oposiciones de tipo binario. Descuida también los aspectos prosódicos en la medida en que potencia los elementos aislados:

désert/dessert

sur/soeur

Se ha probado que no por oír un sonido a otro se distingue mejor aquél. Puede, como el método del magnetófono, ofrecer útiles de trabajo en ocasiones a aquellos estudiantes de nivel avanzado.

(8) Nos apoyamos para la exposición de estos principios, en trabajos anteriores: Guberina, P., *La méthode audio-visuelle structure-globale*, R. P. A., 1, Mons, 1965; Vuletric, B., *La correction phonétique par le système verbo-tonal*, R. P. A., 1, Mons, 1965; y Renard, R.: *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Ed. Didier, París, 1974.

(9) R. Renard señala el hecho conocido de todos en las películas extranjeras con subtítulos: cuando queremos leer bloqueamos inconscientemente el oído. A propósito del escrito dice textualmente: «D'autre part, la lecture fait perdre le sens global: or, nous verrons qu'il faut éviter, surtout au début, pendant la période de conditionnement linguistique, de tomber dans l'analyse et la comparaison. Les promoteurs de la méthode audio-visuelle retardent donc l'apprentissage de l'écriture et de la lecture (...). Ils refusent d'utiliser le livre avant qu'une connaissance suffisante de la langue n'ait été acquise». *Op. cit.*, p. 62.

(10) La entonación para Halliday, M. A. K. (*Intonation and Grammar in British English*, París, Mouton, The Hague, 1967, p. 68) recubre tres sistemas: 1, La tonalidad (*tonality*), es decir, la repartición de las unidades de entonación. 2, La tonicidad (*tonicity*), el lugar de la sílaba tónica. 3, El tono (*tone*). Estos tres sistemas están en relación con el sistema del ritmo, la repartición del enunciado en distintos «pies» (*feet*).

erróneos se realizan a través de un reforzamiento de las características acústicas de los sonidos mal percibidos. Se ha partido para la elaboración de este sistema de corrección, de los postulados de Petar Guberina referentes a la patología de la audición, como hemos anunciado anteriormente. Este científico ha creado una serie de aparatos, Los SUVAG, que, gracias a un juego de filtros (diferentes formas de atenuación, curvas distintas, diferentes tiempos), definen el campo auditivo del paciente y favorecen la transmisión. No se juega sobre la intensidad del tono, sino sobre las frecuencias y la duración (11). Para él, una audición deficiente no significa una destrucción del campo auditivo, sino un sistema diferente de estructuración. Así, el sordo que presenta ausencias en la zona de frecuencias graves oye mejor /p/ que /m/ y /b/ que /v/. El que presenta pérdidas en la zona de frecuencias agudas puede oír /p/ en lugar de /t/.

De este modo se puede suprimir por medio de filtros electrónicos una zona de frecuencias que entorpezca una estructuración correcta determinada.

La persona que aprende una lengua, en la óptica de estos investigadores que es la nuestra, se comporta como el duro de oído; manifiesta una especie de sordera agravada por una falta de elasticidad articulatoria. A nivel fonemático, cada lengua no utiliza más que una ínfima parte de las posibilidades auditivas y articulatorias y no retiene más que entre 20 y 40 distinciones. Por esta razón el aprendizaje de la lengua materna trae consigo una especie de empobrecimiento. Tanto es así, que el que aprende una lengua nueva tiene tendencia a asimilar los sonidos de la lengua extranjera a los sonidos de la materna por esa especie de condicionamiento auditivo de que acabamos de hablar (lo que se ve aumentado con la edad).

El reforzamiento de las características acústicas de los sonidos mal percibidos tiene por objeto el proporcionar al individuo un repertorio de distinciones fonemáticas que puedan funcionar en dirección a la lengua extranjera, diferente del de su lengua materna. Se entiende que el sonido es mal producido porque se ha oído mal. Y en esta perspectiva, y para este grupo de investigadores, el *factor tensión* o la *falta del mismo* es lo que determina, en casi todos los casos, las producciones erróneas.

A pesar de que el concepto de tensión sea complejo, la mayoría de los autores está de acuerdo en afirmar que resulta de la combinación de varios factores: la puesta en acción simultánea de músculos antagonistas, la presión de la lengua sobre el paladar, la presión de los labios sobre ellos y la presión del aire sobre el obstáculo constituido por los diversos órganos fonatorios; casi todos insisten en la necesidad de no confundir la tensión con el esfuerzo articulatorio (12). Este fenómeno de la tensión concierne, a la vez al tono, al timbre, a la duración y a la intensidad, jugando la tensión un papel regulador en la producción de los fonemas.

A partir del conocimiento de los mecanismos y factores de tensión se puede operar una casuística eficaz correctiva.

Así, partiendo de una serie de hipótesis, se han enunciado unas normativas cuya eficacia está demostrada en el caso de la enseñanza del francés a diferentes grupos de lenguas extranjeras (13); para cada lengua que quisiera

(11) Sistema Universel verbo-auditive Guberina. Cf. Judith Boulogne, *Manuel de Pédagogie, Rééducation de la perception des sons du langage au moyen d'auxiliaires techniques; les Suvag*, París, Informations et Publications, 1967, 33 pp.

(12) Así se manifiesta R. Renard, op. cit. p. 77, quien cita a G. Strada: *La division des sons du langage en voyelles et consonnes est-elle justifiée? Travaux de Linguistique et de Littérature*, Strasbourg, Klincksieck, 1963, pp. 17-99.

(13) Las experiencias que han partido del Instituto de la Universidad de Mons se llevan a cabo en algunos centros de enseñanza del francés para extranjeros como es el C.E.F.E. de Toulouse bajo

experimentarlo, supondría el crear un sistema de errores —puesto que estos son el punto de partida— y otro sistema de correcciones pertinentes.

Está demostrado (14) que el efecto de tensión de las vocales está unido a la entonación y al ritmo: las vocales son más o menos tensas según que se encuentren o no en la cumbre de la curva entonativa; quiere decir esto que, por ejemplo, en una frase francesa interrogativa, estando localizada al final la tensión máxima (*c'est ici?*), serán las últimas sílabas las que reciban una mayor tensión; ello facilita, en este caso, la fonación tensa de la vocal /i/ francesa, condición necesaria para una correcta realización de esta vocal en francés.

En cuanto a lo que se refiere a las consonantes, el correlato se establece con relación al lugar que ocupan en la sílaba, en la palabra, en un grupo rítmico o en una frase: más tensas al principio, menos tensas al final. Son más tensas las sordas y menos las sonoras. Podemos deducir que la tensión de un sonido dado depende del contexto de ese sonido. El profesor debe conocer las características acústicas y articulatorias de los sonidos del lenguaje y, muy en particular, las características de los sonidos de la lengua que enseña. Estos datos expuestos a grandes rasgos nos proporcionan elementos de juicio para valorar las repercusiones y el alcance del fenómeno de la tensión.

Nos proponemos analizar a continuación, a título de ejemplo, el problema de la silbante sonora /z/ del francés lengua extranjera. Gráficamente aparece como —s— intervocálica, z— inicial, etc., y siempre ofrece dificultades para un hispanoparlante (15).

Para ello nos apoyamos en un documento auténtico oral, una grabación en cinta magnetofónica que recoge conversaciones de jóvenes españoles hablando francés. Cuentan éstos en sus haberes con 7 u 8 años (según los casos) de estudio de la lengua francesa con métodos tradicionales.

Son dos las variantes que hemos recogido para la realización errónea de la z/: la /s/ sorda y la /ʃ/. Esto equivale a pronunciar la palabra *chose* como si se escribiera *chosse* o *choche* respectivamente.

Antes de operar lo que podríamos llamar un diagnóstico del error, necesitaríamos, tal como hemos dicho anteriormente, conocer las cualidades acústicas de los sonidos.

Haciendo un esquema de la cavidad bucal, resultaría en cuanto a las consonantes se refiere:

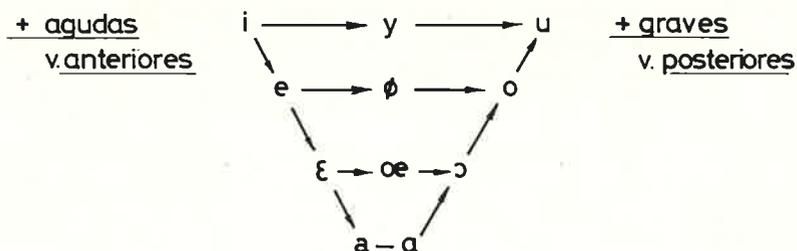
Pequeña c. anterior + AGUDO	Cavidad media	Gran cavidad GRAVE
s t	ʃ k	t p
z d	ʒ Q	v b R
	ɲ	m
AGUDO		+ GRAVE

la dirección de Madame Rivenc. Podemos decir que sin carácter sistemático, dada la modestia de nuestros medios, es la metodología verbo-tonal la que inspira nuestra práctica cotidiana de corrección fonética.

(14) Renard, R., *op. cit.*, pp. 86-90.

(15) La oposición sorda/sonora presenta enormes dificultades para un hispanoparlante, ya que éste no la posee en su sistema fonológico. Aunque la —s final sea ligeramente más débil y que el sonido «s» esté modificado en castellano delante de ciertas consonantes, sonorizándose ligeramente: los dos hermanos andaban juntos, ningún locutor español es consciente de esta realidad. Ver *Phonétique espagnole pratique* de Serralta, F. y Tuson, V., Institut d'Etudes Hispaniques, Université de Toulouse.

Un esquema de las vocales nos daría los siguientes resultados:



Esto significa que los sonidos vocálicos y consonánticos que aparecen en las imágenes a la izquierda se articulan en la parte anterior de la cavidad bucal: en la cavidad media los que aparecen en el centro; y en la parte posterior de la boca, aquellos que aparecen a la derecha (Ver figura 1).

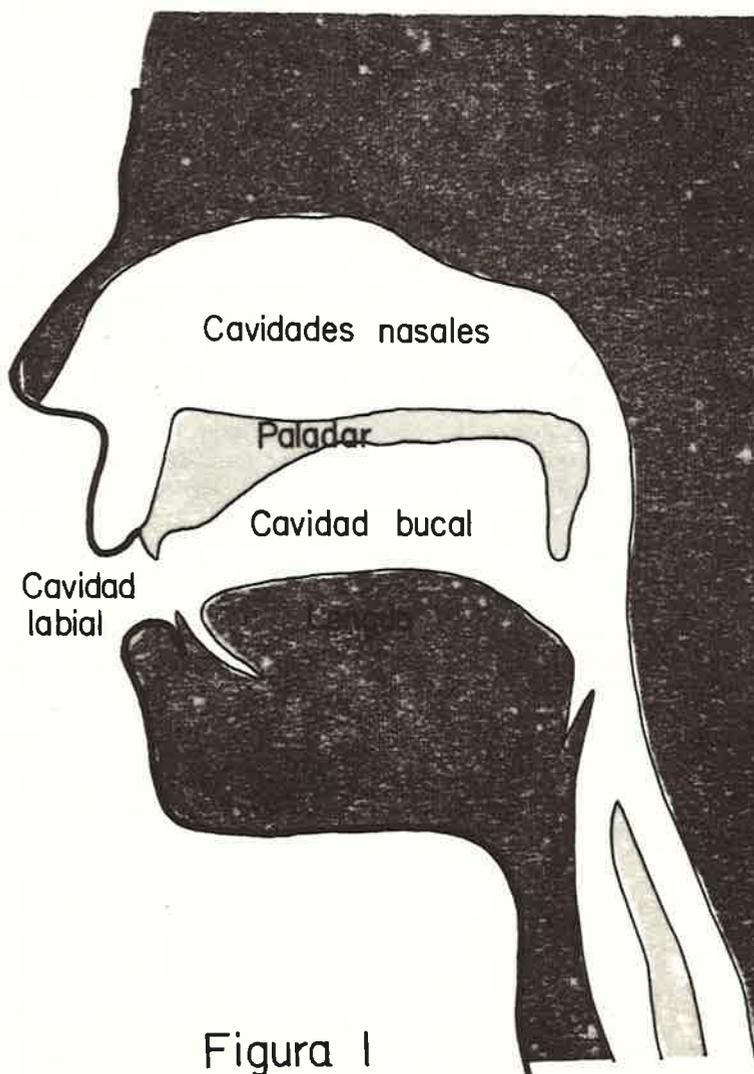


Figura 1

Observamos que hacia arriba y a la izquierda están los sonidos más agudos, y los más graves hacia la derecha. Si tratamos de situar ahora los errores *chosse* y *choche* constataríamos que las dos realizaciones tienden hacia los más agudos, hacia sonidos sordos, hacia los más tensos, y en el caso de *choche*, hacia la cavidad media, realización resultante, a nuestro entender, del contacto con una vocal de la serie posterior. Ambas realizaciones presuponen un exceso de tensión en la fonación.

Se trataría a la hora de proponer una estrategia de corrección, de favorecer, en un primer momento, la *distensión*. Esto se lograría buscándole a este sonido /z/ un contexto vocálico de la serie anterior (menos tensa) y dentro de las vocales de la serie anterior, las más abiertas; la posición deberá ser átona y de ser posible, al final de palabra. La curva entonativa más favorable sería la descendente (frase enunciativa), y la posición idónea, la final.

Una vez despejadas estas incógnitas, se debe proponer al alumno una situación con objeto de provocar en él una expresión adecuada a paliar su dificultad; la expresión debe surgir espontáneamente y en el contexto adecuado, es decir, en el más favorable fonéticamente hablando. Proponemos a continuación un ejemplo de situación que responde a lo arriba enunciado:

C'est le jour de votre anniversaire
On vous a offert un bouquet de fleurs
Le grand-mère demande, curieuse:
Tu les a payées cher?

El alumno contestará fácilmente con una frase del tipo: «On me les a offertes», en la que la *s* sonora parece producida en un contexto menos tenso.

Una vez producido correctamente el sonido deseado en el contexto fonético favorable, se irán elaborando otras situaciones que supongan contestaciones por parte del alumno en un contexto desfavorable. El profesor podrá juzgar cuándo un sonido está perfectamente adquirido. En el caso concreto que proponemos, únicamente se podrá considerar superada la dificultad cuando la *ese* sonora aparezca producida correctamente en contacto con vocales de la serie posterior y en final de frase interrogativa (*Vous prenez quelque chose?*).

Este sistema, cuyos resultados prácticos positivos hemos podido comprobar, exige por parte del profesor que se propone ponerlo en práctica, un trabajo laborioso, un constante control y una gran constancia, pues como afirma Raymond Renard, «la asimilación de un sistema fonológico nuevo es una lucha áspera y descarnada con sus altos y bajos, pero la perseverancia se ve recompensada» (16).

Aun así, nos atrevemos a sostener que al amparo del sistema verbo-tonal, los problemas de fonética se pueden resolver mucho antes que con el resto de los procedimientos existentes.

(16) Renard, R., *op. cit.*, p. 109.

LA ORIENTACION FUNCIONAL Y COMUNICATIVA EN LOS MATERIALES DIDACTICOS DEL INGLES: ALGUNAS OBSERVACIONES SOBRE SU APLICACION

Dr. JOSE LUIS OTAL CAMPO
Depto. de Inglés, Universidad de Zaragoza

Se puede afirmar que la década de los setenta ha estado señalada en el campo de la didáctica del inglés como lengua extranjera por el vertiginoso desarrollo en la aplicación de unas corrientes lingüísticas y sociolingüísticas que han dado como resultado la «presentación» de algunos materiales didácticos de forma distinta a la que veíamos en épocas anteriores. En otras ocasiones, cada vez más numerosas por suerte, se trata de una auténtica renovación en la metodología didáctica del inglés, no sólo de un cambio de formas.

La orientación que, al parecer, caracteriza a este tipo de didáctica ha surgido de la aplicación de la sociolingüística y de la psicolingüística, así como de corrientes pedagógicas innovadoras, que proyectan luz sobre parcelas concretas de la enseñanza, como las lenguas extranjeras. Se habla ya de una «pragmadidáctica», o una didáctica según las orientaciones de la pragmática, y todo tratado dirigido al profesor de lenguas debe mencionar estos aspectos.

La intención de este artículo es demostrar algunas lagunas en la aplicación de las orientaciones pragmáticas en algunos materiales didácticos de manera práctica, basando los argumentos en ejemplos encontrados en varios libros de texto. De esta forma nos hacemos eco de las llamadas de atención que reiteradamente vienen lanzando Brumfit (1980) y Widdowson (1979) entre otros, ya que esas dudosas aplicaciones ponen en peligro las buenas intenciones de orientaciones tan prometedoras como la nocional-funcional.

1. LA ENSEÑANZA DEL DISCURSO

Nadie pondrá en duda que el aprendizaje de una lengua supone el dominio de cuatro aspectos, llamados «las cuatro habilidades fundamentales», aunque ya existen intentos serios de remodelarlos, de presentarlos de una forma más relacionada con la comunicación y no como compartimentos estancos, tal como propugna Widdowson (1977). Pero la manera de facilitar pedagógicamente el dominio de esas habilidades ha variado en gran manera según las corrientes lingüísticas al uso. Así tenemos metodologías, tales como la directa, la audio-lingual, situacional, nocional-funcional, por citar varias de las más conocidas. Es la última citada la que actualmente nos ocupa y que parece establecer el modelo a seguir en toda programación, afectando tanto al contenido de la enseñanza como a la forma. No obstante el modo de entender esta orientación no sólo dista mucho de ser uniforme sino que más bien presenta un variopinto espectro de interpretaciones.

La división ya en estos momentos nos parece tan profunda y tan claramente caracterizada, que se puede hablar de dos tendencias que, paradójicamente, se oponen entre sí, habiendo surgido las dos de la misma fuente. Así podemos hablar de la orientación «nocional-funcional» con una serie de connotaciones, incluso, que la sitúan en la vertiente negativa del «funcionalismo»

(como se denomina a veces a esta corriente), mientras que existe una alternativa, que puede llamarse «enseñanza del discurso».

El término «discurso» no se refiere obviamente a esa forma retórica de exposición o tratado de una determinada materia. Lo que viene a entenderse por dicho término viene definido por uno de sus más significados preconizadores de la siguiente manera:

«...We may use the label *discourse analysis* to refer to the investigation into the way sentences are put to communicative use in the performing of social actions, discourse being roughly defined, therefore, as the use of sentences.»

Widdowson (1979-93)

Siendo bien conocida la diferencia existente entre *discourse* y *text*, *coherence* y *cohesion*, *use* y *usage*, ampliamente expuestas y discutidas por el mismo autor, vemos que el profesor de lenguas tiene la gran tarea de enseñar los aspectos globales de una lengua extranjera en su totalidad, mientras que los medios a su alcance no siempre son los más adecuados para llevar a cabo tal cometido.

Si se examinan los materiales didácticos existentes hasta el momento, veremos que en la mayoría de los casos las posibilidades son limitadas en cuanto al desarrollo de los aspectos globales de la enseñanza de una lengua extranjera, tan reiteradamente expuestos en los últimos años. Aparte de lo que el buen profesor haga en su clase, utilizando los principios y las viejas técnicas que han demostrado su utilidad y correcto funcionamiento, las sugerencias que se le proponen a veces, dentro de la corriente funcional, no van más allá de lo que Widdowson ha definido clara y certeramente como «meras ejemplificaciones del sistema de una lengua», empleando sus términos *usage* (ejemplificación del sistema en oraciones, «frases») opuesto al *actual use*, que es la meta de todo enseñante y de todo estudiante de una lengua.

Una cadena de discurso real, ya sea en conversación, ya sea por medio de un tratado científico, quedan reducidos en el primer caso a una serie de intercambios tópicos de elocuciones no auténticas y además el centro de interés recae en el léxico, no llegándose a ocupar siquiera del análisis de la cohesión del texto por medio de la referencia léxica (Halliday, 1976).

Naturalmente las clases adquieren en los cursos «más avanzados» un tono de mayor desenvoltura y fluidez en todos los sentidos y no son pocas las voces que defienden la conveniencia de hacerlo así: una sujeción casi total al principio para llegar a la fluidez total de un estudiante de *Proficiency*. No creo que sea tema de este artículo el discutir la conveniencia o no y las implicaciones de este tipo de ordenamiento didáctico; lo que sí creo que conviene es, al menos, considerar las autorizadas y abundantes manifestaciones de psicolingüistas (Clark & Clark, 1977; Hatch, 1978; Oller & Richards, 1978, et al.) que han manifestado de manera inequívoca, que desde el mismo comienzo del proceso del aprendizaje el estudiante aprende el sistema pragmático de la comunicación, no quedándose exclusivamente con el aspecto meramente lingüístico o formal de los contenidos de enseñanza, no sólo en el medio hablado sino también en el escrito. Después de una experiencia de cursos intensivos con adultos creo que muchas de las equivocaciones, errores, lapsus, etc., tienen como causa principal una limitación en los aspectos de la comunicación misma, una inadecuada asimilación o puesta en acción de los elementos pragmáticos de la comunicación verbal. Por ejemplo, la conveniencia o no de utilizar una determinada expresión, la confusión en la modalidad y en el modo, etc, errores en la utilización de pronombres, deixis. Es decir, se trata de errores que, aunque están basados naturalmente en elementos lingüísticos, revasan el terreno meramente

lingüístico (transformaciones gramaticales, utilización del léxico, etc.). Al estudiante de una lengua hay que acostumbrarle desde el comienzo mismo a hacerle consciente de los fenómenos «extralingüísticos» (es decir sociales, propios de lo que se llama en inglés el *communicative setting*). Una experiencia realizada con alumnos de primer curso de inglés en los primeros días de clase consiste en la realización de un determinado papel (*rôle play*) entre varios alumnos. Los demás observan y al mismo tiempo toman nota de su actuación, de lo acertado o desacertado de la misma, pasando después a una crítica colectiva de lo representado. Por ejemplo, se critica la «naturalidad» de la actuación, no sólo lingüística sino social, etc. Es interesante destacar cómo los propios alumnos se dan cuenta de muchos elementos pragmáticos que se suceden en los actos del habla, que deberían obtener una prioridad a la hora de programar un curso y de llevarlo a cabo en una clase.

2. AUTENTICIDAD DE LOS MATERIALES DIDACTICOS

Este aspecto tampoco puede faltar en cualquier tratado sobre la enseñanza de lenguas modernas, porque en realidad está, a mi modo de ver, intrínsecamente relacionado con el punto anterior. Si, como se ha visto, el discurso consiste en la puesta en actuación real y auténtica de elocuciones en cadena desarrollando una coherencia (*coherence*) —que estará opuesta a una cohesión textual (*textual cohesion*)— tanto en el medio hablado como en el escrito, se debe disponer entonces de materiales que faciliten esa labor. Pero la falta de esos materiales no siempre es imputable a la falta de perspectiva o de inspiración en un pasado más o menos próximo, ya que en ocasiones nos encontramos con ejemplos del pasado que pueden servir perfectamente de modelos para las presentes orientaciones más «actualizadas». Así en el método para escribir inglés de Clay (1966), a pesar de estar escrito hace quince años, contemplamos un ejemplo de intuición de lo que es un método que intenta abarcar los aspectos del discurso escrito, pasando de los aspectos meramente textuales (combinación de elocuciones de forma cohesiva) a otros aspectos de carácter más pragmático y discursivo. Por ejemplo vemos ejercicios basados en la modalidad, etc. que de alguna manera prefiguran un método explícitamente funcional. Como ejemplo más actualizado y que recoge fielmente los postulados de la enseñanza del discurso tenemos la serie *Reading and thinking in English* (1980) donde claramente se exponen los tres componentes de la orientación en los cuatro libros de que se compone el método: exploración de nociones o conceptos, descubrimiento de funciones y descubrimiento y puesta en práctica del discurso.

Respecto al plano verbal me parece que el problema es mayor, pues tengo la impresión de que casi se da por supuesto que en este medio cualquier cosa sirve para llegar a la *competencia comunicativa*. No es posible mencionar todos los aspectos implicados en este desarrollo comunicativo verbal, pero sin temor a simplificar en exceso, bien pudiera decirse que los materiales existentes se enmarcan dentro de estos dos extremos: materiales que «pretenden» ser auténticos presentando en realidad una elaboración artificial de intercambios dialogales, o aquellos materiales que consisten en textos transcritos de conversaciones reales grabadas, como las que ofrecen Davies & Crystal *Advanced English Conversation Practice* (1976) que, como su nombre indica, han sido pensados para alumnos ya avezados en los laberintos de la comunicación «real». Entre estos dos extremos existen todas las posibilidades: diálogos contruidos con la expresa finalidad de presentar un determinado tiempo verbal, o el «uso» de determinada palabra o cierto «phrasal verb», o las historias y aventuras de unos protagonistas que nos acompañan a lo largo del libro de texto. Todo ello puede ser válido si en ningún momento se olvida que aquello que los alumnos no

pueden o bien *representar* auténticamente (dentro de la gran inautenticidad que pueda suponer la existencia de las paredes de la clase excluyéndola del marco real y auténtico donde toda actividad se desarrolla), o bien incorporar en su acervo discursivo propio, es lo mismo que no aprendido. Como Labov dice «hay reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales no tienen razón de ser». Y serían precisamente las reglas de uso lo que deberían aprender nuestros alumnos. Después y sólo después, vendrán las reglas gramaticales.

Sobre el aspecto de la «inautenticidad» del marco escolar habría que hacer algunas observaciones pertinentes en las que no me puedo extender en este artículo. No obstante debo referirme a Stubbs (1976) y Coulthard & Sinclair (1975) y Sinclair (1981), que constituyen con sus estudios del discurso en la clase, en el medio escolar, uno de los puntales más importantes en la consolidación del panorama pragmatidáctico del momento en la lingüística aplicada.

Según estos autores, la comunicación que se realiza en el ámbito de la clase no es en modo alguno inauténtica puesto que a pesar de que el asunto de estudio sea una lengua viva, existe una serie continua de circunstancias en las que quierase o no, el profesor y los alumnos se ven sumidos en una comunicación *real y auténtica*. Es responsabilidad *única* del profesor y una oportunidad maravillosa para que se «enseñe y practique» en la clase, de modo auténtico, comunicación verbal, o en términos de lingüística aplicada, «discurso». En este sentido me atrevo a decir que éste constituiría el material didáctico auténtico por excelencia, coadyuvado por toda la serie de textos y técnicas explícitamente llamadas «comunicativas», «funcionales», etc. Esto es lo que Stubbs denomina simple y acertadamente el «hidden curriculum».

3. EL ACTO DEL HABLA

Después de los aspectos comentados en los apartados anteriores nos vemos obligados a contemplar este tercer aspecto de la pragmatidáctica en la enseñanza funcional de lenguas. Más de dos mil títulos sobre el tema avalan la importancia de este tema, de modo que no nos podemos ocupar del mismo en profundidad en este artículo. Además, los problemas planteados y no resueltos todavía afearían el rostro atractivo de este planteamiento en primer lugar filosófico (Austin, Searle, et al.) y acto seguido, lingüístico, aplicado aparentemente sin reservas a la enseñanza de las lenguas modernas. Y esa atracción no está inmotivada, si consideramos la penuria de motivaciones y «situaciones» que se presentan al estudiante para que haga una cosa tan sencilla como la que está acostumbrado a hacer desde su primerísima infancia respecto a la lengua materna, a saber, la toma de conciencia de las unidades básicas de comunicación o *speech acts* (Searle, 1975: 1-23).

Nuestra comunicación, escrita o verbal, consiste en una cadena de actos del habla, por las que pedimos algo, rectificamos algo, advertimos de algo, nos reiteramos en algo, cambiamos de tema, hacemos una generalización, una ejemplificación, un resumen... o igualmente nos despedimos. Todo ello hecho además, de forma explícita o de forma implícita o indirecta (*indirect speech acts*). Dicho de ese modo parece un tema de la máxima importancia, pero desgraciadamente ahí mismo reside uno de sus mayores problemas irresolubles hasta el momento: saber dónde empieza y dónde acaba un acto del habla, o lo que es lo mismo «delimitar la auténtica naturaleza de ese acto del habla» que parece que se nos escapa del análisis. Sin embargo, la tentativa de basar todo nuestro comunicar lingüístico en esas unidades básicas referidas, presenta el suficiente incentivo para que no haya hoy un solo tratado de lingüística aplicada relacionado con temas de enseñanza o adquisición de lenguas, que no mencione el tema. Por citar ejemplos extremos, tenemos un capítulo completo dedicado a los

actos del habla y sus consecuencias para la psicolingüística en Clark & Clark (1977), o en una exposición de los distintos aspectos y problemas de la semántica en Lyons (1978). Incluso la gramática generativa transformacional no puede olvidar el tema por su trascendencia, como ocurre en Huddleston (1977).

Los actos del habla ocurren en la clase de lenguas, se suceden ininterrumpidamente, tanto si enseñan explícitamente como si pasan desapercibidos en la rutina de la comunicación o actuación académica. ¿Por qué no, entonces, utilizar esa auténtica mina de «situaciones», de oportunidades, para hacer consciente al alumno de lo que constituye, ha sido y seguirá siendo el centro mismo de su competencia comunicativa? Y esto por supuesto afecta tanto al medio hablado como al escrito. Precisamente a este medio escrito nos vamos a dedicar de manera importante en lo que queda del artículo.

Nuevamente tenemos que decir que los buenos principios no siempre andan de acuerdo con la práctica: algo que está ahí, de forma clara, inmediata, queda a veces enrarecido por una inadecuada exposición de los cauces formales didácticos, por una mala aplicación de los principios a la práctica.

Una de las razones fundamentales, que sigue sin dársele la importancia que merece, es la falsa distinción o la falta de distinción incluso, entre *forma* y *función* (forma lingüística y función comunicativa). Así, en la elocución «Te recuerdo que tienes que ir a un examen» estamos *realizando* el acto del habla «hacer memoria a alguien», «recordar a alguien que tiene que hacer algo», mientras que si alguien le dice a un tercero «le recordé a Luis que tenía que ir a clase», en esta elocución en modo alguno se está realizando ese acto del habla, que sí se realizaba en la elocución anterior. Este defecto me parece demasiado importante y excesivamente generalizado como para que pase inadvertido entre quienes quieren aplicar consecuentemente la orientación funcional. En otro apartado más adelante ofreceremos ejemplos al respecto. Se trata entonces de una confusión, una vez más, entre la forma y la función. Me temo que muchos métodos llamados funcionales, comunicativos, se quedan en meros métodos «léxicos» o «semánticos», *formales*, en cuanto que la atención queda centrada en el significado lingüístico (en este caso léxico) de determinado verbo, como «recordar», (*remind*), «advertir» (*warn*), etc. El acto del habla está indisolublemente unido al momento en que se realiza y si alguien dice que «recordó a alguien a ir a un examen», lo que en ese preciso momento de hablar está haciendo comunicativamente, será probablemente «narrar», «hacer una observación», etc., a causa del cambio del tiempo verbal. La «advertencia», el «hacer memoria», ya la hizo en su momento. Entonces nuestros estudiantes no sólo tienen que saber que «warn», por ejemplo, significa algo distinto de «remind», o «sum up», sino que tienen que ser capaces realmente de «advertir», «resumir», o «hacer memoria», etc., de una manera efectiva, de modo que ese posible interlocutor se considere realmente «advertido», «amonestado», etc. cumpliéndose las reglas del entorno o contexto comunicativo, del suceso comunicativo (*communicative setting, speech event*).

Otro error generalizado consiste en la indiscriminada actitud hacia la distinción misma y clasificación de nociones y funciones, al que nos dedicaremos con mayor atención en otro apartado.

Resumiendo, entonces, dos de los principales problemas con los que se enfrenta un auténtico enfoque funcional, no digamos ya comunicativo, que aparecen reflejados en la mayoría de los materiales didácticos, podemos formularlos de la siguiente manera:

- (1) confusión de la forma lingüística con la función comunicativa
- (2) confusión en la delimitación de nociones y funciones (siguiendo las orientaciones de los teóricos de este enfoque)

4. FORMA LINGÜÍSTICA Y FUNCION COMUNICATIVA EN LA APLICACION FUNCIONAL DE MATERIALES DIDACTICOS

El intento de explicación o «presentación» de estas ideas no parece oportuno en un artículo que tiene como cometido algunas observaciones a propósito de cosas ya sabidas, aunque mal aplicadas. La distinción entre forma y función se presenta en cualquier tratado de lingüística general o aplicada, sobre todo cuando se propone como meta la didáctica de lenguas.

La exposición y análisis de varios ejemplos tomados de libros de texto creo que puede contribuir a la aclaración de estas ideas.

En un capítulo dedicado a la FUNCION de «permiso» (*permission*) cualquier profesor podría suponer que lo que se pretende es la enseñanza de un aspecto de la competencia y realización o actuación comunicativa en el estudiante para que no sólo en teoría y lingüísticamente, sino en circunstancias reales, sea capaz de «expresar» (!), «pedir», «otorgar» permiso. Reproduzco el enunciado de esa unidad didáctica tal como aparece, reflejando la ambigüedad que dará como resultado la falta de consolidación de esa misma función (enunciada como triple función en realidad) que se pretendía enseñar:

Siguiendo una de las orientaciones fundamentales actuales en la presentación de una unidad, ya sea lingüística, formal, ya sea funcional, se ofrece en esa unidad un texto que evidentemente es auténtico, puesto que se trata de un artículo de un periódico, donde se narra un determinado suceso. Naturalmente el artículo no fue escrito en su día por el autor con el fin de «enseñar» al público lector qué es el «permiso», etc. Pero casualmente aparecen en el mismo varias expresiones que han sido interpretadas por el autor del material didáctico como posibles (¡reales!) expresiones del acto del habla referidas a la «*permission*». Leyendo el artículo, que obviamente puede emplearse como enseñanza de *texto* y como enseñanza de *discurso* (pero de otro modo del que se sigue), vemos los siguientes ejemplos que se toman como base para la explicación, como ejemplificación de dicha función:

...I asked to be allowed to get in touch with my wife...

...James told his accomplice to let me have something to eat...

...I asked them to untie me, and to let me use my hands...

...Once again, I begged to be permitted to make a recording...

...He told me that the only thing my wife might receive was my wedding ring...

...I asked if I could use the toilet...

...They refused to leave me alone even for a couple of minutes

Siguiendo el tenor del texto y dada la función que se pretende enseñar, he escogido todas aquellas expresiones que podrían expresar la idea o noción de «permiso» según la semántica, el significado lingüístico de las distintas formas.

Más adelante, esta vez como nota del autor en el comentario de dicha función, se dice lo siguiente:

«...we often use *not to be allowed to* to say what we cannot do

EXAMPLE *You are not allowed to park on a double yellow line*

Nadie dudará que en ese «ejemplo» alguien efectivamente está realizando dentro de las posibilidades lingüísticas del sistema de la lengua correspondiente, la función de «prohibición» (aunque descontextualizada). Lo que yo observo como irregular es que dentro de la función «permiso» se incluyan ejemplos de otra función muy distinta, tal como la de «prohibición».

La objeción más importante, sin embargo, que puede y debe hacerse afecta fundamentalmente a la misma concepción e interpretación del método «comunicativo»: En modo alguno puede decirse que, leyendo las interesantes líneas de esa narración, el estudiante haya tomado «ejemplo» de lo que debe

hacer/decir en determinada situación (*communicative setting*), en su *communicative performance* para «expresar», «dar» o «pedir» permiso. Lo único que se puede ver en ese texto son expresiones lingüísticas donde, de una manera más o menos explícita, aparecen verbos normalmente asociados con la idea de «permiso», etc., dado el caso del inglés, *allow, let, be permitted, etc.*

Si este tipo de ejemplos se generaliza (hasta hacerse casi norma de actuación) dentro de poco serán irreconocibles los postulados de la orientación comunicativa, funcional, pudiéndose decir con toda justicia que todo el «revuelo» originado con el cambio de «metodología» no era más que decir lo de siempre, sólo que con otras palabras. Como se ha indicado anteriormente, son ya varias las voces autorizadas que han puesto en guardia a los profesores de lenguas y teóricos de la lingüística aplicada sobre los peligros de una aplicación errónea de la corriente funcional en la didáctica de lenguas.

No quisiera conducir al error por haber citado únicamente ejemplos de un texto. Estos se podrían multiplicar, comprobando cómo el mismo tipo de errores tiene lugar en las metodologías de 1979 que en las de 1968.

El alumno que ve esos ejemplos y los «estudia» sabrá efectivamente (dado el natural y automático mecanismo de intentar traducir de la lengua extranjera a la lengua materna) que esos verbos en inglés quieren decir «permitir», «dejar», etc. pero queda por esa misma razón una gran tarea, un gran salto por dar, por parte del estudiante, como es el de pasar del terreno de la ejemplificación de las reglas del sistema lingüístico al plano imprevisible del uso concreto en una situación comunicativa. De hecho el mismo texto que nos proporcionaba los ejemplos en estilo indirecto no nos decía *cómo* efectivamente se pedía permiso.

Como puede verse, es este exactamente el mismo tipo de crítica que se había hecho a métodos estructuralistas, basados en las estructuras formales de la lengua en cuestión: Qué importa en realidad que se haya cambiado de formas, que se haya cambiado incluso de presentación, si en realidad queda el mismo problema del «salto» que se espera dé el alumno desde el plano de la estructura al plano del uso auténtico. Se trata efectivamente de «distintos collares»...

En ocasiones no se llega a ofrecer oportunidades para que se realice una determinada unidad básica de comunicación, llamado acto del habla. Nadie puede afirmar que en ese relato que ha servido para ofrecer «ejemplos» de permiso se ha realizado un solo acto del habla de esa naturaleza. Ciertamente se han llevado a cabo *otros* actos del habla, o como casi viene identificándose en la práctica, otras funciones, pero en modo alguno la de «permiso».

Además se incurre en otro error muy importante de manera implícita, ya que me atrevería a decir que para el autor de dicho texto didáctico es necesario que aparezca *siempre* un verbo que *signifique lingüísticamente* un determinado verbo llamado *performative*, o explícito, como condición indispensable para la realización de un acto del habla. Nada más lejos de la realidad puesto que es experiencia común, y convenientemente expuesta desde los mismos comienzos de dicha teoría en Austin, que la mayoría de los actos del habla se realizan «indirectamente», es decir mediante expresiones donde no aparece de modo explícito un verbo performativo como «Yo advierto...», «Yo ruego...», «Yo ordeno...», etc., para la realización del acto del habla de advertencia, ruego, orden, etc. De nuevo confusión entre forma y función.

El tercer tipo de error me parece más sutil aunque igualmente pernicioso. Este afecta a la confusión entre medio escrito y medio hablado. El hecho de que se haya utilizado un *texto* de donde se extraen unos ejemplos con el fin de utilizarlos en el plano hablado pone de manifiesto uno de los defectos más acusados de la metodología tradicional, basada en lo escrito para «saltar» de ahí al plano de lo hablado.

La dicotomía forma/función en la lingüística aplicada tiene dos vertientes de interés a mi modo de ver:

a) el aspecto de reciprocidad múltiple en el sentido de que diversas formas lingüísticas pueden servir para la expresión de una misma función (aun con matices distintos, naturalmente) y al mismo tiempo que distintas funciones (actos del habla) pueden expresarse mediante la misma forma lingüística, según intervengan en su realización unos u otros factores de carácter social en el escenario comunicativo (speech event), como lo han dejado expresado Labov y Hymes.

b) el desplazamiento del foco de una orientación basada en la enseñanza de formas lingüísticas a otra orientación que ya desde el comienzo ha prestado atención a las funciones comunicativas con un mínimo de elementos lingüísticos.

En algún libro de texto aparece ya en la primera lección un intercambio dialogal (como sugerencia para intercambios del mismo tipo u otros diferentes) entre dos personas, realizando dos actos del habla distintos una misma persona, con la máxima economía de elementos:

- An apple, please.
- Here you are.
- Thank you.

En la expresión *Thank you* se puede ver la realización de un acto del habla mediante un verbo de los que Austin llama *performatives*, ya que explícitamente se indica la naturaleza de la acción. Pero en la primera expresión también se realiza un acto del habla sin que sea necesario, como puede observarse, la presencia de ningún verbo de ese tipo.

5. NOCIONES Y FUNCIONES UNA VEZ MAS

El apartado anterior se refería a la diferencia en cuanto a la *expresión misma* de las unidades de comunicación. Este apartado se refiere a la confusión existente todavía entre las *funciones* y las *nociones*, a pesar de que los diseñadores del sistema han dejado claramente definido el terreno de cada aspecto desde el principio.

Entre las nociones y funciones existe una relación de inclusión, aunque no siempre puede observarse dicha relación de forma patente y creo que ahí reside la causa de tal confusión. Cuando realizamos una función comunicativa se está expresando *también* alguna noción de un tipo determinado: tiempo, modalidad, espacio, etc. Las funciones, entonces, no excluyen a las nociones, pero muy difícilmente puede una noción usarse sin que sirva para una una función determinada.

Dice Wilkins al respecto:

...«Three different types of meaning have been distinguished and we have designated as a *notional syllabus* any strategy of language teaching that derives the content of learning from an initial analysis of the learner's need to express such meanings. We will find convenient to refer to the categories of communicative function as expressing functions or *functional meaning* (i. e. the social purpose of the utterance), whereas the semantico-grammatical categories express *concepts* or *conceptual meaning* (i. e. the meaning relations expressed by the forms within the sentence)... It is correspondingly possible to think in terms of a *functional syllabus*, although only a syllabus that covered both functional (and modal) and conceptual categories would be a fully *notional syllabus*.»

Wilkins (1976: 23-24)

Sin embargo, tal como aparecen en multitud de ocasiones, vemos cómo los libros de texto ofrecen unos programas, donde se mezclan las nociones con las funciones, de modo que no se ofrece al profesor, y al alumno ninguna oportunidad de distinguir cuándo se lleva a cabo una función comunicativa y cuándo se expresa únicamente una *magnitud* de tipo semántico mediante unas unidades lingüísticas.

Observemos la siguiente lista de nociones y funciones que nos ofrece algún libro de texto, como ejemplo indicativo:

NOCIONES: personal details, needs, location, habit, completed action, advice, function, duration, obligation, narrative, warning, prohibition, future occurrence, etc.

FUNCTIONS: Narration, instructions, certainty and doubt, advice, commands, obligation, etc...

A la luz de estos ejemplos auténticos resulta difícil no sólo diferenciar lo que pueda ser una noción y una función, sino que es totalmente imprevisible el contenido lingüístico encerrado bajo esos títulos. Puede verse que lo que son claramente *funciones* aparecen dentro del grupo de las nociones y ejemplos incluidos en la lista de nociones casi con absoluta seguridad van a responder al encabezamiento de funciones, como es el caso de *future occurrence* con la estructura *It'll...*, efectuándose la función, entre otras, de *predicción (prediction)* o ¿por qué no? la función de *profetizar*. El análisis de todos y cada uno de los casos sería demasiado prolijo, conociéndose además en parte los resultados a los que se quería llegar. Ya el mismo índice es confuso.

No corren mejor suerte aquellos libros de texto que han pretendido una mayor selección y diferenciación entre dichas unidades o categorías. En la práctica parece como si la división o diferenciación entre ambas categorías fuese irrelevante, superflua.

Me parece que la clave del problema reside en una forzada división compartamental entre nociones y funciones, cuando entre las dos existe únicamente una relación de inclusión: las nociones están incluidas en las funciones.

Existe, por otro lado, otro tipo de arbitrariedad, a saber, la atribución de determinadas estructuras a unas «nociones» que sólo pueden llevar a la confusión. Por ejemplo, ¿qué tiene que ver la pregunta *What did you do yesterday?* con la noción NARRATION? Supongo que la narración corresponderá a la persona a quien se pregunta, pero nunca a la persona que hace la pregunta, perteneciendo dicha pregunta a una función específica, tal como «preguntar por información», «interrogar», incluso «recriminar», «llamar la atención», etc.

El peligro máximo, y por tanto la máxima crítica que debe hacerse a este tipo de aplicación del sistema funcional-comunicativo, reside en la absoluta falta de contextualización comunicativa para que podamos decir que determinadas formas lingüísticas corresponden a un acto del habla y no a otro (dicotomía de nuevo entre forma y función). Como Widdowson y Brumfit han advertido en repetidas ocasiones, el peligro consiste en que los libros de textos se limiten a ofrecernos unas listas de funciones y nociones, a las que se adscriben determinadas estructuras. El mismo defecto que cuando en libros de texto de otras orientaciones veíamos una lista de estructuras lingüísticas o puntos particulares de léxico, etc. fuera, por supuesto, de todo contexto comunicativo.

6. NO INTERFERIR EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE Y ADQUISICION DE UNA LENGUA EXTRANJERA

Son cada día más las voces que se alzan contra este excesivo «intervencionismo» que ha padecido la didáctica en general y la enseñanza de lenguas en

particular en el proceso de aprendizaje y adquisición de una determinada competencia o habilidad. Lo cual puede parecer sorprendente a primera vista ya que parece que se ponga en tela de juicio la misma labor pedagógica, o la constante y bien intencionada labor del profesor como guía de unos estudiantes que, naturalmente, necesitan de una orientación. Pero resulta una norma generalizada de actuación la intromisión casi constante del profesor, que en la mayoría de los casos puede resultar perjudicial: Ese constante preguntar, no siempre haciendo «preguntas auténticas», esa rectificación martilleante, esa necesidad de «corroborar», de «repetir de modo sancionador» toda respuesta correcta por parte del alumno, por citar sólo unos ejemplos, se están examinando desde hace algunos años, e implícitamente se está enjuiciando por medio del análisis del discurso (*discourse analysis*) en la clase, que constituye el marco físico y social de un aprendizaje formal. También creo que de alguna manera esta arbitraria actitud cambiante de los contenidos de enseñanza (paso del enfoque gramatical al funcional, por ejemplo) puede ser un modo de interferencia al que antes me refería. Además, si... se sigue al pie de la letra ese «férreo» esquema de contenidos formales de enseñanza, se olvida por completo al elemento fundamental de la enseñanza, como es el alumno: sus reacciones y motivaciones, sus iniciativas, sus necesidades propias de expresión, su ritmo de aprendizaje y adquisición, e incluso la misma organización del contenido de enseñanzas, entre otros condicionantes.

Sería de temer que a pesar de haber cambiado de orientación metodológica hubiese que esperar por parte del alumno ese negativo y criticado «salto» de la «situación ficticia del aula» a la situación real de la comunicación «tal como es».

Como dice Widdowson, no se trata de «simular» sino de «estimular» a la comunicación auténtica, tanto en el plano o medio escrito como en el hablado: no hacer «como si», sino poner al estudiante en una situación comunicativa (naturalmente no me estoy refiriendo al «enfoque situacional», muy en boga en los últimos años y sorprendentemente todavía más a propósito de la orientación funcional-comunicativa), situación que tendrá que transcurrir en el marco de la clase de la enseñanza formal. Sería de desear que no se perdiesen esas abundantes oportunidades dentro de ese marco, donde el alumno puede expresarse, «comunicarse», en el amplio sentido de la palabra.

BIBLIOGRAFIA

- AUSTIN, J. R. (1962).—*How to do things with words*, Oxford University Press.
- BRUMFIT, C. (1980).—*Problems and principles in English language teaching*, Oxford, Pergamon.
- CLARK, H. H. & CLARK, E. V. (1977).—*Psychology and language*, New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- CLAY, J. (1968).—*An advanced English practice course*, London, Longman.
- CRYSTAL, D. & DAVY, D. (1975).—*Advanced conversational English*, London, Longman.
- COULTHARD, R. M. (1977).—*An introduction to discourse analysis*, London, Longman.
- HUDDLESTON, R. (1976).—*An introduction to English transformational Syntax*, London, Longman.
- HYMES, D. (1972).—«Toward ethnographies of communication: The analysis of communicative events», en Giglioli, P. P. (ed.), *Language and social context*, Harmondsworth, Penguin.
- KOENIG, K. H. (1977).—*Form und Funktion. Eine funktionale Betrachtung ausgewählter Bereiche des Englischen*. Tübingen, Niemeyer.
- LABOV, W. (1970).—«The study of language in its social context», en Giglioli, P. P. (ed.) *Language and social context*, Harmondsworth, Penguin.
- SEARLE, J. R. (1970).—*Speech acts. An essay in the Philosophy of language*, Cambridge University Press.
- (1976).—«A classification of illocutionary acts», en *Language in society*, 5, 1-23.
- Van EK, J. A. (1976).—*The Threshold level for modern language learning in schools*, London, Longman.
- WIDDOWSON, H. G. (1979).—*Explorations in Applied Linguistics*, Oxford University Press.
- WILKINS, D. A. (1976).—*Notional syllabuses*, Oxford University Press.

EL ANALISIS DE ERRORES, I: OBSERVACIONES ACERCA DEL DESARROLLO DE SU APARATO CONCEPTUAL EN LOS ULTIMOS VEINTICINCO AÑOS Y PANORAMA DEL ESTADO ACTUAL DE LA CUESTION (1)

Dr. JOSE LUIS G. ESCRIBANO

Departamento de Inglés.
Universidad de Oviedo

El presente trabajo responde a la preocupación que el autor siente ante el escaso grado de integración que existe entre las disciplinas lingüísticas y la práctica cotidiana de los profesores de idiomas.

Ante los espectaculares progresos realizados por la Lingüística y la Psicolingüística en los últimos años, cabría esperar que quienes se dedican a la enseñanza de lenguas extranjeras se sirvieran inteligentemente de esos resultados para mejorar sus métodos, programas, y materiales didácticos, y así ha sido en cierta medida, pero creemos justo decir que los avances que se han hecho en la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras (en lo sucesivo MELE) no están a la altura de lo que la Lingüística ha progresado en su análisis. La Lingüística y, por definición, la Lingüística Aplicada, pueden ayudar al profesor de idiomas mucho más de lo que lo han hecho hasta ahora, tal es nuestra firme convicción, y una de las áreas de más evidente e inmediata utilidad a este respecto es la que se conoce bajo los nombres de Análisis Contrastivo y Análisis de Errores (en lo sucesivo AC y AE, respectivamente) cuyas funciones de carácter profiláctico y terapéutico son bien conocidas y admitidas desde hace mucho, aunque raramente se los practica en nuestras aulas.

AC, AE y otras ramas de los estudios psicolingüísticos («contact analysis», «performance analysis», cf. Corder (1978)) tienen hoy día una gran importancia por múltiples razones. Por un lado, el cariz de las teorías lingüísticas de vanguardia las hace depender, en cuestiones tan cruciales como el status ontológico de las reglas, el correlato psíquico-físico de la competencia o las estrategias cognitivas del mecanismo de adquisición del lenguaje (en lo sucesivo MAL) de la información que esos estudios puedan aportarles. Al mismo tiempo, AC y AE siguen siendo parte utilísima de la Lingüística Aplicada y hasta la fecha lo único que en su día puede permitirnos encontrar unos métodos de enseñanza de lenguas extranjeras racionales y eficaces.

Por ello es conveniente potenciar la investigación en este campo, y como sucede que quienes tienen acceso directo a los datos pertinentes (i. e., los profesores de idiomas) no suelen disponer en cambio de revistas especializadas ni de una formación lingüística que les permita abordar la tarea con garantía, hemos intentado con nuestro trabajo ofrecerle al lector no informado un panorama sucinto, pero completo y crítico, de los instrumentos conceptuales al uso en el campo de AC y AE, con sus antecedentes históricos y con los problemas más urgentes que tales conceptos plantean.

(1) Este estudio constituye la introducción teórica a otro trabajo titulado «El Análisis de Errores, y II: Aspectos de la (In)Competencia Lingüística de un Grupo de Estudiantes de Inglés de Nivel Avanzado», que aparecerá en el próximo número de AULA ABIERTA.

La historia de AC, AE y algunas otras ramas muy relacionadas ha sido contada ya magistralmente en varias ocasiones (cf. Corder (1967, 1978), Dulay & Burt (1974), Richards & Sampson (1974), Bouton (1976), Dirven (1976), Sah (1981), etc.). En general, como no podía por menos de ocurrir, el contenido de esas disciplinas ha venido determinado en cada momento por los tipos de Lingüística y de Psicología imperantes.

La fase inicial corresponde al AC, que se desarrolla históricamente en un ambiente intelectual de signo positivista y empiricista en el que florecen la Lingüística estructuralista y el conductismo. Fries (1945) y Lado (1957) son los dos hitos bibliográficos más significativos de esta etapa cuya aportación conceptual más sobresaliente es haber visto que la lengua puede ser entendida simultáneamente como un *sistema* (estructurado tanto en el plano sintagmático como en el paradigmático, en el sentido, ya clásico, de Saussure) y como un *conjunto regulado de hábitos*. En cuanto sistema, la lengua puede ser reducida a una serie de inventarios de elementos de varios niveles (fonemas, morfemas, tagmemas, construcciones, etc.) y a un conjunto finito de «patrones» que expresan sus posibilidades combinatorias. (cf. Harris (1951)). Cada lengua supone un sistema distinto, si bien todas son analizables según los presupuestos que expresa la teoría, y es posible hacer comparaciones entre unos sistemas y otros desde numerosos puntos de vista. Lo que históricamente llamamos AC es un procedimiento de comparación sistemática de las lenguas que pretende determinar en qué se parecen y en qué difieren, dando por supuesto que, para cualquier par de lenguas (L1, L2), los nativos de L1 aprenderán fácilmente L2 en los aspectos en que hay coincidencia estructural de ambas lenguas y en cambio experimentarán dificultades de distinto grado al enfrentarse a los mecanismos en que L1 y L2 difieren.

Si tal hipótesis es correcta, y al menos parece más razonable que su contraria, del mero estudio comparado (AC) de los sistemas de L1 y L2 será posible extraer *predicciones* de evidente valor para la Metodología de la Enseñanza de las Lenguas. Ese es, muy brevemente, el contenido de la versión *fuerte* del AC clásico en su aspecto lingüístico. Recordemos, no obstante, que esos sistemas abstractos, supraindividuales, se realizan en los hablantes bajo la forma de conjuntos de *hábitos* sometidos a reglas y hay que explicar también cómo se adquieren tales hábitos. Pues bien, la Psicología del Aprendizaje en la que AC descansa es de signo conductista. Los hábitos, y entre ellos los hábitos lingüísticos, son concebidos por los conductistas como secuencias de estímulos y respuestas y en cuanto a su génesis se dice que se fijan mediante la recurrencia de las conductas implicadas y el «refuerzo», que en el caso del aprendizaje de una lengua sería el conjunto de ventajas derivables del hecho de ser entendido.

Esta concepción conductista del aprendizaje se traduce, en el ámbito de la metodología de la enseñanza de las lenguas (MELE), en el llamado método «audiolingual» y su aportación fundamental al AC/AE es el concepto de *transferencia*: los hábitos adquiridos en el curso del aprendizaje de L1, una vez llegan a la fase óptima de automatismo y mínimo esfuerzo por parte del hablante en el uso de su lengua nativa, son «transferidos» a la situación de aprendizaje de L2 provocando diversas anomalías en las áreas de la gramática, el léxico o la pronunciación en que L1 y L2 muestran propiedades estructurales divergentes. En consecuencia, el aprendizaje de L2 consiste en parte en inhibir (o «desadquirir») los hábitos de L1 y adquirir hábitos apropiados a la estructura de L2. (Cf. Fries (1945), Lado (1957)). Desde esta perspectiva es imprescindible asegurarse de que el alumno aprende bajo un riguroso control por parte del profesor y de que los errores son inmediatamente corregidos, puesto que un error es un mal hábito en potencia. Por ello, si el AC puede efectivamente predecir dónde se producirán los errores será posible diseñar materiales didácticos apropiados,

que concentren selectivamente el esfuerzo del profesor y del alumno en las áreas problemáticas de L2 y, teóricamente, en la situación docente ideal los errores ni siquiera tendrían oportunidad de aparecer, y mucho menos de consolidarse como hábitos.

Sin embargo a la hora de predecir los errores el AC resultó ser bastante poco fiable: ni todos los errores previstos se producían con una frecuencia significativa, ni, por el contrario, era capaz AC de predecir algunos errores que recurrían de modo sistemático. Además con ciertos pares de lenguas se producían unas situaciones de falta de reciprocidad que resultaban inexplicables. Todo ello llevó gradualmente a los lingüistas a abandonar la versión «fuerte» del AC en favor de una versión llamada «débil» que no aspiraba ya a predecir los errores sino tan sólo a ser capaz de «explicar» (a posteriori) las causas que los motivan. En esa versión débil, no predictiva, del AC se encuentran las raíces históricas de lo que se conoce como AE. Sah (1981) habla de AC y AE como la variante *deductiva* y la variante *inductiva* de una misma actividad, y efectivamente esa es una buena caracterización de las relaciones entre ambas disciplinas en el plano epistemológico. AE, al concentrarse a posteriori en los errores efectivamente cometidos, queda libre de las críticas a que se hacía acreedor el mucho más ambicioso AC, pero la victoria de AE, si es que existe, es una victoria pírrica, puesto que si bien es cierto que AE no hace predicciones falsas es gracias a que tampoco las hace verdaderas: AE no predice nada.

La revolución chomskiana trajo consigo una nueva Lingüística y una nueva Psicología del Aprendizaje de matiz racionalista y netamente anticonductista (cf. Chomsky (1959), Lenneberg (1967), etc.) que en el plano del aprendizaje de lenguas extranjeras se traduce en una atención preferente al sujeto y a los mecanismos psicológicos internos que le permiten adquirir unos conocimientos muy específicos sobre un objeto de enorme complejidad, cual es el lenguaje humano, y utilizarlos de modo creativo. Para Chomsky la noción clave en Lingüística no es la de «lengua» sino la de «gramática», concebida como un sistema de reglas que expresan la competencia del hablante, y por ello desde que Chomsky dirige al sector más productivo de la comunidad lingüística ya no se concibe una Lingüística disociada de un cierto tipo de Psicología y las cuestiones fundamentales para el lingüista han pasado a ser las relaciones entre las «gramáticas» y sus posibles correlatos psíquicos en la mente del usuario de la lengua y sobre todo las estrategias mediante las cuales el MAL «adquiere» la competencia.

Para el generativista, el aprendiz de una lengua L (sea L1 ó L2) y el lingüista que intenta describir un sistema lingüístico escribiendo una gramática proceden, en todo lo esencial, de modo idéntico: absorben datos, los procesan y hacen hipótesis que formulan por medio de reglas, explícitas y conscientes en el caso del lingüista y tal vez vagas y subconscientes en el del niño que adquiere su L1 o el adulto que aprende L2. En cualquier caso esas hipótesis, o reglas, puestas en funcionamiento por el hablante, producen oraciones, que unas veces son aceptadas por la comunidad y otras no, y que tienen el efecto de confirmar las hipótesis o advertir al lingüista/niño/aprendiz de L2 de que son erróneas y debe sustituirlas por otras. Nótese sin embargo que, sean erróneas o acertadas, las hipótesis son *imprescindibles*, ya que sin hipótesis no hay reglas, y no se adquiere la competencia que el hablante necesita, ni la descripción explícita de ella que el lingüista aspira a realizar es factible de otro modo.

Por tanto para el generativista el error es un aspecto natural, inevitable y necesario para que el proceso que debe producir la deseada competencia en L se desarrolle con normalidad (cf. Corder (1967, 1971), Dulay & Burt (1974), Richards & Sampson (1974), etc.), no es, como para los conductistas, una anomalía, ni tampoco tiene sentido tratar de eliminarlo a priori. Ello trae consigo una

nueva actitud ante los errores del alumno cuyas implicaciones pedagógicas son evidentes.

Por otra parte los generativistas y quienes siguen sus directrices han resaltado el hecho de que los errores, como el resto de la conducta lingüística del niño o del adulto durante el aprendizaje, responden siempre a un sistema de reglas subyacente (cf. Corder (1967), Corder (1971), Nemser (1971), Selinker (1972), Corder (1978), Sah (1981), Azevedo (1980), etc.) y en esa medida nos proporcionan datos inapreciables sobre la naturaleza de las hipótesis que el MAL produce y los procedimientos o «estrategias» de las que se vale para hacerlo, todo lo cual aumenta nuestra comprensión del propio MAL y en definitiva de las propiedades de las lenguas humanas. Naturalmente en las fases intermedias del proceso de adquisición de L1 / aprendizaje de L2, la «gramática» que regula la conducta lingüística del sujeto discente difiere en diversos grados de las gramáticas que expresan, respectivamente, la competencia lingüística de los nativos de L1 y L2. En el caso del niño (cf. Brown (1973)) se ha identificado al menos una fase ideográfica y una telegráfica antes de que verdaderamente se pueda afirmar que ya está utilizando los mecanismos sintácticos de la lengua, pero incluso tras la fase «telegráfica» la adquisición de L1 es un proceso gradual a lo largo del cual el niño formula sus hipótesis, las contrasta con los datos y las sustituye por otras más adecuadas. Por tanto se puede decir que en cada momento el niño tiene una «gramática» distinta y cabe imaginarse el aprendizaje de L1 como una sucesión G0, G1, G2, G3 ... Gn que tiende a G (siendo G la gramática que expresa la competencia del adulto y G0, G1, G2, G3 ... Gn las que caracterizan a los sucesivos «estados de Lengua» que hemos decidido aislar). En otras palabras, el psicolingüista describe el proceso de aprendizaje de L1 mediante el mismo aparato conceptual que sirve para expresar la evolución diacrónica de las lenguas: el equivalente a la Historia de la Lengua en Psicolingüística es el estudio «longitudinal» del desarrollo de la competencia.

En lo que respecta al caso del adulto que aprende L2, mientras los conductistas lo ven totalmente diferente al del niño (aunque no sea más que porque el adulto debe enfrentarse al problema de la transferencia), los generativistas en cambio niegan que haya ninguna diferencia sustancial entre un proceso y otro (cf. Ritchie (1967), Oller (1972), Dulay & Burt (1974), Walsh & Diller (1978)).

El mecanismo que produce las hipótesis (y eventualmente las reglas) es, lógicamente, el mismo, se dice, y también debe serlo el procedimiento de falsación (o verificación, según qué tipo de epistemología se adopte). En cuanto al desarrollo del aprendizaje, también el adulto arranca de un punto O en el que no conoce en absoluto las peculiaridades de L2 y a medida que su experiencia se lo permite va construyendo sistemas de hipótesis y reglas (i.e., «gramáticas») cada uno de los cuales expresa la naturaleza de su competencia en L2 en un punto dado del proceso de aprendizaje. Si éste se desarrolla con normalidad, esas sucesivas gramáticas tienen que aproximarse a la del nativo adulto y en algunos casos llega un momento en que una de ellas se identifica con ella (bilingüismo), pero lo normal es que el aprendizaje se «detenga» en un estado de lengua más o menos próximo al límite deseado. Se dice entonces que empieza la fase de «fossilización» (Selinker (1972)). Naturalmente uno de los objetivos de cualquier método de enseñanza de lenguas es retrasar lo más posible el comienzo de la fase de fossilización.

Pues bien, esas gramáticas G1, G2, ...Gn, que sucesivamente usa y rechaza el aprendiz de L2, han venido siendo del mayor interés para lingüistas, psicolingüistas y profesores de lenguas y han recibido diversas denominaciones: Selinker (1972) y más recientemente Meriö (1978) hablan de «interlanguages»; Nemser (1971) y muchos otros lingüistas, últimamente Athialy (1980), prefieren el término «approximative systems»; Corder, por su parte, ha propuesto los de

«transitional competence» (cf. Corder (1967, 1971, 1973, 1978)) e «idiosyncratic dialect» (Corder (1971)).

Se trata de conceptos parecidos y su contenido sustantivo es aún tan indeterminado que prácticamente son intercambiables. Sin embargo no deja de haber ciertas «presuposiciones» no compartidas por quienes usan uno u otro. El término «interlanguage», por ejemplo, alude al carácter «intermedio» (entre L1 y L2) que según Selinker caracteriza a las gramáticas del aprendiz y es porque supone que al comienzo del proceso la gramática que el aprendiz posee es en su mayor parte L1 y sólo en ciertos aspectos L2, si bien en el curso del aprendizaje las proporciones van invirtiéndose (o, lo que es igual, disminuye gradualmente la importancia de la transferencia de L1 a L2). En cambio el concepto de «sistema aproximativo» no presupone nada sobre L1. Se dice tan sólo que Gi «tiende a» GL2. En cuanto a los términos propuestos por Corder, resaltan el carácter idiosincrático de cada gramática o estado de lengua per se, sin hacer referencia a los posibles términos «a quo» y «ad quem». La «gramática» que construye cada sujeto, se viene a decir con ello, es un sistema absolutamente sui generis que en consecuencia debe ser descrito independientemente de L1 y L2.

No obstante, sea cual sea el término que se utilice, el concepto a que se hace referencia es un sistema abstracto, idealizado, expresable mediante reglas como las que suelen formular los generativistas en sus gramáticas, pero naturalmente la distinción chomskiana entre «competencia» y «actuación» (cf. Chomsky (1965)) es tan pertinente en el caso del aprendiz de L2 como en el del nativo que se sirve de su L1. Si el usuario normal de una lengua está sujeto a la acción de determinados factores psicológicos y ambientales que interfieren con el funcionamiento de las reglas de la competencia, el aprendiz de L2 sufre además las tensiones que crea su propia inseguridad ante una lengua ajena, y eso cuando no hay riesgo de sanción académica, que cuando lo hay la tensión puede llegar a tal extremo que el funcionamiento normal de la competencia se interrumpa por completo. Por lo tanto los generativistas distinguen al menos entre *errores de competencia* y *errores de actuación*. Los primeros tienen carácter sistemático (i.e., obedecen a reglas inadecuadas) y los llamaremos *errores* propiamente dichos. Los segundos, en cambio, no obedecen a reglas, tienen carácter accidental, son identificados, en general, de modo inmediato por el hablante y, siguiendo a Corder, suele llamárseles «lapses» o «mistakes».

La oposición entre errores y lapsos, sin embargo, sólo prevé las dos situaciones extremas, (a) que el alumno no «posea» aún una determinada regla de L2, o (b) que haya alguna perturbación externa. ¿Qué diremos que ocurre entonces cuando las reglas actúan de modo correcto pero intermitentemente, dando lugar a oraciones bien y mal formadas en proporciones variables pero sin que sea posible predecir qué sucederá en cada caso concreto? Para solucionar este problema, tan familiar en los trabajos de Sociolingüística, Jain (1974) introduce una triple distinción entre (1) errores sistemáticos, (2) errores no-sistemáticos, y (3) errores a-sistemáticos. (1) y (2) corresponden, respectivamente, a los «errors» y «lapses» de Corder (1967, 1971, 1973, etc.). En cuanto a los errores a-sistemáticos, resultan, según Jain, de la aplicación por parte del alumno de reglas aún no consolidadas como tales, es decir, propiamente hipótesis sin confirmar.

La tricotomía de Jain expresa muy bien el carácter dinámico y esencialmente inestable de los sistemas aproximativos y supone un correctivo a la tendencia a idealizar excesivamente las situaciones. Al mismo tiempo hace entrar al lingüista en la dialéctica de lo continuo y lo discreto y complica enormemente su labor ya que para expresar la naturaleza de una competencia inestable no tiene más remedio que recurrir a reglas probabilísticas. No obstante, suponiendo que no sea absolutamente indispensable expresar los valores cuantitativos de las

reglas, la tricotomía puede ser utilizada de un modo informal, con lo que nuestro aparato descriptivo se hace más flexible y nos permite entender por qué un mismo hablante aplica en unos casos una regla correctamente y en otros no, problema francamente espinoso cuando sólo se distingue entre errores y lapsos, porque nos vemos obligados a interpretar como lapsos todas las fluctuaciones, posiblemente sobrestimando con ello los conocimientos del aprendiz.

En términos generales, podríamos decir que el marco conceptual generativista que acabamos de esbozar es el que hoy día utilizan casi todos los investigadores que trabajan en AC/AE. En ésta la situación actual del campo no hace más que reflejar lo más esencial del ambiente que reina en las principales ciencias de las que se nutren AC y AE, a saber, la Lingüística y la Psicología. Por tanto, superficialmente al menos, parece que el paso de la fase AC a la fase AE es un mero reflejo secundario del cambio de «paradigma» en Lingüística y Psicología. Las relaciones entre AC y AE serían, según esto, paralelas a las que hay entre la lingüística taxonómica de los estructuralistas y la gramática generativa transformacional, o a las que existen entre la psicología conductista y las tendencias psicológicas racionalistas que predominan en la actualidad.

Siendo así podríamos obtener un panorama más coherente de la evolución de estas cuestiones diciendo que alrededor de 1958 el bloque constituido por la Psicología Conductista, la Lingüística Estructural Taxonómica y el Análisis Contrastivo fue desposeído de su hegemonía intelectual, y condenado a extinguirse lentamente, por la eclosión de otro «bloque» de conocimientos constituido por la Psicología Racionalista, la Lingüística Chomskiana y el Análisis de Errores. Tal eclosión sería lo que Kuhn llamaba un cambio de «paradigma».

Evidentemente hay afinidades muy significativas entre, digamos, la Psicología del Aprendizaje conductista y la Lingüística Estructural, o entre ésta última y el AC, como también las hay entre la explicación racionalista del conocimiento y la teoría lingüística de los generativistas, o entre cualquiera de estas dos y el AE. Sin embargo sólo es posible explicar la historia intelectual en términos de sustitución de bloques o paradigmas a costa de grandes simplificaciones y hasta inexactitudes.

En primer lugar estaríamos falseando la Historia si dijéramos que en 1958 se extingue la Lingüística Estructural para dejar paso a la GGT, o que en 1959 la reseña que Chomsky hace del libro de Skinner (1959) marca el comienzo de la Era Racionalista. La prueba es que sigue habiendo una Lingüística Estructural y que la polémica Chomsky/Skinner resucita aún de vez en cuando (cf. Bayés et al. (1977)). En cuanto a la supuesta sustitución del AC por el AE en la década de los sesenta, tampoco hay tal cosa, sino más bien una coexistencia paralela de ambos tipos de estudio y unas complejas relaciones de toda índole (cf. Van Buren (1974), Bouton (1976), Dirven (1976), Corder (1978), Nöth (1979), Esser (1980), Sah (1981)).

Pero la explicación Kuhniana no sería simplemente falsa a las contingencias de la Historia, sino también, lo que es mucho más grave, a la sustancia lógica de las relaciones que efectivamente han existido entre Lingüística, Psicología y AC/AE en el último cuarto de siglo. Veamos. El problema fundamental, a nuestro entender, es que la supuesta dialéctica de los paradigmas sólo explica la evolución histórica de las ciencias a base de postular «solidaridades» (en el sentido hjelmsleviano) allí donde sólo existen en realidad «constelaciones» de prácticas científicas, más o menos condicionadas por las circunstancias históricas, pero en ningún caso ligadas por necesidades «lógicas» inherentes a su propia estructura conceptual.

Esta estrategia intelectual de buscar la coherencia de la necesidad lógica donde, si acaso, hay mera compatibilidad entre unas y otras partes de un todo es un fenómeno frecuentísimo no sólo en el plano de las relaciones entre las

ciencias sino también, dentro de cada ciencia, a la hora de construir teorías, explicaciones o metalenguajes de todo tipo. Por supuesto no vamos a caer en la ingenuidad de suponer que todo es «traducible» entre unas teorías y otras. A menudo, por el contrario, es imposible trasponer ni siquiera un sólo término de una concepción a otra, lo cual es perfectamente natural dado el carácter convencional de las construcciones teóricas. Nos referimos simplemente a que la explicación de la evolución de las ciencias en términos de «paradigmas» se sostiene únicamente gracias a simplificaciones tajantes que desfiguran por completo las relaciones entre las teorías, y al hecho, paralelo, aunque de distinto nivel, de que la fragmentación de la comunidad científica en «escuelas» y «facciones» de diversa naturaleza ha contribuido a difundir la impresión, patente en múltiples manuales e historias de la Lingüística, de que hay «solidaridad» donde no hay más que «constelación». La afiliación a una «escuela» suele llevar consigo la obligación de suscribir en su totalidad el correspondiente «credo», como si todas sus partes estuvieran igual de integradas en un todo orgánico, y a veces el credo aspira a una coherencia tal que llega a elegirle al afiliado su Epistemología, su Psicología, su Teoría del Aprendizaje y muchas otras cosas muy indirectamente relacionadas. Se crean así «pseudo-incompatibilidades» entre cosas perfectamente compatibles y también relaciones de implicación entre aspectos que en el mejor de los casos se toleran mutuamente.

Las relaciones de AC y AE entre sí y respecto a la Lingüística y la Psicología que los nutren de conceptos han sido objeto de simplificaciones como las que estamos comentando: partiendo del puro hecho histórico de la concurrencia cronológica de la Lingüística Estructuralista, la Psicología del Aprendizaje Conductista y el Análisis Contrastivo, por un lado, y de la Gramática Generativa, la Psicología Racionalista y el Análisis de Errores por otro, se ha querido concebir la evolución de esas disciplinas desde finales de la década de los cincuenta como si un «bloque» o «paradigma» hubiera reemplazado al otro. De ahí afirmaciones como las que antes comentábamos como favoritas de los manuales y las historias de la Lingüística.

Las cosas son muy distintas en la realidad: no hay interdependencias entre los miembros de cada «bloque» ni tampoco incompatibilidades globales entre un bloque y otro. No es cierto que el AC «implique» o «exija» una Lingüística de tipo estructuralista o «taxonómico», ni que la Lingüística taxonómica de Harris, por ejemplo, requiera una base psicológica como la conciben los conductistas (ni viceversa), ni que el AE implique una psicología del aprendizaje de matiz racionalista, ni que la GGT deba ir necesariamente asociada a tal Psicología. Al contrario, es perfectamente pensable una explicación de la adquisición del lenguaje de tono conductista que se apoye sobre los datos empíricos del AE y se exprese formalmente mediante un sistema de reglas de reescritura y transformación; asimismo no hay nada que impida la colaboración armónica de la GGT y el AC, ni la de la Lingüística estructuralista y el AE, etc.

Lo cierto es que ha habido estudios de AC inspirados por la GGT, que sigue habiendo AE fundado en gramáticas «taxonómicas» y en teorías del aprendizaje de cariz conductista, y así sucesivamente. Es más, una gran parte de las afirmaciones que suelen hacerse en los manuales para comparar las teorías son triviales o falsas. Por ejemplo es falso decir que la Lingüística estructuralista es taxonómica y la GGT no. Ambas son taxonómicas, aunque de distinto modo. Tampoco tiene el menor sentido decir que para la Lingüística Estructuralista y la Psicología Conductista el lenguaje es un conjunto de hábitos, mientras que para la GGT y la Psicología Racionalista es un sistema de reglas, ni oponer a los «patterns» de los estructuralistas las reglas de los generativistas, ni decir cosas como que los «patterns» son incapaces de reflejar el aspecto creativo del uso del lenguaje. Todas esas diferencias son casi siempre falaces, o cuestiones de terminología.

Con esto no pretendemos decir que no haya diferencias reales, importantes, entre unos enfoques y otros, sino sólo que esas diferencias no están en donde se dice. Un sistema de hábitos puede ser formalizado, en principio, indistintamente por medio de una gramática estructuralista o una generativista. Nada impide, por otra parte, a los hábitos ser «recursivos», ni hay diferencia sustancial alguna entre un «pattern» y una regla de rescritura, ni entre una permutación controlada y una transformación... Por otro lado hay que distinguir cuidadosamente entre la competencia, independientemente de cómo sea formalizada, y los procedimientos psicológicos que conducen al organismo a su adquisición. A priori no hay inconveniente alguno en que un sistema de reglas, i.e. una gramática como la que los generativistas creen que posee el hablante, sea adquirida del modo en que los conductistas suponen, ni tampoco es inconcebible que los hábitos se formaran siguiendo un esquema genéticamente determinado, por tanto hay que prevenirse contra ese tipo de simplificaciones.

Otra cosa es que haya razones *empíricas* que permitan decir que el hablante no puede haber adquirido su competencia lingüística por mera inducción con fijación de hábitos por medio del refuerzo, o que se pueda comprobar que la representación psíquico-física de la competencia reúne tales características que es mejor (más exacto, más económico, más elegante...) formularla mediante un sistema de *reglas* del tipo S→NP AUX VP o «move α » que por medio de un inventario jerarquizado de modelos de oración como S-V-O, v-S-V-O, S-V-Oi-Od, o bien NP-V-NP, NP-V-NP-P-NP, etc. Las investigaciones de los últimos veinticinco años han proporcionado a los psicólogos y a los lingüistas ciertas evidencias empíricas de que la explicación conductista es insuficiente y de que las reglas son preferibles a los patterns, y en esa medida está justificada la hegemonía intelectual de Racionalistas y Generativistas, pero no hay que confundir las cuestiones empíricas con los problemas de formalización, ni la Historia con la Lógica.

Teniendo en cuenta lo que precede ya podemos volver al punto central de las relaciones entre AC y AE y en particular a la cuestión de la evaluación de las aportaciones de la «revolución» chomskiana a nuestra comprensión de la naturaleza de los errores y de las causas que los provocan. Pues bien, en su forma extrema, cuando los investigadores aspiran a esa malentendida coherencia del paradigma, la doctrina del generativismo-«cum»-racionalismo les lleva a afirmar que el aprendizaje de L2 es un proceso idéntico al de adquisición de L1 y a *negar que la interferencia o transferencia negativa juegue el menor papel*. El mecanismo de adquisición del lenguaje del aprendiz vuelve a funcionar construyendo hipótesis pero lo hace por así decir «desde cero», no hay transferencia o proyección de los hábitos adquiridos para L1 sobre L2.

Esta posición extrema es más bien rara. Tal vez se encuentre únicamente en los generativistas más acérrimos, como Ritchie (1967) o Dulay & Burt (1974). El aceptarla implica que los errores de competencia que el lingüista o el profesor detectan en el aprendiz de L2 se deben a las características (dificultad, redundancia, imprecisión, etc.) del sistema de L2 o a ciertas variables que influyen en la situación de aprendizaje, pero nunca a la naturaleza de la lengua materna del aprendiz (L1). Evidencia convincente en favor de esta hipótesis sería (a) que el niño y el adulto cometieran los mismos errores al adquirir y aprender, respectivamente, una misma lengua L, (b) que ambos procesos atravesasen las mismas fases y en el mismo orden, y (c) que (b) reflejase de modo sistemático la estructura de una gramática generativa, es decir que las reglas de la competencia fueran adquiridas en el mismo orden en que son enumeradas en la gramática, i. e. primero las reglas categoriales y luego las transformaciones, en el orden que les corresponda. Por la forma en que Dulay & Burt presentan la cuestión se entiende que esas tres condiciones serían suficientes para considerar su hipóte-

sis de L1 = L2 válida. Lo que no sabemos es si la ausencia de alguno de esos requisitos basta para considerarla refutada. Lo cierto es que al final de su trabajo aceptan la hipótesis L1 = L2 como pieza clave de su programa de investigación pero en nuestra opinión lo hacen más bien por su propia predisposición (i. e., por esa aspiración a la coherencia del paradigma que antes comentábamos) que por lo que efectivamente cabe deducir de la evidencia que presentan.

En primer lugar, Dulay & Burt no reconocen la existencia de errores debidos a interferencia de L1. Hablan únicamente de «interference-like goofs», y su clasificación de los errores contiene una pequeña sección así denominada. Además hay otros tres tipos: «developmental goofs», en el sentido de Richards (1971), «ambiguous goofs» y «unique goofs». Puesto que los errores «ambiguos» y «únicos» no pesan ni a un lado ni a otro de la balanza, parece que la cuestión de si el niño y el adulto producen o no los mismos errores ante una lengua L podrá zanjarse en el momento en que se demuestre que a) los errores del tipo «interference-like» no son realmente errores de interferencia de L1, 2) que tampoco son debidos a interferencia los errores clasificados como «ambiguos» y «únicos», 3) que los errores que aparecen bajo el epígrafe de «developmental errors» efectivamente se deben sólo a tensiones presentes en L2, y 4) que también se deben a esas tensiones características de L2 los errores provisionalmente etiquetados como «interference-like», «ambiguous» y «unique», puesto que no hay ninguna otra fuente de errores accesible al aprendiz ni al niño.

Pues bien, el análisis de Dulay & Burt, aparte de no explicarnos los criterios por los cuales ha sido encasillado cada uno de los ejemplos y de ser extremadamente tendencioso, como bien señala recientemente Abbott (1980), no consigue demostrar ninguna de esas cosas. No es ya solamente que las razones que aducen como posibles causas de los «interference-like goofs» en la estructura de L2 no resultan convincentes, sino que los errores presentados como «ambiguos» y al menos uno de los seis clasificados como «únicos» serían automáticamente reclasificados como errores de interferencia por cualquier investigador que no tuviese ideas preconcebidas al respecto. Pero aún hay más: de los diez ejemplos que Dulay & Burt ofrecen de «developmental error», cinco al menos son muy probablemente debidos a interferencia del castellano (L1 en el caso que estudian Dulay & Burt). Finalmente, por supuesto no se intenta siquiera explicar qué aspectos de L2 podrían motivar los errores «ambiguos» y «únicos». Por tanto, sobre datos y análisis como los que nuestros autores presentan no sólo es imposible refutar la tesis de que la transferencia de L1 juega su papel en la génesis de los errores sino que por el contrario hay que darla por confirmada y añadir que es, o parece ser, el factor predominante, y lo que queda en entredicho es si efectivamente se puede hablar de «developmental errors». Como ya hemos dicho, Dulay & Burt no justifican adecuadamente su clasificación, pero si los argumentos son como el que les sirve para deshacerse de errores (según los autores) del tipo «interference-like» como *She's putting hers clothes on* y *I know to do all that* francamente su tesis va a quedar bien poco demostrada. Efectivamente, decir que en el primer caso el hispanohablante que aprende inglés puede estar generalizando la estructura inglesa que encontramos en *John's house* o *It's hers* (cuando el aprendiz tiene en su lengua nativa *Ella se está poniendo sus ropas*) y que en el caso de *I know to do all that* el error deriva de la existencia en inglés de oraciones muy frecuentes que tienen esa forma con verbos como *want* (cuando el hispanohablante tiene en su L1 *Yo sé hacer todo eso*) es francamente ridículo. Con ese tipo de argumentación se puede probar cualquier cosa. ¿Cómo demostrar, ante un error de subcategorización del verbo, pongamos por caso, que los autores no tienen razón al atribuirlo a interferencia de L2 si al ser el número de tipos de complementación del verbo muy reducido, *necesariamente* habrá en la lengua, no uno, sino docenas de verbos de uso frecuente que

aceptan la construcción que el aprendiz ha utilizado, erróneamente esta vez, con un verbo x?

Y pasaría lo mismo con todo tipo de errores. ¿Que al alumno se le ha olvidado el artículo en un caso donde en castellano no lo usa y en inglés sí? Respuesta de los autores: Sí, pero en inglés hay numerosos casos en que los nombres aparecen sin artículo. Puede tratarse de una hipergeneralización de uno de ellos. ¿Que invierte el orden del sujeto y el verbo en las preguntas indirectas, exactamente igual que hace en castellano? ¿Respuesta: Sí, pero como las oraciones interrogativas llevan inversión y son muy frecuentes, el alumno puede estar hipergeneralizando también esa regla. Y así sucesivamente. Como las lenguas, a pesar de todo, se parecen, es casi imposible pensar en algún tipo de error que no pueda ser atribuido a hipergeneralización de una regla u otra de L2. Ante tales argumentos lo mejor que se puede hacer es responder a Dulay & Burt, «Efectivamente, el niño *puede* estar generalizando la regla x de L2, pero lo más probable es *que no*, que esté haciendo funcionar a L2 igual que haría funcionar a L1.»

Hemos comentado con cierto detalle la argumentación de Dulay & Burt (1974) porque es, desgraciadamente, muy típica de lo que ocurre cuando el investigador está predispuesto a encontrar en sus datos lo que quiere a toda costa encontrar. Veamos ahora brevemente el resto de la evidencia. ¿Qué hay de cierto en la idea de que la adquisición de L1 y el aprendizaje de L2 pasan por las mismas fases y en el mismo orden? Pues muy poco: Dulay & Burt se refieren repetidamente a los trabajos de Ravem (1968, 1974) y a algunos otros, pero en realidad esa cuestión es prematura porque, si bien los estudios sobre el lenguaje infantil son lo bastante sustanciosos (cf. Brown (1973), p. ej.) como para hacerse una idea aproximadamente correcta de sus fases y de su cronología, lo que sabemos del aprendizaje de L2 es tan poco que apenas se puede establecer comparaciones. Por otra parte, la intención de Ravem al realizar sus experimentos no era poner en tela de juicio el papel de la transferencia en el aprendizaje, como explícitamente dice el propio Ravem (1974), pp. 132-3, 134-5. Además, lo que Dulay & Burt no dicen es que en su estudio sobre la génesis de las preguntas Ravem no pudo atestiguar las fases que según la derivación generativista deben iniciar el proceso. Las estructuras del tipo *You will read what?* no preceden a las del tipo *What you will read?* y a las que quedarán como características de la gramática del adulto, i. e. *What will you read?*, y por supuesto no hay en la conducta temprana del niño, ni en la del aprendiz, ni rastro de las fases que según la derivación generativista deben preceder a *You will read what?*, lo cual quiere decir que no es cierto que las lenguas sean adquiridas (o aprendidas, aquí es igual) siguiendo un orden de complejidad como el que se asume en las gramáticas generativistas.

Ello no supone evidencia alguna en contra de las tesis de la GGT ni tiene nada de sorprendente teniendo en cuenta qué tipo de objetos son tales gramáticas. El propio Chomsky (1965, 1975) insiste una y otra vez en que una gramática generativa no es un modelo de la mente del hablante y en que no cabe esperar relación directa alguna entre las reglas y los procedimientos neuro-fisiológicos, psíquicos y físico-químicos que *realmente* se encuentran en el cerebro y constituyen el mecanismo fisiológico del lenguaje humano. Las reglas del generativista tienen el carácter de las fórmulas matemáticas, y cuando un generativista afirma que el hablante «conoce» las reglas lo único que quiere decir es que su cerebro las «contiene» o las «posee» en el sentido de que se comporta «como si» estuviera regido por ellas. Por tanto la vieja objeción de que el hablante no puede conocer conscientemente las complejísimas reglas de su lengua, puesto que los lingüistas llevan trabajando intensamente durante decenios y no han conseguido ni remotamente formularlas nunca ha preocupado lo más mínimo al generati-

vista, que no se refiere al usar el término «competencia» a conocimientos conscientes.

No obstante, no hay duda de que cuanto más plausibles sean las reglas desde el punto de vista de lo que se sabe sobre el funcionamiento psicofisiológico de la mente más credibilidad tendrá la gramática, y por ello recientemente algunos lingüistas (cf. Bresnan (1978)) se han planteado el objetivo de «acercar» las reglas a sus posibles correlatos psicológicos dando preferencia a lo que Bresnan llama «realistic grammars» (eliminando las transformaciones, por ejemplo), pero para la mayoría de los generativistas el problema real es formular un sistema de reglas que verdaderamente «se comporte» como el hablante. La cuestión del substrato psicofisiológico de tal sistema es un problema empírico, a muy largo plazo, y en realidad más bien para el biólogo que para el lingüista, y en cuanto a la idea de que el orden de las reglas de la gramática refleje las características del proceso de adquisición (o aprendizaje), no tiene el menor sentido para el lingüista.

En resumen, la evidencia que según Dulay & Burt podría confirmar que el proceso de aprendizaje de L2 es igual al de adquisición de L1 no existe y por tanto la decisión de los autores de admitir que al nivel de los datos parece que algunos errores son debidos a hechos de transferencia y sin embargo negarle a la transferencia toda significación como principio teórico es, simplemente, arbitraria, y a nuestro entender innecesaria además, porque no sólo es ya que el admitir la interferencia como principio de explicación no amenaza en absoluto la coherencia del esquema conceptual de los generativistas, sino que es muy dudoso que desde los presupuestos generativistas más estrictos tenga sentido decir que el aprendizaje de L2 es un proceso absolutamente idéntico al de la adquisición del lenguaje por el niño. Corder (1967), Ravem (1968, 1974) y Abbott (1980), entre otros, han señalado, un tanto tímidamente, diferencias relacionadas con la motivación, la inteligencia del sujeto (aparentemente un factor irrelevante en el caso de L1 pero importante en el de L2), ciertos aspectos sociológicos y sobre todo el hecho de que en el caso de L2 el sujeto no se encuentra ya ante la tarea de averiguar «qué es» el lenguaje humano sino sólo ante la mucho más sencilla de determinar «en qué difiere L2 del L1 ya conocido», con lo cual el número de hipótesis posibles es mucho más limitado.

En nuestra opinión no es lógico suponer que el mecanismo de adquisición del lenguaje (MAL) se comporte igual ante L1 que ante L2. En primer lugar, como Lenneberg (1967) demuestra, el lenguaje infantil se adquiere de acuerdo con un esquema que contiene un período crítico más allá del cual el MAL deja de funcionar, o al menos funciona de modo distinto a como lo hace durante los primeros ocho o diez años de la vida del niño. Por lo tanto la tesis L1 = L2 seguramente no vale ya, por principio, para los adultos. En segundo lugar, el MAL contiene unas instrucciones que guían al aprendiz de L por entre el marasmo de hipótesis posibles hacia un pequeño número de ellas, que constituye la esencia del Lenguaje humano (UG = Universal Grammar, «core grammar» o el caso «no marcado» en las últimas versiones de la GGT, cf Chomsky (1980) y Chomsky (1981). Esas hipótesis, por definición, son comunes a todas las lenguas, luego una vez alcanzadas con L1, ¿por qué habría de «borrarlas» el MAL ante L2 para inducir las de nuevo unos meses después? Parece más lógico suponer que el sujeto que ya conoce un L1 tiene ventaja al aprender L2 respecto al niño que por primera vez se enfrenta a un objeto que desconoce por completo. Por tanto hay la posibilidad de interpretar la transferencia como transferencia «positiva», en la medida en que facilita el proceso de aprendizaje.

El papel positivo de la transferencia ha sido subestimado sistemáticamente. Piénsese en que no es sólo la «gramática universal» lo que es transferible. El sujeto que habla una lengua posee ya un universo organizado según un

esquema conceptual que, aunque es cierto que no coincide *exactamente* entre unas lenguas y otras, es en gran medida común a muchas culturas, sobre todo si, como en el caso del mundo occidental, esas culturas se encuentran en la misma fase de desarrollo. Los estudiantes europeos de francés, inglés, alemán, castellano o ruso no violan las reglas de selección para decir cosas como *Los árboles se comieron a los pájaros* o *Me bebí un kilo de piedras*, y ello se debe a que hay una Weltanschauung compartida en lo esencial entre las lenguas de ese grupo por lo menos. ¿Hemos de asumir entonces que a pesar de que el aprendiz de L2 se encuentra constantemente con pruebas de que el universo de L2 es igual, o casi igual, que el de L1, el MAL debe «borrar» todos los contenidos lingüístico-conceptuales y volver a «reinterpretar» el universo desde cero? No parece un procedimiento muy económico, pero, aparte de eso, ¿por qué va a ignorar el MAL una parte tan sustanciosa de los datos? ¿No es más lógico suponer que el aprendiz construye sus hipótesis sobre la base de todos los datos accesibles?

A nosotros nos parece que estas consideraciones no sólo son de sentido común sino que están muy en consonancia con lo que sobre la mente humana dicen los generativistas más ortodoxos.

En cualquier caso, la postura generativista extrema que observamos en Dulay & Burt ha encontrado muy poco eco. La mayoría de los investigadores no creen que el aprendizaje de L2 sea un proceso absolutamente igual al de la adquisición de L1. De ahí que en la práctica la transferencia (positiva y negativa) sea universalmente admitida (Cf. Corder (1967, 1971), Ravem (1968, 1974), Richards (1971), Selinker (1972), Jain (1974), Richards & Sampson (1974), Nemser (1971) Nöth (1979), Abbott (1980), Azevedo (1980), Athialy (1980), Sheen (1980), Sah (1981), y un sin fin de investigadores).

En lo que, en cambio, no hay acuerdo es en las estimaciones del peso específico de la interferencia y los demás factores causantes de los errores. En el aspecto fonológico suele aceptarse la afirmación de Richards (1971) de que la interferencia es muy acusada. Sin embargo en el nivel sintáctico los cálculos oscilan entre el 30 % de los errores (Lance (1969), George (1972)) y el 79 % que propone Sheen (1980). En el caso de aprendices de L2 de edad inferior a doce años, si hacemos caso a Dulay & Burt la interferencia de L1 sería responsable de entre el 3 y el 5 % de los errores cometidos. En un estudio que hemos realizado recientemente con un grupo de estudiantes de nivel avanzado en el que se identificaba cincuenta y tres tipos de errores muy pertinaces llegamos a la conclusión de que la transferencia de L1 es el factor determinante en veintiuno de ellos (40 %) y subsidiario en al menos otros diez, de modo que nuestras cifras son del orden del 59 %.

Estas discrepancias son en parte debidas al diferente carácter de los datos seleccionados (adultos o niños, materiales escritos u orales, o mixtos, etc.) y en parte también a los prejuicios de cada investigador. Esa fue una de las razones de que emprendiésemos el estudio experimental arriba citado, en el que, no alegra poder decir, no teníamos al iniciar el trabajo ninguna idea preconcebida respecto a la importancia relativa de la transferencia y de los demás factores. Al concluirlo, en cambio, nos convencimos de que los errores de transferencia son no sólo cuantitativamente (40-59 %) sino sobre todo cualitativamente muy importantes ya que (a) son de los más pertinaces, y (b) afectan a algunas de las operaciones más productivas de la gramática.

Lo normal hoy día entre los investigadores que se dedican a AE, no obstante, es reconocer tras los errores de competencia la acción de múltiples factores de los cuales la transferencia es sólo uno. Richards & Sampson (1974), por ejemplo, enumeran hasta siete posibles causas de error: (1) «language transfer», (2) «intra-lingual interference», (3) «sociolinguistic situation», (4) «modality», (5) «age», (6) «instability of approximative systems», y (7) «inherent difficulty». Del

primero hemos estado hablando detalladamente en las secciones precedentes. El segundo alude a las interferencias provocadas por analogías incorrectas dentro del propio L2, que corresponden a los «developmental goofs» de Dulay & Burt arriba citados y a conceptos similares de Selinker (1972) y de Richards (1971). Este último precisa, como causas típicas de este tipo de errores, cuatro explicaciones: (1) «overgeneralization», (2) «ignorance of rule restrictions», (3) «incomplete application of rules», y (4) «false concepts, false hypotheses». De esos cuatro procesos, los dos primeros son el mismo.

Que en el proceso de aprendizaje influyen factores sociológicos y particularmente sociolingüísticos es evidente (cf. Corder (1973, 1978), Athialy (1980), Thomaneck (1980), etc.) pero no creemos que ese aspecto de la cuestión contribuya a aclarar el fenómeno del error en general, aunque puede explicar un cierto número de errores residuales o muy específicos.

Tampoco nos parece que sean la clave del problema factores como la «modalidad» o la «edad», aunque no negamos su influencia marginal. La edad puede explicar muchas cosas en el caso de los niños que aprenden más o menos paralelamente L1 y L2 pero en las situaciones más frecuentes, en que los que aprenden L2 son lingüísticamente adultos, no parece un factor medible, por lo menos en la actualidad.

De la inestabilidad característica de los sistemas aproximativos ya hemos dicho algo a propósito de la tricotomía de Jain. Añadiremos, pues, aquí solamente que este factor está íntimamente relacionado con la inexplicitud de las instrucciones que se le ofrecen al alumno y que en principio es accesible a los métodos didácticos controlarlo al menos parcialmente. Sin embargo de este lado dinámico de la competencia del alumno apenas sabemos nada. Es una de las áreas en que hacen falta datos y análisis bien cuantificados.

En cuanto al séptimo factor, la dificultad inherente de determinados aspectos de las lenguas, tiene mucho que ver con el número (2) y tal vez sea redundante diferenciarlos. Hasta hace muy poco la teoría lingüística no disponía de mecanismos capaces de integrar este aspecto de la génesis de los errores. Sin embargo en el curso de la década de los setenta los generativistas han desarrollado su «theory of markedness» (cf. Chomsky (1981), Belletti Brandi & Rizzi, eds. (1981)) que puede constituir una escala viable para medir la dificultad inherente de los componentes de cada lengua. No obstante, que sepamos, estos nuevos conceptos aún no han tenido eco en el campo de AC/AE.

Lo que llevamos dicho no agota el inventario de factores explicativos propuestos en el marco de las investigaciones sobre AE. Lo que Selinker (1972) y Jain (1974) llaman «transfer of training» y Corder (1978) «faulty teaching», a saber, la posibilidad de que el propio material didáctico, el modo de presentarlo, o el excesivo énfasis del profesor sobre ciertas estructuras puedan inducir determinados errores es, qué duda cabe, un aspecto razonable a tener en cuenta. Sin embargo, puesto que el aprendizaje de L2 tiene lugar en una situación artificial, teóricamente bajo el control del profesor y el método, es difícil saber qué tipo de errores podrían «no ser debidos» a «faulty teaching», de modo que por su propia generalidad este es un factor que apenas nos explica nada a menos que se lo precise muy cuidadosamente.

En todo caso, factores como la edad, las variables sociológicas, el profesor, el material didáctico, etc. son elementos «externos» al mecanismo del aprendizaje. Para llegar a un mejor entendimiento del auténtico nudo de la cuestión hay que saber más sobre el MAL, sobre sus procedimientos de inducción y verificación de hipótesis, sobre el carácter formal y el «metalenguaje» en el que esas hipótesis son formuladas, y sobre los demás aspectos de la estrategia cognitiva de la mente, todo lo cual requiere una teoría rica y suficientemente específica como para que pueda ser contrastada, y eso es lo que nadie parece tener.

En lo esencial, sin embargo, los rasgos generales de tal teoría podrían ser un reflejo de los de las teorías lingüísticas que poseemos hoy. Está claro que debe contener una subteoría de la competencia y una subteoría de la actuación paralelas a las que postulan los lingüistas. En cuanto a la teoría de la competencia, en principio los conceptos de «interlengua», «sistema aproximativo», o «competencia transitoria» que ya hemos comentado podrían servir. En lo que se refiere al subcomponente de la actuación, no hay motivo para suponer que lo que sabemos acerca de los factores que la condicionan en el hablante no pueda ser transferido al caso del aprendiz de L2.

La verdadera dificultad está en determinar el carácter *específico* de esas competencias transitorias. Puesto que se desarrollan gracias al mismo mecanismo que sirve para adquirir L1, el MAL, deben compartir en lo fundamental la naturaleza de las gramáticas ordinarias, i.e., deben ser *sistemas de reglas* como las que postulamos para L1. Esto quiere decir que si la gramática del hablante ordinario contiene un léxico, unas reglas categoriales, unas reglas de transformación, un componente fonológico y un componente interpretativo, los sistemas aproximativos también tendrán estas propiedades. Ahora bien, ¿existen en esos sistemas *además* otros tipos de mecanismo? Y, por otra parte, ¿es el dinamismo o inestabilidad de estos sistemas superior o de otro orden que el que existe en la gramática del hablante normal? Finalmente y en cualquiera de los dos casos ¿cómo debemos representar formalmente ese dinamismo?

Hasta ahora apenas se ha abordado ninguna de esas cuestiones. Selinker (1972) menciona, entre los factores o principios explicativos de los errores, «strategies of second language learning» y «strategies of second language communication» que deben ser propiedades específicas del sistema aproximativo, pero tienen todo el aspecto de ser simplemente dos «nombres» para algo desconocido porque no precisa más. Que sepamos sólo se ha formulado una «ley» acerca de lo que se supone debe caracterizar a un sistema aproximativo y es que el aprendiz tiende a *optimizar* el sistema. Para ello da prioridad a las reglas de gran generalidad y mínima redundancia, i. e., las que requieren el mínimo de marcas (flexiones, afijos, casos, preposiciones...) y proporcionan el máximo de productividad. (cf. Dušková (1969), Nemser (1971), Ervin Tripp (1970), Jain (1974), Dulay & Burt (1974), Richards & Sampson (1974), Ghadessy (1980), Sheen (1980), etc.). Si esto es así, el orden de los constituyentes, que cuando es fijo como en inglés permite expresar las relaciones gramaticales básicas sin redundancia alguna (puesto que la linealidad es necesaria de todos modos), será uno de los recursos primitivos óptimos a que cabe predecir que se acogerán esos sistemas aproximativos, pero prácticamente no se sabe nada más sobre ellos.

De todos modos, si la optimización es verdaderamente una «ley» en este caso, ya se puede explicar que uno de los errores más corrientes en el aprendiz sea la ausencia de marcas morfológicas de caso, número, persona, aspecto, etc. Igualmente se seguiría del principio de optimización la tendencia que parece existir entre los aprendices de L2 a generalizar los esquemas más productivos a costa de los más «marcados» o idiosincráticos.

Algo es algo, desde luego, pero en su estado actual la teoría de los sistemas aproximativos no puede predecir nada. En comparación, el AC era una teoría «rica» y «restringida», puesto que al menos predecía (bien o mal) que los errores se producirían dadas ciertas condiciones determinadas por la estructura de L1 y L2 (cf. Sah (1981)). Se impone, pues, realizar estudios longitudinales de los sistemas aproximativos y completarlos con análisis de errores más selectivos que permitan aislar y controlar individualmente cada una de las variables implicadas.

En gran parte, este necesario «enriquecimiento» de la teoría puede derivarse indirectamente de cualquier intento sistemático y riguroso de formalizar

cada uno de esos sistemas aproximativos. Ese es un problema para el lingüista, o para el que hace AE en la medida en que también es lingüista. Sin embargo, los trabajos que hemos visto hasta ahora en el campo de AE son decepcionantemente asistemáticos y muy poco sofisticados desde el punto de vista lingüístico. En la mayoría de los casos no pasan de ser taxonomías deficientes o incluso simples «listas» de datos. Esto es muy grave porque, como señala Corder (1973, 1978) una correcta descripción lingüística de los errores es absolutamente el primer paso para su clasificación y explicación. Por una descripción lingüística rigurosa entendemos una caracterización de cada error como resultado de la aplicación de reglas idiosincráticas que hay que determinar, o, al menos, una caracterización indirecta basada en una referencia explícita a las reglas de la gramática de L2 que han sido violadas en cada caso (Ritchie (1967), Menyuk (1969)).

El uso de simples etiquetas más o menos impresionistas, desligadas de una teoría lingüística precisa, o el de grandes categorías que operan, como es lógico, a todos los niveles, no puede proporcionarnos una descripción suficientemente precisa para los fines que se persiguen. Por ejemplo, clasificar, como hace Abbott (1980) y es tradicional, los errores en *sustituciones*, *omisiones*, *adiciones* y *transposiciones*, aunque desde el punto de vista lógico es inobjetable (puesto que el sistema «se cierra» y constituye propiamente una taxonomía), no es suficiente. Sin embargo hay casos peores, que ni siquiera son taxonomías. Azevedo (1980) Chastain (1980), Taylor & Khrisna Rao (1981) son simples «listas», y en cuanto a la de Ghadessy (1980), que clasifica los errores en «morphological errors», «errors in tenses», «errors in the use of the articles», «errors in word order», «syntactic errors» (!!) «errors in the use of prepositions», «lexical errors» y «errors due to the influence of Persian», dejamos al lector que le ponga el nombre que estime conveniente. Por nuestra parte, en nuestro trabajo sobre los errores de los estudiantes avanzados hemos utilizado un procedimiento de descripción indirecto pero riguroso. Se inspira en la gramática generativa y clasifica las anomalías por niveles, como recomienda Corder (1978), en «categoriales» «morfológicas», «grafemáticas», «transformacionales» y «de interpretación», y dentro de cada una de esas subsecciones aparecen los apartados correspondientes según el error se deba a violación de alguna(s) regla(s), o a uso de una regla nueva o más general, etc. Por ejemplo en la sección en que se describe las anomalías del componente transformacional hay una sección en la que se mencionan ciertas reglas idiosincráticas del tipo «move K», en donde K es un constituyente, otra que se ocupa de las elisiones, etc.

En cuanto al problema de la «evaluación» de la gravedad de los errores con el fin de determinar prioridades o fijar niveles de competencia, es bastante frecuente recurrir, como hace Chastain (1980), al criterio del grado de distorsión que cada error produce en el proceso comunicativo, y en segundo lugar al de la intensidad de la repulsa que dicho error provoca en los nativos de L2. Sin embargo, tal postura no nos parece defendible (y desde luego en ciertas situaciones resulta inviable) por la siguiente razón: es posible comunicarse muy bien produciendo mensajes absoluta y gravísimamente mal-formados. En otras palabras, suele ocurrir que la violación de una o más de las reglas más fundamentales y productivas de la gramática incida muy escasamente en la comprensibilidad del mensaje, y viceversa, una transgresión totalmente «local» e improductiva puede hacer que el mensaje resulte incomprensible. El caso típico sería la diferencia entre, digamos, no utilizar «do» en las oraciones interrogativas inglesas y confundir dos elementos léxicos como *him* y *her* por ejemplo. El primer caso de transgresión, con ser gravísimo desde el punto de vista del conjunto de la gramática, no es probable que produzca incomprensibilidad en el mensaje. El segundo, en cambio, bloquea por completo la comunicación, a pesar de que su productividad es nula.

Pues bien, si siguiéramos el criterio propuesto por Chastain (1980) tendríamos que decir que es mucho más grave confundir *him* y *her* (o *bank* y *bench*, cualquier par de lexemas) que no saber construir las interrogativas, lo cual no nos parece sensato. Lo lógico es que el rango de los errores venga determinado por el de las reglas que los generan.

En resumen, si lo que después de todo constituye el núcleo lingüístico irreductible de una teoría de las competencias transitorias está tan poco desarrollado, no debe extrañarnos la queja formulada por Corder (1971, 1973), Selinker (1972), Richards & Sampson (1974), Abbott (1980), etc. de que las investigaciones de AC/AE se desarrollan en algo que se acerca mucho al vacío teórico, a la ausencia de «paradigma». Téngase presente que un modelo de sistema aproximativo que diese cabida a variables como la edad, los métodos didácticos, los factores sociolingüísticos, y los demás aspectos que hemos comentado más arriba, sería necesariamente un macromodelo de la competencia y *de la actuación*, y la ciencia que en teoría podría suministrarlo, la Lingüística, aún no tiene nada parecido que ofrecer y por ello mantiene competencia y actuación cuidadosamente separadas. No tiene nada de particular, pues, que el AC del período clásico hiciera falsas predicciones y que aún hoy siga sin ser posible predecir qué errores van a producirse en cada situación de aprendizaje. Por eso se habla tan poco desde, más o menos, 1970 de «predecir» los errores y en cambio se da prioridad a la tarea de «explicarlos». A ello ha contribuido decisivamente la orientación epistemológica «kepleriana» del nuevo «paradigma» que han introducido los generativistas.

De todos modos no conviene engañarse: tampoco será posible explicar nada mientras no conozcamos mejor la naturaleza de los mecanismos que confieren especificidad a los sistemas aproximativos. Un modo de empezar es utilizar los errores de los aprendices de L2, tras describirlos cuidadosamente desde el punto de vista lingüístico, para formalizar lo más posible esos sistemas y hacerlos falsables.

CONCLUSION

Si observamos desde la perspectiva actual el desarrollo conceptual del AC/AE a lo largo de los últimos veinticinco años, en que la Lingüística ha estado dominada por la GGT y la Psicología del Aprendizaje por tendencias que podemos describir como «racionalistas», notaremos cambios de orientación teórica importantes entre los que señalamos en particular los siguientes:

(1) La tesis de que la actividad científica por excelencia es la *explicación* y no la mera descripción (aunque hay mucho que decir sobre lo que en GGT se entiende por explicación).

(2) El cambio de énfasis del sistema (o *lengua*) al sujeto que lo adquiere y «realiza» en su *gramática*, y en lo que atañe especialmente a AC, AE y en general MELE, el creciente interés por el que aprende.

(3) El gradual abandono del punto de vista comparativista (comparación de sistemas) que caracterizaba al AC en su fase inicial.

(4) La insistencia de los investigadores de AE actuales en que los errores genuinos son conductas sistemáticas fruto de reglas inadecuadas.

(5) La nueva interpretación del error como fenómeno necesario para que el proceso de aprendizaje se desarrolle con normalidad.

(6) La aparición de conceptos como los de «interlanguage», «approximative system», «idiosyncratic dialect», etc. modelados directamente sobre el concepto chomskiano de competencia.

(7) Como eco de la oposición competencia/actuación la distinción de AC/AE entre errores y lapsos.

(8) Una cierta tendencia, poco fuerte en la práctica, a negar que la transferencia de L1 sea un factor importante de la génesis de los errores y una tendencia prácticamente general a no negar tal cosa pero sí a admitir que hay otras causas igual de importantes.

(9) La creciente evidencia de que cualquier modelo que pretenda explicar y predecir los errores tiene que ser no sólo un modelo de la competencia sino también un modelo de la actuación.

(10) La sensación de «vacío teórico» en que la dificultad de formular un modelo tan complejo ha sumido a los investigadores. Objetivamente los modelos propuestos son fruto de la «suma» o «yuxtaposición» de factores y no de una verdadera «integración» de los mismos.

Como consecuencia de este estado de cosas y a pesar de que la reflexión de estos últimos años ha sido muy provechosa para el campo, en general, el hecho es que la capacidad de *predicción* y *explicación* de los errores (particularmente la primera) no ha aumentado significativamente respecto a la del AC de los tiempos de Fries y Lado. Ello se debe, creemos, a que se ha intentado demasiado pronto la tarea de formular predicciones en un área cuya complejidad apenas estamos empezando a percibir.

En consecuencia creemos que desde el punto de vista táctico, de pura planificación del trabajo, hace falta investigar mucho más sobre el problema de la descripción lingüística de los errores y sobre la formalización de esos sistemas aproximativos. Las cuestiones referentes a la actuación, y con ellas la posibilidad real de «predecir» y «explicar» los errores, con todas sus consecuencias, son objetivos a muy largo plazo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ABBOTT, G. (1980): «Towards a more rigorous analysis of foreign language errors». *IRAL* XVIII (2), pp. 121-138.
- ATHALY, P. (1980): «Approximative languages and language learning situations.» *IRAL*, XVIII (3), pp. 209-216.
- AZEVEDO, M. M. (1980): «The interlanguage of advanced learners: an error analysis of graduate students Spanish.» *IRAL*, XVIII (3), pp. 217-227.
- BAYÉS, R. comp. (1977): *¿Chomsky o Skinner? La Génesis del Lenguaje*. Editorial Fontanella.
- BELLETTI, A. ed. (1981): *Theory of Markedness in Generative Grammar*. Scuola Normale Superiore di Pisa. Pisa.
- BOUTON, L. F. (1976): «The problem of equivalence in contrastive analysis.» *IRAL* XIV (2), pp. 143-163.
- BRESNAN, J. (1978): «A realistic transformational grammar.» En *Linguistic Theory and Psychological Reality*, ed. M. Halle, J. Bresnan, and G. Miller. MIT Press.
- BROWN, R. (1973): *A First Language*. Pantheon.
- CHASTAIN, K. (1980): «Native speaker reaction to instructor identified student second-language errors.» *MLJ* 64 (2), pp. 210-215.
- CHOMSKY, N. (1959): Reseña de *Verbal Behavior* de Skinner. *Language*, 35 (1), pp. 26-58.
- CHOMSKY, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press.
- CHOMSKY, N. (1975): *Reflections on Language*. Pantheon.
- CHOMSKY, N. (1980): *Rules and Representations*. Columbia UP.
- CHOMSKY, N. (1981): *Lectures on Government and Binding*. Foris.
- CORDER, S. P. (1967): «The significance of learners' errors.» *IRAL*, V (4), pp. 161-170.
- CORDER, S. P. (1971): «Idiosyncratic dialects and error analysis.» *IRAL* IX (3), pp. 147-159.
- CORDER, S. P. (1973): *Introducing Applied Linguistics*. Penguin.
- CORDER, S. P. (1978): «Error analysis, interlanguage and second language acquisition.» En *Language Teaching and Linguistics: Surveys*. C.U.P.
- DIRVEN, R. (1976): «A redefinition of contrastive linguistics.» *IRAL*, XIV (1), pp. 1-14.
- DULAY, H., BURT, M. K. (1974): «You can't learn without goofing. An analysis of children's second language errors.» En Richards ed. (1974).
- DUSKOVÁ, L. (1969): «On sources of errors in foreign language learning.» *IRAL* VII (1), pp. 11-36.
- ERVIN TRIPP, S. (1970): «Structure and process in language acquisition.» En J. D. Alatis, ed. *Monograph Series on Languages and Linguistics*. 23.
- ESSER, J. (1980): «Contrastive analysis at the crossroads of linguistics and foreign language teaching.» *IRAL* XVIII (3), pp. 181-192.

- FRIES, Ch. C. (1945): *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. University of Michigan Press. Ann Arbor.
- GEORGE, H. V. (1972): *Common Errors in Language Learning*. Newbury House. Rowley, Mass.
- GHADESSY, M. (1980): «Implications of error analysis for second/foreign language acquisition.» *IRAL*, XVIII (2), pp. 93-104.
- HARRIS, Z. S. (1951): *Methods in Structural Linguistics*. The University of Chicago Press.
- JAIN, M. P. (1974): «Error analysis: source, cause and significance.» En Richards, ed. (1974).
- KUHN, Th. S. (1975): *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. Breviarios del F.C.E.
- LADO, R. (1957): *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. University of Michigan Press.
- LANCE, D. (1969): *A Brief Study of Spanish-English Bilingualism*. Texas A/M University.
- LENNEBERG, E. (1967): *Biological Foundations of Language*. Wiley & Sons. New York.
- MENYUK, P. (1969): «Alteration of rules in children's grammar.» En Reibel & Schane, eds. *Modern Studies in English*. Prentice Hall.
- MERIÖ, K. (1978): «The psycholinguistic analysis and measurement of interference errors.» *IRAL*, XVI (1), pp. 27-44.
- NEMSER, W. J. (1971): «Approximative systems of foreign language learners.» *IRAL* IX (2), pp. 115-23.
- NICKEL, G. ed. (1971): *Papers in Contrastive Linguistics*. C.U.P.
- NÖTH, W. (1979): «Errors as a discovery procedure in linguistics.» *IRAL*, XVII (1), pp. 61-76.
- RAVEM, R. (1968): «Language acquisition in a second language environment.» *IRAL* VI (2). En Richards, ed. (1974), pp. 124-133.
- RAVEM, R. (1974): «The development of Wh-questions in first and second language learners.» En Richards ed. (1974), pp. 134-155.
- RICHARDS, J. C. (1971): «A non-contrastive approach to error analysis.» *English Language Teaching*, 25, pp. 204-219.
- RICHARDS, J. C. ed. (1974): *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. Longman.
- RICHARDS, J. C., SAMPSON, G. P. (1974): «The study of learner English.» En Richards ed. (1974), pp. 3-18.
- RITCHIE, W. C. (1967): «Some implications of generative grammar for the construction of courses in English as a foreign language.» *Language Learning* 17, pp. 45-69 y 111-131.
- SAH, P. (1981): «Contrastive Analysis, Error Analysis and Transformational Generative Theory: Some Methodological Issues in the Theory of Second Language Learning.» *IRAL* XIX (2), pp. 95-112.
- SELINKER, L. (1972): «Interlanguage.» *IRAL* X (3), pp. 209-231.
- SHARMA, S. K. (1981): «Error Analysis: Why and How?» *Forum* 19, (3), pp. 21-25.
- SHEEN, R. (1980): «The importance of negative transfer in the speech of near bilinguals.» *IRAL*, XVIII (2), pp. 105-119.
- SKINNER, B. F. (1957): *Verbal Behavior*. Appleton Century Crofts.
- TAYLOR, H. M., RAO, A. V. K. (1981): «Indian English Errors and American English Usage.» *IRAL*, XIX (2), pp. 137-147.
- THOMANECK, J. K. A. (1980): «A contrastive sociolinguistic analysis of students of German as a foreign language.» *IRAL*, XVIII (2), pp. 135-138.
- VAN BUREN, P. (1974): «Contrastive Analysis.» En Allen & Corder eds. *Techniques in Applied Linguistics* O.U.P.
- WALSH, T. M., DILLER, K. C. (1978): «Neurolinguistic foundations to methods of teaching a second language.» *IRAL* XVI (1), pp. 1-14.
- WEBBER, R. D. (1981): «A practical design for identifying and classifying language learning errors.» *Forum* 19/4, pp. 28-30.



UNA EXPERIENCIA DIDACTICA: LA FUNCIONALIDAD URBANA A TRAVES DE LA OBSERVACION DIRECTA. OVIEDO: URÍA Y TENDERINA ALTA (1)

ALUMNOS:

Calle Uría:

Carlos Álvarez Ruíz, Luis Manuel Fernández Suárez, Marcelino Baños Fernández, Víctor Manuel Fernández Coalla.

Calle Tenderina Alta:

Francisco Javier Álvarez Suárez, Juan Carlos Álvarez Antón, Juan Carlos Argüelles Fernández, Clemente Canga Álvarez, Bonifacio Álvarez Díaz.

PROFESORES:

Coordinador: José Ballina Ballina.

Equipo: Matilde Alonso Arias, Consuelo Álvarez Alonso, María José Cueto Sánchez.

Profesor-Tutor: Julio Antonio Vaquero Iglesias.

I.-OBJETIVOS Y METODO

Con motivo de habérsenos asignado a un equipo de licenciados en Geografía la programación e impartición del tema «Introducción a la Geografía urbana: concepto de ciudad y funcionalidad urbana» como práctica docente en el curso que para la obtención del C.A.P. organiza el I.C.E. de la Universidad de Oviedo, nos planteamos la necesidad de programar este tema superando el enfoque tradicional que del mismo se hace en el temario oficial vigente y para ello orientarlo dentro de los supuestos, método y conclusiones de la geografía sistémica. Y, dadas las características de edad y nivel de los alumnos, nos pareció conveniente para solventar el problema de la notable abstracción teórica

(1) Esta experiencia didáctica formó parte de las actividades realizadas como prácticas docentes para la obtención del CERTIFICADO DE APTITUD PEDAGOGICA (2.º Ciclo) por un equipo de profesores-alumnos del I.C.E. de la Universidad de Oviedo con la participación de alumnos del grupo 2.º A del I.N.B. «Alfonso II» de Oviedo y bajo la tutoría del profesor de este centro, don Julio Antonio Vaquero Iglesias.

que presenta este tema desde tal orientación, organizar una actividad que permitiese conducirlo al nivel de lo concreto, basada en la relación de los alumnos con su entorno urbano y que abarcase de manera global no sólo los objetivos específicos establecidos en la programación sino también otros de carácter propiamente formativo, que tienen que estar programados entre los objetivos formales generales que debe perseguir esta asignatura.

En el planteamiento de la mencionada actividad había que contar con algunas limitaciones de carácter fáctico importantes. Por una parte, el exiguo marco temporal con el que contábamos para realizar tal actividad; y, por otra, el escaso conocimiento que de la Geografía urbana tienen los alumnos de 2.º de BUP (curso en el que íbamos a realizar nuestra experiencia), para los que este curso supone el primer contacto en el Bachillerato con esta asignatura, según lo establecido en el actual plan de estudios de este nivel. Era preciso, pues, utilizar un método sencillo y rápido como es el de la observación directa para que los alumnos pudiesen realizar con aprovechamiento esta actividad. Además, la asimilación y práctica por los alumnos de este método nos permitiría intentar alcanzar otro de los objetivos que nos proponíamos: agudizar su capacidad de observación del entorno como punto de partida para iniciarlos en la práctica de la reflexión autónoma.

Pero la observación directa sin más conlleva en cualquier caso un componente de apreciación subjetiva que podría paliarse en alguna medida con la recogida «de visu» de algunos datos que hicieran posible una formalización posterior y, por tanto, la obtención de algunas conclusiones. Y esto era aún más necesario si tenemos en cuenta que tratábamos que fueran los alumnos que iban a participar en el trabajo los que informasen a sus compañeros en una clase posterior de las conclusiones a que habían llegado. Era necesario, pues, dotar a los alumnos de algunas técnicas instrumentales del análisis geográfico para facilitarles la recogida de datos y su elaboración posterior. Así —y puesto que el trabajo versaba sobre la funcionalidad urbana— decidimos iniciarlos en la construcción de las llamadas *siluetas de Bardet*, que, por estar orientadas al análisis de la funcionalidad de las ciudades dentro de un sistema urbano, era necesario adaptar a nuestros propósitos, lo que fue resuelto sustituyendo el concepto de población activa por el de establecimientos, si bien se respetó la agrupación y enunciados establecidos en éstas. A la vez se tenía que proporcionar a cada grupo de trabajo el plano de las calles que habrían de estudiar para anotar sobre el mismo el sector de actividad a que pertenecía cada establecimiento observado con vistas a la realización posterior de una cartografía básica. Y para que los alumnos pudiesen posteriormente contrastar estas anotaciones se fijarían con criterios apriorísticos, enfocados a facilitar la recogida de datos, umbrales relativos al tamaño de los establecimientos de acuerdo a su número de trabajadores.

En resumen, a través de esta actividad se trataba no sólo de llevar a los alumnos, por la observación y el conocimiento de su entorno urbano concreto, a conceptos más abstractos como la noción de lo urbano, la consideración de la ciudad como un sistema en sí mismo o como un subsistema integrado en un sistema más amplio formado por varias entidades urbanas y rurales o el concepto de función urbana en ambos planos de análisis, sino también lograr el desarrollo del alumno en ciertos aspectos propiamente formativos como la práctica en las técnicas del trabajo intelectual al iniciarlo en algunas técnicas del análisis geográfico, estimular su capacidad de observación y reflexión al aplicarlas al conocimiento de su entorno y fomentar su capacidad de expresión, diálogo y participación activa al facilitar la desaparición (al menos momentánea) de los roles *alumno-profesor* y erigirse los grupos de trabajo en comunicantes de su experiencia en una clase en la que el resto de los compañeros pueden participar con sus preguntas y opiniones, mientras el profesor asiste a esta sesión como un

compañero más. Finalmente, y en relación con el tema concreto programado, se trataba de comprobar la posibilidad de la adaptación al nivel del bachillerato de la Geografía sistémica y de verificar su operatividad en los aspectos de carácter propiamente formativo, en la idea de que, si aquella —la adaptación— fuera posible y ésta —la operatividad— positiva, sería necesario incorporar esta orientación en los programas del nuevo plan de estudios que se avecina.

II.—DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

El proyecto se había concebido —y así fue realizado— en tres fases consecutivas en que se irían tratando de conseguir los diferentes objetivos programados.

Primera fase:

Nuestro primer paso fue impartir a nivel teórico una serie de nociones fundamentales referentes a la Geografía urbana, cuya definitiva aprehensión por los alumnos —pensábamos— se haría después en el transcurso de la actividad, al contrastar estas aportaciones teóricas con la realidad que iban a estudiar. Estas nociones respondían a los objetivos específicos formulados en la programación, que eran los siguientes:

1.º) Que los alumnos comprendiesen por qué la Geografía se interesa por la ciudad.

2.º) Que el alumno fuese consciente de la dificultad que representa fijar con precisión qué es una ciudad, y que conozca los diferentes criterios que se han utilizado para considerar de carácter urbano a un asentamiento de población.

3.º) Que comprendiese cómo la ciudad, además de ser un sistema en sí misma, se integra en un sistema urbano más amplio.

4.º) a) Que aprehendiese el concepto de función urbana considerada la ciudad como un sistema en sí misma.

b) Que asimilase la noción de función urbana desde el punto de vista de la ciudad como integrante de un sistema urbano.

Segunda fase:

En esta secuencia se situaba el núcleo de la experiencia que consistía en la realización por los alumnos de la actividad programada. Para ello, de forma optativa, se confeccionaron los grupos encargados del estudio de las dos calles seleccionadas, cuyos miembros debían elaborar al final del mismo un informe general (informe que al ser reproducido en este trabajo nos evita cualquier comentario sobre el mismo). Se mantuvieron varias reuniones con los componentes de ambos grupos a través de las cuales se les fueron proporcionando los conceptos instrumentales que eran necesarios para la realización del trabajo, insistiendo sobre todo en qué eran y cómo se confeccionaban las mencionadas siluetas de Bardet, y se les fueron resolviendo sus dudas a medida que se iban poniendo en contacto con la realidad que iban a estudiar. También se les asesoró —siempre dejándoles un gran margen de iniciativa— a la hora de la elaboración de los datos y en la estructuración y redacción del informe.

Tercera fase:

La última etapa del trabajo consistió en la exposición por ellos mismos de este informe al resto de sus compañeros de grupo, exposición que dió lugar por medio de las preguntas y de las opiniones a una comunicación más fluida entre los estudiantes que la que normalmente existe entre alumnos y profesor.

Para facilitar a quien le interese esta experiencia su valoración —al margen de la nuestra propia que expondremos al final de este trabajo— y pueda así extraer sus propias conclusiones sobre sus posibilidades didácticas, hemos creído conveniente incluir el mencionado informe elaborado por los alumnos.

III.—INFORME DE LOS ALUMNOS

La funcionalidad de dos calles de Oviedo: Uría y la Tenderina Alta

Oviedo se localiza en el centro de la región asturiana, a la vez que se constituye como capital del Principado de Asturias. De forma general sus calles se extienden en la falda del monte Naranco, y, dentro del plano urbano, las calles objeto de este estudio ocupan situaciones bien diferenciadas. Así, mientras la Tenderina aparece en la zona exterior nordeste de la capital, Uría presenta una cierta posición central, lo que, de alguna manera, nos informa de su posible funcionalidad en relación al resto de la trama urbana.

Esta posición central de Oviedo ha permitido que la ciudad sea el centro de las comunicaciones de la región, lo que, a su vez, ha influido para mantener en ella el rango de capitalidad administrativa, unida a su indudable función universitaria y comercial. Todo ello ha conferido a la ciudad, aparte de su carácter más o menos similar en la «profesión» actual de sus calles, una apariencia diferente como producto de una evolución en el tiempo.

Si, como ya hemos señalado, la Tenderina se incluye en la parte externa de la ciudad, los establecimientos observados se encuentran en su mayor parte en la manzana central de la calle, es decir, en la acera contraria a la Fábrica de armas, que impide en esta zona la implantación de un número importante de actividades comerciales. De un total de 62 establecimientos estudiados, la mayor parte quedan definidos como pequeños negocios que no exceden el número de cinco empleados, mientras tan sólo dos implantaciones se pueden definir como empresas medianas (entre 6 y 25 empleados y una sólo —la Fábrica de Armas— sobrepasa los cien trabajadores.

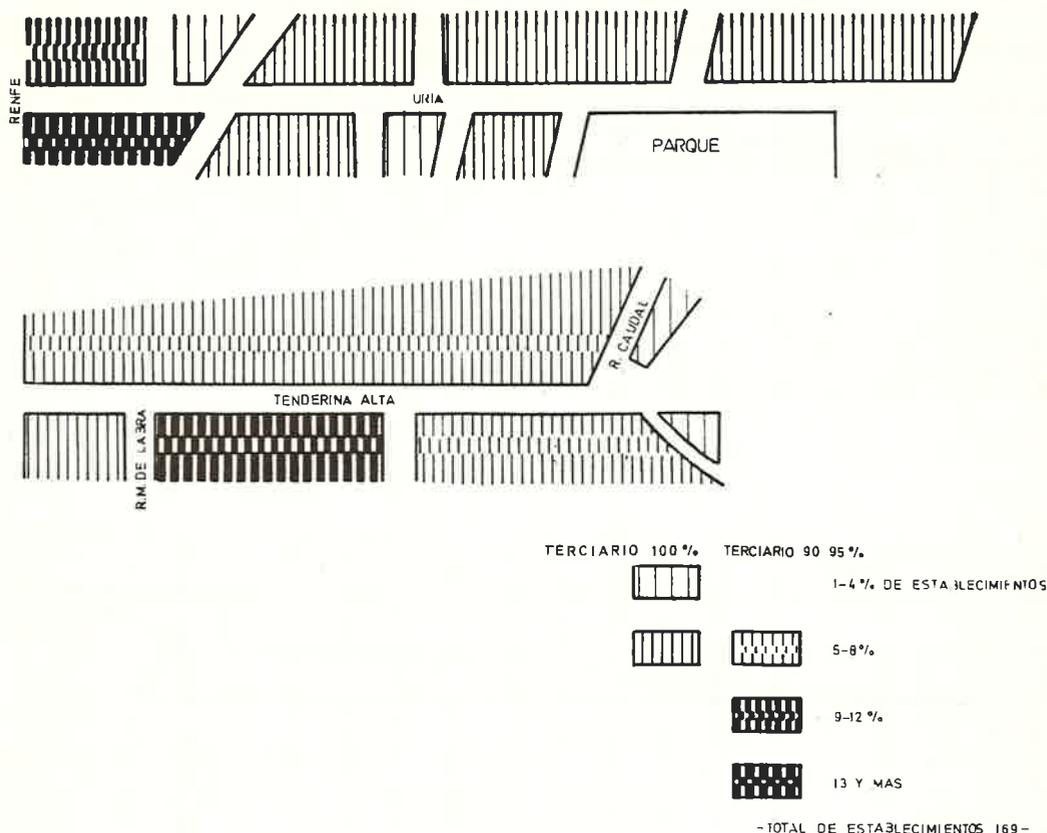
La calle de Uría presenta una diferenciación clara en lo que se refiere a la localización de los establecimientos: la mayor parte quedan enmarcados entre Fray Ceferino y la Estación del Norte, que no constituyen, como en el caso anterior, el centro de la vía. ¿Cuál puede ser la posible explicación? No cabe duda que la existencia en esta zona del ferrocarril debe (o debió) ejercer algún tipo de influencia, máxime cuando todo parece indicar que Uría junto a Fruela tuvieron la misión de unir el centro antiguo con la estación.

De cualquier manera, si bien, como hemos afirmado, el mayor número de establecimientos se sitúan próximos a la RENFE, serán los negocios más sobresalientes en cuanto al volumen de empleos los que se ubiquen cercanos al centro real de la calle: Galerías Preciados, Botas, Simago, Cortefiel..., los cuales pueden superar con facilidad la cifra de 100 trabajadores que hemos fijado como número a partir del cual podemos hablar de macroestablecimiento. Por otra parte, la suma de los comercios medianos (6 a 25 empleos) y grandes (26 a 100) superan aquí con una cifra de 50 instalaciones el número de pequeños negocios, que representan en este caso un total de 48.

Por tanto, independientemente de dónde se hallen localizados, existen en ambas calles, de acuerdo a su tamaño, lo que podríamos denominar establecimientos-símbolo que nos sirven de indicador a la hora de tratar de fijar la funcionalidad de la calle.

Ahora bien, ¿qué ramas de actividad predominan en los establecimientos de cada calle? Para desarrollar tal cuestión podemos acudir a la interpretación de la silueta funcional de cada una. En la correspondiente a Uría se destaca con fuerza la rama del comercio, administración, banca y seguros que alcanzan la cifra del 75 % de las instalaciones, mientras el grupo que le sigue (Hostelería y servicios lúdicos y sanitarios) se eleva solamente al 10 %. Por su parte, los transportes, almacenaje y comunicaciones (5 %) junto con agua, gas, electricidad y servicios domésticos y personales (4 %) y servicios docentes, religiosos y de orden público (también con el 4 %) constituyen el resto de las ramas que

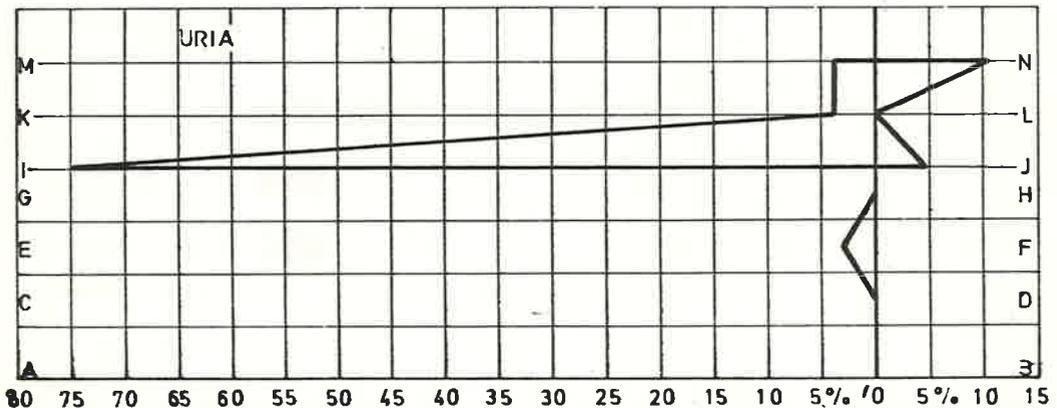
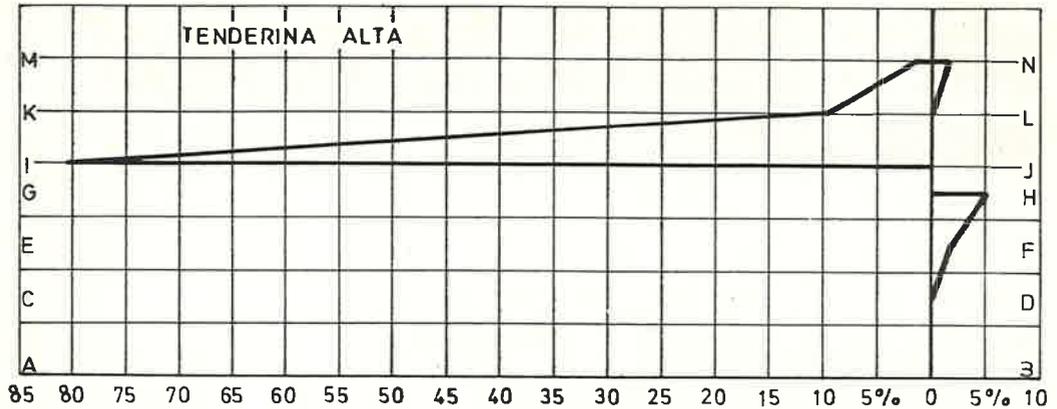
PORCENTAJE SOBRE EL TOTAL DE AMBIOS CALLES DE LOS ESTABLECIMIENTOS, EN CADA FACHADA.



tienen una cierta significación. Por tanto, será el sector Terciario el que se muestre manifiestamente predominante en la calle al situarse en el 97 % del total de los negocios observados. A pesar de ello, hay que significar la existencia de tres establecimientos pertenecientes al sector Secundario, que representa así el 3 % restante (al no existir lógicamente ningún espacio dedicado a las actividades primarias), de los cuales la gran mayoría practica, a la vez que la confección, la fabricación de calzados y la adecuación de la piel, la venta directa al consumidor, lo que les define como establecimientos en parte secundarios y en parte terciarios.

En la Tenderina Alta la rama del comercio, administración y banca aparece igualmente dominante con un porcentaje curiosamente superior al de Uría (80,6 %), no obstante hemos de tener en cuenta que el número total de negocios es notablemente inferior en la Tenderina (62) a los situados en Uría (107). Dentro del mismo sector Terciario, que representa aquí el 93,55 %, el grupo de agua, gas, electricidad, obreros municipales y servicios domésticos y personales ocupa el segundo lugar en importancia con un 19,7 % de la globalidad. Ya más alejados, dentro del mismo sector, se encuentran los servicios docentes, religiosos y de orden público (1,61 %) y la hostelería, servicios lúdicos y sanitarios con el mismo porcentaje.

REPRESENTACIONES FUNCIONALES



El sector Secundario tiene en la Tenderina un valor porcentual más elevado, aunque posea un significado real totalmente dominante si tenemos en cuenta que, al contrario que Uría, los pequeños negocios constituyen en la mencionada Tenderina el 93,6 % de los establecimientos. De este modo, la existencia en la calle de un solo macroestablecimiento —la Fábrica de Armas— adquiere un mayor significado. Del 6,45 % que representa el Secundario, el 4,84 % pertenece a la siderurgia, metalurgia y mecánica, mientras que el 1,61 restante se refiere a la industria química, vidrio y cerámica. Como en el caso anterior, tampoco en esta calle aparece ninguna representación de la actividad primaria.

En resumen, ¿cuál será, por tanto, la funcionalidad de cada calle? Si tenemos en cuenta tan sólo el número de establecimientos, hemos afirmado anteriormente que ambos trazados existía una preeminencia neta del sector servicios, que en los dos casos se situaba por encima del 90 %. Ello no debe estar en absoluto desvinculado de la clara orientación terciaria que Oviedo

muestra en el conjunto regional. Pero si atendemos a lo que nosotros mismos hemos denominado establecimientos-símbolo o establecimientos-guía, en relación a su número de empleos, parece evidente que, aún cuando Uría mantiene ese total dominio terciario, fácilmente observable por la magnitud de los comercios que antes hemos nombrado, la Tenderina Alta, a pesar del carácter de servicios que presentan los pequeños negocios y de la existencia de algún supermercado de mayores dimensiones, muestra una mayor connotación secundaria, sin perder del todo, por ello, una cierta vocación terciaria, subrayada por la existencia de comercios aparte de los del ramo de la alimentación: tiendas de deportes, vestidos..., que sobrepasan el ámbito de venta de su propia calle y adyacentes.

Pero, ¿qué aspecto externo presenta cada calle en relación a su funcionalidad?

Los edificios de la Tenderina muestran sus fachadas sin ornamentar, con una carencia total de elementos de lujo. En relación al poco espacio disponible, los portales suelen ser de un tamaño reducido mientras los pisos se estructuran en cuatro plantas. El escaso potencial económico de los pequeños negocios, en algunos casos, les obliga a utilizar el propio hogar como lugar de trabajo. No obstante, el hecho de que la calle constituya uno de los lugares de entrada a la capital y de que, por la misma razón, el tránsito sea ciertamente considerable (sobre todo, en horas punta) está favoreciendo el asentamiento de establecimientos de una mayor importancia relativa. Así, la apariencia general de la calle se caracteriza por su falta de elegancia, incluso en algunas zonas el suelo no se halla completamente asfaltado, sobre todo, en algunas de las bocacalles vecinas. Todo ello es sintomático del nivel social del grupo que habita la calle que se ve forzado por su baja capacidad económica a ocupar un espacio físicamente incómodo, a lo que, además de todo, contribuye la disposición inclinada de la vía.

Por su parte, en la calle Uría se manifiesta un contraste evidente entre un caserío perteneciente al movimiento modernista de fines del siglo pasado y principios del actual, que obviamente expresa el grupo social que lo ocupó, y las edificaciones de la arquitectura reciente. Las fachadas de las primeras se mantienen en un estado de conservación relativamente bueno y las de las segundas se ornamentan con elementos decorativos de factura moderna como paneles vidriados, espejos decorativos... Gran parte de las construcciones de cambio de siglo se hallan hoy ocupadas por establecimientos del ramo de la hostelería que aprovechan la amplitud del edificio y la elegancia de la fachada.

Uría es, ante todo, el centro de servicios de la ciudad, es más, se podría afirmar que constituye el centro comercial de la región, en ello se ve favorecida por ser la zona donde confluyen los distintos medios de comunicación, lo que asegura una presencia constante de transeúntes, que constituyen clientes potenciales. Por tanto, la orientación terciaria determina un elevado precio del suelo que sólo permite la instalación de negocios pertenecientes a las grandes cadenas nacionales o sucursales de las grandes entidades financieras, dando lugar a que el uso residencial se halle limitado a las clases sociales más favorecidas económicamente. Para constatar la importancia del tránsito hemos sumado en una hora no punta (11,30 a. m.) 74 vehículos por minuto. Por la misma afluencia constante de personas a la que hemos aludido, unido al movimiento potencial de dinero, la presencia de mendigos es constante en la calle, junto a ellos aparecen representaciones de otras profesiones marginales: vendedores de castañas en invierno, heladeros, barquilleros, loteros...

Como conclusión podemos anotar que a diferencias funcionales corresponden apariencias externas diversas, incluso en la ciudad de Oviedo donde la industrialización experimentada por otras ciudades españolas desde la segunda

mitad del siglo pasado no llegó a producirse —a pesar de la oportunidad que para ello supuso la instalación de la Fábrica de Armas— por la falta de interés e iniciativa de su burguesía. Así, aunque todavía hoy la Fábrica de Armas degrade el ambiente de la Tenderina Alta y le confiera esa connotación secundaria, la orientación terciaria del resto de la ciudad parece estar capturando este tramo viario.

IV.—VALORACION DE LA EXPERIENCIA

Por diversos imponderables que no viene el caso exponer aquí, no pudimos realizar la evaluación correspondiente a la programación establecida, lo que nos hubiera proporcionado, sin duda, unos elementos de juicio matizados sobre si se habían alcanzado o no los *objetivos específicos* formulados y en qué proporciones para el conjunto de los componentes de los dos grupos de trabajo y, sobre todo, la relación de resultados entre los alumnos que habían participado directamente en la experiencia y el resto de los integrantes del grupo, dato este último con el que podríamos haber obtenido una verificación de carácter global de la eficacia de esta experiencia para el logro de este tipo de objetivos. Sí nos pareció, en cambio, suficiente nuestra observación de las actitudes de los alumnos a lo largo de la realización del trabajo para poder valorar aquellos otros aspectos de carácter formativo que iban incluidos en la programación.

Sin embargo, respecto a los primeros, el contenido del informe elaborado por los alumnos y el contacto que con ellos tuvimos, nos permiten deducir que nociones como la de la ciudad considerada como un sistema que engloba varios subsistemas, la de función urbana y la estrecha relación entre funciones y morfología urbanas fueron perfectamente asimiladas por éstos a través del análisis de la realidad urbana, y que se mostraron realmente competentes en el aprendizaje y manejo de las técnicas del análisis geográfico que se utilizaron. Sí parece, por tanto, factible (2) y provechoso desde el punto de vista didáctico —quizá sería necesario realizar varias experiencias más de esta clase para tener una mayor seguridad—, la introducción de la orientación sistémica en los futuros programas de Geografía del Bachillerato.

Respecto a los aspectos formativos, la experiencia resultó sumamente fructífera. Los alumnos que participaron en la actividad, además de un gran interés por conocer su medio urbano, demostraron una gran capacidad de observación, en cuya práctica manifestaron espíritu de iniciativa y creatividad. Si bien su nivel de reflexión sobre los datos, una vez obtenidos y elaborados éstos, también puede considerarse como satisfactorio, si se tiene en cuenta su escasa práctica en el aprendizaje activo y su escaso conocimiento de las aportaciones —únicamente sabían las líneas generales que se les habían comunicado en las sesiones teóricas previas— de la investigación geográfica sobre Oviedo, no es menos cierto que fue en este aspecto donde los alumnos mostraron una aptitud menor, y es que —creemos— sólo con la práctica cotidiana en aprendizajes de esta clase, puede llegar a desarrollarse, en el grado adecuado a cada nivel, la facultad de la autorreflexión, lo que, sin duda, exige la enseñanza personalizada y que exista la condición previa para que ésta pueda realizarse: el número idóneo de alumnos por grupo. Sin embargo, el aspecto más negativo con el que nos tropezamos en el desarrollo de la experiencia, fue el insuficiente dominio por los

² Es evidente que esta factibilidad es respecto a los alumnos; somos conscientes de que la implantación de esta orientación geográfica en el Bachillerato tendría como paso previo el perfeccionamiento de los profesores formados en lo que podríamos denominar, sin matiz peyorativo, la geografía tradicional.

participantes de la expresión escrita, lo que nos obligó, a pesar de nuestra intención de ejercer solamente una dirección indicativa, a una intervención más acentuada en esta fase de la realización del trabajo.

Por otra parte, hemos constatado las grandes posibilidades que ofrece esta clase de actividades para hacer más eficaz la relación profesor-alumno. Por propiciar un contacto más personal y menos convencional entre ambos, favorecen en gran manera la transmisión de conocimientos, pero, sobre todo, permiten al profesor una observación más completa de las actitudes de los alumnos y a éstos una nueva valoración de aquél, relaciones de conocimientos que tienden a producir un mayor acercamiento y comunicación entre ellos. También –y siempre que se logre evitar los fenómenos de «parasitismo» que suelen producirse en el trabajo en grupo– hemos comprobado cómo actividades de este tipo preparan para el trabajo en equipo y producen efectos de sociabilidad y solidaridad entre sus miembros.

APENDICE

Calle: URIA. DISTRIBUCION SECTORIAL DE LOS ESTABLECIMIENTOS

Ramas de actividad	Número de establecimientos	% sobre el total
A.–Agricultura, ganadería, silvicultura y pesca	–	–
B.–Explotación de minas y canteras	–	–
PRIMARIO	–	–
C.–Industrias alimentarias y bebidas	–	–
D.–Construcción e industrias afines	–	–
E.–Industrias de confección, calzado y piel	3	2,8
F.–Industrias químicas, vidrio y cerámica	–	–
G.–Industrias de madera, papel y artes gráficas	–	–
H.–Siderurgia, metalurgia y mecánica	–	–
SECUNDARIO	3	2,8
I.–Comercios, administración, banca y seguros	80	74,8
J.–Transportes, almacenaje y comunicaciones	5	4,7
K.–Agua, gas, electricidad, obreros municip., serv. domést. y pers.	4	3,7
L.–Servicios jurídicos y municipales	–	–
M.–Servicios docentes, de orden público, militar y religioso	4	3,7
N.–Hostelería y servicios lúdicos y sanitarios	11	10,3
TERCIARIO	104	97,2
TOTALES	107	100,0 %

Fuente: Observación directa. Diciembre de 1981.

Calle: TENDERINA ALTA. DISTRIBUCION SECTORIAL DE LOS ESTABLECIMIENTOS

Ramas de actividad	Número de establecimientos	% sobre total
A.-Agricultura, ganadería, silvicultura y pesca	—	—
B.-Explotación de minas y canteras	—	—
PRIMARIO	—	—
C.-Industrias alimentarias y bebidas	—	—
D.-Construcción e industrias afines	—	—
E.-Industrias de confección, calzado y piel	—	—
F.-Industrias químicas, vidrio y cerámica	1	1,6
G.-Industrias de madera, papel y artes gráficas	—	—
H.-Siderurgia, metalurgia y mecánica	3	4,8
SECUNDARIO	—	—
I.-Comercios, administración, banca y seguros	50	80,6
J.-Transportes, almacenaje y comunicaciones	—	—
K.-Agua, gas, electricidad, municipales, domésticos y pers. Serv.	9,7	6
L.-Servicios jurídicos y municipales	—	—
M.-Servicios docentes, de orden público, militar y religioso	1	1,6
N.-Hostelería y servicios lúdicos y sanitarios	1	1,6
TERCIARIO	58	93,5
TOTALES	62	100,0 %

Fuente: Observación directa. Diciembre de 1981

(Los apartados se refieren a establecimientos).

(En el apartado K municipales se refiere a obreros municipales por lo que no se cuantifica, mientras en la letra siguiente -L- se refiere a establecimientos de servicios).

Calle: TENDERINA ALTA. TAMAÑO DE LOS ESTABLECIMIENTOS, POR SECTORES DE ACTIVIDAD

Tipo de empresa	Sector de actividad	Número	Porcentaje sobre total
Pequeña (de 0 a 5 trabajadores)	SECUNDARIO	4	6,5
	TERCIARIO	54	87,1
Mediana (de 6 a 25 empleos)	SECUNDARIO	—	—
	TERCIARIO	2	3,2
Grande (de 26 a 100)	SECUNDARIO	—	—
	TERCIARIO	1	1,6
MACROESTABLECIMIENTOS (más de 100)	SECUNDARIO	1	1,6
	TERCIARIO	—	—
TOTALES		62	100,0 %

Fuente: Observación directa. Diciembre de 1981

Calle: URIA. TAMAÑO DE LOS ESTABLECIMIENTOS, POR SECTORES DE ACTIVIDAD.

Tipo de empresa	Sector de actividad	Número	Porcentaje sobre total
Pequeña (de 0 a 5)	SECUNDARIO	—	—
	TERCIARIO	48	44,9
Mediana (de 6 a 25)	SECUNDARIO	3	2,8
	TERCIARIO	28	26,2
Grande (de 26 a 100)	SECUNDARIO	—	—
	TERCIARIO	19	17,8
MACROESTABLECIMIENTOS (más de 100)	SECUNDARIO	—	—
	TERCIARIO	9	8,3
TOTALES		107	100,0

Fuente: Observación directa. Diciembre de 1981.

APENDICE FOTOGRAFICO



1.—URIA PRESENTA UNA DISPOSICION CENTRAL EN EL PLANO DE LA CIUDAD. APARECE COMO UNA CALLE AMPLIA Y PROLONGADA



2.-URIA Y FRUELA REPRESENTAN LA CONEXION DEL CENTRO HISTORICO CON LA ESTACION DEL FERROCARRIL



3.-URIA: LOS EDIFICIOS PRESENTAN UNA FACHADA CUIDADA Y ELEGANTE



4.-URIA: AL CONSTITUIR EL CENTRO DE CONFLUENCIA DE LAS DIFERENTES VIAS DE COMUNICACION DE LA CIUDAD, EL TRANSITO DE CLIENTES POTENCIALES PARA LOS NEGOCIOS DE LA CALLE ES CONSTANTE.



5.-LA TENDERINA ALTA SE EXTIENDE POR EL EXTERIOR NORDESTE DE LA CIUDAD DE OVIEDO COMO SALIDA DE LA CAPITAL HACIA SANTANDER. SU DISPOSICION EN PLANO INCLINADO CONSTITUYE UN MOTIVO MAS DE INCOMODIDAD



6.-TENDERINA ALTA: AL REPRESENTAR UNA ZONA DE SALIDA Y ENTRADA A LA CIUDAD LA CIRCULACION ES CONSTANTE, LO QUE PARECE ESTAR INFLUYENDO EN LA FUNCIONALIDAD DE LA CALLE



7.-TENDERINA ALTA: EL CASERIO NO SE NOS MUESTRA PRECISAMENTE COMO PROTOTIPO DE ELEGANCIA.



8.-TENDERINA ALTA: LA MAYOR PARTE DE LOS ESTABLECIMIENTOS PERTENECEN A LA CATEGORÍA DE LOS PEQUEÑOS NEGOCIOS

BIBLIOGRAFIA

- ALVARGONZÁLEZ, R. M.—*Gijón: industrialización y crecimiento urbano*. Ayalga Ediciones. Gijón, 1977.
- CAPEL SAEZ, H.—*Capitalismo y morfología urbana*. Libros de la frontera. Barcelona, 1975.
- CARTER, HAROLD.—*El estudio de la Geografía Urbana*. Instituto de Estudios de la Administración local. Madrid, 1974.
- JOHSON, JAMES.—*Geografía Urbana*. Oikos-tau. Barcelona, 1974.
- MURCIA NAVARRO, E.—*Geografía Urbana: una introducción sistémica*. Departamento de Geografía. Universidad de Oviedo, 1979.
- MURCIA NAVARRO, E.—*Las villas costeras en el sistema urbano asturiano*. Silverio Cañada editor. Gijón, 1981.
- PÉREZ GONZÁLEZ, J. A.: *El barrio de Uría. De Arrabal de enlace a centro comercial de Oviedo*. Colegio Oficial de Arquitectos de Asturias y León/Departamento de Geografía de la Universidad de Oviedo. Oviedo, 1977.
- QUIRÓS LINARES, F.—*Crecimiento espacial de Oviedo*. Departamento de Geografía. Universidad de Oviedo, 1978.

PROBLEMATICA DE LA ORIENTACION EDUCATIVA A NIVEL DE COU

Por MARIO DE MIGUEL DIAZ
Jefe de la División de Orientación
del I.C.E. de la Universidad de Oviedo

I. DATOS INICIALES

El artículo 31 de la Ley General de Educación establece que la educación universitaria irá precedida de un curso de orientación (COU). Se justifica su organización en función de tres objetivos que inciden claramente en el carácter orientador que pretende darse a este curso-puente entre la enseñanza secundaria y superior.

- De una parte los contenidos y actividades de los programas se orientan hacia una profundización en un número reducido de materias básicas de carácter propedéutico e instrumental (lengua, idioma, matemáticas) y de materias optativas que faciliten a los alumnos sopesar sus capacidades e inclinaciones antes de efectuar una decisión académica.
- En segundo lugar se incluye en el curriculum del C.O.U. la exigencia de adiestrar a los alumnos en las técnicas de trabajo intelectual específicas de la enseñanza superior como una ayuda para afrontar con mayor éxito los estudios universitarios.
- Finalmente el tercer objetivo que justifica la implantación de este curso se dirige a orientar a los estudiantes en la elección de las carreras y profesión para las que demuestren mayores aptitudes y/o inclinaciones.

Todos los que trabajamos en orientación educativa a estos niveles nos congratulamos de las innovaciones introducidas a raíz de la implantación del COU, tanto en lo que respecta a la organización del curriculum —ruptura con el planteamiento dicotómico ciencias-letras, materias básicas y optativas, seminarios, inclusión de las técnicas de trabajo intelectual, etc.— como el nuevo impulso que cobraba la orientación educativa en este nivel, especialmente a partir de la O.M. de 31 de junio de 1972 (B. O. del E. del 24 de agosto) por la que se establecen estos servicios para el COU, siguiendo las directrices de los arts. 9.4, 125 y 127 de la Ley General de Educación. La situación peculiar y problemática específica de este curso permitía sospechar el decisivo papel que podían prestar en los centros especialistas que asesoraran a alumnos, padres y profesores en la toma de decisiones sobre la elección académico-profesional.

Diez años después la realidad es distinta. La magnitud y gravedad que adquieren las cotas de fracaso en este momento de transición entre la enseñanza secundaria y superior apenas exigen comentario alguno y denuncian objetivamente las consecuencias de esta falta de adecuada orientación en unos momentos cruciales para los individuos. Aunque la mayoría de los datos están en el ánimo de todos, aportamos a continuación algunos de los indicadores que consideramos más representativos de esta situación crítica:

1. Los últimos datos que nos ofrecen las estadísticas oficiales (1) señalan que de los alumnos matriculados en el COU, sólo el 50 %, aproximadamente, superan satisfactoriamente las pruebas de selectividad reglamentadas para el

(1) I.N.E. Estadísticas de la Enseñanza en España. Madrid, Ministerio de Economía (varios años). Anuario Estadístico. Madrid, Universidad Complutense, 1980.

acceso a las Facultades y Escuelas Técnicas Superiores (2). De los alumnos que fracasan, la mitad no llega a aprobar este curso en los Centros donde realizan sus estudios. A medida que se han ido endureciendo durante los años las pruebas de acceso a la vida universitaria, el COU ha ido perdiendo flexibilidad en la estructuración del curriculum y posibilidades orientadoras para los alumnos hasta convertirse en un curso más de Bachillerato. La misma Administración se ha visto comprometida con este hecho y no ha tenido más remedio que legislar una nueva normativa —el nuevo COU— donde se eliminan prácticamente todos los aspectos orientadores (3).

2. Teóricamente la elección académico-profesional se efectúa como un acto libre y personal, y por tanto cabe esperar el máximo acoplamiento entre estructura personal y opción elegida. Sin embargo la realidad nos ofrece otra imagen. Un elevado porcentaje de estas elecciones —entre 30 y 80 según carreras— se efectúan de forma inadecuada, como se puede comprobar a través de las estadísticas e informes sobre el fracaso en la enseñanza superior (abandonos, cambios de carrera, repeticiones, porcentaje de egresados, etc.). El porcentaje medio de alumnos que repiten el primer curso de la enseñanza universitaria está en torno al 35 %. En algunas carreras de ingenieros superiores se llega incluso al 80 %. Los cambios de carrera y/o estudios a nivel de primer curso se sitúan en torno al 20 % y los abandonos entre un 10 y un 15 %.

3. El porcentaje de aprobados —entre junio y septiembre— en algunas asignaturas fundamentales de primero de determinadas carreras es tan bajo que el dato es ciertamente revelador y refleja el acusado desajuste entre las enseñanzas del COU y los niveles establecidos en la enseñanza universitaria. Así tenemos por ejemplo porcentajes medios de aprobados en Anatomía I (Medicina) en torno al 18 %, Latín (Letras) del 25 %, Física (Ciencias) del 16 %, Cálculo y Álgebra (Escuela Técnica Superior) en torno al 10 %, Bioquímica (Ciencias) 17 %, etc. Estos índices no sólo son importantes como indicadores del fracaso, sino que contribuyen a establecer patrones que orientan las elecciones académicas en función del grado de «dureza» o «exigencias» que comportan determinadas opciones.

4. Los alumnos efectúan sus elecciones de manera bastante aleatoria y al margen de toda perspectiva laboral. Así encontramos que del alumnado que sigue enseñanzas universitarias aproximadamente un 15 % cursa estudios de Profesorado de E.G.B., 17 % Letras, 11 % Derecho, 9 % Medicina, 7 % Ingenieros Superiores, etc., opciones cuya perspectiva de empleo inmediato es extraordinariamente difícil, mientras que otros estudios con mejores posibilidades de empleo —aunque también limitadas— se mantienen en niveles de elección mucho más bajos, como A.T.S. con 1,18 %, Veterinaria 0,76 %, Ingenieros Técnicos con 8 %, Bellas Artes-Artes aplicadas con 0,75 %, etc. Esta falta de ajuste entre opciones académicas elegidas y necesidades ocupacionales es, sin duda, uno de los problemas más serios que tiene hoy planteado el sistema educativo y con él toda la sociedad.

5. La consecuencia lógica de los desajustes académicos y laborales se manifiesta en el «paro juvenil». En el cuarto trimestre de 1979 el 34 % de los parados tenían menos de veinte años y el 57,4 % menos de veinticinco. La tasa de paro relativo de los jóvenes entre quince y diecinueve años superaba el 30 % y

(2) La última disposición que regula estas pruebas ha sido promulgada por O. M. de 9-X-1979 (B. O. del E. del 15).

(3) La reglamentación del actual COU se establece por O. M. de 22-III-1975 (B.O.E. del 18-IV) y en la de 11-IX de 1976 (B.O.E. de 22-IX-76). Los contenidos y orientaciones metodológicas se establecen por Resolución de las Direcciones Generales de Enseñanzas Medias y de Universidades de 1 de marzo de 1978 (B. O. del E. del 17).

la de los veinte a veinticinco era de un 19,6 %. Se observa que siempre es mayor la tasa de desempleo en el grupo de sujetos menores de veinte años y que, además, dicha tasa es aproximadamente el doble entre aquellos sujetos que poseen estudios medios (bachillerato, carreras intermedias, etc...) (4). Estos datos no sólo confirman que el sistema productivo asimila preferentemente otros niveles educativos, sino que además reafirma el carácter estrictamente propedéutico que tienen las enseñanzas del Bachillerato y C.O.U. La tendencia de los países desarrollados a extender la enseñanza intermedia a todos los ciudadanos ha originado que los mayores índices de paro se sitúen entre la población joven.

Creemos que los datos anteriores son suficientemente representativos de la realidad de nuestro sistema educativo actual. El elevado número de desajustes y fracasos en el primer curso de la enseñanza universitaria nos permite afirmar que el C.O.U. nunca llegó a alcanzar el carácter orientador que se desprendía de su normativa. La finalidad fundamental que el legislador pretendía lograr a través de este curso-puente en la práctica ha sido inoperante. El COU como curso de orientación ha sido y es una ficción, de lo contrario gran número de problemas que comentamos habrían desaparecido o, al menos, estarían atenuados, en la medida en que los sujetos efectuaran elecciones más ajustadas a sus características y posibilidades.

Analicemos, pues, algunos de estos factores de «desorientación» que inciden en el elevado número de elecciones/decisiones mal hechas. Por razones estrictamente metodológicas aglutinamos estos factores en tres apartados según hagan referencia a la institución escolar, la sociedad en general o al propio individuo.

II. ANALISIS DE LAS PAUTAS ORIENTADORAS DESDE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Partiendo de la premisa de que todos los centros docentes deben asumir la tarea orientadora, y que la calidad de los servicios y actividades que organicen con este fin tiene una incidencia real en las decisiones que toman los alumnos respecto a su futuro académico y profesional, pretendemos evaluar cuál es la situación actual de nuestras instituciones respecto a esta cuestión y qué tipo de influencia ejercen sobre el alumnado. Como punto de referencia de nuestro análisis vamos a partir de los tres objetivos básicos asignados al COU que anteriormente hemos comentado.

2.1. La orientación a partir del curriculum

Ya hemos dicho que los contenidos y actividades del COU, inicialmente, fueron concebidos con un carácter netamente orientador. Se establecen criterios de flexibilidad en la programación que permitan al alumnado el diseño de su propio curriculum en función de una mayor concreción de sus intereses académicos. En la práctica, la realidad de los centros ha sido distinta. Los alumnos se han visto obligados a elegir entre un número reducido de materias optativas. Los centros han puesto dificultades y, en ocasiones, han impedido a los alumnos cambiar de optativa una vez iniciado el curso. El peso de las materias científicas ha sido excesivo en relación con los restantes grupos. La gran mayoría de los centros no han establecido las optativas correspondientes a las introducciones a las diversas áreas del saber científico a pesar del elevado carácter orientador y propedéutico que pueden tener este tipo de enseñanzas. Finalmente han sido

(4) *Análisis de las Estadísticas del paro*. Ministerio de Economía y Comercio, 1980.

escasísimos los centros que han organizado seminarios destinados a responder a la problemática del alumnado de este nivel.

Las limitaciones derivadas de la realidad educativa que no habían sido previstas en la legislación de C.O.U. (falta de profesorado especializado en alguna materia, dificultades organizativas, etc...) impidieron que las posibilidades orientadoras del currículum tuvieran efectos prácticos. En la legislación actual estas actividades orientadoras de la programación han quedado reducidas exclusivamente a la posibilidad de elección por el alumno de dos entre cuatro materias optativas.

2.2. Técnicas de trabajo intelectual y orientación

El segundo gran objetivo a partir del cual se justifica legalmente el COU es el adiestramiento de los alumnos en las técnicas de trabajo intelectual específicas de la enseñanza superior. Se pretende equipar a los estudiantes de hábitos de estudio y recursos metodológicos a partir de los cuales sean capaces de enfrentarse con éxito a las exigencias del trabajo universitario. Se establecen, incluso, normas concretas para la realización práctica de estas enseñanzas.

Sin embargo, los seminarios sobre la tecnología del estudio no llegaron a organizarse en la mayoría de los Centros. Los pocos —entre el 15 y 20 %— que atienden de forma regular este tipo de actividades pertenecen al sector privado. Los alumnos al finalizar el COU siguen manifestando como una de sus principales preocupaciones el desconocimiento de la metodología y técnicas de trabajo específicas de la enseñanza superior, así como sobre las exigencias que implica la investigación y documentación en las diferentes materias.

Respecto a la metodología didáctica el alumnado de COU apenas expresa novedades significativas. Al contrario, algunas de las innovaciones son evaluadas negativamente, como la no existencia de unos textos concretos, la realización de trabajos bibliográficos y de documentación, etc.

2.3. Orientación para la toma de decisiones

La tercera estrategia innovadora del COU pretendía incrementar las actividades orientadoras en los centros con el fin de ayudar a los sujetos en la toma de decisiones respecto a su futuro académico y profesional. Se consideraba fundamental potenciar al máximo las posibilidades orientadoras que pueden ejercer las instituciones educativas en función de las elecciones inmediatas que el sujeto debe realizar.

Sin embargo, a pesar de la importancia de esta estrategia, este objetivo del COU ha sido el más descuidado. No sólo no llegaron a implantarse los servicios especializados previstos, ni a funcionar los Seminarios de Orientación reglamentados, ni a tener cierta eficacia los Consejos Orientadores del equipo docente sino que ni siquiera se les ha facilitado información útil. La mayoría de los alumnos al finalizar COU siguen considerando como el problema más acuciante el desconocimiento sobre las diversas alternativas de estudio y trabajo a las que pueden acceder. Aunque un porcentaje significativo —en torno al 60 %— dicen haber recibido información, la mayoría señala que ésta ha sido oral, insuficiente y poco práctica. Aproximadamente el 80 % de los estudiantes reclaman con urgencia mayor orientación e información sobre la organización y funcionamiento de los estudios superiores, los planes de estudio de las diversas carreras, los contenidos y niveles de las diversas asignaturas, las metodologías y técnicas de trabajo de las diversas carreras, la situación de la oferta y la demanda de trabajo, etc.

Por otro lado esta desorientación origina en los alumnos dudas sobre sus propias capacidades y posibilidades de obtener éxito académico, inseguridad

personal, temor al fracaso, angustia ante el futuro... actitudes, que, como veremos posteriormente, de no ser tamizadas a través de procesos de orientación específicos, condicionarán sus decisiones futuras. Sólo aproximadamente un 15 %, perteneciente a centros privados, señala haber sido orientados por personal especializado.

Resumiendo, el COU, tal como se imparte en la realidad, no cumple su finalidad específicamente orientadora, ya que ni la programación curricular, ni la metodología utilizada, ni las actividades orientadoras contribuyen positivamente a ayudar al alumno en la toma de decisiones.

III. MEDIO SOCIAL Y ELECCION ACADEMICO-PROFESIONAL

Evidentemente la institución escolar es un fiel reflejo de lo que pasa en la sociedad. Difícilmente las instituciones pueden ofrecer cauces de orientación cuando la problemática que incide en el medio social tiene un signo contrario. La realidad es que la atmósfera social envolvente presenta hoy, más que nunca, signos de incertidumbre y desorientación que desconciertan a todos, especialmente a los jóvenes. La mayoría de las decisiones y elecciones que éstos efectúan están tamizadas/supeditadas a los patrones socioculturales y económicos del medio donde viven y las actitudes específicas del grupo social de pertenencia. Nada escapa a los condicionantes que impone el medio y la cultura. No contar con ellos es plantearse una realidad en el aire. Destacamos a continuación cuatro de los principales determinantes sociales que, a nuestro juicio, actúan sobre las decisiones vocacionales.

3.1. Condicionamientos sociológicos de la elección

Gran parte de los criterios que definen el marco de las elecciones académicas de los sujetos están determinadas por condicionantes socioeconómicos y culturales. Las características sociales que inciden en la vida de una persona determinan de tal modo su futuro que se puede hablar de la existencia de una «selectividad natural» de corte sociológico como el factor que actúa con mayor peso en las sucesivas elecciones y renunciaciones que el sujeto efectúa hasta llegar a tomar una opción concreta.

La extracción social del alumnado, las desigualdades de recursos, las diferencias en el tipo de ubicación de la residencia familiar, el sexo... determinan inicialmente un tipo de habitat específico al que inexorablemente se le añade un conjunto de patrones educativos y culturales diferenciados que acabarán segregando a los individuos y a los grupos, y estableciendo barreras. Muchos alumnos por un proceso de «selección natural» no pueden llegar a las barreras del COU (5). Otros tampoco se encuentran en condiciones de superar los específicos de este curso. Alrededor del 75 % del alumnado se ven obligados a tomar opciones distintas de aquellas que les gustaría asumir. Sólo un 25 % asegura que inicialmente van a comenzar estudios de carreras que realmente son las preferidas.

Independientemente de las dosis de idealismo que subyacen entre «lo que voy a hacer» y «lo que me gustaría» lo cierto es que, hoy por hoy, la enseñanza es fuertemente selectiva y que la promoción del individuo no se debe exclusivamente a razones de mérito y aptitud como sería deseable.

(5) Según datos actuales, de 100 alumnos que ingresan en EGB sólo llegan a superar el COU 22, de los cuales 18 comienzan estudios superiores.

3.2. Desajustes entre sistema educativo y sistema productivo

Durante muchos años el sistema educativo no sólo ha producido un excesivo número de titulados superiores en comparación con las demandas sociales, sino que, además, esta producción se ha efectuado en total desajuste con previsiones laborales. La consecuencia lógica son las elevadas cotas de paro entre universitarios a las que ya hemos aludido.

Sin embargo el problema no podemos plantearlo exclusivamente en términos de oferta y demanda. Es necesario cuestionar el significado que tiene hoy el sistema escolar vigente en relación con la diferenciación de profesiones y actividades de la sociedad actual. La organización de los estudios superiores y los contenidos de los currícula además de no responder a las exigencias sociales actuales se imparten desconexionadamente y, por supuesto, con planteamientos metodológicos alejados de las nuevas orientaciones del saber y la tecnología. Como resultado de esta situación se da el hecho paradójico de que la mayoría de alumnos al acabar una carrera universitaria deben comenzar a «prepararse» para una actividad profesional que les exige una serie de conocimientos y destrezas generalmente bastante distintos a aquellos que han recibido en la enseñanza universitaria.

Este hecho, sin duda, es el que influye con mayor fuerza sobre las elecciones de los alumnos. La falta de previsión oficial sobre las necesidades laborales futuras, la inadecuación entre sistema educativo y productivo, la escasa información de que se dispone hoy sobre las perspectivas ocupacionales, los desajustes entre conocimientos especializados y exigencias concretas de las actividades profesionales, etc., constituyen hoy serios handicaps para que cada individuo asuma opciones con realismo y eficacia.

3.3. Crisis en los valores y orientación

Además de los determinantes sociológicos y económicos que gravitan sobre las decisiones académico-profesionales de los jóvenes, no podemos prescindir de los condicionantes ideológicos. Todos sabemos que son las actitudes sociales las que, en cada caso, matizan el tipo y nivel de cada una de las elecciones que sucesivamente ha de ir realizando el individuo. De esta manera la libertad de elección —como dice DREVILLON— tal vez se limite a la posibilidad de elegir entre un conjunto de referenciales dentro de los límites impuestos por los sistemas de referencia de grupo social.

En la actualidad, los sistemas de referencia social son ciertamente confusos. Hoy apenas existen códigos y normas que puedan ser generalizables. Al tradicional inconformismo juvenil se añade la llamada crisis de los valores como un hecho tangible que abarca todas las manifestaciones sociales y dificulta los procesos de intercomunicación. Cualquier intento de orientación académico-profesional se enfrenta con un conjunto de prejuicios, estereotipos y limitaciones en las actitudes de los sujetos que dificultan seriamente los procesos de asesoramiento. La raíz de estas dificultades debemos buscarla en el hecho de que el conjunto de estos patrones y valores del medio social cada vez se sitúan en una óptica más distante de las posiciones del orientador. Cada vez es más difícil introducir pautas de racionalización y sensatez a las decisiones de los alumnos y las familias, porque cada vez se constatan más los cambios de referenciales generacionales.

3.4. Influencia del medio social próximo

A pesar del enorme peso que suponen los factores comentados, la mayor influencia sobre las decisiones de los sujetos la ejercen los criterios y pautas

profesionales que manifiestan los miembros de la comunidad educativa –padres, profesores y alumnos– y que el sujeto percibe a través de la convivencia diaria e incorpora al bagaje de experiencias pre-vocacionales de donde habrá de surgir su elección. Aspectos tan difíciles de evaluar como la influencia de la opinión de un profesor, de los compañeros de clase, la actitud hacia determinada materia, las elecciones de los compañeros en cursos anteriores, las profesiones de las personas más cercanas al individuo, etc., se convierten en la práctica en criterios capaces de orientar la decisión del sujeto al mismo nivel que pueden hacerlo las sugerencias o exigencias paternas.

Si a estos factores asistemáticos de la comunidad escolar unimos los estereotipos y criterios que se imponen desde el marco familiar, cuya objetividad es igualmente dudosa dada su carga emocional en el tema, fácilmente se deduce que habitualmente el sujeto se ve envuelto en una serie de tensiones que distorsionan su decisión personal. El carácter modulador de estas experiencias vividas a través del medio social más próximo constituye, sin duda, uno de los principales condicionantes sociales de las elecciones académicas.

Al destacar estos cuatro determinantes de las elecciones –condicionamientos sociológicos, desajustes sistema educativo/productivo, crisis axiológica e influencia del micromedio– no infravaloramos otros factores sociales que influyen en la toma de decisiones. Constatamos los que nos parecen más definitivos en el momento actual, conscientes de que una explicación adecuada exigiría un acercamiento múltiple al tema.

IV. ACTITUDES DEL ALUMNO ANTE LA ELECCION

Las consecuencias de los procesos de condicionamiento y desorientación se acusan rápidamente en las actitudes de los sujetos. Cuando se intenta poner de relieve el papel determinante que tienen sobre las elecciones los factores psicológicos individuales –inteligencia, aptitudes, intereses, motivaciones, rasgos de personalidad– inmediatamente surgen las objeciones que se formulan desde una perspectiva global y que tienden a explicar la decisión vocacional no sólo desde la dimensión de que el sujeto sea o no capaz de realizar tal opción, sino que tenga o no la madurez necesaria para asumir las exigencias que toda decisión supone. Las dificultades en este orden son más serias.

Habitualmente las actitudes que presentan los alumnos distan mucho de ser las más adecuadas para asumir desde ellas un proceso de toma de decisiones y con frecuencia llevan al fracaso. Al analizar las posibles causas que desde el punto de vista de la psicología individual pueden estar hoy alterando el proceso de elección, encontramos fundamentalmente las siguientes actitudes:

4.1. Incertidumbre ante el futuro

Probablemente la característica más común de estos sujetos es el no tener un plan definido respecto a su futuro profesional. La falta de horizontes laborales impide que el sujeto elabore proyectos académico-profesionales. No saben a qué estudios orientarse porque tienen una gran incertidumbre sobre su futuro. Aun en el caso de tener preferencia por cierto tipo de carrera desconocen las exigencias que conllevan los estudios (materias, contenidos, técnicas de trabajo, niveles de dificultad, etc...) y las posibilidades que le ofrece respecto a la vida profesional. Cada vez más se constata que esta situación de incertidumbre ante el futuro está *generando actitudes de ansiedad* –en algunos sectores de angustia–, que indudablemente repercuten negativamente en las decisiones y conductas de los jóvenes.

4.2. Rechazo de la orientación

Por otro lado, el deseo natural y típicamente juvenil de tomar *la responsabilidad de sí mismo*, de independencia, cada vez se vive más con una dimensión trágica. Siempre existe «algo» indefinido que es quien en definitiva establece las reglas del juego, con lo cual para muchos alumnos ser ellos mismos significa salir de estas reglas, lo que les lleva a rechazar cualquier sistema de orientación, consejo o tutela al que consideran una ingerencia en su vida íntima.

Otro sector del alumnado de C.O.U. tiene la impresión de que el sistema educativo actual tiende a descargar la responsabilidad sobre los sujetos obligándoles a tomar una opción cuando siempre han sido otras personas «las que han decidido por ellos». Consideran que todo el montaje de las opciones y carreras es algo externo, impuesto por exigencias sociales, y que no tiene nada que ver con las necesidades personales y que se contradice con los espacios de libertad que esa misma sociedad les otorga en otras dimensiones. Esto les lleva a desarrollar una actitud de rechazo frente al hecho de elección, negando el margen de libertad de posibilidades —aunque sea pequeño— con que cuenta el presente.

4.3. Inmadurez vocacional

Buena parte de las actitudes anteriores radica en la propia inmadurez de los sujetos que no les permite establecer cierta coherencia entre opciones posibles y realidad personal. Si entendemos como madurez vocacional —siguiendo a SUPER— la posibilidad de traducir una cierta imagen del yo —autoconcepto— en términos académicos-profesionales, necesariamente debemos afirmar que un buen número de nuestros alumnos de COU no están en condiciones de decidir su futuro. No sólo son pocos los que tienen una opción clara, sino que la mayoría comparten ciertas actitudes que precisamente impiden cristalizar un proyecto profesional realista. Normalmente los alumnos instrumentalizan la opción académico-profesional en función de unos intereses que habitualmente expresan en términos muy imprecisos: vivir su vida, hacer algo que les guste, ser feliz, obtener bienestar, tener éxito en su vida privada y en las relaciones interpersonales, etc. Una gran mayoría no son capaces de enlazar y armonizar vida privada y éxito profesional, relegando a un segundo plano todas las cuestiones relativas a esfuerzo, eficacia, compromiso, etc. en la construcción de orden social a través de un trabajo a su medida. Por otro lado la falta de aspiraciones concretas y de oportunidades tangibles favorecen este repliegue narcisista del sujeto sobre sí mismo, en vez de abrirle al exterior, e impide o retrasa considerablemente su propio proceso de madurez.

4.4. Desvalorización del trabajo

Su inmadurez les lleva a tener, en primer lugar, una actitud ante el trabajo muy contradictoria. De una parte se considera cualquier trabajo, especialmente el manual, como una carga social, como cierta condena necesaria para sobrevivir de la cual nadie se puede liberar. De otro lado se valora la profesión —especialmente algunas profesiones (periodista, embajador, piloto, modelo)— como el medio que va permitir la realización de todos sus deseos más íntimos (psicológicos, económicos, etc.). Su inmadurez les lleva a considerar el futuro profesional desde ópticas idealistas, placenteras, económicas, ...poco ajustadas al marco social. Cualquier renuncia o racionalización de la profesión «soñada» por una alternativa realista es vivida por el sujeto como una «pérdida de identidad» que lógicamente genera desagrado y rechazo. Es más fácil vivir perdido en el ensueño y en la autocontemplación de lo que podría hacer, que situarse ante una dinámica de esfuerzo y realismo de lo que puede hacer.

4.5. Desconocimiento de su propia realidad personal

La mayor parte de los alumnos desconocen su propio mundo, tienen una imagen de sí mismos poco ajustada a la realidad. Desconocen sus propias posibilidades y limitaciones. Las descripciones que efectúan de sus aptitudes y sus aspiraciones son, a menudo, excesivamente optimistas y repercuten en la forma irreflexiva con que posteriormente eligen y cambian de carrera. Tienen presente lo que quieren llegar a ser o conseguir a través de la profesión, pero no integran este hecho en su vida a un nivel real de producción. Entre ideal y realidad existe toda una dinámica de posibilidades y esfuerzo que será necesario que descubra el alumno e integre en su vida como un elemento básico constitutivo de su personalidad.

A veces las presiones externas —especialmente familiares— intentan acercar a los sujetos a la realidad de unos hechos y posibilidades, pero al hacerlo sin tacto destruyen todo lo que hay de ilusión y esperanza en la vida juvenil, provocando en el sujeto una actitud de rechazo y evasión ante el tema del futuro. Prefieren no hablar de él, se escapan de la realidad y con frecuencia buscan sucedáneos que les ofrezcan nuevos horizontes de vida.

Podríamos resumir que el alumno de COU soporta mal que frecuentemente se le diga «tú eres libre para decidir tu futuro», pues tiene la vivencia de que esto no es cierto. Consecuentemente no asumen iniciativas constructivas que puedan cristalizar en proyectos realistas a corto o largo plazo. Por otro lado tampoco acepta con entusiasmo los procesos de orientación e información que se le pueden facilitar, pues considera que su elección es una cuestión personal. Digamos que, en general, ni son capaces de orientarse ni toleran ser orientados.

V. PRINCIPALES DIRECTRICES DE CARACTER TECNICO

En la descripción de los condicionantes que actúan sobre la elección académica decididamente hemos evitado resaltar el papel que juegan aspectos fundamentales como el perfil aptitudinal, las estimaciones del rendimiento o los índices de popularidad social, que, como todos sabemos, constituyen los parámetros habituales de trabajo de un orientador. Hemos preferido plantear la problemática general que incide en la orientación de los alumnos a nivel de COU con el fin de intentar buscar cauces que nos permitan salir del atolladero en que nos encontramos todos los orientadores y no limitarnos a la estricta discusión sobre aspectos psicométricos puntuales.

Desde esta perspectiva más amplia destacamos las principales directrices de carácter técnico que cabe plantearse en la práctica y que ofrecemos a modo de sugerencia a todos los implicados en las tareas de orientación vocacional de los alumnos en este nivel:

1. Es fundamental considerar prioritariamente el *proceso* y no el *acto* de la elección. La problemática específica que el sujeto presenta cuando llega a COU es producto de una serie de factores condicionantes a lo largo de su existencia que le han llevado a tomar sucesivas elecciones, cada una de las cuales ha restringido considerablemente el campo de lo posible.

Desde este punto de vista la tarea del orientador debe dirigirse a elaborar y fomentar estrategias destinadas a lograr la igualdad de posibilidades ante la educación y a la atención pedagógica diferenciada de los alumnos con el fin de situar a los sujetos en mejores condiciones respecto a sus elecciones futuras. La organización de programas educativos compensatorios dentro de la institución escolar, la información exhaustiva y realista de los alumnos, la ayuda individualizada ante dificultades específicas y la intensificación de una política de igualdad de oportunidades en los centros (becas y ayudas) constituyen, entre otras, las

principales directrices que sitúan al orientador desde una perspectiva de proceso.

2. Desde el punto de vista de los contenidos específicos que habitualmente constituyen las tareas de los orientadores escolares en los centros, consideramos primordial intensificar la actividad de ayuda en los siguientes aspectos.

- 2.1. Atender primordialmente el diagnóstico y rendimiento de las aptitudes, descubriendo y desarrollando las cualidades específicas de cada alumno, así como detectando y corrigiendo las anomalías del aprendizaje. Igualmente deberá preocuparse por los enfoques metodológicos con que se imparten las diversas materias, y de los medios de prevención del fracaso escolar.
- 2.2. Ante la personalización ética de nuestra juventud es necesario y urgente potenciar un sistema de valores que influyan positivamente en la conducta del alumno y en su decisión vocacional. Uno de los retos más serios de la tarea orientadora es precisamente ésta: la posibilidad de llegar a replantearse el problema de los valores a través de encuentros entre generaciones.
- 2.3. Crear una adecuada política motivacional que contrarreste los efectos de la diversidad de expectativas y motivaciones derivadas de los marcos familiares y sociológicos. El orientador debe actuar decididamente con el fin de que el sujeto supere las barreras sociales y las resistencias personales que se oponen a su propia madurez y promoción.
- 2.4. Dado el reducido número de posibilidades que habitualmente tiene en cuenta el alumno a la hora de tomar decisiones, es necesario considerar como una de las tareas prioritarias la información amplia y objetiva ante las diversas alternativas a las que puede optar.
- 2.5. Aunque la finalidad específica del orientador a este nivel de COU es ayudar al alumno a que tome decisiones legítimas y eficaces, su tarea no se limita a una acción puntual específica, sino que debe intervenir a lo largo de todo un proceso que conocemos como desarrollo vocacional.

3. Por otro lado, dadas las implicaciones que tienen los aspectos pedagógicos en la toma de decisiones de los alumnos, la orientación no puede permanecer al margen de lo que sucede en el sistema educativo, ya que la calidad de los programas y servicios que se arbitran desde el mismo, con el fin de asesorar al alumno, inciden en su decisión vocacional.

El orientador necesariamente habrá de introducirse en la dinámica de la institución educativa, investigando y aportando soluciones a los problemas que hacen menos eficaz o dificultan el proceso de maduración del alumno, y deberá potenciar en docentes y familia su función tutorial dotándoles a los primeros de técnicas y medios, y a los segundos de información y orientación. Igualmente cada vez deberá estar más presente en el medio social con el fin de reorientar y contrarrestar la influencia que de forma sistemática y difusa ejercen los patrones socioprofesionales ambientales sobre las decisiones del alumnado. Tratamos en definitiva de resaltar las funciones educativas frente a las psicotécnicas, incorporando al orientador a la dinámica de las instituciones en vez de limitar su acción al despacho.

4. A pesar de la importancia de las observaciones anteriores, sin embargo las pautas definitivas para la elección vocacional están determinadas por el «concepto de sí mismo» que el sujeto elabora a partir del conocimiento más o menos explícito de su propia situación personal. La relación o ajuste de este concepto

con la realidad le lleva inevitablemente a autoclasificarse como sujeto con o sin posibilidades ante las diversas alternativas a las que puede optar. Consecuentemente la tarea orientadora debe dirigirse esencialmente a paliar los posibles desajustes que se produzcan en esta autoclasificación de los sujetos e introducir pautas que les lleven a un mejor conocimiento de sí mismos y un mayor grado de madurez y libertad a partir del cual puedan efectuar decisiones vocacionales más realistas. La tarea del técnico, en este caso, se centra esencialmente en el terreno interpersonal y cobra unas dimensiones ciertamente insospechables.

5. Las consideraciones anteriores pueden ser estimadas por algunos como proyectos, más o menos utópicos, en relación a la situación de crisis que padecemos. Es cierto que el continuo cambio e incertidumbre en que vivimos todos, orientadores y orientados, hacen, si cabe más difícil la tarea de «dar luz» a las nuevas generaciones para que redescubran el sentido de su propia vida y el camino de su futuro. Cualquier intento de orientación hacia otros comienza siendo un acto de autodescubrimiento, de búsqueda de identidad personal a partir de la cual se puede comunicar y participar en la realidad del otro. El Orientador debe tener claro que su tarea será estéril en tanto que él como persona no se afane en la búsqueda de sí mismo. Sólo así será posible el reencuentro con los otros.

Estas son las reflexiones que he intentado comunicar y que, como ya he anticipado, han sido elaboradas desde nuestra realidad concreta. Independientemente de que los lectores consideren más o menos acertada la problemática que se describe, lo cierto es que el problema de la orientación educativa en COU es un aspecto crucial y crítico de nuestro sistema educativo en el que todos estamos implicados y al que, de una forma u otra, debemos dar solución.



EL TEST PARA EVALUAR LOS CONOCIMIENTOS DEL FRANCÉS - LENGUA EXTRANJERA

Por CESAR LUIS MARNE CABEZAS
Profesor Agregado de Francés
del Instituto de Pola de Siero

I. UTILIZACION PEDAGOGICA DEL TEST

Enseñar una lengua es dotar al alumno de un nuevo medio de expresión, por eso la clase de lengua extranjera debe ser concebida, y así lo pide el MEC., como una comunicación entre dos personas.

De otra manera, enseñar una lengua es ante todo desarrollar en el alumno cuatro competencias fundamentales que permitirán la comunicación: comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita.

Pero nuestra enseñanza avanzaría un tanto a ciegas sin un proceso de control de los conocimientos adquiridos por el alumno, efectuado de una manera periódica, y los tests nos permitirán este control con una precisión y objetividad suficientes y deseables.

1. Objetivos

Ante una batería de tests a preparar es imprescindible que el profesor sepa el fin que persigue y éste permitirá encauzar la línea pedagógica. Así nuestra batería de tests dará la medida exacta de las adquisiciones en relación con el programa propuesto.

a) *Objetivo final*

El objetivo en BUP y COU se diferencia para completarse. Consiste en que nuestros alumnos conozcan la civilización francesa y más particularmente en darles los medios de conversar lo más fluidamente posible con las personas cuya lengua estudian.

b) *Objetivo parcial*

El objetivo parcial quedará restringido a una parte del programa o a un aspecto particular del mismo: determinadas nociones fonológicas, tales o cuales conocimientos gramaticales, adquisiciones léxicas, fijando con anterioridad si la comprensión pedida lo será al nivel pasivo o debe integrarse en el activo del alumno.

2. Clases de test

De entre la multitud de tests: de aptitud, de progreso, de control, de nivel, etc., con su particular campo de aplicación en cada uno, a nosotros nos interesan los de control y los de progreso que para nuestros objetivos concretos en el método «de Vive Voix» nos permitirán medir el grado de asimilación de la lengua francesa primer nivel (1).

(1) Le Français Fondamental (1.^{er} degré). Publication de l'Institut Pédagogique National, Paris.

Conviene tener en cuenta que los tests propuestos no serán aplicables más que dentro de los límites de los objetivos que les son asignados.

3. Práctica del test en clase

a) Definición y adecuación de los objetivos

Los alumnos, con una pequeña práctica, estarán enseguida en disposición de discernir la naturaleza de los tests que se les proponen y trabajarán en consecuencia. Uno de los peligros a combatir en este tipo de test será que el esfuerzo del alumno se centre exclusivamente en obtener los mejores resultados en el test propuesto, peligro que se corre sí, por ejemplo, queriendo controlar la lengua oral, solamente se hicieran ejercicios escritos. En este caso los alumnos trabajarían la lengua escrita con vistas a los resultados concretos y el objetivo de nuestra enseñanza oral de la lengua no se lograría, recurriendo el alumno a las recetas tradicionales de gramática y traducción mental.

Los resultados positivos del test se lograrán con la coordinación de los objetivos de los tests administrados a los alumnos.

b) Test: Estímulo de trabajo

Los resultados positivos del test se verán aumentados si el test permite al alumno constatar sus progresos. Para lo cual es necesario anunciar por adelantado el test y estar en disposición de presentar los resultados rápidamente y comentar las copias con los alumnos, para que puedan contrastar sus respuestas buenas y malas y clarificar sus dudas. Dificultad que se puede presentar con las pruebas tradicionales.

c) Evaluación

El recurrir a los tests, sobre todo si es frecuente, nos mostrará las dificultades con que el alumnado, o tal alumno en particular, se encuentra.

Nos mostrará también si los objetivos parciales o finales se consiguen, o si es aconsejable cambiar la técnica o el material pedagógico.

Pero sobre todo lo que los tests nos proporcionarán será una medida objetiva de los progresos hechos por cada uno de nuestros alumnos y nos permitirán, en fin, clasificar a nuestros alumnos unos con respecto a los otros.

II. ANALISIS DE UN «SPECIMEN»

1. Test I-Leçon lière de Vive Voix

Veamos ahora, tras esta pequeña introducción, el análisis de la realidad. Vamos a presentar un test realizado en una clase concreta y seguiremos las etapas de su elaboración: primero los contenidos resumidísimos de la lección y a continuación la metodología aplicada en clase.

La lección primera tiene un contenido estructural que da a conocer:

- Présentation.
- Adresses et métiers
- Quelques formules de politesse.

y un contenido gramatical que presenta el uso graduado de:

- Je suis.

Vous êtes + attribut de métier.

- Les pronoms toniques: je, vous.
- Les pronoms toniques sujets: moi, vous.
- Interrogations portant sur l'identité des personnes:
Qui est-ce? - C'est X.

Il est (attribut de métier ou nationalité)

- Interrogation portant sur l'identification des objets:
Qu'est-ce que c'est? - C'est un... une...
- Voilà un (NH ou N-H)
Voilà une (NH ou N-H)
(NH = nom humain / N-H = Nom non-humain).
- La práctica aconsejada de:
Comment vous appelez-vous?
Je m'appelle...
Vous habitez (rue, ville).

La metodología aplicada en clase ha sido la audiovisual con todas las limitaciones propias de número de alumnos y pocos medios audios existentes (un cassette) y los visuales nulos.

Acabado el trabajo sobre la primera lección se pasó el test adjunto que pretendía medir las adquisiciones conseguidas por las 35 alumnas de esta clase.

El test tenía tres partes:

- 1.^a Comprensión oral.
- 2.^a Comprensión escrita.
- 3.^a Expresión escrita.

cada una de ellas con varios «item» que cubrían los objetivos perseguidos en clase.

Para la realización del test cada alumna recibe dos folios en que con toda claridad están diferenciados cada uno de los ejercicios.

El tiempo empleado (en este caso) será el de una clase, anotando el profesor la hora de entrega de cada ejercicio.

a) *Comprensión oral*

Empieza el test por la «compréhension orale». El ejercicio (A) solicita del alumno una comprensión global ayudada por una situación visual fácilmente identificable.

Las 10 frases correspondientes a las 10 imágenes se pasan dos veces para evitar interpretaciones erróneas, pues una primera lectura no permitiría la identificación de alguna de las situaciones (tengamos en cuenta que es la primera vez que estas alumnas se enfrentan a esta clase de pruebas).

Los «item» (B), (C) y (D) tienen por objeto medir la comprensión necesaria en un diálogo. Comprensión más rápida y activa que la solicitada en (A) y también más diferenciada. Pues cada pregunta de (B) tiene una respuesta correcta y dos «distracteurs», situación que se reproduce, pero aumentando la dificultad por otro «distracteur» más en (D), donde las respuestas son cuatro y solamente una válida. En el «item» (C) la situación ha variado porque el camino es contrario. Dadas las respuestas habrá que buscar la pregunta válida entre las tres propuestas, dos de ellas «distracteurs».

En el «item» (E) la composición varía, dado que se solicita no solamente la comprensión rápida propia de un diálogo sino la retención necesaria en una discusión diálogo.

Se oye una historia y sobre lo contado se hacen unas «preguntas» respondidas por triple. Solamente una de las respuestas es igual o sinónima a la

situación dada en la historia. Los «distracteurs» serán o muy próximos a la respuesta válida o totalmente diferentes teniendo en cuenta la dificultad de interpretación o retención de la situación objeto de comprensión-retención.

El objetivo ha sido siempre la comprensión oral, pero la dificultad ha ido aumentando por combinación con una mayor necesidad de retención del «item» (A) al (E). Por otra parte el campo de comprensión ha ido tocando diferencias fonéticas y fonético-gramaticales, lexicales, etc. y presentando estructuras fonéticas y gramaticales que pueden chocar a un oído hispano, combinados con otros elementos que animan al sujeto «testado» para continuar en el esfuerzo de comprensión para el que se ve solicitado y para que así no decaiga su atención; punto este de la mayor importancia.

b) *Comprensión escrita*

Viene después un momento de relax para el oído pero de gran concentración, en que la atención del alumno se ve solicitada a todos los niveles de comprensión activa y pasiva, retención, discernimiento, reflexión y combinatoria en un esfuerzo por elegir entre todas las variantes ofrecidas en que las dudas provocarán la resolución, a veces, por contraste entre la escritura y la pronunciación, rehuyendo el recurso a la traducción, punto sobre el que se ha insistido en clase y sobre el que se volverá en la corrección a la vista de los errores de las copias y las preguntas que indefectiblemente provocarán las correcciones.

Para resucitar el esfuerzo de superación que pueda haber decaído ante posibles fallos en el oral, el primer «item» propuesto pide una comprensión global que tiene como soporte una historia que remeda la de la lección con pequeños cambios que serán los que permitirán medir la adquisición hecha en el transcurso de lo estudiado.

En la prueba siguiente se afina más la comprensión pedida y se pide una seguridad ante los diferentes «distracteurs» propuestos.

En conjunto la prueba pasa revista a los contenidos gramaticales objeto de estudio en el período preparatorio haciendo hincapié en las dificultades que un estudiante español encontrará en la comunicación con un colega francés.

Sin lugar a dudas las pruebas aún con el campo tan restringido como el estudiado se podrían multiplicar para explorar el campo léxico, pero esto se ha preferido dejar todavía en el campo de la comprensión pasiva y usar de esta comprensión para la realización de las siguientes pruebas englobadas en el campo de la expresión escrita.

c) *Expresión escrita*

Como se puede comprobar a primera vista la prueba (H) está a caballo entre Comprensión escrita y Expresión escrita solicitando la comprensión activa y pasiva y la producción escrita marcadamente dirigida en cuanto el test tiene que ceñirse a completar una serie de frases reproduciendo lo más ajustadamente posible unas frases dadas cuyo objetivo es la consecución y fijación de una estructura que repugna a los españoles en muchos casos.

Con otra prueba que remeda la clásica de «trous» se acaba el test. Esta vez, la primera, es muy corta y por su facilidad deja la puerta abierta a posteriores esperanzas si es que las presentes fracasaron. Pero la realidad es muy otra pues del conjunto de las 30 alumnas del curso los resultados, sobre todo teniendo en cuenta el cambio de sistema y las dificultades que como tal conlleva, arrojan estos datos: aprobados: 23, insuficientes: 11, que desglosando nos dan: 2 Notables, 10 Bien, 11 suficientes, 8 Insuficientes, 3 Muy Deficientes. Resultados estos correspondientes a la 1.^a evaluación de 1.º de BUP. en que se aplicó el Test 1-Leçon 1 «de Vive Voix».

2. Otro ejemplo

En el caso del Test VIII-Leçons 9-10 «de Vive Voix»/R aplicado el curso pasado a otro 1.º de BUP los resultados habían sido los siguientes: 19 Aprobados, 10 Insuficientes, una no presentada, que desglosando los resultados nos da: 7 Notables, 6 Bien, 7 Suficientes, 10 Insuficientes y una no presentada.

(Los ejemplares citados se adjuntan al final.)

III. ANALISIS E INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS

1. Práctica de una evaluación

Estos son los resultados escuetos pero para cualquier evaluación hace falta una medida tipo, pues decir que el alumno ha obtenido un resultado X en un test no tiene ningún sentido si no se cita la longitud del test, su dificultad y su contenido.

Cierto, estos resultados son unos porcentajes que necesitan de un análisis y de una interpretación que aunque somera, se ha ido haciendo en estas líneas al mismo tiempo que se comentaba el primer ejemplo Test I, leçon 1 «de Vive Voix»!, volver sobre esto y con mayor precisión técnica, sería deseable, pero pudiera resultar tecnicista y redundante, sobre todo en este trabajo de presentación-aproximación a la evaluación por los tests en la clase de francés, máxime cuando el profesor que quiera utilizar los tests debe tener unas nociones elementales de las técnicas de medida referidas al estudio de las lenguas extranjeras para lo cual se podría consultar ventajosamente una extensa bibliografía dentro de la que cabría destacar en este caso preciso: «L'évaluation par les textes dans la classe de français». Collection le Français dans le monde. B.E.L.C., Hachette. Larousse, 1975, que pone al día el estado de la cuestión y da una información detallada que permitirá a los interesados construir sus tests e «item» a voluntad y según las necesidades de los objetivos buscados.

Esto no quiere decir que las dificultades de construcción no existan. Sí, y serán numerosas, pero no son las de un test «standard» porque el profesor tiene una idea precisa del nivel de su clase y el objetivo del test de clase coincide y deriva de los del curso en cuestión por lo cual, aunque deseables, no serán imprescindibles un equipo de psicólogos y estadísticos.

2. Objeciones y respuestas

Al hablar de estos últimos estamos haciendo referencia al problema de objeción que se presenta ante todo test de la intervención del azar. Existe, sin duda, pero también existen las fórmulas si no para anular tal riesgo, sí para corregir sus efectos en los resultados.

Otro problema más grave sería el de la validez atribuible a un test como elemento de medida. Las críticas al sistema menudean en este campo. Pero se olvida lo que se ha repetido claramente y entre líneas en este trabajo: que la validez de un test no es nunca ni absoluta ni intrínseca al sistema sino relativa a su objetivo. No se pida a un test medir un campo para el que no se ha concebido: contenido y objetivos han de corresponderse. El problema no es el de la validez sino el de la adecuación y ésta es problema de quien lo elabora y de quien lo aplica: es un problema de manejar un instrumento adecuado para obtener los resultados apetecidos en el trabajo que se tiene entre manos.

De todo lo dicho no se ha de colegir que el test es una panacea y llegar a mistificarlo. No. Pero puede ser un instrumento que nos permita a los profesores

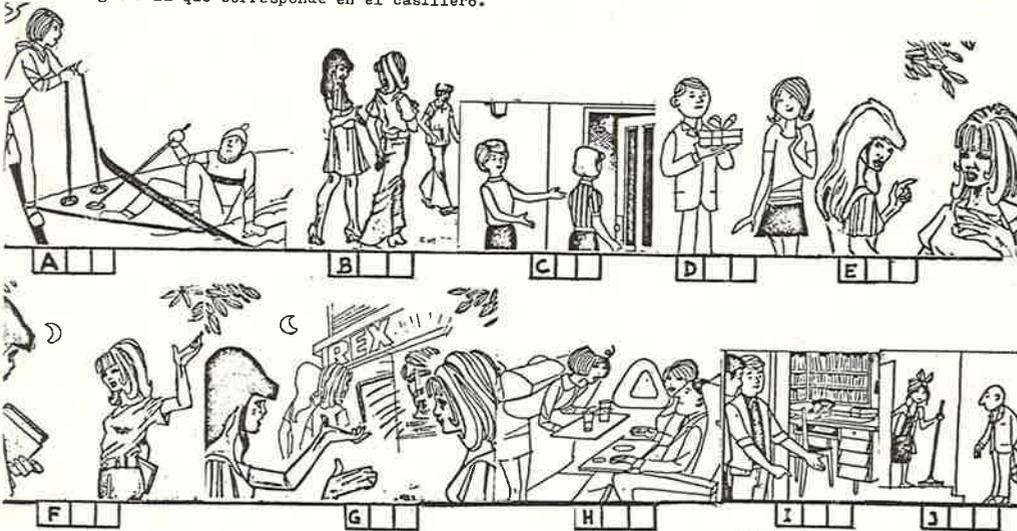
llegar a conocer a nuestros alumnos, apartarnos de una corrección donde indefectiblemente entrará una gran dosis de subjetividad y ya en otro terreno nos ahorraría tiempo en el momento de la corrección; con lo cual podremos atender mejor otras necesidades, libres del agobio de la corrección de las copias y nuestros alumnos podrán tener rápidamente ante los ojos un elemento de auto-corrección y superación.

IV. BIBLIOGRAFIA

- ADAM, Jean-Michel: Linguistique et discours littéraire. Théorie et pratique des textes. Paris, Larousse/Université, 1976.
- CONVARD, Didier: Le français et la bande dessinée. Etude et travaux pratiques 6° et 5°. Paris, Nathan, 1972.
- DEBYSER, F.: Grille de classement typologique des fautes. Paris, BELC, 1967.
- ESCUDERO ESCORZA, Tomás: Formulación de objetivos para la programación didáctica. Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación, 1978.
- ESCUDERO MUÑOZ, J. M.: Cómo formular objetivos operativos. Madrid, Cincel, 1980.
- GALISSON, Robert: Dictionnaire de didactique des langues. Paris, Hachette, 1976. Inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental. Paris, Hachette/Larousse, 1971.
- GAUTHEROT, Jean-Marie: Finalités, objectifs et contrôles (examens et compositions) ou l'affiche du spectacle et comment on paye à la sortie. Le Français dans le Monde, n.º 136. Paris, Hachette-Larousse, 1978.
- MARIET, François: Pour une pédagogie de la sémiologie graphique. Le Français dans le Monde. Paris, Hachette/Larousse, 1978.
- MOTHE, Jean-Claude: L'évaluation par les tests dans la classe de français. Paris, Hachette/Larousse, 1975.
- MOTHE, Jean Claude: Les examens. Le Français dans le Monde, n.º 135. Paris, Hachette/Larousse, 1978.
- PIQUENOT, Alain: Enseignement et bande dessinée. Revue Pratique n.º 7,8. Metz, Pratique, 1975.
- PORCHER, Louis: Images et enseignement du français. Le Français dans le Monde, n.º 137. Paris, Hachette/Larousse, 1978.
- PORQUIER, Rémy: Sur quatre méthode audio-visuelles. Essai d'analyse critique. Langue Française, n.º 24. Paris, Larousse, 1974.
- RIVENC, Marie-Madeleine: Suggestions pour une évaluation par images. Le Français dans le Monde, n.º 137. Paris, Hachette/Larousse, 1978.
- ROLLET, G.: Parler et écrire avec la bande dessinée. Bloc pour 5 élèves. Paris, Hachette, 1974.
- ROTGER AMENGUAL, Bartolomé: El proceso programador en la escuela. Teoría y práctica de la programación didáctica. Madrid, Escuela Española, 1978.
- UBIETO ARTETA, Agustín: Cómo se programa un tema o una unidad didáctica. Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación, 1978.
- VALETTE, Rebecca M.: Le test en langues étrangère. Guide pratique. Paris, Hachette, 1975.

I Comprensión oral:

Ⓐ Teneis delante una serie de 10 imágenes marcadas A - B - C - etc., y vais a oír 15 frases numeradas del 1 al 15. A cada imagen se le puede aplicar una frase o dos como máximo. Marcad con el número de la frase la imagen a la que corresponde en el casillero.



Ⓑ Vais a oír 5 preguntas seguida cada una de ellas de 3 respuestas marcadas a - b - c, señalad con una cruz la respuesta correcta.

	A	B	C
1			
2			
3			
4			
5			

Ⓒ Vais a escuchar cinco frases (respuestas) seguida cada una de ellas de 3 preguntas marcadas a - b - c. Señalad con una cruz la pregunta que corresponde a la frase (respuesta).

	A	B	C
1			
2			
3			
4			
5			

Ⓓ Vais a escuchar 5 preguntas seguida cada una de ellas de 4 respuestas marcadas a - b - c - d. Señalad con una cruz la(s) respuesta(s) que considerais correctas.

	A	B	C	D
1				
2				
3				
4				
5				

Ⓔ Vais a escuchar un pasaje seguido de una serie de 5 preguntas respondidas por cuadruple a - b - c - d. Poned una cruz en la casilla que mejor caracteriza el pasaje.

- 1-

a
b
c
- 2-

a
b
c
- 3-

a
b
c
- 4-

a
b
c
- 5-

a
b
c

Nombre _____ Nº _____

TEST III

De Vive Voix

Lecciones 1.^a, 2.^a 3.^a

1.º B.U.P.

II. Compréhension écrite:

F) Después de la lectura del texto completad cada una de las cinco frases escogiendo de las tres posibilidades ofrecidas la que mejor corresponda lógicamente al contenido del pasaje.

Texto:

Nous sommes à Paris, un soir du mois de mars. Rentrant chez elle après son travail une jeune fille tombe et se fait mal, sous les yeux d'un jeune homme qui passe à ce moment-là. Celui-ci la relève et l'accompagne en taxi jusqu'à son domicile. C'est ainsi qu'ils font connaissance. Elle s'appelle Mireille Deschamps et lui, Pierre Bertin.

1. Nous sommes...
 - a) en été.
 - b) au printemps.
 - c) en automne.
2. La jeune fille...
 - a) vient de son travail.
 - b) va travailler.
 - c) va voir une amie.
3. Le jeune fille tombe...
 - a) à côté du taxi.
 - b) devant le jeune homme.
 - c) sur le trottoir.
4. Le jeune homme...
 - a) prend sa voiture.
 - b) la laisse seule dans un taxi.
 - c) va avec elle.
5. Le jeune homme...
 - a) est gentil.
 - b) n'est pas gentil.
 - c) est heureux.

G) Completad las siguientes frases escogiendo entre las posibilidades propuestas la que conviene según el sentido de cada frase.

1. Le père de Nanette est concierge? Oui, est concierge.
 - a) elle
 - b) il
 - c) ils
2. Les concierges de Mireille sont les parents de Nanette? Oui, ce sont parents.
 - a) son
 - b) les
 - c) ses
3. Madame Bertin, Pierre et Cathie sont vos enfants? Oui, ce sont enfants.
 - a) ses
 - b) les
 - c) mes
4. Cet appartement, c'est l'appartement de Madame Ratier? Oui, c'est appartement.
 - a) son
 - b) sa
 - c) s'

5. Cathie ouvre la serviette et dit: «A qui sont gants?»
 a) cet b) ce c) ces
6. Pierre voit un bouquet et demande à Mireille: «A qui est bouquet?»
 a) ces b) ce c) cette
7. Pierre entre chez Mireille et veut savoir si elle habite dans appartement.
 a) ce b) cette c) cet
8. Quand Pierre veut sortir de chez Mireille il ne trouve pas la porte escaliers.
 a) de l' b) du c) des
9. Pierre veut se laver les mains, mais il ne trouve pas la porte cabinet de toilette.
 a) des b) du c) de la
10. Pierre a trouvé dans le taxi gants et un foulard.
 a) une b) un c) des

III. Expression écrite:

H Tenés delante cinco parejas de frases. Completad la segunda para que tenga el mismo sentido que la primera. (..... = 1 sola palabra)

1. a) Pierre fait des dessins.
b) Il dessinateur.
2. a) Pierre va avec Mireille parce qu'elle a mal.
b) Il la jeune fille parce qu'elle a mal.
3. a) Mireille veut que le taxiste l'emmène chez elle.
b) Elle demande taxiste de l'emmener à sa maison.
4. a) Pierre veut savoir le nom de la jeune fille.
b) Il aimerait savoir elle s'appelle.
5. a) Cathie veut savoir à qui appartiennent les gants.
b) Elle aimerait savoir à qui les gants.
6. a) Pierre va manger à sa maison.
b) Il rentre manger ses parents.
7. a) Les parents de Pierre habitent un étage plus haut que Mireille.
b) Ils habitent troisième étage.
8. a) Mireille invite Pierre à s'asseoir.
b) Elle lui invite à prendre
9. a) Avant d'entrer chez Mireille Pierre donne des petits coups à la porte.
b) Avant d'entrer il à la porte.
10. a) Pierre ne veut pas prendre un café chez Mireille.
b) Il de prendre une tasse de café.

- l) Completad las frases siguientes según el contexto. (..... = 1 sola palabra).
1. Pierre aide Mireille à se relever. Il est
il l'accompagne parce qu'elle a mal.
 2. Cathie ouvre la serviette de son frère et elle est
..... de trouver un foulard.
 3. Arrivé chez lui, Pierre sa serviette sur une chaise.
 4. Mireille prend le bouquet apporté par les enfants du concierge et
..... les enfants.
 5. Pierre refuse de prendre une tasse de café et veut sortir de chez Mireille pour
..... chez lui.

TEST III (Material grabado en cinta)

De Vive Voix

Lecciones 1.^a, 2.^a, 3.^a

1.º B.U.P.

I. Compréhension orale:

A) Tenéis delante una serie de 10 imágenes marcadas A-B-C, etc., y vais a oír 15 frases numeradas del 1 al 15. A cada imagen se le... puede aplicar una frase o dos como máximo. Marcad con el número de la frase la imagen a la que corresponde en el casillero.

1. Voilà Mireille et Cathie, ce sont mes amies.
2. Comment vous appelez-vous? Je m'appelle Marie.
3. Bonsoir Marie. Au revoir Brigitte, bonsoir.
4. Je vous accompagne, j'habite aussi place de la Bastille.
5. Ce n'est pas un bouquet, mais c'est pour vous.
6. Non, l'il y a un couloir, c'est la porte du couloir.
7. Bonjour Madame, Madame Ratier habite ici, n'est-ce pas?
8. Vous regardez ces livres? Ce sont mes livres.
9. Voulez - vous une tasse de café ou un verre de bière?
10. Vous avez mal? Oui, j'ai mal aux jambes.
11. Mais la table et la chaise sont à ma logeuse.
12. Elles sont étudiantes.
13. Oui, elle habite ici.
14. Ah! Vous habitez place de la Bastille?
15. Une tasse de café, s'il vous plaît.

B) Vais a oír 5 preguntas seguida cada una de ellas de 3 respuestas marcadas a-b-c, señalad con una cruz la respuesta correcta.

1. Pilou et Cathie sont les enfants du concierge?
 - a) Oui, ce sont les enfants de la concierge.
 - b) Non, ce ne sont pas ses enfants.
 - c) Ils sont les frères de Pierre.
2. Mireille, ces chaises sont à vous?
 - a) Oui, elles sont à moi.
 - b) Elles sont à la concierge.
 - c) Oui, elles sont pour toi.

3. Ce Monsieur, qui est-ce?
 - a) C'est Cathie.
 - b) C'est le père de Pierre.
 - c) Oui, c'est Monsieur Bertain.
4. Monsieur, Pierre habite chez vous?
 - a) Il est déjà là.
 - b) Non, il n'habite pas chez moi.
 - c) Il est chez ses parents.
5. Ces balais de l'escalier sont à la logeuse, Mireille?
 - a) Ces balais sont à lui.
 - b) Elle n'a pas de balais.
 - c) Oui, ils sont à elle.

C) Vais a escuchar cinco frases (respuestas) seguida cada una de ellas de 3 preguntas marcadas a-b-c. Señalad con una cruz la pregunta que corresponde a la frase (respuesta).

1. Oui, j'ai mal.
 - a) Vous êtes malade?
 - b) Vous avez mal?
 - c) Il est malade?
2. Moi, j'habite place de la Bastille.
 - a) J'habite rue Montmartre, et vous?
 - b) Vous habitez place de la Bastille?
 - c) Vous habitez place de la Bastille, n'est-ce pas?
3. Ce sont les parents de Pierre.
 - a) Qui sont ces enfants?
 - b) Qui est-ce?
 - c) Qui sont ces dames?
4. C'est à Monsieur Bertin
 - a) C'est le chapeau de Monsieur Bertin.
 - b) C'est pour Monsieur Bertin?
 - c) A qui est-ce?
5. Ce sont les gants de Mireille.
 - a) Ce sont les gants pour Mireille?
 - b) Ce sont à Mireille?
 - c) Qu' est-ce que c'est?

D) Vais a escuchar 5 preguntas seguida cada una de ellas de 4 respuestas marcadas a-b-c-d. Señalad con una cruz la(s) respuesta(s) que consideráis correctas.

1. Mireille, avez-vous mal aux jambes?
 - a) Oui, j'ai très mal.
 - b) J'ai mal aux jambes.

- c) Oui, et aussi à la tête.
- d) Oui, je suis malade.

2. Pierre habite chez ses parents?

- a) Oui, il habite au troisième étage aussi.
- b) Oui, ce jeune homme habite chez ses parents.
- c) Oui, il habite au troisième étage avec sa famille.
- d) Oui, il va chez ses parents.

3. Pilou, vous avez les gants de Mireille?

- a) Non, Pierre les a portés chez Mireille.
- b) Non, ce sont mes gants.
- c) Non, ils ne sont pas dans la serviette.
- d) Non, je n'ai pas ses gants.

4. Ce sont les gants de Mireille?

- a) Oui, ce sont à elle.
- b) Non, ce ne sont pas de la jeune fille.
- c) Oui, ce sont pour elle.
- d) Oui, ce sont du jeune homme.

5. Il y a un taxi dans la rue?

- a) Oui, il y a un taxi dans la place.
- b) Oui, voilà un taxi, il arrive.
- c) Il y a aussi des autos dans la rue.
- d) Le taxi n'est pas dans la rue.

E) Vais a escuchar un pasaje seguido de una serie de 5 preguntas respondidas por cuádruple a-b-c. Poned una cruz en la casilla que mejor caracteriza el pasaje.

Texto:

Nous sommes à Paris, un jour du mois de Janvier. Sortant de chez elle à midi une jeune fille tombe juste devant un taxi et se fait mal à la tête. Un jeune homme la relève et l'accompagne jusqu'à son domicile dans un taxi.

1. Nous sommes dans quel mois?

- a) Nous sommes au mois de Février?
- b) Nous sommes au mois de Mars?
- c) Nous sommes au mois de Janvier?
- d) Nous sommes au mois de Mai?

2. A quelle heure tombe la jeune fille?

- a) La jeune fille tombe avant midi.
- b) La jeune fille tombe le soir.
- c) La jeune fille tombe à midi.
- d) La jeune fille tombe pendant la nuit.

3. Savez-vous où tombe la jeune fille?

- a) Elle tombe devant une maison.

- b) Elle tombe à côté d'un jeune homme.
 - c) Elle tombe à côté d'un taxi.
 - d) Elle tombe avec le jeune homme.
4. La jeune femme se fait mal?
- a) Oui, elle se fait mal aux genoux.
 - b) Oui, elle se fait mal à la droite jambe droite.
 - c) Oui, elle se fait mal à la tête.
 - d) Oui, elle se fait mal aux pieds.
5. A quel moment tombe la jeune fille?
- a) Elle tombe après son travail.
 - b) Elle tombe quand elle va travailler.
 - c) Elle tombe quand elle sort de sa maison.
 - d) Elle tombe en rentrant chez elle.

nom :

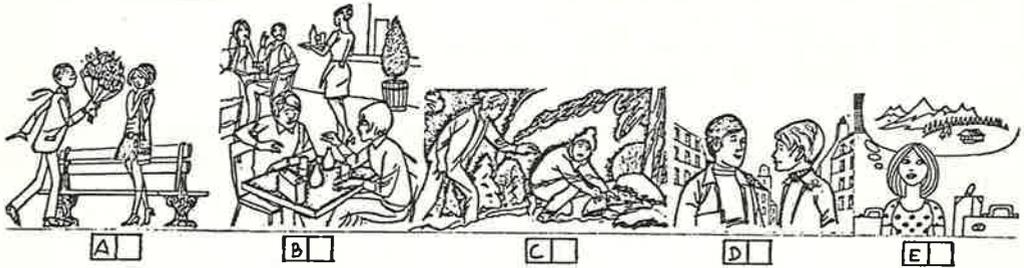
groupe : N°:

compréhension orale

Test, R¼

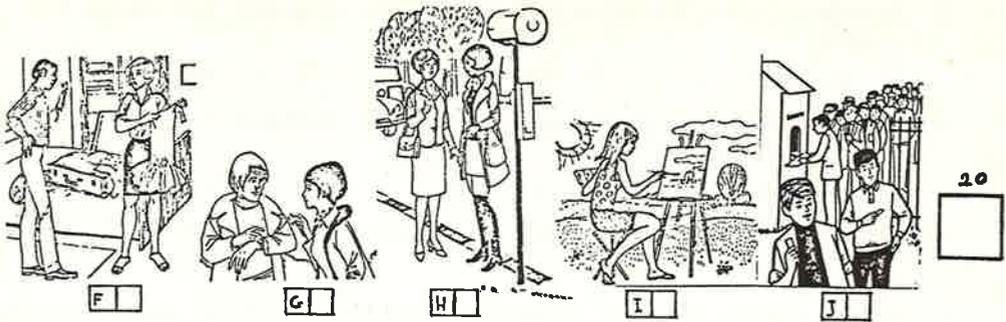
Ⓐ

1^a serie:



2^a serie:





(b)

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
OUI	X										
NON								X			

10

(e)

	1	2	3	4	5	
a	<input type="checkbox"/>	10				
b	<input type="checkbox"/>					
c	<input type="checkbox"/>					

(c)

	1	2	3	4	5	
a	<input type="checkbox"/>	11				
b	<input type="checkbox"/>					
c	<input type="checkbox"/>					

(f)

	1	2	3	4	5	
a	<input type="checkbox"/>	10				
b	<input type="checkbox"/>					
c	<input type="checkbox"/>					

(d)

	1	2	3	4	5	
a	<input type="checkbox"/>	11				
b	<input type="checkbox"/>					
c	<input type="checkbox"/>					
d	<input type="checkbox"/>					

72

COMPREHENSION ECRITE

- G) Completad las siguientes frases escogiendo entre las posibilidades propuestas la que conviene según el sentido de cada frase.
- Le père de Nanette est concierge? Oui, est concierge.
 - a) elle
 - b) il
 - c) ils
 - Les concierges de Mireille sont les parents de Nanette? Oui, ce sont parents.
 - a) son
 - b) les
 - c) ses

3. Madame Bertin, Pierre et Cathie sont vos enfants? Oui, ce sont enfants.
 a) ses b) les c) mes
4. Cet appartement, c'est l'appartement de Madame Ratier? Oui, c'est appartement.
 a) son b) sa c) s'
5. Cathie ouvre la serviette et dit: «A qui sont gants?»
 a) cet b) ce c) ces
6. Pierre voit un bouquet et demande à Mireille: «A qui est bouquet?»
 a) ces b) ce c) cette
7. Pierre entre chez Mireille et veut savoir si elle habite dans appartement.
 a) ce b) cette c) cet
8. Quand Pierre veut sortir de chez Mireille il ne trouve pas la porte escaliers.
 a) de l' b) du c) des
9. Pierre cabinet de toilette.
 a) des b) du c) de la
10. Pierre a trouvé dans le taxi gants et un foulard.
 a) une b) un c) des

H) Completad las frases siguientes escogiendo entre las posibilidades propuestas la que mejor conviene según el sentido de cada frase.

1. Hier je pouvais sortir avec mes amis, aujourd'hui je ne peux, je dois travailler.
 a) pas b) plus c) peu
2. J'aime beaucoup le sucre dans le café, mais je ne dois pas mettre parce que ça me rend malade.
 a) le b) la c) en
3. Oui, ton poisson en chocolat est sur la table, mais je ne sais pas est mon lapin.
 a) sous b) sur c) où
4. Vous aimez le café avec sel? Mais ce n'est pas bon!
 a) de la b) du c) de
5. Les enfants ne veulent pas montrer à parents qu'ils sont malades.
 a) leurs b) leur c) les
6. La grand-mère apporte des oeufs à Cathie et Pilou, mais elle pense que ça ne fait pas plaisir.
 a) leur b) les c) le

7. Attendez! Madame Ratier va apporter outils por remettre le tableau.
 a) de l' b) du c) des
8. Pierre a attrapé un poisson dans la rivière. Mireille veut voir le poisson et Pierre lance
 a) le le b) le lui c) lui le
9. J'entends un oiseau chanter au bout de cette branche. Si tu ne le vois pas, il est
 a) dessus b) dessous c) sous la branche
10. Il garde les champignons gros, mais il jette qui sont mauvais.
 a) ces b) ceux c) les

I) Escoged la(s) palabra(s) que más convengan para reemplazar la palabra subrayada en la frase.

1. Là j'aperçois quelques champignons sous les plantes.
 a) voir b) regarder c) apparaître
2. Le petit lapin hésite un instant, mais tout de suite part en courant.
 a) doute b) attend c) s'arrête
3. Je ne sais pas ce que je pourrais prendre dans ce petit bar.
 a) commande b) demander c) boire
4. Il vous faut encore cent cinquante grammes de beurre pour le mettre dans le gâteau.
 a) verser b) lancer c) jeter
5. Mireille demande s'il n'y a pas deux places au dernier rang.
 a) bout b) commencement c) milieu

J) Escoged entre la(s) posibilidad(es) dada(s) la(s) que den sentido al sentido del texto.

Ayant accepté d' (1) au cinéma avec Pierre, Mireille se prépare à (2) Toujours intéressés par ce qu'elle fait, M. et Mme. Ratier (3) bien en savoir davantage.

Arrivés au cinéma, c'est Pierre (4) prend les billets. Après avoir refusé différentes places ils en (5) deux au fond de la salle. Gêné par le chapeau d'une dame Pierre ne voit rien; ils (6) alors de s'en aller.

Ils (7) l'autobus pour aller chez Mireille écouter (8) disques. Après avoir (9) du Beethoven et du jazz ils regardent (10) photos. Ils sont dérangés par Mme. Ratier qui a besoin de Pierre pour (11) au mur un de (12) tableaux qui est tombé. Le tableau remis à sa place Pierre quitte Mireille.

- | | | |
|--|---------------------------------------|--|
| 1. <input type="checkbox"/> a) allez | <input type="checkbox"/> b) alló | <input type="checkbox"/> c) aller |
| 2. <input type="checkbox"/> a) marcher | <input type="checkbox"/> b) sortir | <input type="checkbox"/> c) partir |
| 3. <input type="checkbox"/> a) voulaient | <input type="checkbox"/> b) veulent | <input type="checkbox"/> c) voudraient |
| 4. <input type="checkbox"/> a) que | <input type="checkbox"/> b) qu'il | <input type="checkbox"/> c) qui |
| 5. <input type="checkbox"/> a) accepte | <input type="checkbox"/> b) prennent | <input type="checkbox"/> c) acceptent |
| 6. <input type="checkbox"/> a) pensent | <input type="checkbox"/> b) veulent | <input type="checkbox"/> c) décident |
| 7. <input type="checkbox"/> a) montent | <input type="checkbox"/> b) prennent | <input type="checkbox"/> c) attendent |
| 8. <input type="checkbox"/> a) quelques | <input type="checkbox"/> b) plusieurs | <input type="checkbox"/> c) des |

9. a) écouté b) écouter c) écoutée
 10. a) deux b) des c) de
 11. a) raccrocher b) accrocher c) remettre
 12. a) ces b) se c) ses

K) Completad las frases siguientes, si hace falta, escogiendo entre las posibilidades propuestas la que mejor conviene según el sentido de cada frase. Si ninguna de las respuestas es correcta, escribid la buena respuesta en la casilla d). Si la frase está completa poned + en d).

1. Oui, Madame, je vous rends volontiers ce service. Mais pour accrocher votre tableau au mur il faut une ficelle.
 a) vous b) te c) mod d)
2. Pour faire cuire des oeufs il nous faut encore ajouter eau dans la casserole.
 a) d' b) de l' c) du d)
3. Jean est monté sur l'arbre et en descendant il s'est fait mal genou.
 a) aux b) a l' c) à d)
4. Pourquoi me demandes-tu mon adresse? Tu sais que j'habite rue Uria.
 a) en b) à c) dans d)
5. Pendant que Pierre prend l'aperitif, le gâteau est en train brûler.
 a) pour b) à c) en d)

L) Completad las frases siguientes según el sentido de cada frase.

1. «Mireille, vous avez encore allumettes?»
2. Pierre fait un gâteau et Nanette demande: «Il vous faut sel?»
3. Pilou aime le jazz comme son frère mais il n'a pas disques.
4. «Madame vous avez encore clous dans la boîte?»
5. Monsieur et Madame Ratier ont enfants?
6. Pierre veut aller chez Mireille écouter de la musique et apporte ses disques. Il apporte tous.
7. «Madame, Pierre veut des allumettes. Vous avez une boîte?
8. «Je voudrais cinquante grammes de fruits confits.» «Vous voulez seulement ça?»
9. «Nanette, tu as les crochets que je t'avais donnés?» «Non, c'est Madame Ratier qui a.»
10. «Vous croyez que les deux vieilles dames ont entendu notre conversation?»
 «Bien sûr, elles ont entendu plus de la moitié. Tu parlais trop haut.»

Tenéis delante cinco parejas de frases. Completad la segunda para que tenga el mismo sentido que la primera.

(..... = 1 sola palabra necesaria) ... (..... = 2 palabras necesarias).

Ejemplo:

0. a) Ils écoutent des disques.
b) Ils sont en train d'écouter des disques.
 1. a) Pierre est brun comme sa mère.
b) Pierre a les bruns comme sa mère.
 2. a) Les parents de Pierre ont quarante ans tous les deux.
b) Les parents de Pierre ont le même
 3. a) Il lui demande ce qu'elle écoute.
b) Il lui demande ce qu'elle est d'écouter.
 4. a) Pour faire son gâteau Pierre a besoin des oeufs.
b) Pour faire son gâteau il lui des oeufs.
 5. a) Pierre accepte avec plaisir d'aider Madame Ratier.
b) Pierre accepte d'aider Madame Ratier.
- N) Tenéis delante cinco parejas de frases. Completad la segunda (b) para que tenga el mismo sentido que la primera (a). (..... = 1 sola palabra necesaria).
1. a) Mireille est très contente de retrouver son foulard et ses gants.
b) Mireille est très de retrouver son foulard et ses gants.
 2. a) Lors de sa visite chez Mireille Pierre veut savoir à qui est la pipe qu'il voit sur le buffet.
b) Lors de sa vivite chez Mireille Pierre veut savoir à qui la pipe qu'il voit sur le buffet.
 3. a) Madame Ratier est curieuse. Elle veut savoir le nom du jeune homme qui visite Mireille.
b) Madame Ratier est curieuse. Elle veut savoir s'appelle le jeune homme qui est Mireille.
 4. a) En rentrant chez eux les garçons ont jeté la moitié des champignons, alors leur panier est à moitié rempli.
b) En rentrant chez eux les garçons ont jeté la moitié des champignons, alors leur panier est à moitié
 5. a) Mireille accepte de sortir avec Pierre et se prépare pour aller au bar avec lui.
b) Ayant d'aller au bar avec Pierre, Mireille se prépare à sortir.
 6. a) Les Ratier savent que Mireille sort avec Pierre, mais als voudraient savoir plus.
b) Les Ratier savent que Mireille sort avec Pierre, mais ils veudraient savoir
 7. a) Philippe voudrait téléphoner à Martine, mais son chef ne le lui permet pas.
b) Philippe voudrait téléphoner à Martine, mais son chef lui de le faire.
 8. a) Phillippe aimerait un demi de bière, mais il ne peut pas demander d'alcood dans ce bar, il n'y en a pas.
b) Philippe voudrait un domi de bière, mais il ne peut pas en parece que dans ce bar on ne sert pas d'alcool.

9. a) Pilou veut trouver les paquets tout de suite et ne fait pas attention aux fleurs qu'il y a dans le jardin. Alors sa mère lui dit de ne pas marcher sur les fleurs.
 b) Pilcu veut trouver les paquets tout de suite et ne fait pas attention aux fleurs qu'il y a dans le jardin. Alors sa mère lui dit de ne pas les fleurs.
10. a) Jacques se rend compte que quelque chose bouge entre les fleurs, mais il a peur d' y regarder.
 b) Jacques se rend compte que quelque chose bouge entre les fleurs, mais il ne veut pas regarder

O) En el párrafo que tenéis delante poned los verbos, copiados en infinitivo, según convenga por el sentido.

C'est le jour de Pâques. Les enfants (devoir) chercher les oeufs en chocolat que leurs parents ont (cacher) dans le jardin. Ils sont très contents car ils en (trouver) beaucoup. Mais malheureusement, le chocolat les (rendre) malades. Quand la grand-mère arrive, en (voir) les joues toutes rouges de Pilou, elle dit: «Tu (être) malade.»

P) Completad este texto para que tenga sentido.

Un, Mireille est su téléphone. est Pierre qui a l'intention aller au et qui y emmener Mireille. Après accepté invitation, elle après avoir répondu questions de Monsieur et Madame Ratier qui font des recommandations avant son départ.

TEST R1 (Material grabado en cinta)

De Vive Voix

B.U.P. 1.º

I. COMPREHENSION ORALE

A) A Vais a oir 2 series de 10 frases numeradas del 1 al 10. Al lado de la imagen marcada A-B-C, etc. poned el número de la frase que le corresponda.

1.ª serie:

1. Je me vois déjà en vacances, près des montagnes, au milieu des arbres.
2. J'ai mal au ventre. aux jambes. à la tête ... partout.
3. Oui, il faut le partager et garder un morceau pour Pierre.
4. Oh merci! Tu es gentil! J'aimerais t'embrasser!
5. Non, je ne suis pas encore prête. Mais je t'attends dans un quart d'heure.
6. Et maintenant, où est-ce que nous allons? On peut aller au cinéma, on donne un beau film.
7. Qu'est-ce que tu fais sous la table? Il faut travailler.
8. Tiens! Derrière nous est ton frère avec une amie. Il appelle la serveuse.

9. Continuez à chercher, elle est en face de nous. Je la vois déjà. Oui, la voilà! C'est vrai.
10. Ça y est! Je l'ai trouvé! Oui, mais il y a encore d'autres.

2.^a serie:

1. Voilà les clés de l'auto, papa, et merci! Je t'en prie, mon enfant. Tu as fait une bonne promenade?
2. Pardon, Mademoiselle, c'est bien ici l'arrêt de l'autobus pour aller à Montmartre? Oui Madame, c'est ici.
3. Allez, vite! Nous sommes en retard. Oui, mais je suis fatiguée, je ne peux plus courrir.
4. Nous avons nos billets, mais où est-ce qu'on va? Ici en face, ou làbas au fond?
5. Oh! Excusez-moi! Je dois partir, mais je reviens tout de suite. Je vous en prie, Mireille. Je vous attend ici. Dépêchez-vous!
6. Comme ça je ne pourrai pas faire ce que je voulais. Je n'en ai pas un gramme.
7. Comme tu es beau avec tes cheveux longs! Moi je n'ai pas de chance avec mon coiffeur.
8. Fais attention avec ta valise. Si elle est trop lourde, tu ne pourras pas la porter. Alors tu la porteras, toi.
9. Encore un morceau de gâteau, Martine? Non. merci. Je n'en veux plus.
10. Oh! Comme il fait beau. Ici il n'y a pas de bruit et de la poussière non plus, il y a des arbres et du soleil.

B) Vais a oir 10 conversaciones cortas de dos réplicas cada una. Decidid si lo que responde la 2.^a persona es una *continuación lógica* de lo que dice la primera. Si es así, marcad en la columna del oui, sino en la del nou.

Ejemplo:

0. C'est un cadeau pour Mireille?
Oui, c'est son anniversaire.

Y marcais en la casilla del oui.

1. Cathie, tu viens avec nous faire une promenade en forêt?
Bien sûr, mais nous devons rentrer avant sept heures.
2. Jacques, tu as fini de ramasser des champignons?
Oh non, il y en a encore beaucoup d'autres.
3. Maman, je peux aller à la rivière?
Pourquoi veux-tu y aller?
4. Qu'est-ce que tu as, Pierre?
Je ne sais pas, mais j'ai mal à la tête.
5. Le voilà qui arrive.
Oh! Comme il est beau dans ce costume tout neuf!
6. Tu sais où est le petit lapin?
Tu ne peux pas attraper le nid.
7. Est-ce qu'il a mis du sucre dans son thé?
Non. il n'en prend jamais.

8. Je voudrais aller chez Mireille.
Impossible, il ya deux vieilles dames chez elle.
9. Vous voulez ces places près de l'écran?
S'il n'y pas d'autres... mais on voulait tre ensemble.
10. Il lui dit qu'il monte chez elle.
Mais non, il ne lui dit pas qu'il monte. elle lui dit qu'elle descend.

C) Completad cada una de las frases que vais a oír con una o varias de las tres posibilidades a-b-c, que os serán dadas.

Ejemplo:

0. Ah! Voilà vos parents.
 - a) Ils ont quel âge?
 - b) Oui, j'aime mes parents.
 - c) Oh oui, mes parents sont jeunes! y marçais en á.
1. Vous aimez les champignons?
 - a) Oui, et j'en mange beaucoup.
 - b) Oui, il en faut beaucoup de temps.
 - c) Oui. On peut les ramasser?
2. Voilà! Il y a môme un autre paquet derrière toi.
 - a) Où? Très loin?
 - b) C'est impossible! Je ne le vois pas.
 - c) Mais non. iln'y en a plus.
3. Et toi, tu as mal au ventre?
 - a) Bien sûr, je n'ai pas mal au ventre.
 - b) Oui, mais pas beaucoup.
 - c) Oh non. j'ai beaucoup de fièvre.
4. Ah oui, il faut partager les cadeaux.
 - a) D'accord, cela est gentil!
 - b) D'accord, mais moi, je laisse ma part pour de main.
 - c) Si vous permettez, je pars.
5. Martine, vous attendez quelqu'un pour aller au bal?
 - a) Je suis prête. j'arrive tout de suite.
 - b) Non, parce que je vais au cinéma avec Mireille.
 - c) Non. aujourd'hui je sors seule.

D) Vais a escuchar 5 preguntas seguida cada una de ellas de 4 respuestas marcadas a-b-c-d. Señalad con una cruz la(s) respuesta(s) que consideráis correctas.

1. Mireille, avez-vous mal aux jambes?
 - a) Oui, j'ai très mal.
 - b) J'ai mal aux jambes.
 - c) Oui, et aussi à la tête.
 - d) Oui, je suis malade.

2. Pierre habite chez ses parents?
 - a) Oui, il habite au troisième étage aussi.
 - b) Oui, ce jeune homme habite chez ses parents.
 - c) Oui, il habite au troisième étage. avec sa famille.
 - d) Oui, il va chez ses parents.

3. Pilou, vous avez, les gants de Mireille?
 - a) Non, Pierre déjà les a porté chez Mireille.
 - b) Oui, ce sont mes gants.
 - c) Non, ne sont pas dans la serviette.
 - d) Non, je n'ai pas ses gants.

4. Ce sont les gants de Mireille?
 - a) Oui, ce sont à elle.
 - b) Si, ce sont à la jeune fille.
 - c) Oui, ce sont à la jeune fille.
 - d) Oui, ce sont du jeune homme.

5. Il y a un taxi dans la rue?
 - a) Oui, il y a un taxi dans la place.
 - b) Oui, le voilà, il arrive.
 - c) Il y a aussi des autos dans la rue.
 - d) Le taxi n'est pas dans la rue.

- E) Vais a oír un pasaje en francés seguido de una serie de cinco preguntas respondidas por triple a-b-c. Poned una cruz en la(s) casilla(s) correspondiente(s) a la(s) respuesta(s) que mejor caracteriza(n) el pasaje.

Texto:

La famille Bertin est allée faire une promenade dans le bois. C'est un très beau jour, plein de soleil. Après le repas Cathie et Pilou s'amuse à chercher des champignons au milieu de la forêt pendant que leur parents prennent le café.

En rentrant à la maison les enfants sont malades à cause de la voiture: ils ont mal à l'estomac et à la tête. Ils veulent cacher à leurs parents qu'ils sont malades, mais ils rendent compte parce que les enfants ont les joues toutes blanches, alors ils vont se coucher tout de suite.

1. Pourquoi la famille Bertin va au bois?
 - a) pour ramasser des champignons
 - b) pour prendre le soleil
 - c) pour se promener

2. Quand est-ce que Pilou et Cathie ramassent des champignons?
 - a) tout de suite après le repas
 - b) avant de se mettre à table
 - c) pendant que leurs parents sont encore à table

3. Pourquoi les enfants de Monsieur et Madame Bertin sont-ils malades?
 - a) parce qu'ils ont mangé des champignons mauvais
 - b) à cause du voyage en auto
 - c) à cause du bruit de la voiture, peut-être.

4. Est-ce que Cathie et Pilou disent à leurs parents qu'ils sont malades?
 - a) les enfants ne veulent rien dire de leur mal

- b) les enfants ne veulent pas montrer leur mal
 - c) les enfants veulent cacher à leurs parents qu'ils sont malades
5. Comment les parents s'aperçoivent-ils que leurs enfants sont malades?
- a) à cause de leurs figures
 - b) à cause de leurs visages
 - c) à cause de leurs cris de douleur
- F) Vais a oir un pasaje seguido de una serie de tres afirmaciones. Poned una cruz en la(s) casilla(s) correspondiente(s) a la(s) afirmacio(es) que mejor caracteriza(n) el pasaje.

Texto:

Nous sommes aujourd'hui chez les Bertin. C'est le jour de Pâques. En France, ce jour-là, dans certaines familles, les parents cachent des oeufs en chocolat dans leur jardin, et leurs enfants doivent les chercher.

Le jardin des Bertin est très grand et Cathie et Pilou se fatiguent vite. Alors Pierre aide ses frères à trouver les oeufs que leurs parents ont cachés mais il est impatient parce qu'il est six heures et demie et il doit aller rejoindre Mireille à sept heures pour faire une promenade.

1.
 - a) En France le jour de Pâques tout le monde cache des oeufs dans le jardin.
 - b) En France le jour de Pâques certaines familles cachent des oeufs dans le jardin.
 - c) En France le jour de Pâques quelques familles cachent des oeufs dans le jardin.
2.
 - a) Ce jour-là les enfants et leurs parents cachent des oeufs de Pâques.
 - b) Ce jour-là les enfants cherchent les oeufs cachés par leurs parents.
 - c) Ce jour-là les enfants et les parents cherchent les oeufs de Pâques.
3.
 - a) Cathie et Pilou trouvent tous les oeufs tout de suite.
 - b) Cathie et Pilou sont aidés par leur frère aîné.
 - c) Pierre aide Cathie et Pilou pour finir plus vite.
4.
 - a) Pierre est intranquille parce qu'il est six heures et demie.
 - b) Pierre est impatient parce que Mireille l'attend à sept heures.
 - c) Pierre est impatient parce qu'il a un rendez-vous avec Mireille.
5.
 - a) Pierre cache des oeufs dans le jardin de Mireille.
 - b) Cathie et Pilou sont fatigués parce que le jardin est très grand.
 - c) Pierre va à la rencontre de Mireille après la recherche des oeufs.



ACTIVIDADES DEL I. C. E.

CURSOS REALIZADOS Y EN VIAS DE REALIZACION DEL INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION DE LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO

- La Enseñanza de la Constitución para Profesores de BUP (F. de Derecho).
- Cursos de Orientación para profesores de BUP (Avilés).
- Iniciación a la cerámica para profesores de EGB (Oviedo).
- Lenguaje de programación. Lenguaje básico (Escuela de Minas).
- Psicología de la lectura y de la escritura. Implicaciones para su enseñanza y el tratamiento de trastornos (E. Empresariales).
- Lenguaje y comunicación (E. Universitaria de F. del Profesorado de EGB).
- La Investigación activa en clase de Matemáticas (INB masculino).
- Didáctica y Metodología del Inglés para profesores de EGB.
- Renovación didáctica de la Lengua (iniciación). (Oviedo).
- Renovación didáctica de la Lengua (profundización) (Oviedo).

CURSO PARA LA OBTENCION DEL CERTIFICADO DE APTITUD PEDAGOGICA C.A.P. (Bachillerato y Formación Profesional)

- Formulación de objetivos.
- Recursos para una programación del aprendizaje.
- Técnicas de evaluación.
- Orientación y tutoría del alumno.
- Organización de Centros de Bachillerato.
- Psicosociología del adolescente.
- Corrientes pedagógicas actuales.
- Psicología del aprendizaje.
- Didáctica especial.
- Tecnología educativa.

CURSOS PREVISTOS PARA EL MES DE JULIO DE 1982

Educación Preescolar.
Programación de la actividad en el ciclo inicial del nivel de educación general básica.

Didáctica de las matemáticas en el ciclo preparatorio.
Aspectos didácticos de la lengua para profesores de E.G.B.
Iniciación a la cerámica para profesores de E.G.B.
Lingüística y Metodología del Inglés para profesores de E.G.B. (tres grupos).
Lingüística y metodología del Francés para profesores de E.G.B. (dos grupos).
Programación y experimentación en el área de ciencias de la naturaleza (Ciencia Integrada).
Experiencias de Laboratorio. (Física y Química).
La Pedagogía de la escuela moderna (Pedagogía Freinet) en educación especial.
Trastornos y Terapia del lenguaje.
Métodos actuales en la enseñanza del francés para profesores de B.U.P. y F.P.
Fonética Inglesa y actualización didáctica para profesores de B.U.P. y F. P.

OTRAS ACTIVIDADES

I CONGRESO DE TEORIA Y METODOLOGIA DE LAS CIENCIAS

Fechas: Lunes, 12 de abril 1982

11,00 ACTO INAUGURAL, Presidido por el Ilmo. Sr. Decano de la Facultad de Filosofía, Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, D. Gustavo Bueno Martínez.

11,30 Mario Bunge. Profesor de Filosofía de la Ciencia en la Mc Gill University de Montreal (Canadá). «Epistemología de las ciencias naturales».

Coloquio: Preside el Profesor Gustavo Bueno.

TARDE

17,00 Carlos París Amador. Catedrático de Antropología de la Universidad Autónoma de Madrid. «Posición de la ciencia en el complejo cultural».

Coloquio: Preside el Prof. Alfonso García Suárez.

Martes. 13 abril 1982

9,00 Manuel García Velarde. Catedrático de Mecánica Estadística de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid. «Estructuración y cooperatividad a partir del desorden».

Coloquio: Preside el Prof. Antonio F. Rañada.

11,15 Gustavo Bueno Martínez. Catedrático de Historia de la Filosofía y de la Ciencia de la Universidad de Oviedo. «El cierre categorial aplicado a las ciencias físico-químicas».

Coloquio: Preside el Profesor Carlos París.

TARDE

16,00 León Garzón Ruipérez. Catedrático de Energía Nuclear de la Universidad de Oviedo. «Evolución histórica de la metodología en el estudio de la física nuclear».

18,00 COMUNICACIONES: Miguel A. Quintanilla Fisac. Universidad de Salamanca. «La verosimilitud de las teorías».

Alberto Hidalgo Tuñón. Universidad de Oviedo. «Compatibilidad con la ciencia y materialismo».

Juan Ramón Álvarez Bautista. Universidad de León. «Sistemas, esquemas y organismos».

Miguel Ferrero Melgar. Universidad de Oviedo. «El problema de la realidad en la mecánica cuántica».

Miércoles. 14 de abril 1982

Horacio Capel. Catedrático de Geografía Humana de la Universidad de Barcelona.

9,00 «Problemas teóricos y metodológicos en el desarrollo histórico de la geografía contemporánea: siglos XIX y XX».

Coloquio: Preside el Profesor Juan Ramón Álvarez Bautista.

11,15 Gustavo Bueno. Universidad de Oviedo. «Gnoseología de las ciencias humanas».

Coloquio: Preside el Profesor Mario Bunge.

TARDE

Javier Muguerza Carpintier. Catedrático de Ética y Sociología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.

16,00 «De la lógica a la ética de la ciencia».

Coloquio: Preside el Prof. Vidal Peña García.

18,00 COMUNICACIONES: José Sanmartín Esplugues. Universidad de Valencia. «Críticas constructivistas a los programas de reconstrucción racional y sistemática».

Emilio Murcia. Universidad de Oviedo. «Hacia una metodología sistémica en el análisis geográfico».

Vidal I. Peña García. Universidad de Oviedo. «Nota sobre el aristotelismo del método cartesiano».

Luis M. Valdés. Universidad de Valencia. «Teorías de la verdad y teorías del significado».
Santiago González Escudero. Universidad de Oviedo. «Anticiencia en Epicuro».

Jueves. 15 de abril 1982.

9,00 Julio Seoane. Catedrático de Psicología Social de la Universidad de Valencia. «Panorama actual de la psicología científica».

Coloquio: Preside el Prof. Tomás R. Fernández.

11,15 Mario Bunge. Mc Gill University de Montreal. «Epistemología de las ciencias sociales».

Coloquio: Preside el Prof. Javier Muguerza.

TARDE

16,00 Manuel Garrido Jiménez. Catedrático de Lógica y Teoría de la Ciencia de la Universidad Autónoma de Madrid.

Coloquio: Preside el Profesor Julio Seoane.

18,00 COMUNICACIONES: Alfonso García Suárez. Universidad Autónoma de Madrid. «Lógicas alternativas».

Julián Velarde Lombraña. Universidad de Oviedo. «Caramuel y la ciencia moderna».

Tomás R. Fernández Rodríguez. Universidad de Oviedo. «Sobre el incesto».

Ignacio Izuzquiza Otero. Universidad de Zaragoza. «La actividad científica como libro de texto: Hermenéutica y teoría de la ciencia».

Viernes. 16 de abril 1982

9,00 Antonio F. Rañada y Menéndez de Lurca. Catedrático de Mecánica Teórica de la Universidad Complutense de Madrid. «Caoticidad frente a determinismo en la física actual».

Coloquio: Preside el Profesor León Garzón Ruy Pérez.

11,15 Emilio Lledo. Catedrático de Historia de la Filosofía de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid. «El lenguaje de la ciencia y el lenguaje de la filosofía».

Coloquio: Preside el Prof. Manuel Garrido.

TARDE

17,00 SESION DE CLAUSURA. Coloquio general: «Conexiones entre ciencia y filosofía: una relación no institucionalizada».

SOLEMNE CLAUSURA, presidida por el Excmo. y Magnífico Sr. Rector de la Universidad de Oviedo, D. Teodoro López-Cuesta Egocheaga.

V CONGRESO AEDEAN

Durante los días 16-19 de diciembre de 1981, se celebró en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Oviedo, el V Congreso de la *Asociación Española de Estudios Anglo-Norteamericanos*, organizado por el Departamento de Lengua y Literatura Inglesa y Norteamericana de dicha Facultad, en colaboración con el Consejo Británico en España, la Embajada de los Estados Unidos y el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

El tema general del Congreso tal como se acordó en la Asamblea celebrada en la Universidad de Salamanca en diciembre 1980, era *Héroes y anti-héroes en la literatura inglesa y norteamericana*, y sobre él versaron las conferencias magistrales impartidas por distinguidos profesores, novelistas y críticos ingleses, norteamericanos, portugueses y españoles, y la mayor parte de las comunicaciones, leídas éstas por profesores españoles de Universidad, de Escuelas Universitarias y de Institutos Nacionales de Bachillerato.

Por la tarde se dieron una serie de Seminarios, unos sobre temas literarios, otros sobre lingüística y lingüística aplicada. Entre estos últimos cabe señalar los que se ocuparon de: *Aproximación a los problemas de una gramática pedagógica a través del enfoque de la lingüística «sistémica»*; *La orientación funcional y comunicativa en los materiales didácticos del Inglés*; *algunas observaciones sobre su aplicación: Songs in the Classroom*; *Tendencias lingüísticas de la última década*; *The Organisation of Regional TEFL Teacher-Training Programmes*; *Progresión de las distintas etapas de la enseñanza del Inglés en España (con referencia especial al proyecto de Enseñanzas Medias)*, etc., como de especial interés para profesores de Inglés de BUP.

En el transcurso del acto inaugural del Congreso se hizo entrega al Profesor Esteban Pujals, Catedrático de Literatura Inglesa de la Universidad Complutense, con ocasión de su jubilación, de un libro-homenaje a él dedicado, y compuesto por treinta ensayos sobre literatura y lengua inglesa escritos por profesores de Inglés de Universidad, de Escuelas Universitarias y de INB. Asimismo, en el acto inaugural del Congreso, se hizo la presentación del libro compilado por los profesores Pedro Guardia y Julio-César Santoyo con el título de *Treinta Años de Filología Inglesa en la Universidad*

Española (Editorial Alhambra) que traza la historia de los estudios ingleses en España y contiene mucha información sobre las tendencias actuales de los mismos: planes de estudio, Tesis de Licenciatura y Tesis Doctorales, revistas especializadas, etc.

Al margen de las actividades estrictamente académicas del Congreso, hubo en esos días una serie de acontecimientos culturales: un programa de ballet presentado por el Laboratorio de Danza de la Universidad de Oviedo, una representación de la obra *The Crickets Sing*, de Beverley Cross, a cargo de profesores y alumnos del Departamento de Inglés de la Universidad de Oviedo, una exposición de fotografías de esculturas de Henry Moore en el Palacio Velarde, una exposición de libros ingleses montada por varias editoriales, etc.

Asistieron al V Congreso AEDEAN unos 680 congresistas, en su mayoría profesores de lengua y literatura inglesa de Universidad, de Escuelas Universitarias y de INB., procedentes de toda España, y en la Asamblea General de la Asociación celebrada en el transcurso del Congreso, se acordó que el próximo fuese organizado por los Departamentos de Inglés de la Universidad Central y de la Autonomía de Barcelona en Sitges y que su tema general fuese *El humor en la literatura y en la lengua inglesa*. Para información acerca de la Asociación Española de Estudios Anglo-Norteamericanos, los interesados pueden dirigirse a la Presidente de la misma, Dra. Patricia Shaw, Dept. de Inglés, Facultad de Filología, Universidad de Oviedo, y acerca del próximo Congreso, al Tesorero de la Asociación, Dr. Pedro Guardia, Depto. de Inglés, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Central de Barcelona.

PATRICIA SHAW

Los Seminarios didácticos pueden
disponer de los ejemplares de
AULA ABIERTA que les
interesen.

Adquiéranlos en las oficinas del ICE.

Quintana, 25.
OVIEDO



DOCUMENTACION BIBLIOGRAFICA

MATERIALES DE TRABAJO PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA EGB-BUP

JULIO R. FRUTOS
Dr. en Historia

(Continuación)

6. BIBLIOGRAFIA

a) Revistas

NACIONALES:

- ANDECHA PEDAGÓGICA: Revista del Colectivo Pedagógico de Asturias. (Trimestral).
AULA ABIERTA: Revista del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. (Trimestral).
BACHILLERATO, Revista de: Dirección General de Enseñanza Media, Ministerio de Educación. Madrid (trimestral con dos cuadernillos monográficos al año).
BORDON: Revista de Orientación Pedagógica, Sociedad Española de Pedagogía, Madrid. (Bimestral).
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. Revista de: Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación. (Trimestral).
COLABORACIÓN: Revista boletín informativo del Movimiento Cooperativo español popular (trimestral y un extra).
CORREO DE LA UNESCO: Publicación mensual de la Unesco. Madrid.
CUADERNOS DE PEDAGOGÍA: Barcelona (Mensual).
CUADERNOS NUEVO HORIZONTE EDUCATIVO de Didascalía.
DIDASCALIA: Revista de orientación didáctica e investigación pedagógica.
EDUCACIÓN, Revista de: Ministerio de Educación. Madrid.
EDUCADORES: Revista de la Federación Española de Religiosos de la Enseñanza. Madrid (bimestral).
EDUTEC: Revista del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad politécnica de Madrid. (Trimestral).
ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA, Revista, Instituto de Pedagogía San José de Calasanz del C.S.I.C., Madrid (Trimestral).
INFANCIA Y APRENDIZAJE, Revista de, Pablo del Río editor. Madrid (trimestral).
LIMEN, Revista de Orientación didáctica, Kapelusz-Cinzel. (Bimestral).
PERSPECTIVA ESCOLAR: Publicación de «Rosa Sensat», Barcelona (Mensual).
PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS: Instituto de Pedagogía Comparada, Barcelona. (Semestral).
PERSPECTIVAS-UNESCO: Santillana para la traducción española, Madrid (Trimestral).
S. M.: Revista de Orientación educativa. Zaragoza.
STUDIA PEDAGÓGICA: Revista del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca. (Semestral).
VIDA ESCOLAR: Dirección General de Educación Básica, del Ministerio de Educación. Madrid. (Bimestral).

OTRAS:

- NUEVA HISTORIA.
- ESCUELA ESPAÑOLA.
- REVISTA DOCUMENTACIÓN.
- ARBOR.
- INFANCIA Y APRENDIZAJE.
- REVISTA LATINO AMERICANA DE ESTUDIOS EDUCATIVOS.
- COMUNIDAD EDUCATIVA.
- CAUCE.
- LA ESCUELA ACCIÓN.
- REFORMA DE LA ESCUELA.
- REVISTA INFANCIA Y APRENDIZAJE.

EXTRANJERAS:

- CAHIERS PEDAGOGIQUES: Cercle de recherche et d'Action Pédagogiques. París (Mensual).
L'ÉDUCATION: Fundado por Gustave Monod y Louis Cros. París.
L'ÉDUCATEUR: Revista de la Pedagogía Freinet. (Mensual). Marsella.
LA NOUVELLE REVUE-PEDAGOGIQUE: (Mensual) Malonne (Bélgica).
ORIENTAMENDI PEDAGOGICI: Revista internazionale di scienze dell'educazione. Roma. (Bimestral).
TEXTES ET DOCUMENTS: pour la classe: (Mensual) París.

6) TECNOLOGIA EDUCATIVA (53)

- En castellano:

- DE NORBIS, GAUDENCIO, Didáctica y estructura de los medios audiovisuales, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1971.
- GABINETE DE INNOVACIÓN METODOLÓGICA, Ministerio de Educación y Ciencia:
- Relación de documentos audiovisuales de posible utilización en la segunda etapa, Doc. Infot. número 4, Madrid 1972.
 - Id. Primera Etapa Doc. Infot., núm. 8, Madrid, 1973.
 - Las técnicas audiovisuales en la educación española, Doc. Infot. núm. 5, Madrid, 1972.
- GOODWIN, ARTHUR B., Manual de medios audiovisuales para la educación general básica, Ed. Paraninfo, Madrid, 1972.
- KIEFFER y COCHRAN, Técnicas audiovisuales, Ed. Pax, México, Argentina, 9, México DF, 1968.
- KORTE, D. A., La televisión en la educación y la enseñanza, Biblioteca Técnica Philips, Ed. Paraninfo, Madrid.
- LAMB, R.T.B., Manual de tecnología educacional para la enseñanza moderna, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1971.
- LANUZA ORDUNA, José, Team-Teaching. La enseñanza pro agrupamientos flexibles, ICE, Universidad Politécnica, Barcelona.
- LANUZA MARTÍNEZ, Font, Técnicas para el uso del retroproyector y para la creación de transparencias, ICE, Universidad Politécnica, Barcelona.
- LANUZA ORDUÑA, José, Tecnología educativa. Fundamentos de la enseñanza con medios audiovisuales, ICE, Universidad Politécnica, Barcelona.
- LEFRANC, Robert, y cols., Las técnicas audiovisuales al servicio de la enseñanza, Ed. Ateneo, Buenos Aires, 1969.
- LEBRANC, Robert, Los medios audiovisuales aplicados a la formación del profesorado, Servicio de Publicaciones del Mec. Madrid, 1973.
- MALLAS CASAS, Santiago, y equipo CEAC, Curso de medios audiovisuales aplicados a la enseñanza, Centro de estudios CEAC Barcelona.
- MALLAS CASAS, Santiago, Técnicas y recursos audiovisuales, Apuntes ICE, Universidad Central, Barcelona; 2.º ed. revisada, enero 1977.
- MALLAS CASAS, Santiago, Los audiovisuales por dentro, Revista «Medios Audiovisuales», núms. 24 a 46, inc., Madrid.
- NAVARRO HIGUERA, Juan, Medios Audiovisuales aislados, Doc. Infot. núm. 6, Gabinete de Innovación Metodológica. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1972.
- NAVARRO HIGUERA, Juan, Medios audiovisuales combinados, Doc. Infot. núm. 7, Gabinete de Innovación Metodológica, MEC, Madrid, 1972.
- NAVARRO HIGUERA, Juan, El circuito de televisión y la formación del profesorado, Notas y Documentos, núms. 29-30, CEDODEP, Madrid, 1970.
- NAVARRO HIGUERA y CONCHA VIDURRETA, Iniciación a las técnicas audiovisuales, Folletos El Magisterio Español, Madrid.

(53) V. Mallas Casas, S. Técnicas y recursos audio-visuales, teoría y práctica. Barcelona, 1977, págs. 143 y ss.

RING, E. ARTHUR y SHELLEY, W. J., Aprendizaje mediante el retroproyector, Ed. Trillas, México, 1973.
ROBERTS, MARTÍN, Videocassettes. Los sistemas, el mercado, el futuro, Ed. Anaya, Salamanca, 1972.
SCUORZO, Herbert E., Manual práctico de medios audiovisuales, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1971.
URRUTIA, Jorge, Sistemas de comunicación, Biblioteca Cultural RTVE, núm. 12.
VARIOS AUTORES, Tecnología audiovisual y educación, CEDODEP, Madrid, 1969.
VIDA ESCOLAR, Números monográficos sobre Medios Audiovisuales, núms. 156-57, febrero-marzo de 1974.

– En Francés: (54)

BARTHES, R. y METZ, Ch., La communication audio-visuelle, Apostolat des Editions, Paris, 1969.
DIEUZEIDE, H., Les techniques audio-visuelles dans l'enseignement, PUF, Paris, 1965. (Trad. castellana Las técnicas audiovisuales en la enseñanza, Ruy Díaz, Buenos Aires, 1969).
JEANNE, R. y FORD, Ch., Le cinéma et la presse, 1895-1960, Colin, Paris, 1961.
MALANDAIN, C., Utilisation des films fixes pour l'enseignement des langues vivantes aux enfants, Didier, Paris, 1966.
METZ, Ch., Essais sur la signification au cinéma, Klincksieck, Paris, 1968.
METZ, Ch., Langage et cinéma, Larousse, Paris, 1971. (Trad. castellana Lenguaje y cine, Planeta, Barcelona, 1974.)
MIALARET, G., Psychopédagogie des moyens audio-visuels dans l'enseignement du 1.^{er} degré, PUG, Paris, 1964. (Trad. castellana Psicopedagogía de los medios audiovisuales en la enseñanza primaria, UNESCO, Sudamericana, 1968).
MITRY, J., S. M. Eisenstein, Editions universitaires, Paris, 1962.
PANOFSKY, E., Essais d'icônologie, L'oeuvre d'art et ses significations, Gallimard, Paris, 1967.
RICHAUDEAU, F., La lisibilité (langage, typographie, signes, lecture), Denoel, Paris, 1969.
TARDIEU, J., Grandeurs et faiblesse de la radio. Essai sur l'évolution, le rôle créateur et la portée culturelle de l'art radiophonique dans la société contemporaine, UNESCO, Paris, 1969.
TARDY, M., Le professeur et les images. Essai sur l'initiation aux messages visuels, PUF, Paris, 1966. (Trad. castellana El profesor y las imágenes, Vicens Vives, Barcelona, 1968.)

c) Historia y Medios Audiovisuales: (55)

DUPAQUIER, J., «Histoire du cinéma», Moyens audio-visuels, págs. 41-45, 1967.
FERRO, M., «Société du XX siècle et histoire cinématographique», Annales (Economies, Sociétés, Civilisations), núm. 3, págs. 581-86, mayo-junio de 1968.
GILLI, J. A., «Le film de guerre», Cinéma 69, número especial EE. UU., págs. 44-49.
GOIMARD, J., «Grands thèmes du cinéma: le film historiques», La cinématographie française, páginas 10-13, diciembre de 1963.
GOIMARD, J., «Le film historique, un agonisant calomnié», Cinéma 69, núm. 132, págs. 74-81.
GRITTI, J., «L'histoire à la télévision; de la narration à l'interrogation», Media núm. 4, mayo de 1969.
KRIEGL, A., «Histoire et Cinéma. A propos de quelques films récents», Annales (Economies, Sociétés, Civilisations), núm. 4, págs. 822-24, julio-agosto de 1963.
LEFRANC, R., «Les techniques audio-visuelles et l'enseignement de l'histoire», Les techniques audio-visuelles au service de l'enseignement, págs. 133-40, 1963.
MANDROU, R., «Histoire et cinéma», Annales (Economies, Sociétés, Civilisations), núm. 1, págs. 140-149, enero-marzo de 1958.
POINSSAC, J., «Pour une télévision rationnelle. Perspectives de la série Histoire (1.^{er} cycle)», Bulletin de la RTS, núm. 52, págs. 16-21, diciembre de 1966.
POINSSAC-NIEL, J., «Cléo à la veillée ou l'histoire télévisée à l'ORTF», Cahiers pédagogiques, páginas 45-47, septiembre de 1967.
POINSSAC, J., «Les techniques audio-visuelles au service de l'histoire», Les sciences d'éducation, págs. 399-407, núm. especial, julio-diciembre de 1968.
POINSSAC NIEL, J., «La télévision et l'histoire», Historiens et géographes, núm. 216, págs. 438-95, febrero de 1969.
TARDY, M., «Etude de la contribution d'un film historique composé à partir de métrages d'actualités à l'enseignement de l'histoire dans le second degré, ENS de Saint Cloud», Bulletin de recherche du CAV, págs. 2-23, julio-septiembre de 1980.
DIX ans de filme sur l'Art (1952-1962), Pintura y escultura catálogo), UNESCO, Paris, 1966.
POINSSAC, J., L'analyse filmique du document conographique, Mémoire CAV, ENS Saint-Cloud, 1965.
PONCET, M. T., Etude comparative des illustrations du Moyen Age et des dessins animés, A. G. Nizet, Paris, 1952.

(54) V. Poinssac-Niel. J. La tecnología en la enseñanza de la Historia, Barcelona, 1977, págs. 233 y ss.

(55) Ibidem.

TERCERA PARTE

Técnicas de trabajo para la enseñanza de la historia.
(Bibliografía, documentos y paradigmas históricos)

Los modelos de trabajo con fichas, utilizando técnicas normalizadas, son especialmente prácticos para la investigación de temas históricos, y necesarios en la preparación de los alumnos de los cursos superiores de Bachillerato (BUP y FP).

I. TRATAMIENTO DE LA BIBLIOGRAFIA

Objetivos:

- a) Economizar tiempo racionalizando los procesos de tratamiento de los datos.
- b) Ser más eficaces en la labor de recopilación, selección y catalogación.
- c) Aumentar la capacidad de trabajo posible en menos tiempo.
- d) Estimular la madurez personal al tratarse de una labor de síntesis, que exige concentración, orden y limpieza.

e) Crear hábitos por medio de la práctica reiterada de técnicas de trabajo escolar.

Dados estos objetivos, hay que puntualizar que las prácticas iniciales se deben hacer en contacto con el grupo, utilizando libros de texto o de la biblioteca y siempre con el asesoramiento del profesor.

Fases de desarrollo:

1. Preparación

a) *El esquema*

Previo al desarrollo del tema, usando las fichas, se confecciona un esquema de trabajo donde consten los objetivos que se quieren lograr y los contenidos mínimos que deben aparecer en el trabajo.

b) *La bibliografía*

Se establece una lista de libros y materiales necesarios para la realización del trabajo. En estas listas habrá que hacer una distinción entre bibliografía de uso prioritario y bibliografía secundaria, dado que el tipo de ficha y su profundización serán distintos. En el primer caso, como ahora veremos, el número de fichas es mayor, mientras que en el segundo caso tan sólo deberá quedar la reseña de los datos más imprescindibles del tema.

2. Realización

Las fichas: (ver anexo a)

- a) Bibliográficas.
- b) De contenido o resumen.
- c) De cita.
- d) De relación.
- e) De evaluación.

a) En la ficha bibliográfica deberá hacerse constar el nombre del autor, el título, edición (excepto la 1.^a), lugar, editorial y fecha de la publicación.

b) La ficha de contenido trata de ser una práctica de madurez. De cada capítulo se confecciona un resumen y se pasa a la ficha. Esta puede archivar o pegarse a modo de solapa en la parte superior de la hoja que abre cada capítulo del libro. Esta técnica es francamente útil pues, además de servir durante el manejo inmediato del libro para establecer constantemente la secuencia de la obra, es un recordatorio permanente a la hora de la consulta esporádica.

c) Se trata de buscar una cita o un texto, bien del autor o de los personajes, que, por su especial relevancia, tengan un interés para el desarrollo del trabajo.

d) Este tipo de ficha busca la comparación y la relación entre datos, aspectos, temas, etc., tratados de forma diferente o similar en otros libros consultados.

e) Es la ficha final, en la que aparece un breve comentario del alumno, bien sobre el trabajo realizando o sobre cada uno de los capítulos o apartados del tema estudiado.

II. TRATAMIENTO DE LOS DOCUMENTOS

Objetivos:

En líneas generales y desde un punto de vista formal, los objetivos son los mismos que en el apartado anterior, aunque de manera más específica señalaremos que esta práctica es especialmente interesante para establecer un nexo entre distintas técnicas de trabajo textos, prensa, mapas, etc., y como apoyo a múltiples actividades en el campo interdisciplinar.

Fases de desarrollo:

1. Delimitación del tema:

- a) Esquema (Ver apartado correspondiente en el punto 1).
- b) Bibliografía (Idem).
- c) Elección de documentos:

– Análisis sencillo:

Aplicado a uno o varios documentos sobre el tema que no presentan variables.

– Análisis complejo:

Aplicado a varios documentos sobre un tema. En este caso se realiza una comparación de los contenidos.

2. Realización:

Las fichas: (Ver anexo b)

- a) De análisis sencillo o simple:

– De contenido.

– De resumen.

Se hará constar en ambas los siguientes datos: tema del documento, fuente de procedencia y lugar donde se ha encontrado. En la ficha de contenido se transcribirá el texto cuando éste sea asequible.

En la segunda, se expondrá un resumen del contenido que sintetice lo más sustancial.

- b) De análisis comparativo:

– De contenido.

– De resumen.

Se actúa en cada documento de la misma manera que vimos antes, pero con la diferencia de que en la ficha resumen se hace constar, por medio de signos, si las ideas fundamentales contenidas en los textos son:

Iguales =

Opuestas ↔

Se complementan +

Estos signos son igualmente utilizables para la ficha de análisis sencillo.

- c) Aplicaciones:

– Retroproyector.

– Opascopio.

Además de las estrictamente relacionadas con la investigación y realización de trabajos con documentos de todo tipo, pueden confeccionarse transparencias de retroproyector para comentario de textos sobre la pantalla, como técnica de resumen del contenido de los documentos.

Con el retroproyector se puede programar otra actividad superponiendo transparencias que contengan los textos de los documentos y los datos de las fichas para acostumbrar a los alumnos a la selección de ideas contrapuestas, tanto en la materia de Historia como en otras.

Otra experiencia muy interesante, para aquellos profesores de Historia que dispongan de opascopio, es la presentación de los documentos en pantalla para que los alumnos realicen las prácticas de las fichas.

(Anexo a)

TRATAMIENTO DE LA BIBLIOGRAFIA

Ficha bibliográfica:

VILAR, Pierre.

El Motín de Esquilache.

Rev. de Occidente, n.º 107, pp. 200-247, 1972.

Ficha resumen:

Motín de Esquilache, El
(23-III-1766)

El Motín de Esquilache forma parte de una época, de una forma de protesta popular y de unas circunstancias socio-político-económicas. La época es la segunda mitad del siglo XVIII, la forma de protesta, la sublevación de amplias capas del pueblo sin aparente organización ni previsión, y las circunstancias, las crisis de subsistencias y las hambres que llevaron al estallido de la Revolución Francesa por un lado, y a la crisis del Antiguo Régimen por otro.

Pierre Vilar. «El motín de Esquilache y las crisis del antiguo régimen». Rev. de Occidente, n.º 107, 1972.

Ficha de cita:

Motín de Esquilache, El
(23-III-1766)

«No vayamos a deducir de ello que el motín fue «organizado» por el partido de los reformadores y que hay que clasificarlo, contrariamente... entre los episodios de la «revolución burguesa», y no como un intento de contrarrevolución. En realidad, es las dos cosas a la vez. Y esto pasó a menudo, durante el siglo XVIII, en los motines de subsistencias.»

Pierre Vilar. «El motín de Esquilache y las crisis del antiguo régimen», Rev. de Occidente, n.º 107, 1972.

Ficha de relación:

Motín de Esquilache, El
(23-III-1766)

Ver también: Constancio EGUIA RUIZ, Los jesuitas y el motín de Esquilache. Madrid, 1974; J. NAVARRO LATORRE, Hace 200 años. Estado actual de los problemas históricos del motín de Esquilache. Madrid, 1966; Carlos CORONA BARATECH, El poder real y los motines de 1766, publicado en homenaje al Dr. Canellas, Zaragoza, 1969; del mismo: El motín de Zaragoza. Boletín de la Universidad de Zaragoza, 1966; Laura RODRIGUEZ: El motín de Madrid, Rev. de Occidente, n.º 121 (abril 1973) 24-49, y Los motines de 1766 en provincias. Ibid., n.º 122 (mayo, 1973) 183-207; Gonzalo ANES, Antecedentes próximos del motín contra Esquilache. Moneda y Crédito n.º 128 (marzo, 1974) 219-224.

Pierre Vilar. «El motín de Esquilache y las crisis del antiguo régimen». Rev. de Occidente, n.º 107, 1972.

Ficha de evaluación:

Motín de Esquilache, El
(23-III-1766)

Comentario personal:

.....

.....

Pierre Vilar. «El motín de Esquilache y las crisis del antiguo régimen». Rev. de Occidente, n.º 107, 1972.

(Anexo b)

TRATAMIENTO DE LOS DOCUMENTOS

Ficha Análisis comparativo:

– TEMA 1 –

a) De Contenidos:

(1 + 2

Ferrocarriles en España, los

«Ello es que a fines de diciembre del propio año (1845), además de haberse inaugurado la Junta de Gobierno y la Dirección... se llevó a efecto la escritura de compañía celebrada en 24 del dicho mes, por ante don Juan Portal, escribano... don José Salamanca, tenedor de la Real concesión y privilegio...

Firme ya la sociedad en sus bases cardinales, comenzó, desde luego, a dar muestras de su actividad y celo.

Memoria de la Junta General de accionistas del Camino de Hierro de Madrid a Aranjuez.

Biblioteca Nacional de Madrid.
21 de octubre de 1847.

b) De Resumen:

RESUMEN DEL TEXTO N.º 1

(2 + 1

Ferrocarriles en España, los

«...Un artículo de la mencionada Orden Real que establecía un sistema de concesiones provisionales, de las que podían beneficiarse «sujetos de conocido arraigo». Este artículo dio lugar a una desenfrenada especulación sobre concesiones ferroviarias. (En ellas) brilló como estrella de primera magnitud José Salamanca quién, como Ministro, concedió amplias subvenciones al Madrid-Aranjuez que debía recibir él mismo como presidente, empresario y Director de esta compañía. Esta política ministerial, compartida por la Corte, fue uno de los motivos que inspiraron el pronunciamiento de 1854.

VICENS VIVES. J. Historia Económica de España. Barcelona 1965.

RESUMEN DEL TEXTO N.º 2

– TEMA 2 –

a) De contenidos:

(1↔2

Inquisición en España, la

«El gran erudito y no menos crítico Saavedra, asegura que «la corona al establecerla se atrajo las simpatías del pueblo, en vez de enagenárselas». «El castellano mostrábase orgulloso de ella, y aún se envanecía de la misma como de una gloria nacional» decía el protestante Ranke. El enemigo de la Inquisición, don José María Manresa ha confesado «que era un tribunal respetado y querido de todo el país, y universalmente aclamado por la opinión pública». Y por fin téngase en cuenta el elocuentísimo hecho de que a fines del siglo último, esto es, cuando la Inquisición llevaba trescientos años de existencia y había usado de todo su rigor, habiendo el ministro Roda pedido su supresión a Carlos III, monarca que por cierto no puede ser tachado de fanático, éste le contestó: «los españoles la quieren, y a mí no me estorba.

«UN AMIGO DEL PUEBLO ESPAÑOL». Seud.

Defensa de la Inquisición. 1874.

S. L.

RESUMEN DEL TEXTO N.º 1

(2←→1

Inquisición en España, la

«Además de su eficacia como instrumento de la dominación feudal, la Inquisición resulta un excelente negocio para La Corona. Aparte su interés en conservar la pureza de la Santísima Fe cristiana, éste Tribunal no menosprecia tampoco los bienes de este mundo... las confiscaciones de bienes pronunciadas por el Tribunal se cumplen estrictamente y sin excluir los donativos que los reos hicieron antes del proceso...

El oprobio de la condena recae sobre la familia del reo; sus hijos y hasta sus sobrinos quedan incapacitados para desempeñar cualquier cargo público; su casa es arrasada para impedir todo resurgimiento del espíritu de rebeldía. La Inquisición cumple celosamente con su misión aniquiladora, sin descuidarse de los más mínimos detalles. Toda la admirable organización de la Iglesia se halla movilizada al servicio del terror; nunca Estado alguno dispuso de una policía tan ejemplar.

FEDOR GANZ.
ENSAYO MARXISTA DE LA HISTORIA DE ESPAÑA
Barcelona 1977.

Ficha de Análisis Simple:

a) De Contenido:

(1

Movimiento Obrero, el

«Contrista el ánimo ver los macilentos semblantes de las tiernas criaturas, marcadas con el terrible sello de la miseria; apena mucho más ver que muchos llegan a la escuela sin el más ligero desayuno, tristes, sin ánimo para emprender las tareas escolares, y hasta hemos podido ver a algunos acercarse a sus compañeros y arrebatarles el pan que en sus manos llevaban o guardaban en sus bolsillos».

«La Victoria». 31 de enero de 1914.
En R. FRUTOS, J. El Movimiento Obrero en Béjar.
Salamanca 1976.

b) De Resumen:

RESUMEN DEL TEXTO N.º 1

(2

Movimiento Obrero, el

«Las Federaciones Obreras de Salamanca y Valladolid se hicieron cargo de los hijos de obreros sin recursos para mantener a la familia. En la nota de agradecimiento de la Federación Textil a todas las sociedades obreras de España y a cuantos habían contribuido al éxito de la huelga, se subraya la solidaridad como acicate fundamental para haber continuado la lucha en los momentos más difíciles.

R. FRUTOS, J. El Movimiento obrero en Béjar.
Salamanca 1976.

RESUMEN DEL TEXTO N.º 2

(3

Movimiento Obrero, el

«La prensa obrera y aún la burguesa dieron cuenta de numerosos actos que en todos los idiomas de la civilización moderna se tributaron elogios a la huelga general de Barcelona por la solidaridad con los obreros metalúrgicos, descollando entre todos el solemne de Trafalgar Square, en Londres, en las que las Trade Unions inglesas, olvidando su egoísmo y sometidas a la emocional corriente de simpatía solidaria, hicieron temblar al privilegio y entusiasmaron al proletariado universal con sus declaraciones de solidaridad con los obreros de Barcelona.»

CUADRAT. X. Socialismo y Anarquismo en Cataluña.
Los orígenes de la C.N.T.
Madrid 1976.

RESUMEN DEL TEXTO N.º 3

III. PARADIGMAS HISTORICOS

En las experiencias de clase son, en muchísimos casos, sumamente importantes las técnicas de trabajo que faciliten, tanto a los profesores como a los alumnos, la tarea de la explicación y la de los apuntes respectivamente. A cubrir una parte de esta tarea contribuyen los paradigmas o uso de los ejemplos de cuadros sinópticos normalizados, siempre necesarios en los temas históricos.

1. Objetivos:

- a) Simplificar la transmisión de ideas y conocimientos.
- b) Facilitar la comprensión de relaciones, comparaciones y clasificaciones.
- c) Concretar aspectos y conceptos abstractos.
- d) Servir de guía y organización de trabajos y experiencias de clase.
- e) Estimular, mediante la visualización de esquemas, la imaginación.
- f) Ahorrar tiempo en la explicación, mediante la utilización normalizada de modelos.

2. Fases de desarrollo:

Los paradigmas deben estar diseñados de una manera clara y precisa. Deberán ser fácilmente comprensibles y, según el curso, más o menos complejos en cuanto a su estructura.

El uso de los paradigmas es aconsejable, solamente, como explicación de otras actividades y siempre en relación con la exposición de los temas.

- 1.-Lectura del texto.
- 2.-Ordenación de las ideas más importantes.
- 3.-Establecer una relación entre las ideas y poner un título.
- 4.-Situación de las ideas según un paradigma previamente seleccionado.

3. Lugar:

El retroproyector y la pizarra son los lugares más adecuados para el uso de cuadros normalizados. No obstante, puede utilizarse en hojas a multicopia acompañando a explicaciones de clase.

Con el retroproyector pueden hacerse prácticas de superposición o de elaboración de los paradigmas por fases, bien el profesor con las indicaciones de los alumnos o éstos individualmente o en grupo.

Asimismo, otra práctica interesante se efectúa repartiendo a cada alumno un texto o proyectándolo en la pantalla mediante un opascope, para que diseñe el cuadro sinóptico normalizado y el resumen, práctica que, además, sirve como entrenamiento para las pruebas actuales de Selectividad.

4. Elementos:

La construcción de paradigmas exige el conocimiento de una técnica muy sencilla, utilizada, a veces, de manera espontánea por muchos enseñantes que, con unos datos, podrían realizar prácticamente todos los modelos posibles con eficacia y rentabilidad. Para ello hay que conocer la terminología de construcción:

a) Nexos:

Son los conductores o líneas de vinculación. Según su función son los siguientes:

- Explicativos: Son los que conducen a los *nexos causales* y *consecuenciales*. Todos pueden ser *principales* y *secundarios*.
- Inmediatos y mediatos: cuando los nexos causales y consecuenciales conducen, sin o con ruptura respectivamente, al sujeto o a la(s) consecuencia(s) del paradigma.
- Cronológicos: cuando actúan como paso de una época a otra.

b) El sujeto:

Se trata del elemento(s) clave del paradigma. Puede estar situado al principio, en el centro o al final, según sea su lugar en la cadena conductora del paradigma.

Al igual que en los nexos, también podrá ser *principal* y *secundario*, según sea o no dependiente(s) del sujeto(s) principal(es).

c) Inductores:

Constituyen la palabra o frase escrita y son todos los *componentes* que actúan de *explicación* o de *causa* respecto de los nexos, antecediéndolos o posponiéndolos. Pueden ser también *principales* y *secundarios*, *causales* y *consecuenciales*.

5. Tipos de paradigmas: (Ver anexos)

1.-Causa-consecuencia.

- A) Simple.
- B) Complejo.

2.-De opuestos.

- A) Sencillo.
- B) Complejo.

3.-Explicativos.

- B) Complejo.
 - a) Cronológico.
 - b) De tendencia.

4.-Genealógicos.

- A) Directo

Horizontal
Vertical

- B) Indirecto

5.-De clasificación.

- A) Vertical
- B) Horizontal

6.-Comparativos.

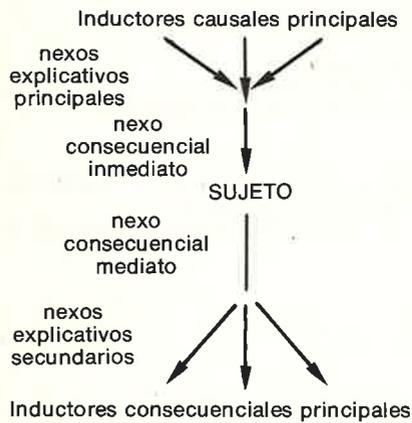
(Anexos)

1. CAUSA-CONSECUENCIA

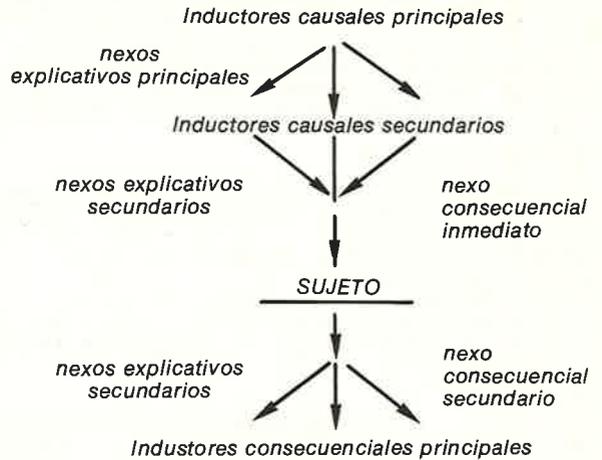
Es el más sencillo de todos. A partir de una causa se delimita un sujeto y a partir de éste unas consecuencias.

Modelos Teóricos:

A) Simple:

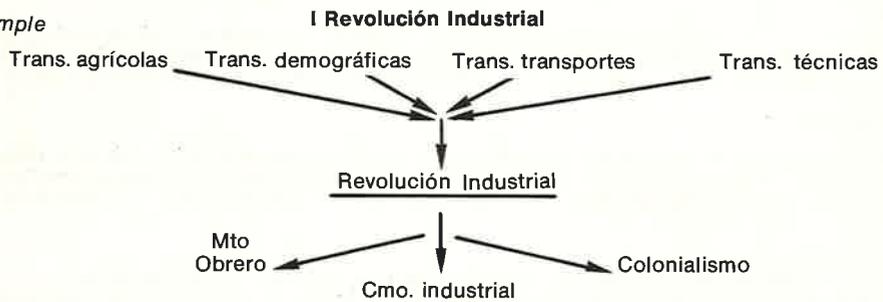


B. Complejo:

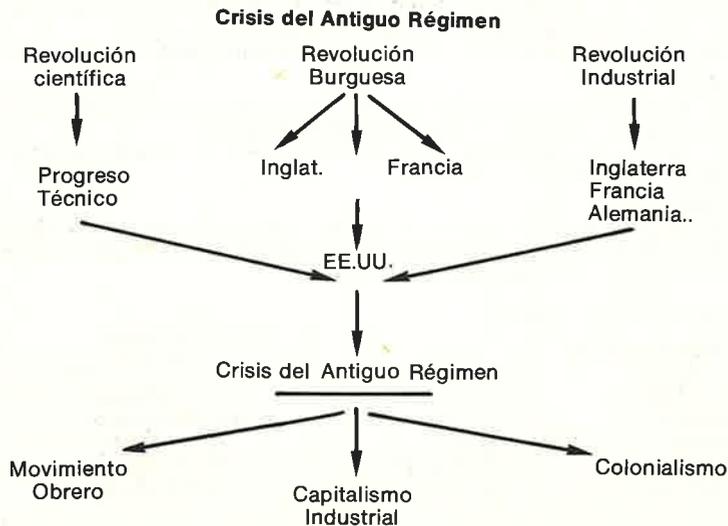


Modelos Prácticos:

A) Simple

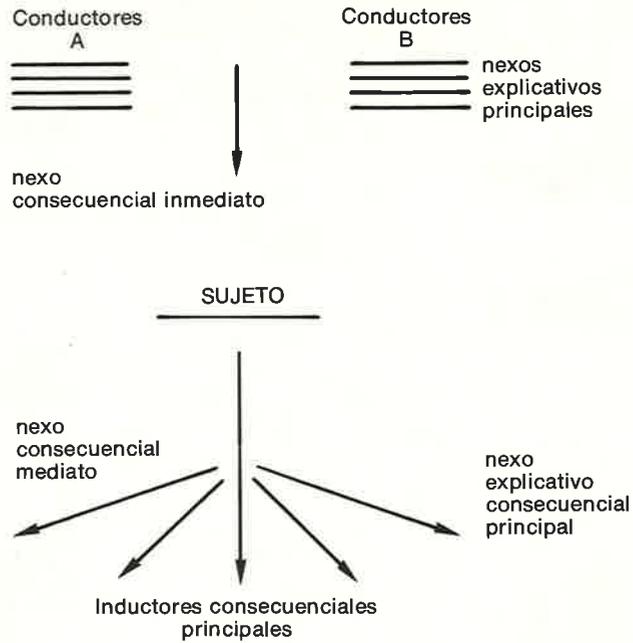


B: Complejo:

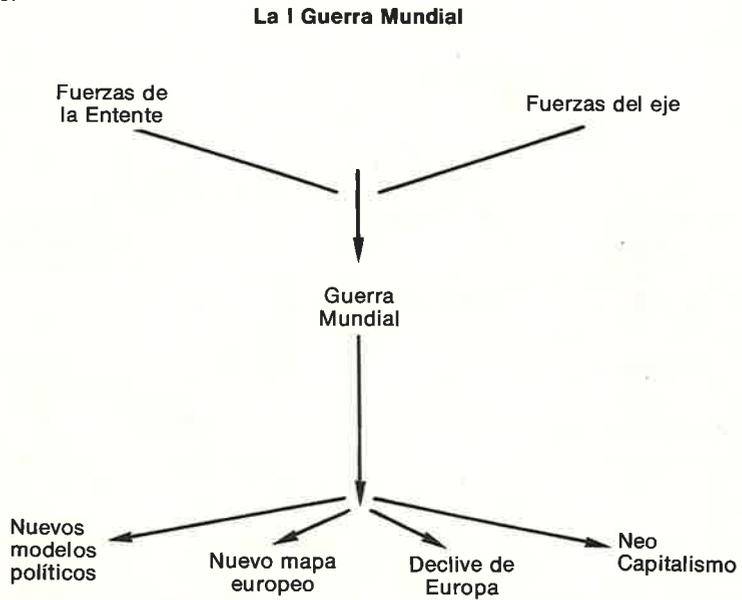


2. DE OPUESTOS

Modelo Teórico:



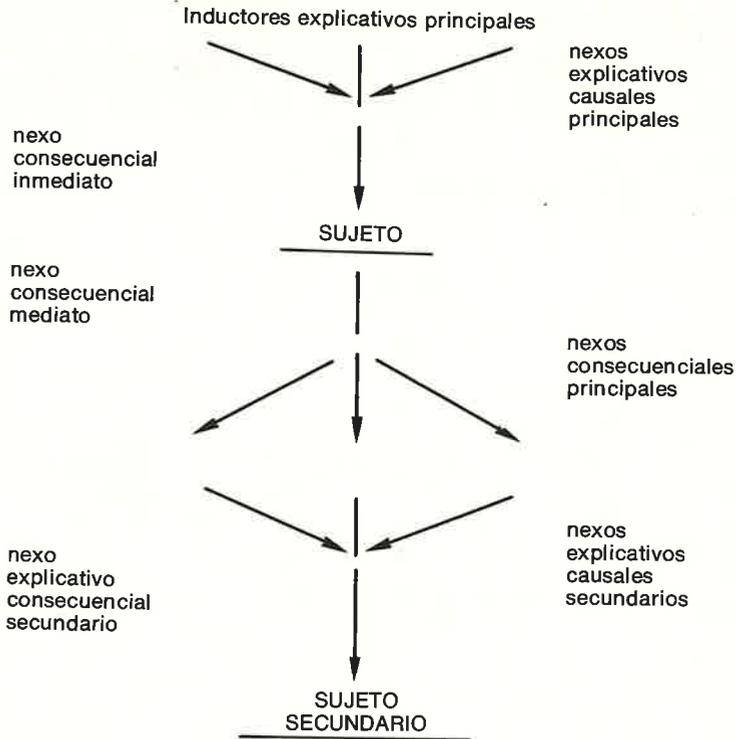
Modelo Práctico:



3. EXPLICATIVO

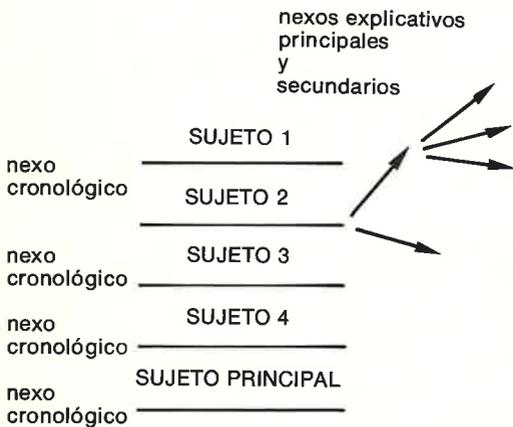
Modelos teóricos:

A) Simple

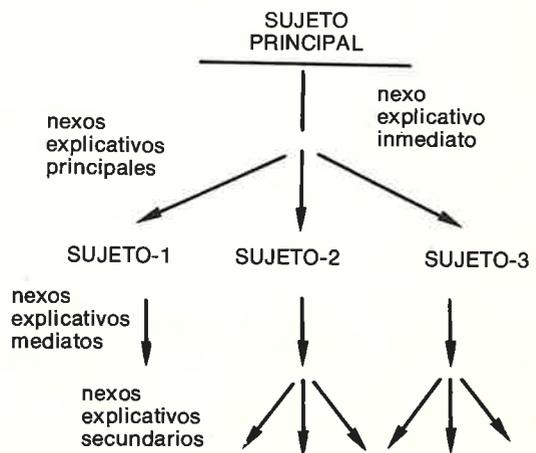


B) Complejo:

a) Cronológico:

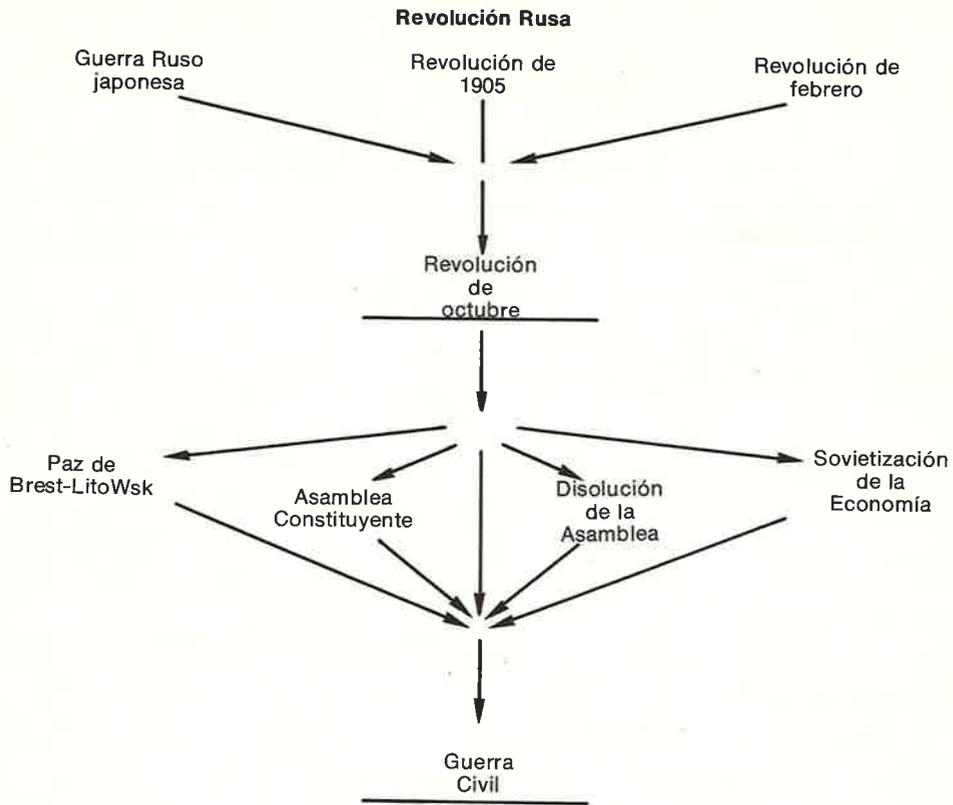


b) De Tendencia:



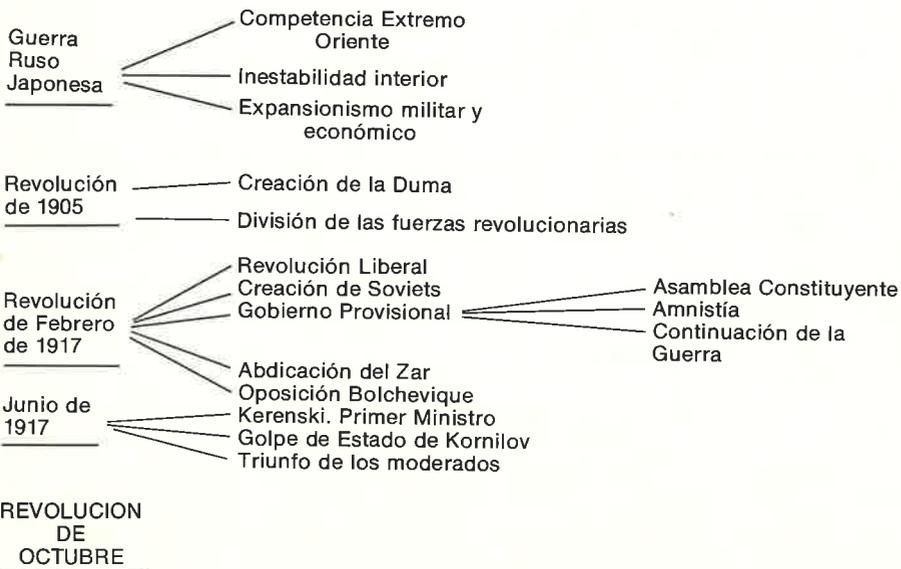
Modelos Prácticos:

A) Simple:



B. Complejo:

a) Cronológico:



b) De Tendencia:

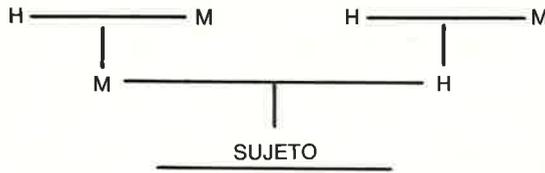
La I Internacional:



4. GENEALOGICOS

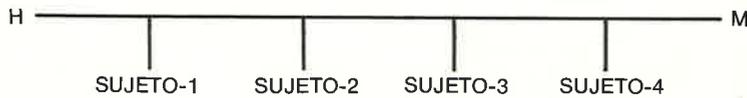
A) Indirecto:

Modelos Teóricos:

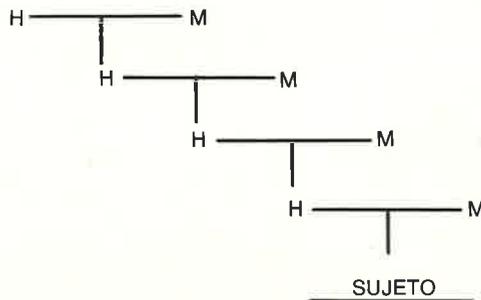


B) Directos:

a) Horizontal:



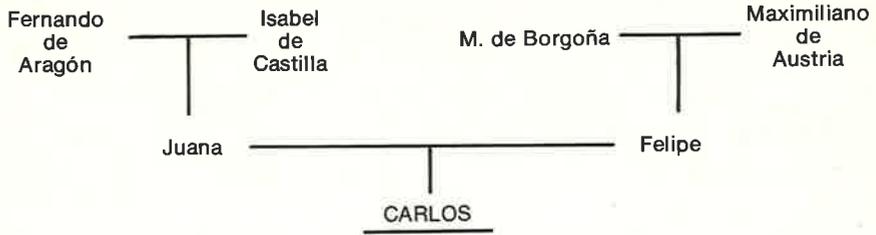
b) Vertical:



Modelos Prácticos:

A) Indirecto:

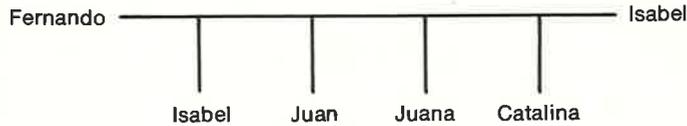
Genealogía de Carlos V.



B) Directo:

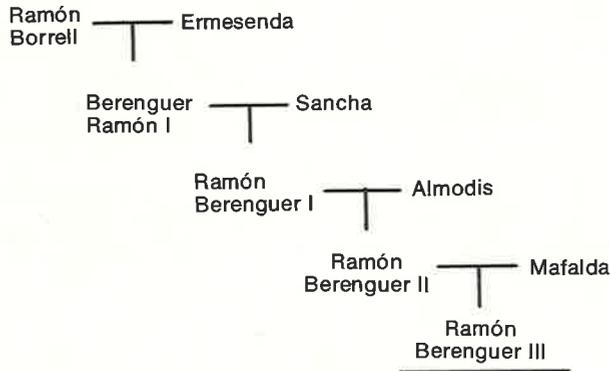
Descendencia de los RR.CC.

a) Horizontal:



b) Vertical:

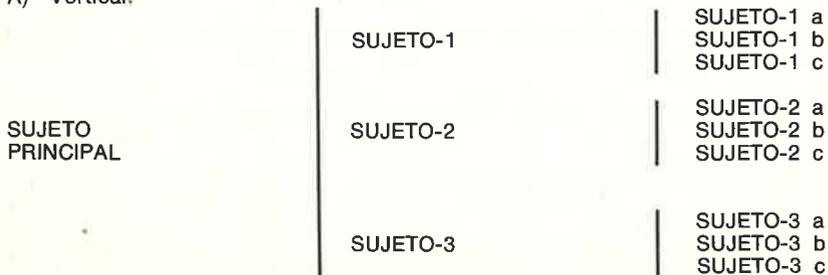
Genealogía de R. Berenguer III.



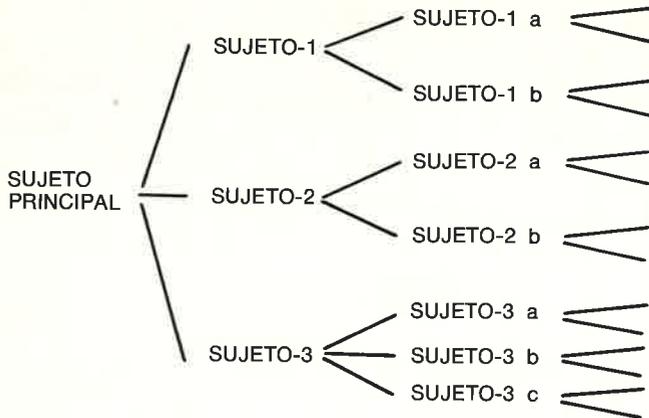
5. DE CLASIFICACION

Modelos Teóricos:

A) Vertical:



B) Horizontal:



Modelos Prácticos:

A) Vertical:

Monarcas del Bajo Imperio:

EL BAJO
IMPERIO

Tetrarquía	Diocleciano Maximiliano Hercúleo Constancio Cloro Galerio
Emperadores Cristianos	Constantino el Grande Constantino II Constante Constancio Juliano el apóstata Valentiniano I
División del Imperio	Teodosio el Grande Arcadio (Oriente) Honorio (Occidente) Rómulo Augústulo

6. COMPARATIVOS

Modelo Teórico:

SUJETO-1	SUJETO-2	SUJETO-3	SUJETO-4
Fase A1	FB1	FC1	FD1
Fase A2	FB2	FC2	FD2
Fase A3	FB3	FC3	FD3
Fase A4	FB4	FC4	FD4

Modelo Práctico:

La Europa Occidental:

Siglos	Economía	Sociedad	Política
XIV-XV	Pre capitalismo	Estamental	Monarquías Autoritarias
XVI-XVII	Mercantilismo	Inicio de R, Burguesa	Absolutismo
XVIII	Fisiocratismo	Inicio de sociedad de clases	Despotismo Ilustrado
XIX	Librecambismo	Sociedad de clases	Liberalismo

BIBLIOGRAFIA

METODOS DE ESTUDIO Y TRABAJO INTELECTUAL

- ALLEN, C.: Los exámenes. Cómo superarlos con éxito. Edit. Occidente, Barcelona, 1967.
- ARNENTERAS, A.: Epistolario y Redacción de Documentos-Barna 1963.
- BELANGER, J.: Técnica y práctica de la palabra pública. Edit. Paraninfo, Madrid, 1970.
- BLAY FONTENBERTA, A.: Curso completo de lectura rápida de 12 lecciones. Edit. Iberia. Barcelona, 1971 (2 tomos).
- BOURNIAUX, J.: El éxito escolar. Edit. Juan Gill, Barcelona, 1969.
- BURTON, W.: Orientación del aprendizaje, Buenos Aires. Ed. Magisterio.
- CONQUET, A.: Cómo aprender a escuchar. Edit. Nova Terra. Barcelona, 1967.
- CLAYTON, T. E.: Psicología de la Enseñanza y del aprendizaje. Edit. Mobbs, Buenos Aires.
- CASTILLO CEBALLOS, G.: Algunas indicaciones en torno a cómo hacer resúmenes y esquemas. Navarra 1977.
- CAUDE, R.: Corrent se documenter, París 1967.
- COLOM CAÑELLAS, A. J.: Sociología de la educación y teoría general de sistemas. Barcelona 1980.
- COMES, P.: Técnicas de expresión I: Guía para la redacción y presentación de trabajos científicos, informes técnicos y tesinas. Barcelona 1979.
- CLIFFORD, T. y DEESE: Cómo estudiar. Edit. Magisterio Español. Madrid, 1970.
- CORZO, J. M.: Técnicas de trabajo intelectual. Edit. Anaya. Salamanca, 1972.
- ERCILLA: Psicopedagogía del estudio. Ed. Apis. Madrid.
- ESTARELLAS, J.: Introducción a las técnicas de la enseñanza Programada. Edit. Anaya. Salamanca, 1971.
- FERNÁNDEZ HUERTA, J.: Corrección de los hábitos de estudio. Rev. Española de Pedagogía, Madrid (n.º 19).
- FRY, E.: Técnica de la lectura veloz. Edit. Paidós. Buenos Aires, 1970.
- GÓMEZ R. DE CASTRO: Aprende a estudiar. Ed. Gufisa. Madrid.
- GUINERY, M.: Aprender a estudiar, Edit. Fontenella. Barcelona, 1971.
- HOTYAT, E.: Los exámenes. Edit. Kapelusz. Buenos Aires, 1963.
- HIU, F.: Teorías contemporáneas del aprendizaje. Paidós. B. A.
- IBÁÑEZ GIL, J. J.: Cómo estudiar. Edit. Ortizá. Balencia, 1957.
- ILLUECA, L.: Cómo enseñar a estudiar a nuestros hijos. Edit. Banco de Vizcaya. Bilbao, 1967.
- ILLUECA, L.: Cómo enseñar a estudiar. Edit. Magisterio Español. Madrid, 1972.
- KORN-KAUSER, A. W.: El arte de aprender a estudiar. Edit. Iberia. Barcelona, 1970.
- LAÍN ENTRALGO, P.: La aventura de leer. Edit. Espasa. Madrid, 1966.
- : El comentario a un texto científico. Rev. de Educación Española, n.º 27-B. III. Madrid, 1955.
- LISSO DE LA VEGA, J.: «Cómo utilizar una biblioteca F. F. y Letras. Madrid.
- LÁZARO MARTÍNEZ: Problemas y controles Técnicos de Trabajo intelectual. Rev. Bordón, n.º 187, Madrid, 1972.
- LEOTTE, F.: Para estudiar mejor. Edit. Sígueme. Salamanca, 1964.
- LOMAY, L.: Cómo desarrollar la memoria. Edit. Wici, 1969-71.
- LOPEANDIA DE MESA: Actitudes y hábitos de estudio. Edit. de Vechi. Barcelona, 1971.

- MADDOX, H.: *Cómo estudiar*. Edit. Oikos-tau, Barcelona, 1967.
- MEENES, M.: *Cómo estudiar para aprender*. Edit. Paidés. Buenos Aires, 1965.
- MINGUEZ, S.: *El trabajo dirigido*. Edit. Magisterio Español. Madrid, 1969.
- MIRA Y LÓPEZ, E.: *Cómo estudiar y cómo aprender*. Edit. Kapelusz, Buenos Aires, 1947-68.
- MORGAN, C. y DEESE, E.: *Cómo estudiar*, Edit. Magisterio español. Madrid, 1966-72. (2 tomos).
- MONKHOUSE, F. J. y WILKINSON, H. R.: *Mapas y diagramas: Elaboración y trazado*, 1966.
- PIOBETA: *Exámenes y concursos*. Edit. Kapelusz. Buenos Aires, 1967.
- RATHS, L. E. Y OTROS: *Cómo enseñar a pensar*. Edit. Paidós, Buenos Aires, 1971.
- ROBERT: *Psicología del aprendizaje*. Paidós, Buenos Aires.
- RUCHILS, H.: *Cómo pensar con claridad*. Edit. Diana. México, 1964.
- RUBIO Y BELLVES, M.: *Arte de estudiar*. Edit. Barcelona, 1958.
- SALAZAR ROMERO: *El estudio dirigido*. Lima, 1948.
- SANTACANA: *Consejos al amigo estudiante*. Edit. Bosch. Barcelona, 1947.
- SCHWARTS, E.: *Cómo duplicar los éxitos escolares de sus hijos*, I.M.O., Barcelona, 1971.
- SECADAS, F.: *Para una metodología del estudio*. Edit. Esc. de Psicología, Madrid, 1958.
- SERVICIO PUBLICACIONAL DEL M.E.C.: *Monografías sobre el curso de Orientación Universitaria*, Madrid, 1971-72.
- STATON, T.: *Cómo estudiar*. Edit. Trillas. México, 1967.
- VERDIALES, R. C. y LABAJO, A.: *Aprender a redactar*. Ed. Bruño. Madrid.
- VADILLO: *¿Sabes estudiar?* Edit. Altamira, Madrid, 1963.
- VICKERY, B. C.: *La clasificación à facetres*. Guide pour la construction et utilisation de schémas spéciaux. París 1963.
- VIVES, J.: *Normas de metodología para el trabajo científico*. Madrid. C.S.I.C. 1967.

RECENSIONES

La Familia española en cambio. Elementos preparatorios de un «Libro blanco de la Familia». Ministerio de Cultura. Dirección General de Juventud y Promoción socio-cultural. 1981.

La familia española —y la familia en general, al menos en los países de nuestro mundo occidental—, está efectivamente en proceso de mutación. El Ministerio de Cultura ante un hecho que no ha provocado, pero que es una realidad incuestionable de la vida social española, se ha decidido a analizarlo para, conociéndolo, disponerse a programar las soluciones más convenientes de cara a un encaje de la pluralidad real de la familia con los planteamientos jurídicos y la acción social y política del Estado en torno a la familia y sus diversas circunstancias.

En este sentido se planifica el presente trabajo, que queda estructurado en seis amplios capítulos. En el primero de ellos se pasa revista a la realidad sociológica de la familia española actual, desde los cambios en el ciclo vital familiar hasta la nueva realidad y el nuevo problema que plantea la Tercera Edad.

El segundo está dedicado al nuevo derecho de familia, comenzando con los Proyectos de Ley Orgánica del Código Penal y de la reforma del Código Civil en materia de Tutela y Protección de Menores.

El tercero detalla la diversa acción del Estado en pro de la familia dentro de las áreas educativa, laboral, de fiscalidad, cultural y deportiva.

Tal vez las páginas dedicadas a las «Líneas posibles de actuación futura» contengan lo más atrayente y sugestivo que pueda esperarse de la política asumida por el actual Gobierno de la nación. Entre todas las demarcaciones queremos resaltar las que tienen por objeto el área educativa. Enumerarlas y ponerlas de relieve se convierte en reto lanzado a la política oficial, con exigencia de obligado cumplimiento.

He las aquí. Reconocimiento de cierta insuficiencia en la atención al primer escalón infantil y, por consiguiente, ampliación de números de Centros y regulación de su problemática.

Combatir el atraso y el fracaso escolar, que alcanza al 15 % de escolares.

Potenciar los Gabinetes Psicopedagógicos que tienen por misión la orientación escolar.

Alcanzar un mejor conocimiento por los escolares de los contenidos de la Constitución de 1978.

Acometer las reformas que adecúen la formación recibida en el sistema educativo a las demandas actuales del mercado de trabajo.

Fomentar la participación de las Asociaciones de Padres y de los alumnos en la vida interna de los Centros educativos.

Incrementar la dotación presupuestaria dedicada a las ayudas al estudio, hasta que sea reali-

dad el viejo lema de que nadie quede marginado de la educación por motivos exclusivamente económicos.

Concordar el desajuste de edades de finalización del período educativo obligatorio y de acceso al mundo del trabajo, oscilante entre 14 y 16 años respectivamente.

Incrementar los programas de educación de adultos hasta erradicar el analfabetismo a la altura del último cuarto de siglo.

Atención preferencial a la Educación especial concebida en términos rigurosos actuales.

Excluir a las personas integrantes de la Tercera Edad de la marginación social y cultural que muchas de ellas padecen.

Y, finalmente, desarrollar una Educación sanitaria que incluya tanto a los padres de familia como a niños y jóvenes, teniendo en cuenta las características especiales de estos últimos.

Cierran el presente trabajo ocho Tablas estadísticas que analizan la situación actual de la familia española, a veces en comparación con otras naciones de nuestra área cultural, de gran valor objetivo y básico para ulteriores estudios.

T. RECIO

ROTGER AMENGUAL, B.: Direcciones escolares. El director como técnico, como líder y como ejecutivo. Madrid, Ed. Escuela Española, 1982, 331 págs.

Una vez suprimido el antiguo Cuerpo de Directores Escolares se veía necesario reglamentar el acceso a la dirección de las instituciones educativas de manera que, en cada caso, se seleccionaran las personas más idóneas. Al mismo tiempo que se producía este hecho ha ido creciendo la necesidad de contar con unos marcos de referencia o corpus teórico que permitiera definir cuáles han de ser las cualidades profesionales y humanas que deberían tener aquellos docentes que ejercen las tareas directivas en las instituciones educativas. Faltaba en la bibliografía pedagógica actual un texto que, en línea con las innovaciones educativas y administrativas, ofreciera una visión global de la problemática que incide sobre la dirección escolar y que esbozará las líneas maestras que deben presidir la actuación de los responsables de las instituciones educativas. Este hueco, desde nuestro punto de vista, se cubre con el libro de Rotger Amengual que hoy comentamos.

El autor, apoyándose en su propia experiencia y en la normativa pedagógica y jurídica al respecto, fundamenta la tarea directiva en tres dimensiones *técnica, humana y práctica*, que considera esenciales a partir de las cuales intenta dar respuesta a los principales problemas y exigencias que conlleva la dirección escolar, y sobre los que habría de centrarse la formación, selección y perfeccionamiento de los docentes que ejerzan puestos directivos en instituciones educativas.

La estructura del libro responde al esquema anterior. En la primera parte, tras un breve repaso a las principales teorías científicas que inciden en la organización escolar (Taylor, Fayol, Weber...) se centra en el análisis de las tareas directivas tomando como referencia el modelo POEC (Planificación, Organización, Ejecución y Control) del Instituto per gli Studi Economici del Organizzativi de Milán. Cada una de estas tareas son tratadas en el libro de manera breve pero clarificadora, planteando de forma esquemática y gráfica los procesos y exigencias que conlleva su ejercicio práctico. Para acercar más la teoría que define cada una de estas funciones a la realidad cotidiana de la actividad directiva en los centros, aporta una serie de documentos a través de los cuales el lector podrá ir relacionando el contenido pedagógico del libro y la dinámica «viva» de nuestras instituciones.

La segunda parte de la obra se orienta a potenciar la figura del director escolar como líder. La importancia que adquieren las relaciones humanas en la función directiva exigen tener muy en cuenta esta dimensión a la hora de determinar criterios operativos de selección. A este respecto el autor suscribe la teoría TORI que define el liderazgo de la dirección de una organización en cuatro factores básicos, a saber: confianza, apertura, autodeterminación e interdependencia. El comportamiento derivado de estas variables, más el dominio y destreza en las técnicas de conducción de grupos, es algo que primordialmente debe orientar la actuación del director y que debe quedar reflejado en toda la dinámica escolar. En este sentido la dimensión práctica del libro queda igualmente recogida a través del análisis de las principales técnicas de actuación en grupos y la aportación de documentos concretos —idearios y reglamentos educativos— donde se intenta coordinar esta capacidad de liderazgo con el ejercicio cotidiano de la actividad educativa.

Finalmente en la tercera parte, el autor trata de aportar orientaciones concretas que ayuden a resolver los principales problemas con que se encuentra el director en la actividad diaria y a los que tiene que dar respuesta. Independientemente de su formación y cualidades personales el ejercicio de la tarea directiva convierte al director escolar en un ejecutivo que constantemente debe tomar y asumir decisiones cuya trascendencia no siempre es sopesada adecuadamente. De ahí que toda orientación e información que reciba en esta línea debe ser valorada como positiva ya que, sin duda, aportará mayor eficacia a su gestión. El texto ofrece algunos modelos que pueden constituir puntos de referencia importantes en este sentido.

En resumen, la obra que comentamos, además de cubrir una laguna importante en la bibliografía actual, aporta un esquema introductorio a la problemática actual de la dirección de los centros

educativos que resulta muy clarificador y que puede constituir punto de referencia en la elaboración de criterios de actuación a diversos niveles. El carácter teórico-práctico que el autor pretende dar al texto queda plenamente justificado por los numerosos esquemas y documentos que aporta, y que hacen a la obra más «viva» y positiva. Felicitamos a Bartolomé Rotger porque con su libro contribuye a plasmar en la práctica una necesidad sentida por muchos profesionales, a los que desde estas páginas recomendamos su lectura, al mismo tiempo que hace realidad la unión entre teoría y práctica que como muchas veces se ha dicho es el único camino positivo para la innovación educativa.

MARIO DE MIGUEL DIAZ

PATRICIA SHAW FAIRMAN: España vista por los ingleses del s. XVII. Sociedad General Española de Librería. Col. TEMAS. Madrid 1981

La Profesora Shaw se ha propuesto estudiar en esta documentada monografía todo lo que se sabía de España y los españoles en la Inglaterra del s. XVII, así como la valoración inglesa de España como nación y de los españoles como individuos. Las fuentes de este trabajo se limitan a la letra escrita y por tanto el punto de vista es forzosamente parcial, al ser pocos los que en aquella época conocían la escritura y tenían oportunidad de viajar, por lo cual se ven reducidas al juicio y criterio de las clases altas que visitaban España por razones profesionales, como los diplomáticos y comerciantes, o por razones simplemente turísticas. El interés por España en este siglo se vio incrementado en las primeras décadas debido al proyecto de «matrimonio español» entre la infanta María y el príncipe Carlos, hecho que despertó un interés excepcional entre las clases populares por lo español. A partir de 1625, fecha en que muere Jacobo I, las relaciones entre los dos países afectan fundamentalmente a los diplomáticos y clases dirigentes, y se reducen drásticamente a partir de 1660 pues Inglaterra instaura la Monarquía constitucional mientras que España sigue fiel a la Monarquía tradicional.

Se inicia el libro con una mención de las fuentes bibliográficas, formadas por las obras de autores que conocieron España personalmente, de cada uno de los cuales se da una breve reseña biográfica; casi todos ellos son autores de libros de viajes o cartas en las que describen pormenorizadamente lo que van viendo en su estancia en España. A continuación sigue otra lista más breve de autores que no conocían España personalmente, pero que en sus escritos transmiten información indirecta sobre la geografía, política o religión. El estudio propiamente dicho abarca una serie variada de capítulos que describen con gran detalle la geografía española, las ciudades, la figura y fisonomía de los españoles, el carácter, la gastronomía, el atuendo, las diversiones, así como la Administración, educación y religión, rematado por algunos aspectos de las artes y ciencias en España.

Resulta interesante ver descritos tan minuciosamente la forma de vida de nuestros antepasados, reconocer la indómita geografía por la que los osados ingleses se atrevían a cabalgar, los caminos y senderos poco transitados, las malas posadas que no les hacían desistir de su empeño, e incluso las pobres ciudades por las que atravesaban hasta llegar a su lugar de destino, Madrid —tan provinciano e incómodo para el forastero, tan carente de atractivos turísticos, tan falsa Corte—, o cualquiera de los núcleos urbanos más frecuentados, Barcelona, Valencia, Sevilla, Granada, Cádiz...

Es evidente que el buen criterio de la Dra. Shaw atenúa, matizando, muchas de las opiniones hostiles que su información aporta, pero a pesar de todo se percibe claramente una decadencia política netamente percibida por los ojos pragmáticos del visitante, mucho más indulgente con el pueblo llano y sencillo que con los dirigentes, que siguen creyendo en la grandeza de un pueblo que ha empezado a declinar políticamente. Es muy variada y divertida toda la relación de costumbres, juegos, formas de vestir o de pintarse las mujeres, las únicas que en nuestro país no desdeñaban el trabajo físico, por ser tarea de varones, las armas o los estudios universitarios, por más que se nos presente —en muy pocos y no ricos testimonios—, una Universidad poblada de estudiantes, bien surtida de Colegios Mayores —al menos las de Salamanca, Alcalá y Valladolid—, pero anclada en una filosofía escolástica totalmente superada en el resto de Europa.

Es muy interesante la información de tipo religioso que la obra nos proporciona, la presencia de la Inquisición que a veces hacía sentir su fuerza sobre alguno de los viajeros ingleses, como es el caso de William Lithgow (1582-1645), que es acusado de espionaje y detenido y torturado en Málaga. Este fue el único de los autores consultados en el libro que reseñamos, que se acercó a tierra asturiana, recorriendo un itinerario cercano a la ruta de Santiago. Las descripciones en que los ingleses desapruban las manifestaciones religiosas del pueblo español, procesiones y actos paralitúrgicos, por tópicos que parezcan, a nadie han de sorprender, pues no están lejos del rechazo que actualmente despiertan en cualquier español dotado de mente crítica hacia pervivencias de raigambre pseudoreligiosa.

El último capítulo trata someramente algunos aspectos de las artes y las ciencias en España, y nos facilita datos curiosos, como la sorpresa que a los ingleses produce la valoración que la pintura tiene entre los españoles, su afición a coleccionar cuadros y a decorar las paredes con ellos, afición que a veces originaba delicadas situaciones diplomáticas, como la que se nos describe en las pp. 306-7. También la música de los órganos de las catedrales españolas merecen mención, así como algunos aspectos de la técnica, linternas y arados que llamaban su atención e interés, el método del

P. Bonet para enseñar a hablar a los sordomudos, el uso de las gafas, la estima del jabón de Castilla, hechos pequeños que revelan la minucia con que se describe una realidad, no por pasada menos familiar a cualquiera que conozca la historia de este período.

La obra, de grata lectura por su ameno contenido, termina con una serie de listas que la completan: Una exhaustiva Bibliografía, que comprende los libros de viajes consultados, así como la bibliografía crítica, a la cual sigue un Índice de nombres de personas y otro de nombres geográficos, que facilitan la consulta y manejo de este trabajo, síntesis del extenso estudio que como Tesis Doctoral presentó la autora en la Universidad de Madrid con el mismo título y que mereció la máxima calificación así como el Premio Extraordinario de dicha Universidad.

E. DOMINGO

Geografía y Sociedad. Departamento de Geografía, Universidad de Santander, Santander, 1981.

La precaria situación de la geografía como materia de enseñanza es un hecho constatado desde hace ya mucho tiempo tanto en nuestro país como fuera de él. Ello ha promovido en algunos casos una revisión profunda de la didáctica de esta disciplina; pero no ha ocurrido lo mismo en el ámbito español. En el plano de la elaboración didáctica aquí estamos aún en la fase de la crítica al memorismo tradicional y de las propuestas que apenas van más allá de señalar la necesidad de vincular la enseñanza de la geografía con el estudio del entorno. En la realidad de las aulas aún estamos lejos de que sean incorporadas siquiera estas propuestas.

Las razones de esta situación son múltiples, pero cabría señalar entre ellas, como muy importante, la indigencia teórica de la mayoría de los planteamientos de renovación que se han realizado entre nosotros. Es cierto que, en general, ha sido captada la necesidad social de orientar los quehaceres educativos hacia la consecución de predisposiciones y capacitaciones para abordar críticamente los problemas de nuestro tiempo. Sin embargo, por lo que se refiere a la geografía, esta toma de conciencia no ha provocado la correspondiente revisión teórica y práctica de la geografía como materia de enseñanza.

La serie *Geografía y Sociedad* patrocinada por el Departamento de Geografía de la Universidad de Santander aparece con voluntad de colaborar en este campo, presentándose como un canal de difusión, a nivel teórico y práctico, de aquellos trabajos individuales o colectivos que realicen aportaciones en la superación de la miseria que hoy padecemos, y viene a cubrir, en lo posible, el enorme vacío existente en nuestro país en cuanto a publicaciones dedicadas al estudio de los problemas de la enseñanza de la geografía desde una perspectiva de compromiso con la dualidad enseñanza-sociedad.

El primer número de la serie presenta un artículo del catedrático de Geografía y Didáctica de la Geografía de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Luxemburgo, Arnold Schultze, traducido por Alberto Luis Gómez, profesor del Departamento de Geografía de la Universidad de Santander y una de las escasas personas dispuestas a abordar en profundidad, en nuestro país, la renovación del papel de la geografía como materia de enseñanza.

La lectura del artículo de Schultze, «Historia Crítica Contemporánea de la Geografía Escolar Alemana», aunque escrito para la realidad concreta de ese país, constituye una buena fuente de reflexiones para cuantos nos interesamos aquí por los problemas de la enseñanza de la geografía, toda vez que el autor realiza a través del mismo un repaso de los sucesivos planteamientos realizados sobre este tema en Alemania.

La geografía regional como única geografía escolar, el papel de la geografía general, los problemas de la orientación hacia objetivos de aprendizaje, fundamentalmente hacia los del ámbito afectivo y otras cuestiones que están en el epicentro de los planteamientos que hoy debemos hacernos nosotros, tuvieron ya su momento en otras latitudes y parece evidente que conocer el camino que otros han recorrido ya, constituye una información valiosa que debemos manejar. Así pues, parece acertado iniciar una serie de las pretensiones de *Geografía y Sociedad* con una aportación como la que recoge este primer número recientemente aparecido.

JOSE MARIA ROZADA MARTINEZ

ANGEL-LUIS PUJANTE: Aspectos psicopedagógicos del aprendizaje de idiomas extranjeros. (Ediciones Universidad de Salamanca, Instituto de Ciencias de la Educación, 1979).

Este libro, compilado por un Catedrático de Inglés de INB, el doctor Angel-Luis Pujante, ofrece una colección de nueve ensayos sobre distintos aspectos psicopedagógicos del aprendizaje de los

idiomas modernos, encabezados por una introducción del compilador. Ocho de estos estudios han sido publicados ya en su versión inglesa en revistas tan prestigiosas como *IRAL*, *Hispania*, *The Canadian Modern Language Review*, *English Teaching Forum*, *Universities Quarterly*, etc., o en otras colecciones especializadas tales como *The Psychology of Second Language Learning*, *Language Teaching and Linguistics Abstracts*, etc. Entre los autores de estos estudios figuran nombres tan eminentes como los de Wilga M. Rivers, Paul Pimsleur y Clare Burstall. La traducción al español del inglés (pues las conclusiones de estos trabajos no se limitan al inglés exclusivamente, sino que pueden ser válidas para las lenguas modernas en general) ha sido realizada por el doctor Pujante y otros cinco profesores de Inglés. El último estudio, *Motivación y aprendizaje del inglés en el Bachillerato y Curso de Orientación Universitaria*, es un trabajo original del doctor Pujante y el Profesor Joaquín García Carrasco, colaboradores ambos del ICE de la Universidad de Salamanca.

Lleva el libro además una introducción en la que el Profesor Pujante hace «un bosquejo rudimentario de los aspectos psicológicos más destacados del aprendizaje de idiomas extranjeros» y ofrece un pequeño resumen de la orientación temática de cada uno de los estudios incluidos en el volumen. Al final del libro figura un utilísimo *Glosario de términos*, en el que aparece en primer lugar la versión española de los términos lingüísticos, filosóficos o relacionados con la psicología específicamente anglosajones, empleados en el texto, seguida de una clara explicación del concepto reseñado. Donde no es posible ofrecer una traducción al español, por tratarse de un término que designa una institución que no tiene ningún equivalente exacto en el ámbito hispánico (como, por ejemplo, *Comprehensive School o High School*), el editor se limita a definir las características de la misma.

Los ensayos incluidos en este tomo, por tanto, arrojan luz sobre temas tales como la posible analogía entre la adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de un idioma moderno, la necesidad de estudiar y analizar los procesos psicolingüísticos que supone la percepción del habla, la posibilidad de medir científicamente la aptitud que tenga un alumno determinado para los idiomas, la posible analogía entre las aptitudes musicales y las aptitudes para aprender una segunda lengua, la distinción que conviene establecer entre la enseñanza de los idiomas modernos a nivel universitario y a nivel de enseñanza media, los factores de actitudes y de motivación que pueden influir en el aprendizaje de las lenguas modernas, el estado actual de la investigación sobre estas cuestiones, etc.

El estudio original de los profesores Pujante y García Carrasco tiene como finalidad comprobar las posibles motivaciones en el aprendizaje del inglés entre estudiantes del Bachillerato y del COU de varios Institutos de Salamanca. Analizan, tanto las motivaciones integradoras e instrumentales de los alumnos encuestados, como las que pudieran depender «de la actitud adoptada ante el tipo de enseñanza que recibían y su experiencia de éxito o de fracaso en el aprendizaje». Acompañan al estudio una muestra del tipo de encuesta que elaboraron para conseguir la información deseada.

Se trata, pues, de un libro de gran interés para todo profesor de idiomas modernos, ya que presenta, por un lado, una serie de trabajos de estudiosos autorizados en este tema tan esencial que es la psicopedagogía del aprendizaje de los idiomas modernos, y que no son siempre fácilmente accesibles en España, y por otro, ofrece los resultados de una investigación realizada con toda seriedad en nuestro país, sobre los motivos que pueden tener nuestros alumnos españoles para interesarse por el inglés o para mostrarse indiferentes, resultados, además, que si bien fueron alcanzados en el distrito universitario de Salamanca, son, probablemente, muy indicativos de los resultados que se registrarían en la mayor parte de España.

PATRICIA SHAW

RAFAEL PORTILLO GARCIA, JOSE CARNERO GONZALEZ, JUAN A. PRIETO PABLOS: Guía básica para estudiantes de Literatura inglesa, Universidad de Sevilla, 1981.

El Secretario de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, organismo que ya ha sacado a la luz alguna obra interesante en el terreno de la filosofía inglesa —caso de las *Cartas de España* de José María Blanco White, en edición y traducción del Prof. Antonio Garnica—, nos sorprende esta vez con un pequeño libro que se puede definir con un sólo adjetivo: útil.

En efecto, los autores, todos ellos profesores en el Departamento de Inglés de la Universidad hispalense, han tenido la valentía y el acierto de descender al mundo de las necesidades concretas del alumnado, al que brindan una *Guía* tremendamente útil a la hora de viajar por las rutas, en ocasiones harto laberínticas, de la filosofía inglesa. Creo que todo profesor responsable y consciente de las necesidades de sus alumnos ha echado de menos obras como la presente. En el terreno de la filología inglesa, los alumnos de los primeros cursos —que son sin duda quienes más se van a beneficiar de la obra— se ven sometidos a un notorio *handicap* que no sufren, por ejemplo, sus compañeros de filología hispánica: en el Bachillerato y COU ya ha habido varios cursos de literatura española y, al llegar a la Universidad, los que van a dedicarse al estudio de ésta cuentan ya con una base. Más o menos amplia; pero una base: cosa que no ocurre con aquellos que optan por filología inglesa. Los estudiantes de inglés recién salidos del Bachillerato, es cierto, tendrían que saber al menos algo de literatura inglesa; pero la realidad es que, por una serie de causas en las que sería en

exceso prolijo entrar aquí, no cuentan con esos conocimientos básicos iniciales. La consecuencia es que durante los primeros años de la carrera —y en ocasiones durante toda ella— se trabaja teniendo siempre al lado un enorme vacío. La visión en las clases universitarias de literatura tiende a ser microscópica, y la ausencia de una panorámica global, de un conocimiento de los hitos fundamentales y grandes nombres de la cultura en lengua inglesa, suele acarrear una falta de perspectiva analítica o, lo que es peor, una distorsión de la misma; defectos que muchas veces no logran corregirse hasta mucho más tarde, cuando los conocimientos adquiridos durante la carrera, apresurados y necesariamente parciales, van sedimentando.

Creo que estas o parecidas consideraciones estarían en la mente de los autores cuando se plantearon la redacción de esta *Guía*, en la que el estudiante puede encontrar desde una introducción a los géneros literarios hasta un esquema cronológico de literatura en lengua inglesa, pasando por sendos capítulos sobre prosodia y aspectos formales del trabajo de investigación, así como un glosario de términos críticos. Todo ello presidido por la claridad como criterio y la utilidad como meta.

La obra nos ofrece, en primer lugar, un excelente resumen en 42 páginas de la evolución de los géneros en la literatura angloamericana, que brinda al estudiante la posibilidad de adquirir con poco esfuerzo una panorámica global muy fiable. Lástima que los cuatro puntos de que consta el capítulo, dedicados sucesivamente a los géneros lírico, dramático, narrativo y didáctico, tiendan a diluirse en el punto de alcanzar el siglo XX y que, en tal estadio final, estén algo desequilibrados entre ellos mismos: el dedicado a la lírica concluye con los movimientos poéticos de los años 20, el consagrado al teatro llega hasta los dramaturgos del absurdo de los 70, el referente a la narrativa hasta los novelistas *beat* de los sesenta y el que estudia la literatura didáctica —quizá en exceso esquemático— sólo menciona a T. S. Eliot entre los críticos del presente siglo, no pasando de mediados del XIX en el terreno de la prensa periódica.

Viene a continuación el capítulo dedicado a la prosodia inglesa, con un apartado especial para el período anglosajón. Ha sido un acierto el incluir este capítulo: la prosodia suele ser la gran desconocida en el terreno de los estudios literarios ingleses, como la fonología lo es en el de los estudios lingüísticos.

Otro capítulo útil es el dedicado al trabajo de investigación. En un resumen muy preciso, se hace hincapié en todo lo referente a la presentación de un trabajo, la redacción de notas, bibliografía, etc. Los autores proponen un método, el de la *Modern Language Association*, que no es precisamente el más utilizado en España; pero que sí es el más internacional y adecuado para estudios de filología escritos en inglés. Un glosario de términos críticos, corto pero muy útil, y un esquema cronológico de la literatura en lengua inglesa hasta 1979, cierran la obra. Aún más interesante hubiera sido éste de haberse añadido una tercera columna al objeto de reseñar los hechos de interés histórico-cultural simultáneos a los literarios.

Pero todo ello son matizaciones sin importancia. Insisto en que la obra tiene auténtico valor y utilidad. Hay que felicitar a los autores por su sentido de la oportunidad, y también a los alumnos de filología inglesa por contar, a partir de ahora, con una herramienta de trabajo que, sin duda, a sus propios autores les habría gustado tener el día que dieron sus primeros pasos —sin «guía», probablemente— por los caminos de la filología inglesa.

A. COLETES BLANCO

LUIS GIL FERNANDEZ: Panorama social del humanismo español (1500-1800). Editorial Alhambra. Madrid. 1981.

Conocido es, al menos de todos los cultivadores de las humanidades clásicas, el Catedrático de Filología griega de la Universidad Complutense, Luis Gil Fernández, autor del presente libro. Y lo es tanto por sus trabajos de estudio y de investigación estrictamente filológicos como por su especializada dedicación a temas relacionados con el Humanismo español.

La obra que presentamos es el fruto maduro de una larga dedicación personal e indirecta a través de sus discípulos.

El sugestivo título de las cinco partes en que se subdivide el texto, desarrollado a lo largo de más de 750 páginas, nos da una idea bastante elocuente del interés de su contenido:

Los españoles y las lenguas clásicas. Imagen popular del humanista. Realidad social del humanista. Intolerancia teocrática y dirigismo ilustrado. Los medios bibliográficos.

Con estos epígrafes, sin necesidad de leer el «Prólogo para excusar un Epílogo», se podría descartar la idea previa de que esperásemos ver una historia sistemática y pormenorizada del humanismo español y de sus cultivadores clasificados por escuelas, tendencias, géneros y aportaciones personales.

Incluso podríamos negar al libro el carácter de visión panorámica o de conjunto, en un horizonte dilatado a lo largo de tres siglos, por la sencilla razón de la negación de la existencia de humanismo español, por parte del autor.

Entonces el análisis quedaría circunscrito a la investigación de las circunstancias socio-cultu-

rales en que se desenvuelve el desarrollo de la cultura humanista, en comparación con el mismo proceso en el ámbito europeo.

Y éste es verdaderamente el auténtico sentido de la larga y escrupulosa investigación del autor: analizar la realidad compleja de aquella prolongada situación que determinó una tradición humanista de características «sui generis», cuyas causas fundamentales fueron la «monotonía» de nuestros humanistas, la poca comprensión oficial y social con que se vieron arropados, la incidencia negativa de la intolerancia religiosa y la penuria de los medios bibliográficos con que contaban para el progreso y originalidad de sus aportaciones.

No podemos negar, a fuer de sinceros, que, aun reconociendo el alto mérito, la originalidad y la objetividad de la investigación, un fuerte pesimismo envuelve las páginas del libro, pesimismo que no desaparece del todo al atisbar el futuro de las humanidades clásicas desde la realidad actual de su cultivo en nuestra patria.

La obra es, por otra parte, digna de figurar en la biblioteca de los Seminarios didácticos de Latín y de Griego de los Institutos de Bachillerato.

T. RECIO

Al terminar el curso escolar lectivo
el Profesorado puede colaborar en
las páginas de

AULA ABIERTA

sobre las incidencias en el
desarrollo del programa escolar y
sobre las orientaciones didácticas
en las recuperaciones estivales